EDUCACIÓN INICIAL CAMPESINA EN ARGELIA, CAUCA.

DOCUMENTO FINAL DE LA PROPUESTA EDUCATIVA PARA LA ATENCIÓN EDUCATIVA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

VICERRECTORÍA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

SUBDIRECCIÓN DE ASESORÍAS Y EXTENSIÓN

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

JUNIO 2026

BOGOTÁ D.C.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN
CAPÍTULO 1. CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA
- **1.1 JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA**
  - **1.1.1 Marco normativo: El campesinado como sujeto de especial protección constitucional**
  - **1.1.2 Pertinencia territorial, agendas de desarrollo y desafíos del contexto local**
- **1.2 CONFIGURACIÓN DE OBJETIVOS**
  - **1.2.1 Objetivo General**
  - **1.2.2 Objetivos Específicos**
- **1.3 CONTEXTO**
  - **1.3.1 Caracterización de la Comunidad y de la Atención Integral**
    - **1.3.1.1 Descripción territorial y geográfica**
    - **1.3.1.2 Estructura organizativa y autonomía**
    - **1.3.1.3 Dinámicas económicas y soberanía alimentaria**
    - **1.3.1.4 Cartografías sociales y autodiagnóstico de los establecimientos educativos**
  - **1.3.2 Reconocimiento de Necesidades y Retos**
    - **1.3.2.1 Necesidades identificadas: Infraestructura, dotación y talento humano**
    - **1.3.2.2 Retos estructurales y riesgos socio-políticos del territorio**
    - **1.3.2.3 Posibles soluciones y rutas de acción pedagógico-comunitarias**
    - **1.3.2.4 Sostenibilidad operativa y viabilidad de las rutas de acción de comunitaria**
  - **1.3.3 Mapeo de experiencias pedagógicas previas y locales**

CAPÍTULO 2. PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA UNA EDUCACIÓN INICIAL CAMPESINA:
- **2.1 El arte de cuidar y promover entornos protectores**
- **2.2 Educación inclusiva y Diseño Universal para el Aprendizaje**
- **2.3 Identidad campesina**

CAPÍTULO 3. MARCO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR DE LA PROPUESTA
- **3.1 Educación inicial como derecho y reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos**
- **3.2 Actividades rectoras de la educación inicial en clave campesina**
- **3.3 Concepción de la niñez campesina**

3.4 Momentos transformadores del desarrollo
3.5 Desarrollo socioemocional
3.6 El territorio como aula viva
3.7 Soberanía alimentaria desde la experiencia pedagógica
3.8 Documentación pedagógica y memoria territorial
CAPÍTULO 4. ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA
4.1 Organización de la atención itinerante
4.1.1 Prácticas pedagógicas propias e interculturales
4.1.2 Diseño y consolidación de los ambientes pedagógicos
4.2 Recursos y dotaciones
4.3 Estrategias para avanzar en la soberanía alimentaria
CAPÍTULO 5. RUTAS DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA TRÍADA FAMILIA - ESCUELA - COMUNIDAD
5.1 Fases operativas de cultivo pedagógico anual
5.1.1 Fase 1. Reconocimiento territorial y selección de la Semilla Pedagógica Territorial Anual
5.1.2 Fase 2. Germinación de saberes
5.1.3 Fase 3. Cultivo pedagógico: Diseño de ambientes y experiencias pedagógica
5.1.4 Fase 4. Crecimiento y acompañamiento: Implementación de experiencias pedagógicas
5.1.5 Fase 5. Cosecha, socialización y proyección comunitaria
CAPÍTULO 6. DESARROLLO DE CAPACIDADES
6.1 Encuentro e Intercambio de Saberes
6.2 Canasta Educativa
CAPÍTULO 7. MATRIZ DE ARTICULACIÓN

ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Realización de cartografía social con docentes del municipio.

Imagen 2. Cartografía final (antes y después) - Institución Educativa Sinaí.

Imagen 3. Cartografía de reconocimiento territorial - Centro Educativo Los Picos.

Imagen 4. Cartografía físico-social de sedes dispersas - Centro Educativo La Playa.

Imagen 5. Cartografía de planta e infraestructura - Centro Educativo José María Córdoba, Sede Puente Tierra.

Imagen 6. Cartografía de mejoramiento de instalaciones - Centro Educativo San Juan de la Florida.

Imagen 7. Cartografía de ampliación de infraestructura - Institución Educativa Agrícola de Argelia.

Imagen 8. Cartografía de espacios de soberanía y artes - Institución Educativa La Belleza.

Imagen 9. Cartografía sobre deserción y color - Institución Educativa El Diviso.

Imagen 10. Cartografía de memoria de sedes y proyectos - Centro Educativo La Primavera.

Imagen 11. Cartografía de infraestructura actual - Centro Educativo Mirolindo.

Imagen 12. Taller de diagnóstico y validación comunitaria con la JAC en Argelia, Cauca.

Imagen 13. Taller participativo de reconocimiento de necesidades de la JAC en Argelia, Cauca.

Imagen 14. Línea de flujo de las fases del ciclo operativo anual.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Especificación y criterios de validación técnica de materiales pedagógicos para la Canasta Educativa.

Tabla 2. Matriz de articulación técnica, pedagógica, normativa y territorial

INTRODUCCIÓN

El presente documento constituye la base de la propuesta educativa de Educación Campesina en Argelia, Cauca, orientada al fortalecimiento de la educación inicial con pertinencia cultural y territorial en el municipio de Argelia, ubicado en el Cañón del Micay. Esta iniciativa nace por la comunidad de este territorio a partir del reconocimiento del campesinado como sujeto de especial protección constitucional y de la necesidad de garantizar una educación contextualizada, inclusiva y articulada con la vida rural.

Así las cosas, el Ministerio de Educación Nacional – Dirección de Primera Infancia en conjunto con la Universidad Pedagógica Nacional- Vicerrectoría de Gestión Universitaria y la Subdirección de Asesorías y Extensión, la cual fue avalada por la comunidad como acompañantes del proceso de construcción dando como resultado el presente documento.

La propuesta se construyó mediante un proceso participativo desarrollado entre docentes, directivos, familias, Juntas de Acción Comunal, líderes comunitarios y sabedores locales, donde se dividió el municipio por zonas. Estas zonas funcionan como puntos de encuentro con los docentes y directivos, que son nodos centrales para la participación mayoritaria de los establecimientos educativos. Estas áreas son:

Zona Norte, corregimiento del Plateado, donde participaron las instituciones: Institución Educativa Técnica Miguel Zapata, Centro Educativo La Leona, Institución Educativa Pambilal.

Zona Centro, corregimiento El Sinaí, donde participaron las instituciones: Institución Educativa Sinaí, Institución Educativa Puerto Rico, Centro Educativo La Playa, Institución Educativa La Belleza

Zona Cabecera municipal, donde participaron las instituciones: Institución Educativa Agrícola de Argelia, Centro Educativo Primavera, Centro Educativo Mirolindo, Centro Educativo José María Córdoba, Institución Educativa El Diviso, Centro Educativo San Juan de la Guadua, Centro Educativo San Juan de la Florida, Institución Educativa Marco Fidel Narváez.

Los encuentros permitieron identificar las principales fortalezas del territorio, así como las problemáticas que afectan la educación de la primera infancia: dispersión geográfica, limitaciones de infraestructura y dotación, baja articulación institucional, afectaciones derivadas del conflicto armado y una creciente desconexión entre la escuela y los saberes campesinos. En este contexto, el documento plantea una apuesta pedagógica que entiende a las niñas y los niños como sujetos activos de derechos, portadores de cultura y protagonistas de procesos de aprendizaje vinculados a su entorno. La educación inicial se concibe no sólo como acceso a servicios educativos, sino como una experiencia integral de cuidado, participación, identidad y construcción de comunidad.

Por ello, el territorio, la oralidad, las prácticas agrícolas, la soberanía alimentaria y las formas organizativas campesinas se integran como componentes centrales del currículo y de los ambientes pedagógicos.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN Y MARCO DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA

1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Los encuentros sectoriales, desarrollados con los Establecimiento Educativos y en articulación con las Juntas de Acción Comunal (JAC), contaron con la participación de directivos, docentes, líderes comunales y la ciudadanía en general, registraron una asistencia variable según la zona. No obstante, más allá de la fluctuación en la asistencia, las dinámicas de diálogo dejaron al descubierto que existe un desconocimiento generalizado en torno a la educación en la primera infancia. Esta brecha de información convierte a la presente propuesta en una herramienta estratégica e indispensable para capacitar, sensibilizar y brindar las herramientas. necesarias a los actores locales, fortaleciendo así el desarrollo integral de la niñez en el territorio.

En este sentido, la presente propuesta pedagógica se fundamenta en la necesidad de transformar un sistema educativo históricamente descontextualizado en una herramienta de protección, arraigo y desarrollo integral para las niñas y los niños. A continuación, se detalla aspectos claves identificados en este proceso de construcción:

1.1.1 Marco normativo: el campesinado como sujeto de especial protección constitucional

La base legal de esta propuesta se inscribe en el cumplimiento de lo dispuesto en el Acto Legislativo 01 de 2023, que reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional con una "particular relación con la tierra". Este mandato obliga al Estado a garantizar una educación de calidad con pertinencia cultural que responda a la identidad y el ser campesino. Este reconocimiento representa un avance importante para las comunidades rurales del país, porque destaca la relación histórica, cultural, económica y ambiental que las familias campesinas mantienen con la tierra y con los territorios que habitan. A partir de este marco, la educación adquiere el compromiso de valorar la identidad campesina, promover el arraigo territorial y fortalecer las formas de vida que han sido construidas colectivamente por generaciones (Congreso de Colombia, 2023).

Asimismo, la Ley 1804 de 2016 establece que la educación inicial es un derecho impostergable para los niños y las niñas menores de seis años, priorizando a las poblaciones rurales y afectadas por el conflicto. En Argelia, esta propuesta busca cumplir con los cuatro componentes esenciales del derecho a la educación: asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

1.1.2 Pertinencia territorial, agenda de desarrollo y desafíos del contexto local

Argelia, enfrenta barreras estructurales, entre ellas la dispersión geográfica, deficiencias en infraestructura y la persistencia del conflicto armado. Los encuentros con la comunidad revelaron que la educación actual es percibida como una "imposición externa" que a menudo prepara a los jóvenes para migrar a la ciudad en lugar de fortalecer su vida en el campo.

- **Reto de la identidad:** Existe una preocupación por la pérdida de saberes tradicionales (clima, siembra, medicina ancestral) en las nuevas generaciones.
- **Riesgos sociales:** La escuela debe actuar como un espacio protector frente a la influencia de los cultivos de uso ilícito y la cultura del narcotráfico, ofreciendo alternativas de vida dignas ligadas a la identidad campesina.
- **Brecha de conocimiento institucional:** Sumado a lo anterior, la justificación de este proyecto responde a que la primera infancia históricamente no ha figurado de manera clara en las agendas locales de desarrollo debido a la falta de socialización de sus componentes técnicos. Transformar el desconocimiento de la comunidad en un saber colectivo es el primer paso para construir una verdadera pertinencia territorial.

Durante los encuentros de enriquecimiento y validación, los participantes manifestaron el lugar limitado que la primera infancia ocupa en las agendas municipales de desarrollo. La revisión de los dos últimos planes permite reconocer avances, aunque también confirma la persistencia de esta percepción. El Plan de Desarrollo 2020-2023 dedicó un apartado breve al tema y concentró sus acciones en la articulación del sector educativo con el ICBF, las modalidades de atención, la dotación de hogares comunitarios y la infraestructura de los CDI. Por otra parte, el Plan 2024-2027 amplía la caracterización demográfica y de salud, reconoce la primera infancia rural en el marco de las iniciativas PDET y establece metas de ampliación de la atención. No obstante, los encuentros comunitarios continúan señalando la baja presencia institucional en la garantía de los derechos de las niñas y niños de primera infancia, así como la débil implementación de la política pública. En este sentido, la primera infancia ha ganado visibilidad en la planeación municipal, pero aún requiere una agenda más sólida que articule, por ejemplo, al ICBF con el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, y desarrolle con mayor pertinencia la apuesta pedagógica, el enfoque campesino y territorial, la inclusión y la participación de las niñas y los niños.

1.2 CONFIGURACIÓN DE OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo General

Fortalecer los procesos de educación campesina para la primera infancia en el municipio de Argelia, Cauca, mediante el diseño e implementación de una propuesta educativa con pertinencia cultural y territorial que promueva el desarrollo integral de niñas y

niños de 0 a 6 años, esto a través de la articulación entre familias, agentes educativos, Establecimientos Educativos, organizaciones comunitarias y entidades territoriales, haciendo énfasis en el arraigo territorial, la identidad campesina, la participación comunitaria, la soberanía alimentaria y la garantía de entornos protectores para el desarrollo infantil.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Construir una propuesta educativa para la educación de la primera infancia con un enfoque de educación campesina, contextualizada a las realidades sociales, culturales, productivas y territoriales del municipio de Argelia, Cauca, que contribuya al desarrollo integral de las niñas y los niños entre los cero y seis años y al fortalecimiento de su identidad.
- Fortalecer las capacidades pedagógicas y comunitarias de docentes, agentes educativos, familias y organizaciones del territorio para la implementación de prácticas educativas.
- Implementar nuevos procesos de educación campesina para la primera infancia a través de experiencias pedagógicas que integren el juego tradicional, la exploración, las actividades rectoras de la educación inicial, las expresiones culturales, con el fin de favorecer el desarrollo integral de las niñas y los niños.
- Incorporar la soberanía alimentaria, el cuidado de la naturaleza y los saberes locales en los procesos educativos de la primera infancia, fortaleciendo el vínculo de las niñas, los niños y sus familias con las prácticas campesinas y el entorno rural.

1.3 CONTEXTO

Este apartado se elaboró a partir de la construcción colectiva en el marco de la ejecución de los componentes uno, dos y tres planteados en la metodología: Componente I. Diseño de la Propuesta Educativa y Pedagógica; y Componente II. Fortalecimiento de Capacidades. Componente III, encuentro con Secretarías de Educación formal y no formal de Argelia.

El primer componente se llevó a cabo durante tres encuentros con directivos docentes, docentes y representantes de la comunidad educativa (familias y comunidad) en las zonas establecidas inicialmente: Plateado (Zona norte), Sinaí (Zona centro) y Argelia (cabecera municipal). El propósito principal fue realizar un diagnóstico participativo del territorio, a partir del diálogo de saberes y la reflexión colectiva en torno a la educación campesina y su evolución. Los espacios se desarrollaron a partir de preguntas orientadoras previamente definidas en la metodología, las cuales permitieron documentar las percepciones, experiencias y expectativas de los actores educativos frente a su realidad territorial. Una de

las principales preguntas orientadoras abordadas fue ***"¿Qué significa ser campesino en el territorio?"***

Respecto al segundo componente, planteado para llevarse a cabo en dos encuentros, fue posible realizar el primer encuentro en la cabecera municipal de Argelia, con participación de representantes de Juntas de Acción Comunal en adelante JAC y líderes y lideresas. Debido a la situación de orden público y la coincidencia con elecciones locales de JAC, el segundo tuvo que ser pospuesto y cambió de lugar, ya que estaba pensado para realizarse en el corregimiento del Plateado, cambiando de lugar a la vereda Puerto Rico.

El tercer componente se desarrolló con una primera reunión con los rectores de los Establecimientos Educativos de Argelia, la segunda reunión se realizó con el Instituto Técnico Argcafee - ITARG, quienes tienen en su propuesta académica la formación de docentes para la primera infancia. El tercer encuentro se hizo con la Asociación de Padres de Familia de los Hogares Comunitarios de Olaya - Olaya, quienes son el operador para el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF, para el programa de Centros de Desarrollo Infantil - CDI, con el programa de Educación Campesina para la primera infancia. Y la cuarta sesión se desarrolló con la Secretaría de Educación Departamental en la ciudad de Popayán donde se destacó la importancia de fortalecer la Educación Inicial desde una perspectiva contextualizada.

1.3.1 Caracterización de la comunidad y de la atención integral

1.3.1.1 Descripción territorial y geográfica

El municipio de Argelia, departamento del Cauca, se asienta en el Cañón del Micay, un territorio caracterizado por una alta dispersión geográfica y una ruralidad profunda que impone retos significativos de conectividad y acceso. Ubicado en el suroeste del departamento y con una extensión de 655.6 km², se le reconoce como un puente natural entre el interior del departamento del Cauca y la costa pacífica, lo que define no solo su clima, sino también su identidad sociocultural y económica.

Este territorio se define por la inestabilidad de su economía, el impacto del conflicto armado y un evidente rezago en inversión social frente a las zonas urbanas de la nación . En este escenario, la Educación Inicial (dirigida a la primera infancia entre los 0 y 6 años) se convierte en un factor crítico; no debe entenderse únicamente como el inicio de la trayectoria escolar, sino como un mecanismo de protección integral, equidad social y paz territorial. Sin embargo, la dispersión geográfica impone barreras de acceso físicas y socioeconómicas que configuran una experiencia educativa fragmentada para las niñas y los niños argelinos.

A partir de uno de los encuentros realizados en la cabecera municipal de Argelia, se logró evidenciar una percepción de la comunidad sobre las modalidades de atención integral

institucional para garantizar la continuidad del desarrollo infantil. Según estos hallazgos, la atención se divide en dos grandes sectores que operan bajo lógicas institucionales distintas: por un lado, las Modalidades del ICBF (Entorno Familiar y Comunitario), que a través de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) y modalidades de desarrollo infantil en medio familiar atienden a una parte de la población de 0 a 4 años, donde según la comunidad participante menciona que, "prioriza más un componente asistencial, de cuidado y de seguridad alimentaria, aunque su cobertura en las veredas más alejadas de las cuencas de los ríos o zonas de cordillera sería limitada". Por otro lado, se encuentra el Grado Transición en los Establecimientos Educativos Oficiales, el cual es el único grado obligatorio de la educación inicial articulado formalmente al sistema escolar público. En el contexto rural disperso de Argelia se evidencia una discontinuidad en esta trayectoria educativa a causa de un fenómeno de "transición inexistente o tardía". Según la comunidad, debido a las grandes distancias, la falta de transporte escolar adaptado para la primera infancia y las condiciones de seguridad en las vías, "muchos niños y niñas no cursaron el grado Transición". Desde la articulación de acciones del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la propuesta está dirigida al acompañamiento integral de la primera infancia; teniendo en cuenta que la diferencia en las dos entidades radica en las modalidades de atención por cada ciclo, más no en la línea técnica nacional.

Para la presente propuesta se identificaron tres zonas estratégicas de interacción: Norte (El Plateado), Centro (Sinaí) y la Cabecera Municipal, cada una con dinámicas de asentamiento y cercanía a Establecimientos Educativos diferenciadas.

Las cartografías sociales elaboradas en los establecimientos educativos convocados permiten comprender el territorio no solo como un espacio físico, sino como un entramado de relaciones sociales, culturales, económicas y afectivas, que deben configurarse como ejes principales en la educación y que invita a una pertinencia rural y campesina.

1.3.1.2 Estructura organizativa y autonomía

La comunidad cuenta con formas de organización sólida que sustentan la vida social y educativa:

- **Organizaciones de base**: Juntas de Acción Comunal (JAC), asociaciones de productores y cooperativas son los motores de la gestión territorial.
- **Liderazgos**: Se destaca la presencia de líderes culturales y "semillas de liderazgo" entre los jóvenes y estudiantes.
- **Derechos Constitucionales**: Tras el Acto Legislativo 01 de 2023, la comunidad se reconoce como sujeto de especial protección, exigiendo una educación que supere estereotipos de "atraso" y valore su visión solidaria y no desarrollista.

1.3.1.3 Dinámicas económicas y soberanía alimentaria

- **Economía campesina**: basada en la agricultura y proyectos productivos institucionales (café, cría de especies menores), aunque amenazada por la prevalencia de cultivos de uso ilícito (coca) que afectan el interés por las prácticas agrícolas tradicionales, sin embargo, se está avanzando en otras formas de uso, especialmente para lo medicinal.
- **Soberanía alimentaria**: Existe una apuesta colectiva por la huerta escolar y casera como estrategia para recuperar la memoria alimentaria y complementar el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el cual es percibido como descontextualizado de la realidad rural.

1.3.1.4 Cartografías sociales y autodiagnóstico de los Establecimientos Educativos

Si bien el presente apartado de Contexto incluye muchos de los aspectos extraídos del ejercicio de cartografía realizado con los establecimientos educativos participantes, así como con los representantes de JAC y sabedores y sabedoras, vale la pena plasmar un resumen de cómo se ven a sí mismas las comunidades educativas. Durante este espacio se respondió a preguntas como ¿qué fortalezas tiene el territorio?, ¿Cómo se ve la comunidad educativa? ¿qué problemáticas afectan la educación inicial?, ¿qué factores influyen en los procesos formativos?, ¿qué se puede mejorar? y ¿cómo participan las niñas y los niños en su educación?

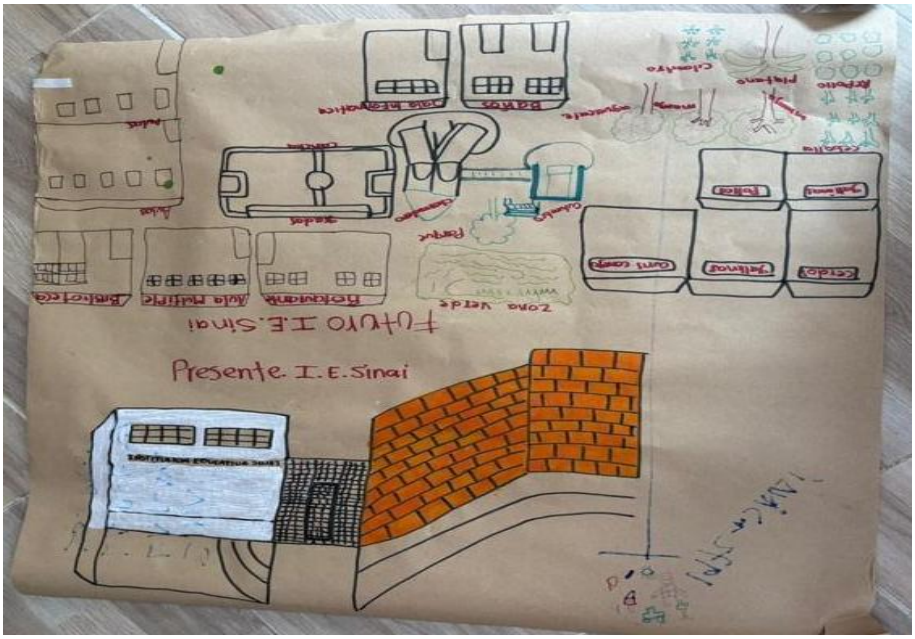
La cartografía realizada por los delegados de la **I.E Sinaí** evidencia que este establecimiento educativo cuenta con zonas verdes, espacios que promuevan la soberanía y seguridad alimentaria, relacionado con la cría de cerdos, gallinas, conejos, pollos y la siembra de plátano, repollo, cebolla, cilantro, mango y aguacate; infraestructura que permita tener aulas especializadas y espacios de esparcimiento relacionados con el deporte.

Imagen 1 : *Realización de cartografía*



Nota: Profesoras de la Institución Educativa Sinaí realizan la cartografía de su institución ilustrando cómo está ahora y como les gustaría verla en un futuro. Elaboración propia el día 25-03-2026.

Imagen 2 *Cartografía Institución Educativa Sinaí*



Nota: Cartografía final de un antes y después de la Institución Educativa Sinaí. Elaboración propia el día 25-03-2026.

Por su parte, los delegados del Centro Educativo Los Picos realizan un reconocimiento de su establecimiento en el que resaltan el paisaje rural rodeado de montañas; identifican que cuenta con algunos espacios de esparcimiento, los cuales deben ser

fortalecidos en el futuro, consolidando espacios más amplios y diversos para fomentar el buen manejo del tiempo libre.

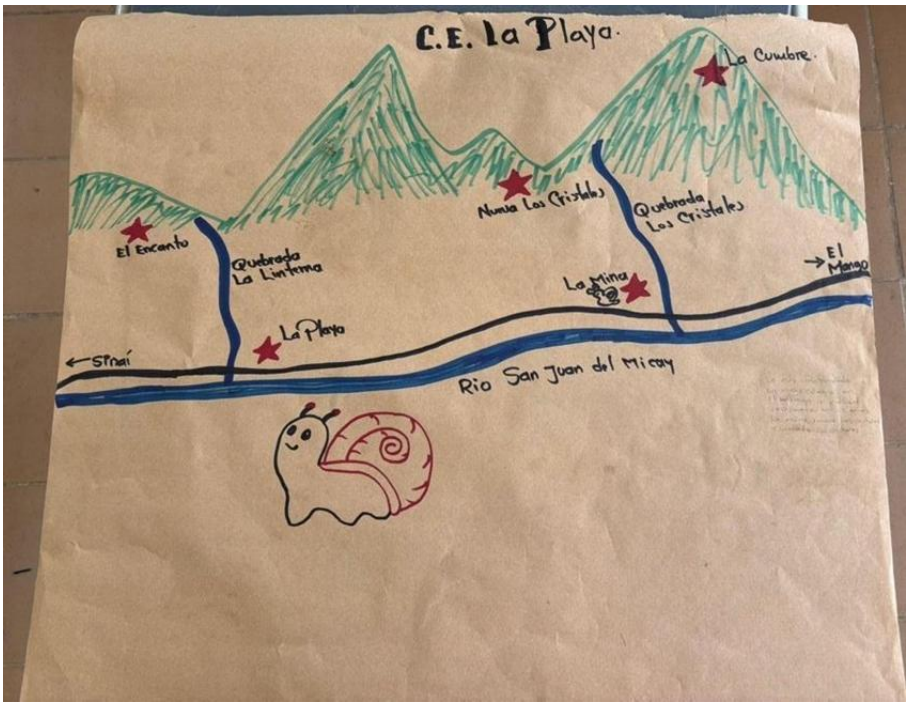
Imagen 3 *Cartografía Centro Educativo Los Picos*



Nota: Cartografía final del presente y futuro del Centro Educativo, elaborada por sus docentes. Elaboración propia el día 25-03-2026.

Los delegados del Centro Educativo La Playa identifican las sedes que lo conforman, entre ellas El Encanto, La Mina, Nueva Los Cristales y La Cumbre, mencionando que la construcción de un megacolegio en el corregimiento El Mango, puede afectar el funcionamiento de algunas sedes, lo que es motivo de preocupación e incertidumbre para la planta docente y la comunidad educativa, ya que puede afectar considerablemente la esencia de la educación rural.

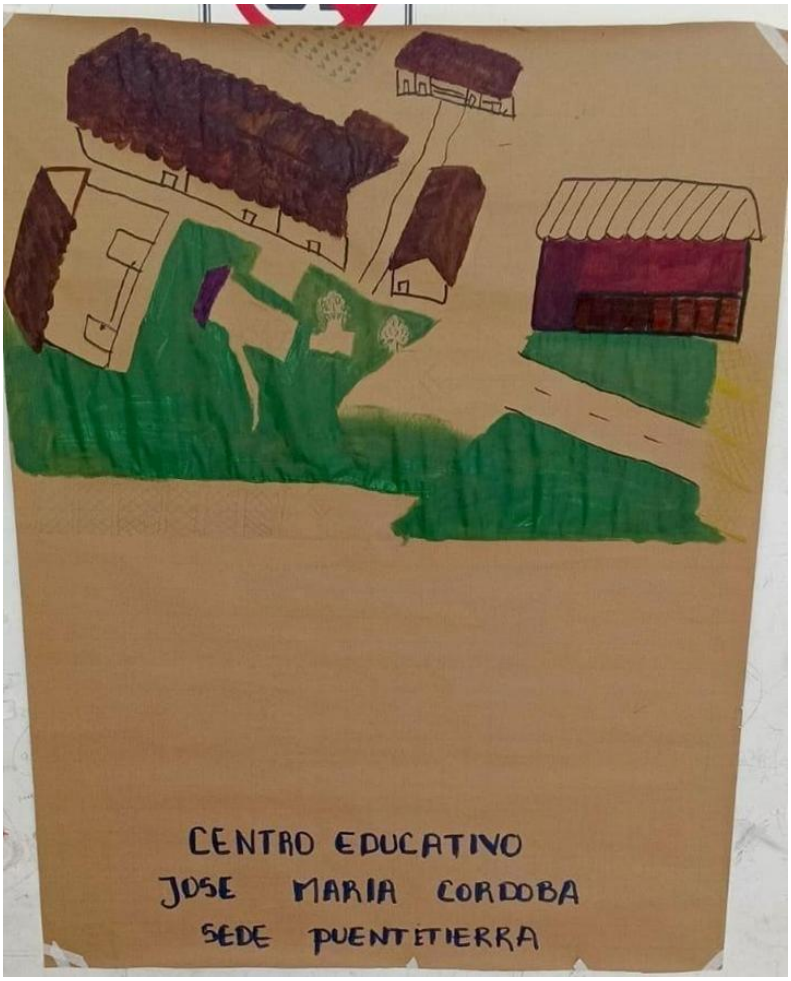
Imagen 4 *Cartografía Centro Educativo La Playa.*



Nota: Cartografía final del presente y futuro del Centro Educativo La Playa, elaborado por sus docentes. Elaboración propia el día 25-03-2026.

El Centro Educativo José María Córdoba, sede Puente Tierra, identifica que hay 2 salones antiguos, 1 nuevo, el restaurante y una caseta comunitaria y las instalaciones sanitarias. Mencionan que en el futuro quisieran que la caseta comunitaria esté separada de la institución, una mejor adecuación de infraestructura, además de la identificación de la necesidad de docentes para educación inclusiva, dotación de material pedagógico diferencial e inclusivo para trabajar con las niñas y los niños, así como zonas de esparcimiento y recreativas.

Imagen 5 *Cartografía Centro Educativo José María Córdoba*



Nota: Cartografía final del presente y futuro del Centro Educativo elaborado por sus docentes. Elaboración propia el día 26-03-2026.

Por otra parte, en el Centro Educativo San Juan de La Florida también se necesita mejoramiento en sus instalaciones, tanto en la sede principal como en las demás sedes; señalan también la necesidad de capacidad docente en las distintas sedes, dotación de material pedagógico para trabajar con los chicos y construcción de espacios recreativos, como parquecitos.

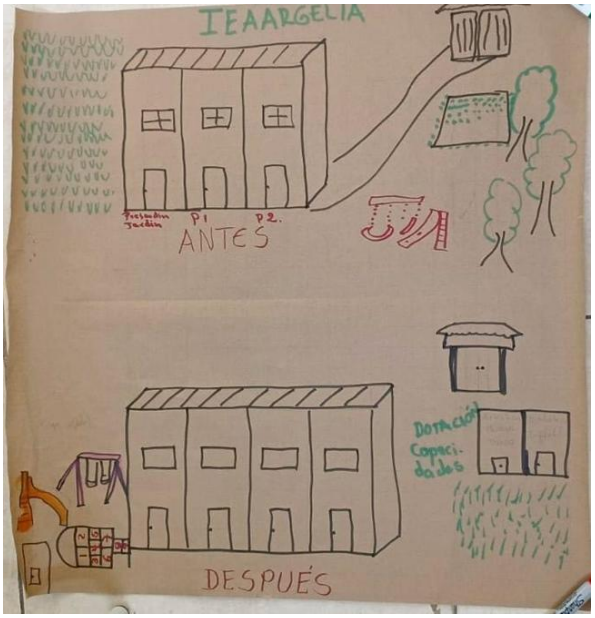
Imagen 6 *Cartografía Centro Educativo San Juan de la Florida*



Nota: Cartografía final del antes y después del Centro Educativo elaborado por sus docentes. Elaboración propia el día 26-03-2026.

La IE agrícola de Argelia necesita la ampliación de infraestructura para la niñez, ya que tienen gran número de estudiantes; dotación de capacidades, en el caso de algunos docentes que les faltan de música, artística y danza; y dotación de material didáctico para trabajar con las niñas y los niños; también se necesita una biblioteca infantil.

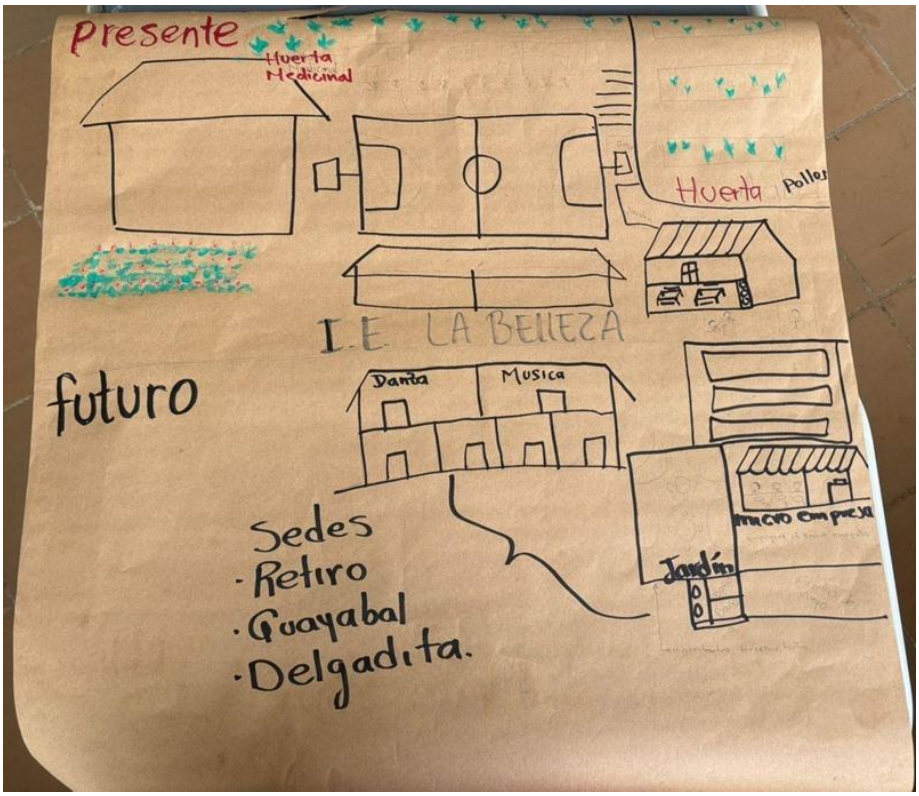
Imagen 7 *Cartografía Institución Educativa Argelia*



Nota: Cartografía final del antes y después de la Institución Educativa elaborada por sus docentes. Elaboración propia el día 26-03-2026.

La I.E La Belleza identifica que actualmente en la institución hay un espacio dedicado al fortalecimiento de la soberanía y autonomía alimentaria, a través de una huerta medicinal y un espacio para criar pollos. En el futuro visualizan la institución con espacios específicos para la danza y la música.

Imagen 8 *Cartografía Institución Educativa La Belleza*



Nota: Cartografía final del presente y futuro de la Institución Educativa elaborada por sus docentes. Elaboración propia el día 26-03-2026.

En la cartografía realizada por los delegados de la I.E El Diviso se evidencia un aspecto importante y es la representación de la I.E como espacio oscuro y sin color y, por otro lado, la representación de un espacio colorido con varios espacios de esparcimiento, con muchos estudiantes, lo que recuerda uno de los grandes retos para las Establecimientos es la disminución de la deserción escolar.

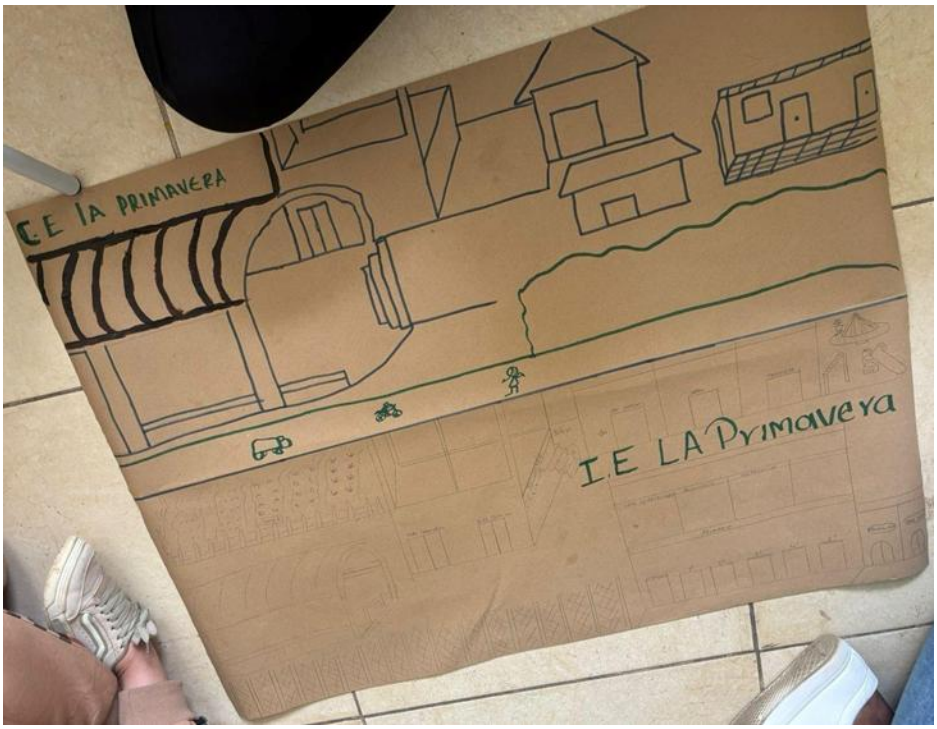
Imagen 9 *Cartografía Institución Educativa El Diviso*



Nota: Cartografía final del presente y futuro de la Institución Educativa elaborada por sus docentes. Elaboración propia el día 26-03-2026.

La C.E La Primavera reconoce que actualmente ha logrado algunos proyectos productivos para el 2026, con una propuesta para la educación rural contextualizada. Identifica que la sede principal está conformada desde 1992, constituida por 4 sedes: Campo Alegre en 1980, La Grecia en 1985, El Mirador en 1985 y La Marquesa en 1992, con una cantidad de 147 estudiantes en total y una planta docente de 15 profesores, incluyendo director y docente orientadora. Identificando la importancia de un cambio de perspectiva de las niñas y los niños desde pequeños con respecto a los cultivos ilícitos, identifican pocos espacios para el juego y uso del tiempo libre. Visualizan la creación de una huerta escolar; además, esperan ser reconocidos como institución educativa y aumentar el alcance hasta el grado 11.

Imagen 10 *Cartografía Institución Educativa La Primavera*



Nota: Cartografía final del presente y futuro de la Institución Educativa elaborada por sus docentes. Elaboración propia el día 26-03-2026.

Los delegados del C.E Mirolindo identifican que cuentan con 5 aulas y las instalaciones sanitarias, además de una huerta y un pequeño parque infantil. Visualizan la mejora de la infraestructura.

Imagen 11 *Cartografía Centro Educativo Mirolindo*



Nota: Cartografía final del antes y después del Centro Educativo elaborada por sus docentes. Elaboración propia el día 26-03-2026.

Por su parte, los representantes de **Juntas de Acción Comunal, y sabedoras y sabedores campesinos**, evidenciaron la importancia de la participación comunitaria en la construcción de una educación campesina pertinente, contextualizada y sostenible. Las comunidades han contribuido históricamente a la construcción y adecuación de las aulas mediante jornadas colectivas, como las mingas, y esperan mantener un ejercicio activo y dinámico en los establecimientos educativos. Esta participación puede materializarse mediante la vinculación de las familias, las Juntas de Acción Comunal, las asociaciones campesinas y otros actores del territorio en la planeación y el desarrollo de experiencias pedagógicas relacionadas con los calendarios agrícolas, las huertas escolares, los saberes sobre los cultivos y el cuidado del entorno. También puede expresarse en encuentros comunitarios para identificar necesidades, tomar decisiones y hacer seguimiento a las iniciativas educativas, así como en jornadas de trabajo colectivo orientadas al mantenimiento y la transformación de los espacios escolares. De esta manera, la comunidad participa tanto en el sostenimiento material de la escuela como en la construcción de propuestas educativas vinculadas con las formas de vida, los conocimientos y las prácticas campesinas de Argelia.

Imagen 12 *Taller con la JAC en Argelia, Cauca*



Nota: Asistentes al taller realizado por los integrantes del proyecto Educación Campesina de la UPN y la JAC del municipio de Argelia, Cauca. Elaboración propia el día 25-04-2026.

Su participación fue vital para reconocer con mayor amplitud las necesidades del proyecto pedagógico.

1.3.2 Reconocimiento de necesidades y retos

La construcción de la propuesta, si bien, no tiene el alcance de responder a cada una de las necesidades, si es importante reconocer las voces de la comunidad y por tanto, estas quedaron consignadas en este apartado, necesidades recolectadas a partir de los encuentros de los componentes 1 y 2, como resultado de los diagnósticos participativos realizados con la comunidad educativa en las zonas de El Plateado, Sinaí y la cabecera municipal, se identificaron las siguientes necesidades, retos y riesgos, junto con sus propuestas de solución:

1.3.2.1 Necesidades identificadas: infraestructura, dotación y talento humano

La comunidad manifestó carencias críticas que limitan el desarrollo de una educación de calidad:

- **Infraestructura y dotación**: falta de aulas adecuadas, espacios escolares y mejoramiento de restaurantes escolares. Además, se requiere mayor dotación de recursos pedagógicos, incluyendo materiales didácticos avanzados y contextualizados, por ejemplo, material pedagógico diferencial e inclusivo. En este mismo sentido, se hace énfasis en una conectividad limitada y brecha de acceso a la tecnología.
- **Educación inclusiva:** Se identificaron diversas necesidades relacionadas con la inclusión educativa en la primera infancia, entre ellas se destacan alertas pedagógicas

asociadas a los procesos de aprendizaje, comunicación, lenguaje, interacción social, participación y desarrollo, así como dificultades derivadas de condiciones del contexto rural, la dispersión geográfica, el acceso limitado a servicios especializados y la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para brindar respuestas educativas oportunas y pertinentes frente a estas situaciones. Estas situaciones evidencian entonces la importancia de avanzar hacia una educación inclusiva que reconozca la diversidad como una característica inherente a todas las niñ**a**s y los niñ**o**s, evitando enfoques centrados en el déficit o en la categorización de las personas.

- **Talento humano especializado y talento humano especializado**: Se reconoce la necesidad de activar procesos de formación docente principalmente relacionado en la inclusión con el fin de identificar y superar las barreras para la participación y el aprendizaje, realizar ajustes pertinentes, y generar experiencias pedagógicas que respondan a las características, potencialidades y generalidades de cada niña y niño**.**
- Así como la ampliación de la formación docente respecto a las actividades rectoras, desde una perspectiva situada y con enfoque campesino. Ese fortalecimiento resulta relevante ante las escasas oportunidades de formación manifestadas por las y los docentes durante los encuentros, especialmente en campos como lenguajes artísticos y la expresión corporal.
- **Articulación intersectorial y activación de rutas de atención:** Ejecutar una alianza entre los sectores de educación, salud, protección y desarrollo social para garantizar procesos de inclusión, valoración, seguimiento y acompañamiento integral cuando se identifiquen situaciones que requieran atención especializada.

- **Seguridad alimentaria**: El Programa de Alimentación Escolar (PAE) se percibe como insuficiente, deficiente y descontextualizado del calendario y la cultura campesina.

Imagen 13 *Reconocimiento de necesidades de la JAC en Argelia, Cauca.*



Nota: Los asistentes al taller realizado por los integrantes del proyecto Educación Campesina de la UPN y la JAC del municipio de Argelia, Cauca, reconocen de forma participativa las necesidades que tiene la Educación Inicial en el municipio. Elaboración propia el día 25-04-2026.

1.3.2.2 Retos estructurales y riesgos socio - políticos del territorio

El contexto social y político de Argelia impone desafíos estructurales:

- **Conflicto armado y ausencia estatal**: La comunidad habita una zona de alta complejidad de orden público, lo que genera situaciones de emergencia, desplazamiento y la necesidad de modelos educativos flexibles e itinerantes, pues la educación ha sido fuertemente golpeada por el conflicto armado, con poca intervención y acompañamiento de programas del gobierno nacional.
- **Pérdida de identidad y arraigo**: Existe una preocupación por la pérdida de saberes tradicionales y ancestrales en las nuevas generaciones, quienes no ven conexión entre la escuela y la vida en el campo.
- **Influencia de economías ilícitas**: la cultura asociada al narcotráfico y la prioridad a la siembra de coca sobre proyectos agrícolas educativos amenazan la sostenibilidad de la identidad campesina.
- **Desarticulación institucional**: Hay una marcada desconexión entre el sectoreducativo, el ICBF y las organizaciones comunitarias (JAC), que fragmenta la educación inicial y dificulta el tránsito armónico de las niñas y los niños entre entidades.
- **Baja participación familiar**: Se identifica una persistente debilidad en el vínculo escuela-familia, donde algunas familias delegan toda la responsabilidad formativa a la institución.

- **Desconocimiento conceptual de la educación inicial:** Los encuentros participativos revelaron que existe un imaginario donde se desconocen las rutas de atención integral, los procesos pedagógicos pertinentes y normativas vigentes para la primera infancia. Al ser una comunidad históricamente golpeada por la exclusión institucional, los liderazgos comunitarios y las familias no han participado en procesos de formación y fortalecimiento que les permita comprender los procesos y las dinámicas asociadas a una adecuada concepción de desarrollo infantil.

- **1.3.2.3 Posibles soluciones y rutas de acción pedagógico-comunitaria**

La comunidad y los Establecimientos proponen estrategias concretas para superar estos obstáculos, ya que generan una preocupación constante por la deserción escolar en las trayectorias que van desde la educación inicial hasta la media:

- **Articulación con las JAC**: para que esta sea viable, se reconoce que actualmente existen asimetrías en las capacidades administrativas del territorio. Por lo tanto, esta ruta de acción no se ejecutará de manera inmediata, sino a través de una Fase de Fortalecimiento Institucional y Comunitario en acompañamiento y liderazgo **de** la Secretaría de Educación Departamental, el ICBF, Establecimientos Educativos y Juntas de Acción Comunal. Esta fase incluirá acciones de control social y fortalecimiento del Gobierno Escolar vinculando a la comunidad y familias.
- **Proyectos productivos y pedagógicos**: Fortalecer la huerta escolar no solo para la soberanía alimentaria, sino como un escenario para familiarizar a las niñas y los niños desde la educación inicial con la relación de labores agrícolas y el amor por el campo.
- **Recuperación de saberes y tradiciones**: Implementar la "cátedra comunal", crear bibliotecas infantiles y recuperar juegos tradicionales como formas propias dentro del currículo.
- **Vínculo con sabedores locales**: Vincular a personas de la comunidad con conocimientos en medicina tradicional, tejido y siembra para que compartan sus experiencias con las niñas y los niños.
- **Educación inclusiva:** En concordancia con las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar del Ministerio de Educación Nacional (2017), la educación inicial debe promover el desarrollo integral reconociendo las actividades rectoras tales como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, asegurando que todas las niñas y los niños disfruten de experiencias que promuevan y fortalezcan su identidad, que generen interacción entre pares, exploren y conozcan su entorno, sean comunicadores activos. De manera complementaria, se puede adoptar también el enfoque de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por CAST (Meyer, Rose y Gordon, 2014), el cual propone implementar ciertas experiencias educativas accesibles desde el inicio para toda la diversidad de estudiantes en los

establecimientos. Ahora bien, en el marco de la educación inicial, este enfoque permite planificar ambientes, materiales, experiencias y estrategias pedagógicas que respondan a las múltiples formas en que las niñas y los niños perciben, comprenden, participan y expresan sus aprendizajes. Este enfoque se fundamenta en tres principios básicos: ofrecer múltiples formas de representación de la información, múltiples formas de acción y expresión, y múltiples formas de implicación y participación, favoreciendo que todos l**a**s niñ**a**s y los niñ**o**s puedan involucrarse activamente en las experiencias educativas sin necesidad de propuestas separadas.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta lo antes mencionado, la educación inclusiva abarca el acceso a los servicios educativos, y busca garantizar la participación, el aprendizaje, la permanencia y el bienestar de todas las niñas y los niños, tal como señalan Booth y Ainscow (2015), además fortalece los lazos culturales, inspirado en el equilibrio y cuidado de las formas de relación entre las personas, su territorio y el medio ambiente. Una educación verdaderamente inclusiva requiere transformar las culturas, políticas y prácticas educativas para responder a la diversidad presente en cada comunidad.

A partir de esta concepción y en línea con la UNESCO (2014) y según el lineamiento de política para la inclusión y la equidad en la educación (2021), al interior del amplio espectro que concierne la educación inclusiva, la participación de la familia y las comunidades debe trascender al activismo para posicionarse en un ejercicio de impacto y permanecía en los Establecimientos Educativos movilizando el fortalecimiento de la inclusión y la equidad

En consecuencia, la propuesta para esta necesidad identificada plantea avanzar hacia entornos educativos que reconozcan las diferencias como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje y fortalecer el ejercicio pleno de los derechos de la primera infancia en el municipio de Argelia, Cauca.

- **Adaptación a emergencias**: Esta línea es producto de hallazgos en el marco de las actividades de construcción colectiva de esta propuesta, en el que se evidencia la necesidad de implementar redes comunitarias, paneles solares para conectividad y guías virtuales que permitan la continuidad educativa en situaciones de emergencia o falta de fluido eléctrico. En consonancia con lo anterior, para orientar la adaptación y la respuesta educativa ante situaciones de emergencia, se dispone del *Kit de herramientas: Pistas para la acción. En la escuela somos familia y comunidad*[1], de Colombia Aprende, una colección de recursos pedagógicos , entre los cuales resultan especialmente pertinentes: la *bitácora de educación en emergencias*, el recurso de *gestiòn integral del riesgo escolar y educación en emergencias: pistas para cuidar*

[1] https://www.colombiaaprende.edu.co/recurso-coleccion/kit-de-herramientas-pistas-para-la-accion-en-la-escuela-somos-familia-y-comunidad

y continuar y el instrumento *juguemos: pistas para lacciòn*. A través de los cuales se pretende reconocer, reducir y manejar los riesgos, proteger el bienestar de las niñas y los niños y favorecer la continuidad de la atención educativa.

- **Ruta integral para atención en conflicto armado:** Implementar procesos de acompañamiento **socio emocional** dirigidos a niñas, niños y sus familias, con el fin de atender las afectaciones emocionales derivadas de experiencias de violencia, desplazamiento, pérdida de seres queridos y otros hechos relacionados con el conflicto armado. Así mismo, el *kit de herramientas: Pistas para la acción* facilita una *guía de acompañamiento socioemocional para niños y niñas*; recursos para el *desarrollo socioemocional en la primera infancia: pistas para acompañar, sentir y convivir* y un material para el fortalecimiento de la triada familia escuela comunidad denominado *En la escuela somos familia y comunidad: pistas para la acción*

- **Conocimiento del sentido de la Educación Inicial:** Implementar talleres de formación dirigidos a las JAC, líderes locales, docentes y familias sobre los componentes del desarrollo integral infantil, transformando el desconocimiento detectado en empoderamiento social para la protección de las "semillas de vida", expresión usada en el territorio de Argelia para referirse a las niñas y los niños..

Así pues, la solución integral reside en transformar la escuela en un nodo central de socialización y protección que dialogue permanentemente con la identidad campesina, la vida productiva y cultural del Cañón del Micay.

1.3.2.4 Sostenibilidad Operativa y Viabilidad de las Rutas de Acción Comunitaria:

Las soluciones propuestas en torno a la co-gestión de recursos con las JAC y la implementación de la Cátedra Comunal requieren una estrategia de viabilidad que reconozca las realidades actuales del territorio. Por tanto, se establece una Fase Previa de Fortalecimiento Institucional de Capacidades:

- **Mecanismos de Co-gestión**: Generación de acciones para realizar control social y fortalecimiento del Gobierno Escolar vinculando a la comunidad y familias.
- **Participación Comunitaria de las niñas y los niños:** La participación genuina de las niñas y los niños en los diferentes espacios comunitarios y educativos, esto movilizado en la escucha de sus voces, materializar sus ideas, construir acuerdos colectivos entre pares y con las familias, reconocer sus preguntas como movilizadores de su construcción de conocimiento, favorecer escenarios como “Asambleas” para escuchar y llevar a la acción sus propuestas con acompañamiento de las familias, maestras y maestros. vinculación política y comunitaria de la niñez

En los territorios rurales, la participación de las niñas y los niños se construye en la vida cotidiana de sus hogares y comunidades, donde las prácticas de cuidado y crianza se articulan con las actividades productivas, las tradiciones y la relación con la tierra. Desde los primeros años, ellas y ellos se vinculan con rutinas familiares, saberes comunitarios, oficios y experiencias relacionadas con la naturaleza que les permiten comprender su territorio y fortalecer su identidad y sentido de pertenencia. Por esta razón, las propuestas de educación inicial deben reconocer los ritmos y dinámicas de la vida rural, así como generar oportunidades para que las niñas y los niños expresen sus intereses, participen en proyectos colectivos e incidan progresivamente en las decisiones relacionadas con su experiencia educativa y comunitaria (MEN: 2025, pp. 10-12)[2]

1.3.3 Mapeo de experiencias pedagógicas previas y locales

Durante los diferentes espacios de diálogo participativo con la comunidad educativa, destacaron la existencia de las siguientes experiencias previas locales:

- **Granja para la Paz**: Es una experiencia pedagógica significativa de la Institución Educativa Sinaí, corregimiento de Argelia, enfocada en la construcción de paz, recuperación de saberes tradicionales y proyectos productivos agrícolas, que busca la convivencia y la justicia social en una región afectada por el conflicto armado. Fue elegida para representar al Cauca en el Foro Educativo Nacional de 2017 sobre educación para la paz.
- **Raíces**: Se trata del proyecto pedagógico de la I.E Puerto Rico, para l**a**s niñ**a**s y los niñ**o**s de Prejardín y Jardín, que se plantea como una opción ante la desconexión familiar y el exceso de pantallas, para lograr un retorno a la unión familiar como un proceso integral de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia. Su objetivo es "Fomentar la autonomía y la convivencia armónica en niños y niñas de 3 a 4 años a través de la metodología STEAM rural, integrando la danza y la siembra como herramientas para fortalecer el pensamiento creativo, la resolución de conflictos y el respeto por los límites". Esto a través de los enfoques Montessori, Piaget, Freinet y Vygotsky.
- **Libro viajero**: En este caso se trata de una estrategia pedagógica que consiste en reconstruir, de manera colectiva, las memorias del municipio. Para llevarlo a cabo, el docente le deja una pregunta a un niño para resolver en casa con sus padres, esta se apunta en un cuaderno y luego se entrega a otro niño para que continúe escribiendo

[2] **Propuestas pedagógicas para la educación inicial en territorios rurales:** chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2025-08/Modulo%201.%20PropuestasPedag%C3%B3gicasTerritoriosRurales.pdf

la historia con su familia. Así, se recopila la historia desde diferentes voces; es, en sí, un ejercicio de multivocalidad histórica.

- **Lecturas de paz y emblemas de Argelia**: Si bien no es una experiencia pedagógica como tal, se trata de un insumo creado por la docente Diana Burbano, que es usado por los y las docentes por su contenido local, con los emblemas significativos de Argelia y poemas alusivos a la paz.

CAPÍTULO 2

PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA UNA EDUCACIÓN INICIAL CAMPESINA

2.1 El arte de cuidar y promover entornos protectores

Según las Bases curriculares para la educación inicial (MEN:2017) las interacciones en la educación inicial son relaciones bidireccionales que tienen que ver con la capacidad de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. Esta forma de relacionarse se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: **cuidar, acompañar y provocar.**

Así las cosas, el cuidado es clave debido a que la educación inicial debe ser un escenario seguro para las niñas y los niños, aún más en municipios como Argelia, Cauca, que cuentan con características y dinámicas territoriales enmarcadas en ruralidades dispersas, con límites en el acceso a derechos fundamentales y con influencia del conflicto armado. La Ley 1804 de 2016 menciona que la primera infancia debe recibir atención en educación, salud, nutrición, cuidado, protección y participación, por eso la escuela, los hogares comunitarios y los CDI deben ser espacios cercanos, seguros y pensados para el bienestar de la niñez (Congreso de Colombia, 2016).

Cuidar también significa escuchar a las niñas y los niños, entender sus emociones, respetar sus ritmos y darles confianza para jugar, explorar y aprender, Montessori (2004) explica que los ambientes se disponen e intencionan para que las niñas y los niños interactúen creen con otros, transformen y modifiquen lo que conocen, piensan, sienten y viven, esto favorece el desarrollo socioemocional y afectivo, ya que interactúan en entornos con adultos que les proporcionan seguridad, fomentan su autonomía, por eso en procesos de educación campesina es clave que los adultos que acompañan desde la relación con la tierra, la comprensión y lectura del entorno que les rodea, las formas naturales de expresión entre otros, consolida su sentido de pertenencia y por ende el fortalecimiento de las raíces campesinas.

Esta idea se conecta con Freire (2004), quien plantea que educar también implica respeto, diálogo y dignidad, por esta razón, la escuela campesina debe ser un lugar protector y comunitario, donde participen las familias, docentes, JAC, líderes, sabedoras y sabedores. De esta manera, la educación inicial fortalece la confianza, la memoria, el arraigo y el cuidado colectivo en el territorio.

Por otra parte, es fundamental en el marco de esta propuesta acentuar un enfoque psicosocial de cuidado al cuidador, es decir que la pedagogía del cuidado no solo se enfoque en el niño o niña como un sujeto de protección sino también en el docente como un sujeto cuidador que también necesita un acompañamiento, debido a que las características de la ruralidad dispersa afectada por conflicto armado repercuten en todos los actores de la triada familia-escuela-comunidad.

Desde esta perspectiva surge la propuesta de implementar dos líneas de cuidado al cuidador, una de cuidado colectivo y grupal, que les permita a los docentes de la ruralidad, construir escenarios de bienestar físico y emocional para continuar sosteniendo la vida en el territorio y una línea de cuidado individual, para ello es importante, generar acciones de articulación en el territorio para movilizar los acompañamientos que se requieran. En estas líneas de acción la corresponsabilidad es fundamental, por lo cual deben ser apoyadas por las secretarías departamental y municipal.

2.2 Educación inclusiva y diseño universal para el aprendizaje

La educación inicial en Argelia debe reconocer que cada niña y niño aprende de una forma distinta, algunos aprenden mejor jugando, otros escuchando relatos, o dibujando, explorando la huerta, cantando, tocando materiales o trabajando con su familia, que los ritmos y procesos son distintos y cambiantes conforme a su contexto. Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, las experiencias pedagógicas deben permitir varias formas de participar y aprender, por ejemplo, con imágenes, cuentos orales, juegos, canciones, recorridos por el entorno, materiales naturales, dramatizaciones, dibujos, actividades sensoriales y trabajo con las familias. Esta mirada se relaciona con Vygotsky (1995, 2009), porque el aprendizaje se fortalece cuando las niñas y los niños reciben apoyo de otras personas, como docentes, familias, compañeros, sabedores y comunidad.

También es importante que las experiencias propuestas respeten los ritmos de desarrollo de cada niña y cada niño, Piaget (1991, 2007) explica que la infancia se desarrolla y aprende desde la acción, la exploración y el contacto directo con el mundo, por eso, la niñez Argelina, debe contar con adultos que acompañen su desarrollo, propiciando juntos nuevas formas de relacionarse. Además, su conexión con la naturaleza cambia, modificando cómo explora, cuida y habita su propio entorno elementos fundamentales para fortalecer el vínculo con la cultura campesina, la familia y la comunidad.

2.3. Identidad Campesina

Con el fin de aportar a la cualificación de los Proyectos Educativos, para la atención educativa de las niñas y los niños de educación inicial, en el marco de la atención integral, con pertinencia cultural y territorial, se plantean los siguientes ejes para la identidad

campesina, los cuales emergieron de los espacios de construcción colectiva, entrevistas e interacción con la comunidad:

Crianza, memoria y tradición: La formación de las "semillas de vida" se sostiene en la participación de diferentes integrantes de la comunidad. La familia, abuelos, vecinos y otros actores cercanos intervienen en el cuidado, la crianza y el acompañamiento de los aprendizajes de las niñas y los niños. Esta responsabilidad compartida se fundamenta en vínculos de cooperación, solidaridad, empatía y reconocimiento de valores comunes, construidos históricamente en el territorio. En contextos rurales donde las viviendas y las comunidades se encuentran distantes y desarrollan formas propias de organización, la colaboración resulta fundamental para responder a las necesidades cotidianas, proteger la vida y garantizar la continuidad de los saberes y las practicas comunitarias. En el lenguaje los relatos de los abuelos, el consejo, el ejemplo diario y la participación de las actividades familiares y colectivas, permiten que niñas y niños conozcan su historia, fortalezcan su sentido de pertinencia y se reconozcan como parte activa de la comunidad. (Seguí et al, 2016; Aguirre-Pastén et al. 2017). Pg. 5

La comunidad propone la implementación de la "cátedra comunal" y la recuperación de juegos tradicionales para fortalecer el tejido social y la autonomía desde la cultura propia. Esta cátedra, no parte de la instrucción sino de vivir las experiencias en la cotidianidad, en escuchar, en compartir con la comunidad en general, es así como se van transmitiendo los saberes de la región y se aprende de la mano con el territorio. Así mismo, el lenguaje, los relatos de los abuelos, el consejo y el ejemplo diario son los pilares de la formación de las "semillas de vida" (niñas y niños).

Creencias y sentidos de vida: Las creencias religiosas y comunitarias forman parte de la manera en que las familias interpretan la vida, la naturaleza, el cuidado y las relaciones humanas. A partir de elementos recolectados en la caracterización, se evidencian que éstas creencias se expresan en celebraciones, como fiestas patronales, oraciones, relatos, formas de agradecer o pedir protección. También orientan valores como el respeto, la esperanza, el cuidado de la vida y la responsabilidad frente al territorio. La propuesta educativa reconoce esta diversidad de creencias y favorece un espacio en que las niñas, los niños y sus familias puedan expresarlas desde el respeto y el diálogo.

Tejido Social: Fortalecer el tejido social implica promover un entramado que convoca la participación, responsabilidad de las familias educativas, de recuperación de prácticas de ayuda mutua y reconocer los saberes de la comunidad. Los Establecimientos Educativos pueden propiciar encuentros alrededor de las prácticas de siembra como cultivos, la huerta, la semilla, las celebraciones locales, las historias del territorio y los proyectos colectivos.

La escuela funciona como un nodo central de socialización y un espacio protector frente a las dinámicas del entorno. Por ende, la vinculación de las familias es fundamental, logrando que con ellas y ellos **se promueva la transmisión de saberes, la participación efectiva y constante, el fortalecimiento de las redes en la comunidad educativ**a; uno de los elementos que se plantean como movilizadores es el Libro Viajero. En general, la pretensión es lograr que todas las familias se sientan parte de, y juntos Escuela y familia se conforme una comunidad educativa que reconozca la importancia de mantener vivo el arraigo, la identidad, el amor por la tierra, amor por la vida del otro y el trabajo colectivo/cooperativo.

Soberanía alimentaria: Tomando como referencia, el concepto de Vía Campesina "La Soberanía Alimentaria es el derecho de los pueblos a alimentos saludables y culturalmente apropiados, producidos mediante métodos ecológicamente respetuosos y sostenibles, y su derecho a definir sus sistemas alimentarios y agrícolas", la comunidad de Argelia expresa la importancia de integrar lo propio con el Programa de Alimentación Escolar (PAE) exaltan la importancia de contar con la huerta escolar no solo para mejorar la nutrición, sino para familiarizar a las niñas y los niños con las experiencias de interactuar con la tierra, conocer el proceso labores agroalimentario y por ende, fomentar el amor por la tierra desde la primera infancia.

La relación entre la identidad campesina y la alimentación es estrecha, debido a que el conocimiento, los saberes y las construcciones colectivas históricamente han estado asociados a la cocina, como un espacio que también fortalece el vínculo entre padres e hijos. Este se convierte en un eje elemental y se traspola a la escuela, pues la comunidad educativa. De esta manera, una apuesta es movilizar la huerta escolar como alternativa para ir avanzando hacia una soberanía alimentaria, que a su vez complementa la minuta recibida por el PAE e impulse la economía comunitaria. **Arraigo por el territorio:** El arraigo y la identidad territorial se empiezan a construir desde la educación inicial; sumado a ello, es una característica importante en la construcción de identidad campesina. Reconocer al campesinado como portador de saberes ancestrales, prácticas productivas y valores comunitarios que han sido fundamentales en la construcción del territorio. En este sentido, es necesario avanzar hacia una educación más contextualizada, que integre conocimientos relacionados con la agricultura, el clima, los ciclos productivos, los saberes tradicionales, juegos, artes propias, cotidianidad de la vida campesina en Argelia.

Para la movilización de los ejes de Identidad Campesina, es importante reconocer la estructura campesina, por ejemplo, de la existencia de Juntas de Acción Comunal (JAC), que **posibilitan** espacios como las mingas comunitarias; que si bien se identifica, que esta se encuentra debilitada por cultivos de uso ilícito y pérdida de prácticas agrícolas tradicionales, surge la importancia de fomentar estos escenarios de participación comunitaria.

CAPÍTULO 3

MARCO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR DE LA PROPUESTA

3.1 Educación inicial como derecho y reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos.

La presente propuesta de Educación Campesina para Argelia, Cauca, se fundamenta en el reconocimiento de la educación inicial como un derecho fundamental de las niñas y los niños y como un proceso que contribuye al desarrollo integral desde los primeros años de vida. Esta comprensión implica reconocer que la infancia requiere condiciones de cuidado, protección, participación, bienestar y aprendizaje, construidas de manera conjunta entre las familias, la comunidad y el Estado.

La Ley 1804 de 2016 establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia y reconoce que las niñas y los niños son sujetos de derechos desde la gestación. Esta política plantea que el desarrollo infantil se fortalece a través de acciones articuladas relacionadas con la educación, la salud, la nutrición, la protección y la participación, entendiendo que cada una de estas dimensiones aporta a la construcción de trayectorias de vida dignas y al fortalecimiento de las capacidades de la niñez (Congreso de Colombia, 2016).

Desde esta perspectiva, la educación inicial constituye un escenario para favorecer experiencias que permitan a las niñas y los niños conocer el mundo, expresar emociones, construir vínculos, explorar su entorno y desarrollar su identidad. Es así como desde la línea técnica nacional se plantean cuatro propósitos para movilizar en la educación inicial y se enriquecen con los elementos que se desean promover desde la identidad campesina, los cuales son:

Cuadro: Propósitos llamados a movilizar en la educación inicial e Identidad Campesina

Construyan su identidad en relación con los otros, se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia y una comunidad.	Sean comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.	Disfrutan de aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.	Se descubran a sí mismos y se relacionan con el mundo a través de su cuerpo y el movimiento; al moverse libremente, habitan el espacio, reconocen el territorio como propio y construyen vínculos con los otros.

Este se entrelaza directamente con la identidad campesina, debido a que el arraigo cultural se siembra en la primera infancia mediante el reconocimiento de los saberes locales y rurales. Sí, un currículo basado en la experiencia fortalece el autorreconocimiento de las niñas y los niños en su entorno, como resultado, el territorio como aula viva reafirma sus raíces y consolida su sentido de pertenencia.	Expresiones propias y cotidianas como manifestación comunicativa hacen parte de lo que representa su realidad mediante la oralidad, la conversación y la narración, por ende, reconocer y dignificar las expresiones propias y cotidianas de la vida en el campo son parte del fortalecimiento del ser campesino. Las distintas formas de expresión, cantos, arrullos, dichos, relatos se convierten en elementos culturales que se fortalecen cuando se nombran, se comparten con otros.	La vida en comunidad y el trabajo colectivo fortalece la cooperación, la empatía elementos que en el ser campesinos son indispensables crear y sostener la vida en comunidad y el trabajo colectivo tradicional del sector rural. Promover proyectos colaborativos y asambleas en la educación inicial, replica las lógicas de la ayuda mutua del campo (pp. 29, 31). De este modo, los niños y las niñas comprenden el impacto de sus acciones individuales sobre el bienestar colectivo, del forjar el tejido social.	El cuerpo en movimiento favorece que las niñas y los niños se apropian del espacio que habitan, esto conecta profundamente con el amor por el territorio y la noción de soberanía territorial, al explorar el entorno natural la infancia campesina desarrolla un saber único, en consecuencia, el disfrutar de todo lo que le rodea cimenta la base del cuidado de la tierra y la autonomía sobre su territorio

En territorios rurales como Argelia, las experiencias adquieren un significado especial porque están estrechamente relacionadas con la vida comunitaria, el trabajo agrícola, las formas de crianza, los saberes ancestrales y las dinámicas propias del territorio, por ende el currículo debe reconocerse como un proceso cambiante que parte de las intencionalidades y el reconocimiento de las niñas y los niños, para la identidad campesina, esta definición es fundamental dado que los saberes tradicionales, las dinámicas del trabajo colectivo y la relación mística con la naturaleza no se estudian en un libro, se viven

Por esta razón, la educación inicial campesina propuesta para Argelia busca promover experiencias pedagógicas que permitan a las niñas y los niños crecer reconociendo el valor de su cultura, de su familia, de la naturaleza y de los saberes construidos por la comunidad. Disponer espacios donde puedan reconocer el valor de su territorio, comprender la importancia de la agricultura, conocer las historias de sus comunidades y fortalecer los vínculos con las prácticas culturales propias de la vida campesina. Así las interacciones (cuidar, acompañar, provocar) se convierten en la posibilidad de acompañar a las niñas y los niños y promover el asombro por el entorno que le rodea, esto se alinea con los saberes comunitarios, con el conocimiento empírico de las familias, con una oportunidad de encontrar sentido y relación constante con la identidad, el desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

De esta manera, la educación se convierte en una oportunidad para fortalecer la identidad, la participación, la convivencia y el sentido de pertenencia hacia el territorio.

Por esta razón, la propuesta se fundamenta en enfoques pedagógicos que valoran la experiencia, la participación, la exploración y el aprendizaje construido a partir de situaciones reales, de reconocer que en la cotidianidad esta la riqueza para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños. Esta mirada tiene una relación directa con las características del municipio, donde la vida campesina, las prácticas agrícolas, la oralidad, la organización comunitaria y el vínculo con la naturaleza hacen parte de la formación de la infancia.

En Dewey (1896, 2010), la experiencia posee una estructura circular, esto quiere decir que el sujeto actúa en el ambiente, percibe las consecuencias de su acción y modifica sus formas de observar y decidir. La relación entre el organismo y el entorno se comprende como un circuito en permanente transformación, dentro del cual surge un "interés vital" que orienta la acción y permite formular propósitos.

El asombro participa en este proceso cuando impulsa la observación, sostiene el interés y conduce a nuevas preguntas. Su valor educativo depende de que se integre en un continuum de experiencias conectadas, capaz de recuperar lo vivido y abrir nuevas posibilidades de conocimiento. Sin esta continuidad, puede reducirse a una experiencia estetizante y pasajera. La realidad campesina de Argelia ofrece múltiples oportunidades para vivir este proceso. Las transformaciones de los cultivos, los cambios del agua, las variaciones del clima y las formas de vida presentes en el territorio pueden despertar interés y asombro sin necesidad de convertirlas en algo distinto de lo que son. Es así como la continuidad de la experiencia permite relacionar lo conocido con aquello que las niñas y los niños comienzan a descubrir.

La propuesta también retoma aportes de Freinet, quien defendió una escuela cercana a la comunidad y conectada con el entorno donde viven las niñas y los niños. Esta mirada permite reconocer el valor educativo que tienen los saberes de las familias campesinas, de las personas mayores, de las organizaciones comunitarias y de quienes conservan conocimientos sobre la siembra, la alimentación, la historia local y el cuidado de la naturaleza. Como plantean Marucco (2019) y el Colectivo Freinet de Canarias (2024), la escuela puede fortalecerse cuando incorpora experiencias reales y promueve la participación de la comunidad en los procesos educativos.

De igual manera, esta propuesta reconoce la importancia de la exploración y la autonomía durante la primera infancia. Montessori (2004) plantea que las niñas y los niños tienen una capacidad natural para aprender cuando cuentan con ambientes que favorecen la observación, la experimentación y el descubrimiento. En el contexto de Argelia, esta mirada permite valorar recursos propios del territorio como las semillas, las plantas, los animales y

los diferentes elementos presentes en la vida campesina. Prada (2019) destaca que estas experiencias fortalecen la curiosidad, la independencia y la participación activa de la infancia.

A su vez, Vygotsky (1995, 2009) destaca la importancia de las relaciones sociales en este proceso, reconociendo que la familia, la comunidad, los docentes y los compañeros aportan elementos fundamentales para el desarrollo infantil. Esta perspectiva resulta especialmente valiosa en territorios rurales donde gran parte de los aprendizajes se construyen a través de la convivencia y de la transmisión de saberes entre generaciones.

Dentro de esta perspectiva, Vygotsky concede un lugar relevante al desarrollo de la voluntad, entendida como la capacidad de orientar intencionalmente el pensamiento y la acción, elegir entre distintas posibilidades y orientar la experiencia en relación con el ambiente y la cultura. En la infancia, esta dimensión se manifiesta de manera progresiva en los actos de exploración, en la toma de decisiones y en la posibilidad de sostener una intención frente a aquello que despierta interés. Elegir una semilla, decidir qué recorrido seguir, comparar materiales o persistir en una búsqueda son acciones en las que convergen la curiosidad, el conocimiento y la voluntad en los procesos de aprendizaje.

Desde esta lectura, hablar de voluntad implica hablar de posibilidad y capacidad decisional, de hecho, es un concepto que entra en diálogo con la concepción montessoriana (1999) de autonomía o la noción de autocontrol de Dewey (2010). Es decir, cómo aquello hacia lo cual se dirige la acción se convierte también en objeto de conocimiento, pues las niñas y los niños aprenden al decidir cómo aproximarse al mundo, qué observar, qué conservar y de qué manera relacionarse con lo encontrado. En el contexto campesino de Argelia, estas posibilidades se enriquecen mediante experiencias en las que el territorio ofrece alternativas reales de acción y la comunidad acompaña la interpretación de sus significados.

3.2. Actividades rectoras de la educación inicial en clave campesina

¿ Cómo se encuentran las actividades rectoras de la educación inicial cuando se desarrollan en clave de la identidad campesina? Para responder a esta pregunta, resulta pertinente situar en el centro el contexto en el que estas se despliegan. Se habla de una clave campesina por las dinámicas sociales y culturales propias del territorio, abordadas ampliamente en esta propuesta, pero también porque se reconoce el entorno natural del municipio de Argelia como un eje estructurador de las experiencias educativas.

Esta condición territorial atraviesa el desarrollo de las actividades rectoras tanto en los espacios exteriores como en los ambientes interiores contemplados en la ruta operativa. Entre ambos existe una relación de circularidad (Dewey 2010) y es esta continuidad la que

permite a la experiencia educativa mantener una relación viva con las condiciones concretas en las que se desarrolla.

Durante los primeros años de vida, una relación cercana y equilibrada con la naturaleza constituye un aporte insustituible a la educación de las niñas y los niños. El territorio ofrece un amplio campo de observaciones, sensaciones, percepciones, movimientos y experiencias mediante las cuales es posible reconocer transformaciones, establecer relaciones, formular preguntas y construir significados. Es así que las actividades rectoras se sitúan en el contexto campesino específico de Argelia, cuya diversidad natural y cultural representa una fuente inagotable de experiencias de aprendizaje.

El valor educativo del entorno natural cuenta con una amplia trayectoria en la historia de la educación y la pedagogía. Comenio (1993) destacó la importancia de una enseñanza multisensorial vinculada con el ambiente, capaz de despertar nuevos intereses y de orientar el aprendizaje a partir de los fenómenos de la naturaleza. Locke (1968), por su parte, reconoció el valor del aprendizaje al aire libre y de las posibilidades expresivas del cuerpo en movimiento como elementos que enriquecen la experiencia educativa.

Por su parte Rousseau (2017, 2021), uno de los pedagogos que desarrolló propuestas educativas profundamente vinculadas con los contextos naturales, concibió la naturaleza como un espacio educativo privilegiado y otorgó especial importancia a la observación y a la recolección de elementos naturales. En esta misma línea, Pestalozzi (1930) se refirió a la "libre aula de la naturaleza" como un contexto propicio para una educación basada en la observación intuitiva. Así mismo, Froebel (1993) consideró el contacto con la naturaleza una condición esencial de la educación y comprendió al ser humano y al mundo natural como partes de una realidad interconectada. María Montessori (1999) también afirmó la necesidad de ofrecer a la infancia experiencias de calidad que le permitieran entrar en relación directa con el mundo.

En Argelia, esta relación adquiere especial relevancia, pues las niñas y los niños crecen en un contexto predominantemente natural, caracterizado por una amplia riqueza biológica que caracteriza la realidad campesina. Se trata de un territorio montañoso, con una extensa red hídrica, que, de acuerdo con el Plan de Desarrollo Municipal de Argelia 2024-2027 y con el Esquema de Ordenamiento Territorial de 2006 es representada principalmente por la cuenca alta del río San Juan de Micay y diversas microcuencas. Así como una importante diversidad ecológica, y conformado por bosques húmedos andinos y premontanos.

Todo este rico espectro territorial, las lluvias, las cuencas y fenómenos naturales como los deslizamientos y las inundaciones cambian el color y la composición visible de los suelos, abriendo una perspectiva cromática para la exploración. También modifican los

cauces, intervienen en el desplazamiento de semillas, participan en la formación de la niebla, influyen en la actividad de insectos y anfibios y favorecen o afectan el desarrollo de los cultivos.

Estas particularidades convierten el entorno natural del municipio en un escenario privilegiado rico en pistas heurísticas para que las niñas y los niños observen, exploren, formulen preguntas, establezcan relaciones y construyan conocimiento a partir de su experiencia cotidiana en un paisaje profundamente dinámico, que actúa como eje articulador de las distintas modalidades contempladas en la ruta operativa. Atravesando la educación inicial itinerante, las propuestas desarrolladas en espacios comunitarios, las visitas a lugares del territorio y las experiencias pedagógicas que tienen lugar en las aulas de las escuelas.

En este contexto, las actividades rectoras se articulan en respuesta a las particularidades del territorio y a su vez se integran a los propósitos llamados a movilizar la educación inicial y la identidad campesina, así como a los imprescindibles de la educación inicial y a una oportuna interrelación con los momentos transformadores del desarrollo (MEN, Armonización curricular).

Estas actividades se desarrollan en un territorio configurado por la relación entre la cultura y el espacio geográfico de Argelia, que representa identidad e historia, un territorio debe comprenderse como patrimonio colectivo, más allá de su condición de recurso.

En síntesis, las actividades rectoras de la educación inicial; juego, arte, literatura y exploración del medio, que permiten que las niñas y los niños aprendan desde lo que hacen, sienten, imaginan y observan en su vida diaria, en esta propuesta no se contemplan como actividades separadas del territorio, sino como formas de acercar la educación inicial a la vida campesina de Argelia, a sus familias, sus caminos, huertas, relatos y a sus formas de crianza. Es así como estas actividades se transforman en nidos de aprendizaje significativo, proponiendo un cambio conceptual que se acerque a la identidad campesina.

En este sentido, el juego puede partir de rondas, juegos tradicionales, juegos con semillas, hojas, piedras, tierra, agua y objetos del entorno; el arte puede vincular dibujos del paisaje, música, danza, pintura con materiales naturales y expresión corporal; la literatura puede trabajarse desde cuentos, relatos de los abuelos, historias de las veredas, coplas, canciones y experiencias como el libro viajero, mientras que la exploración del medio puede desarrollarse en la huerta, en el patio, en la finca, en los caminos y en otros espacios donde las niñas y los niños puedan observar plantas, animales, cultivos, clima, agua y formas de vida propias del territorio. Esta exploración del medio ayuda, según el Ministerio de Educación Nacional (2014), a que la infancia construya preguntas y comprenda mejor el mundo que la rodea.

Estos nidos también se relacionan con una educación más cercana a la infancia campesina, porque permiten aprender con el cuerpo, con la palabra, con la observación y con la ayuda de otras personas. Montessori (2004) permite entender la importancia de explorar y usar materiales concretos, Piaget (1991, 2007) ayuda a reconocer que las niñas y los niños aprenden al interactuar con lo que tienen cerca. Por eso, en Argelia, las actividades rectoras deben fortalecer el desarrollo infantil y también el vínculo con la identidad campesina, la memoria del territorio y los saberes propios. Entendiéndose estas, no como herramientas para, sino como expresiones genuinas de las niñas y los niños, comprendiendo por los adultos que acompañan que la disposición para acompañar y promover experiencias para las niñas y los niños deben pensarse, planearse e intencionar en pro de favorecer el goce y disfrute de estas.

3. 3 Concepción de la niñez campesina

"Semillas de vida", como se denominan a las niñas y los niños en el territorio por la comunidad se reconocen por la comunidad como sujetos activos de derechos y portadores de cultura, cuya evolución no es una carrera de velocidad, sino un proceso sinuoso que se expresa en el reconocimiento de las particularidades de desarrollo de las niñas y los niños.

3. 4 Momentos transformadores del desarrollo

Es indispensable reconocer que el desarrollo de las niñas y los niños "se mueve entre singularidades, distintos ritmos y estilos propias; es así como desde la concepción de la niñez campesina argelina, se encuentra estos momentos de desarrollo que se alinean con lo propuesto en las Bases Curriculares (MEN:2017) van desde Nacer y caminar, hablar y explorar, preguntar y representar el mundo y compartir y crear con otros, los cuales invitan a leer e interpretar estos momentos comunes de la niñez en conjunto con las realidades y el registro del proceso de cada niña y niño que hacen maestras, maestros, familias y comunidad.

3.5. Desarrollo socioemocional

Se prioriza la seguridad afectiva y el vínculo. Una comunidad que protege desde el afecto permite que la infancia crezca en un entorno de bienestar compartido; es así que familias, maestras y maestros de manera constante acompañen a las niñas y los niños, en el procesamiento de sus emociones, este acompañamiento no debe convertirse en una acción intermitente, debe ser continua, por ello, la creación de ambientes que permitan a las niñas y los niños, expresarse, relacionarse con otros, interactuar y construir su espacio, aportan de manera consistente a la construcción de seguridad, a comprender sus emociones, construir su identidad con otros y cooperar con quienes le rodean.

3.6. El territorio como aula viva

Los espacios que nos circundan permiten tomar conciencia del lugar en el que nos encontramos físicamente y, sobre todo, de quiénes somos. Los ambientes interiores y exteriores, la casa, las calles, el barrio, la montaña y los cultivos constituyen ámbitos de experiencia que participan en la construcción de la identidad cultural, agrícola, campesina y artesanal (MEN, 2025) , así como el sentido de pertenencia, al tiempo que contextualizan la existencia de las niñas y los niños del municipio de Argelia[3].

Definir el territorio como aula viva implica reconocer que cada lugar posee una potencialidad educativa. La inteligencia propia de los espacios se manifiesta en su capacidad para suscitar acciones, relaciones, diálogos y posibilidades de exploración dentro de una propuesta pedagógica. Es lo que Gibson (2014) denomina affordance, es decir, posibilidades de acción que emergen en la relación entre las características del entorno y el sujeto que las percibe.

Cada aspecto del territorio del municipio puede convertirse en una provocación inteligente, siempre que existan las condiciones para observarlo, recorrerlo e interpretarlo. Una affordance no constituye una propiedad física fija ni una invitación idéntica para todas las personas, más bien se configura dinámicamente en el encuentro entre el lugar y el sujeto. Las posibilidades que ofrece un árbol, una pendiente, una quebrada o un cultivo dependen tanto de sus características materiales como de las experiencias, los intereses, las capacidades y las formas de percepción de quien entra en relación con ellos. Por ello, cada niña y cada niño interpreta las señales del territorio de una manera singular.

En este sentido, resulta más adecuado hablar de territorios, en plural. La diversidad ecosistémica de Argelia se configura a partir de la relación entre la altitud, la humedad, los bosques, el agua y las formas de ocupación del espacio. Una vereda situada a 700 metros sobre el nivel del mar presenta condiciones naturales distintas de las que pueden encontrarse en un sector ubicado por encima de los 3.000 metros[4]. En consecuencia, las posibilidades de acción, percepción y descubrimiento que ofrece cada uno de estos territorios también son diferentes.

A estas variaciones se suman los usos y las transformaciones realizadas por las comunidades. Un territorio cultivado, un área boscosa, una zona de pastoreo o un terreno en descanso ofrecen experiencias distintas y establecen relaciones particulares con la vida campesina. Los territorios de Argelia son dinámicos y se encuentran en permanente

[3] Estrategias educativas pertinentes.

[4] Según el Plan Vial municipal de Argelia (2022), el municipio se encuentra ubicado entre varios pisos térmicos, por ejemplo, en las zonas de 500 a 1.000 metros se ubican veredas como El Plateado, La Primavera, Puerto Rico, La Leona, Sinaí y El Pinche. En las partes más altas de la cordillera aparecen condiciones muy frías asociadas con los cerros Páramo, California y Paramillo.

transformación, en esa misma medida, también varían las experiencias que las niñas y los niños construyen al habitarlos.

Por lo anterior se plantean los siguientes elementos para tener en cuenta en el desarrollo de experiencias con las niñas y los niños:

Interacciones significativas: El aprendizaje es un proceso profundamente relacional que sucede en el intercambio con sus pares, con los adultos (maestros, familias y cuidadores) y con el entorno físico, natural y social. En Argelia, estas interacciones se potencian mediante el diálogo intergeneracional, donde los sabedores, las sabedoras y las dinámicas de la JAC nutren la identidad cultural y el sentido de pertenencia desde los primeros años.

- **Vivencia de la experiencia y la exploración del medio:** Las niñas y los niños aprenden al actuar sobre el mundo, explorando su entorno socio-natural, indagando y resolviendo problemas de su vida cotidiana. La experiencia en el campo —el contacto con la tierra, las semillas, los animales y los ciclos de la naturaleza— deja una huella única que transforma sus conocimientos previos, reorganiza sus estructuras mentales y fomenta un pensamiento crítico y ecológico.
- **Los sentidos y el cuerpo como primer territorio:** El cuerpo es el primer territorio de aprendizaje, cuidado y protección. Las niñas y los niños leen y dan significado al mundo a través de sus sentidos; el movimiento libre y el juego les permiten construir nociones de espacio, tiempo, autonomía y autoconcepto. En la ruralidad, los espacios abiertos se transforman en laboratorios vivos donde el juego y la interacción con la naturaleza son los motores del aprendizaje y el desarrollo.
- **Por medio de vínculos afectivos y redes de cuidado:** La seguridad emocional es el cimiento de todo aprendizaje. Un vínculo afectivo protectory sensible y con el adulto le otorga a la infancia la confianza necesaria para aventurarse a explorar lo desconocido sin miedo al error. En **la** propuesta, este vínculo se extiende a la "crianza comunitaria", donde la escuela y la base social rural se articulan como una red de cuidado mutuo.
- **En un continuo de ensayo y error (Ritmos de desarrollo):** El desarrollo humano no es lineal; sucede entre avances, retrocesos, miedos e impaciencias. Esto exige una práctica pedagógica flexible que respete los ritmos singulares, los tiempos de la vida rural y las particularidades de cada niño y niña, desterrando las lógicas de estandarización urbana.

Esta mirada de la educación inicial encuentra su respaldo directo en las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, las cuales invitan a desescolarizar los ambientes pedagógicos de la primera infancia para dar paso a las actividades rectoras (el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio):

> "El desarrollo infantil no se logra de manera lineal o acumulativa, sino que se produce a través de transformaciones conceptuales, emocionales y sociales que ocurren en la interacción de las niñas y los niños con su entorno. Así, las experiencias pedagógicas deben organizarse alrededor de sus intereses, preguntas y necesidades de exploración, reconociendo que el juego y la interacción con el medio que les rodea son las principales autopistas para su aprendizaje." *(Ministerio de Educación Nacional, Documento N° 20: Sentido de la educación inicial, 2014).*

Por lo tanto, la educación campesina en el municipio de Argelia no busca replicar modelos rígidos de aula, sino reivindicar los saberes locales y la vida comunitaria como los ejes transversales que dotan de sentido el aprendizaje de nuestras niñas y niños desde sus primeros años de vida.

3.7 Soberanía alimentaria desde la experiencia pedagógica

Los espacios de siembra, presentes en la vida cotidiana de las comunidades campesinas, pueden convertirse en escenarios educativos intencionados. En ellos es posible plantear objetivos específicos vinculados con la colaboración, el sentido de pertenencia, la interdependencia, el reconocimiento del otro y la comprensión del territorio, atendiendo a las diferencias que atraviesan la vida comunitaria.

En este marco, los procesos de siembra albergan una notable complejidad educativa ya que permiten que las niñas y los niños participen en situaciones que demandan organización, autonomía, colaboración, toma de decisiones y exploración inteligente del territorio (Montessori:1999). A estas posibilidades se suma la riqueza biológica propia del cultivo, que abre múltiples experiencias de observación, formulación de hipótesis y comprensión de las relaciones entre los seres vivos.

Cada planta participa en una trama ecológica que supera los límites del cultivo. En Argelia, esta red puede reconocerse en las relaciones que se establecen entre los sembrados campesinos, la vegetación espontánea, los animales y los ecosistemas de montaña. Según el Plan de Desarrollo Municipal, en 2022 el café fue el cultivo permanente más extendido, aunque también se registraron cultivos de caña, plátano, cacao, aguacate y lulo, además de cultivos transitorios como maíz, fríjol y cebolla. Estas plantas atraviesan procesos de germinación, floración, formación de frutos, maduración y descomposición que permiten observar cómo circula la materia y cómo se alimentan distintas formas de vida.

Los espacios de cultivo pueden comprenderse, por tanto, como fragmentos de una red territorial más amplia. Las flores ofrecen néctar y polen; los frutos y semillas sirven de alimento; las plantas proporcionan sombra, refugio y lugares de desplazamiento; las hojas

que caen se incorporan progresivamente al suelo. En este entramado, insectos, aves, mamíferos y organismos del suelo participan de maneras diferentes. Algunos transportan polen, otros dispersan semillas, consumen frutos o intervienen en la descomposición de la materia orgánica.

Para las niñas y los niños, estas relaciones pueden convertirse en preguntas situadas que se articulan por ejemplo con proyectos investigativos, cuando ellos mismos se hacen preguntas como por ejemplo, : ¿qué animales visitan las flores del café?, ¿qué aparece debajo de las hojas húmedas?, ¿qué frutos comen las aves?, ¿qué diferencias existen entre una parcela de café, un cultivo de plátano y uno de lulo? La siembra migra entonces hacia la comprensión de las relaciones de interdependencia que sostienen la vida del territorio.

Por esta razón, los escenarios cotidianos de cultivo constituyen laboratorios de experimentación natural, social y cultural. Se trata de porciones vivas del territorio en las que convergen procesos biológicos, prácticas comunitarias y saberes campesinos. Sus dinámicas particulares alimentan la curiosidad, suscitan asombro y favorecen la formulación de preguntas sobre el crecimiento, la alimentación, los ciclos de la vida y las relaciones de interdependencia.

Por otra parte, los desafíos agroalimentarios contemporáneos comprometen a la sociedad en la construcción de respuestas que involucren las distintas modalidades educativas y fortalezcan la relación entre familia, comunidad y escuela. Estos agentes están llamados a establecer relaciones basadas en el diálogo y la reciprocidad, capaces de favorecer el desarrollo armónico de los sujetos desde la primera infancia (Dozza & Ulivieri, 2016). Esta perspectiva requiere una amplia sinergia de relaciones, así como iniciativas educativas orientadas hacia prácticas de bienestar alimentario y la consolidación de una cultura de la alimentación vinculada con el equilibrio ecológico y la calidad de vida.

Desde esta mirada, la soberanía alimentaria en esta propuesta no se entiende sólo como producción de alimentos, sino también como una forma de enseñar y conectar desde la tierra, la memoria, las semillas, la familia y la vida campesina. Durante los encuentros con la comunidad, se resaltó la importancia de fortalecer las huertas escolares y caseras, recuperar prácticas agrícolas y relacionar la alimentación con la cultura del territorio, por eso sembrar, cuidar, observar, cosechar y preparar alimentos puede ser una experiencia pedagógica para la primera infancia.

La siembra permite a las niñas y los niños que jueguen, exploren, escuchen relatos de sus familias, inventen canciones, así mismo, favorece la investigación, dado que allí pueden observar cómo crece una planta, clasificar semillas y aprender sobre el cuidado del agua, la tierra y los alimentos, desde la forma como interactúa y se dispone el habitar en este espacio. Esta idea se relaciona con Montessori (2004), porque reconoce el valor de aprender haciendo,

usando materiales concretos y fortaleciendo la autonomía, y también con Freinet, ya que el trabajo con sentido y la vida comunitaria hacen parte del aprendizaje (Marucco, 2019).

Desde esta mirada, la soberanía alimentaria fortalece la identidad campesina porque permite que las niñas y los niños reconozcan el valor de los cultivos propios, el origen de lo que comen, las tradiciones gastronómicas y las recetas familiares, así como los saberes de las y los mayores, y la relación de cuidado y amor con la tierra y los alimentos.

3.8 Documentación pedagógica y memoria territorial

La documentación pedagógica se propone como una forma de hacer seguimiento a lo que viven, aprenden y expresan las niñas y los niños en la educación inicial. En Argelia, esta documentación también sirve para guardar memoria del territorio, porque puede recoger dibujos, fotografías, relatos, frases de los niños y niñas, juegos, cartografías, historias familiares, experiencias en la huerta, recorridos por la vereda y trabajos hechos con la comunidad.

Esta estrategia permite mirar el proceso de cada niña y cada niño desde lo que hace en la vida diaria, cómo juega, cómo pregunta, cómo habla, cómo dibuja, cómo se relaciona con otros y cómo entiende su territorio, Vygotsky (1995) ayuda a comprender que el desarrollo se observa en la relación con otras personas, y Piaget (1991) permite reconocer que la infancia aprende desde la acción, la exploración y la representación de lo que vive.

En este sentido, la documentación pedagógica puede fortalecer experiencias como el libro viajero, las cartografías sociales, los relatos de los abuelos, las memorias de los Establecimientos y las prácticas comunitarias, también permite evaluar la propuesta de una forma más cercana al contexto, porque muestra qué están aprendiendo las niñas y los niños, cómo participan las familias y qué saberes campesinos se están integrando a la educación inicial.

CAPÍTULO 4

4.ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA

La secretaria de Educación Departamental del Cauca viene implementando con el acompañamiento del Ministerio de Educación Nacional, la estrategia de educación inicial rural itinerante desde finales del año 2021, la cual responde a la dispersión geográfica del Cañón del Micay; así las cosas, se presenta a continuación como se encuentra desarrollándose:

- **Esquemas de atención en itinerancia**, El docente se despla**za** a los hogares o espacios comunitarios de las niñas y los niños que no cuentan con oferta educativa, ya sea por las distancias territoriales, o que por razones de conflicto armado sus familias hayan decidido no enviarlos a los centros educativos.

4.1 Organización de la atención itinerante

La atención itinerante ha sido formulada e implementada en el municipio de Argelia, igual que en otros municipios del Cauca y del país, desde el año 2021, como lo constata el informe de gestión del MEN al Congreso de la República periodo 2023-2024 (p.19). El diálogo entre la población campesina y la comunidad educativa ha permitido identificar diversas brechas relacionadas con la construcción y actualización de bases de datos de las niñas y los niños que habitan en la ruralidad dispersa. A ello se suma la variabilidad en el número de niñas y niños que acceden a esta propuesta y logran vincularse de manera sostenida. En este contexto, resulta fundamental fortalecer la articulación entre el Ministerio de Educación Nacional, las secretarías de educación departamentales y municipales, las jefaturas de núcleo y los directivos docentes. Esta articulación permite visibilizar la propuesta en los territorios de ruralidad dispersa donde aún presenta menores niveles de cobertura, consolidar una base de datos confiable de la población objetivo y diseñar una ruta contextualizada que garantice el acceso, la permanencia y la sostenibilidad de la educación itinerante en el tiempo, que pueda contemplar los siguientes ejes temáticos:

- **Experiencias pedagógicas individuales:** atención directa a una niña o un niño en su hogar o escenario comunitario con participación de sus cuidadores. Se sugiere que cada docente **cuente con un grupo** de 8 a 12 niñas y niñ**o**s.
- **Experiencias en el hogar:** orientaciones para que las familias realicen **experiencias en el hogar** sin presencia permanente del docente, estas se proponen partiendo de la caracterización realizada por la maestra o maestro.
- **Experiencias entre pares:** encuentros presenciales colectivos en establecimientos educativos o centros comunitarios para fomentar la socialización entre niños y niñas de primera infancia.

- **Acompañamiento remoto: s**i bien hay limitaciones tecnológicas, **se realizan** llamadas o chats para seguir el progreso de las **experiencias** sugeridas y resolver dudas de las familias.

De otra parte, teniendo en cuenta los tiempos de siembra y cosecha, se realiza la siguiente propuesta:

- **Calendario pedagógico contextualizado:** Se propone como una herramienta flexible y contextualizada que sincronice los tiempos de aprendizaje con la vida productiva, social y natural del territorio, que busca que la jornada y los tiempos de aprendizaje se integren a los calendarios naturales y culturales de la comunidad.

Se propone que los establecimientos educativos articulen sus experiencias pedagógicas con los calendarios agrícolas del municipio. El café puede ocupar un lugar central en esta propuesta, debido a su importancia en la transición de los cultivos de uso ilícito hacia alternativas productivas legales, según lo señalado por González Perafán (2025). Asimismo, el municipio cuenta con asociaciones con las cuales podría vincularse la propuesta, entre ellas Asoproa, Cosurca, CafiCauca y Asocasa.

Esta articulación también puede involucrar a las comunidades y a las JAC, con el propósito de incorporar otras prácticas de siembra propias de Argelia, como los cultivos de cebolla, lulo, caña y aguacate, entre otros. Algunos de estos productos han sido considerados como alternativas para la sustitución de la coca y otros forman parte de las prácticas agrícolas habituales del municipio (Plan de Desarrollo Municipal; González Perafán, 2025).

Estas conexiones albergan una relación directa con lo que sucede en las realidades educativas, con los propósitos que movilizan la educación inicial y con los imprescindibles presentes en los diferentes momentos del desarrollo. Rastrear el ciclo de vida de una semilla de café y participar en los procesos de siembra, recolección y secado constituyen experiencias enriquecedoras que los actores educativos pueden vincular con las distintas realidades del territorio.

Desarraigar una cebolla, recolectar café o desgranar fríjol son experiencias distintas y enriquecedoras, con implicaciones importantes para los procesos de desarrollo durante la primera infancia (De Sanctis, 2010; Montessori, 1999; Fjortoft, 2001). La participación de las niñas y los niños en estas prácticas puede contribuir, a su vez, al fortalecimiento de su identidad y de su sentido de pertenencia, al reconocer el territorio campesino como una realidad fecunda y disfrutable.

- **Formación docente**: una de las necesidades que se expresó de manera recurrente es que los y las maestras de educación inicial cuenten con formación específica en educación rural, educación inicial campesina, pedagogías activas, educación socioemocional, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), y que tenga conocimientos en neurodesarrollo, educación inclusiva y manejo del trauma en menores.

Así mismo, se considera clave que los y las docentes sean formados en oralidad, considerando la relevancia que esta tiene para la educación inicial en un municipio rural como Argelia.

- **Articulación institucional**: se propone unificar esfuerzos entre la educación formal, el ICBF y las JAC, incorporando un componente comunitario en la evaluación docente para que el educador se vincule activamente con el territorio.

El contexto de ruralidad profunda, la dispersión geográfica del Cañón del Micay y la coexistencia de distintas modalidades de atención exigen superar la fragmentación institucional para garantizar la continuidad del desarrollo de las "semillas de vida".

A continuación, se presenta la propuesta para la ruta de articulación, su estructura de encuentros, instrumentos y propuestas propias.

- La articulación se estructura a partir de la Mesa Técnica Municipal de Primera Infancia de Argelia, la cual debe reportar directamente al Consejo Municipal de Política Social.
- La Secretaría de Educación Departamental (Cauca) y Alcaldía Municipal, serían los entes encargados de la viabilidad institucional. Su rol es flexibilizar el calendario escolar adaptándolo a los ciclos climáticos y agrícolas locales (en alianza con asociaciones como Asoproa o CafiCauca), flexibilizar la canasta educativa rural, incorporar el enfoque comunitario en la evaluación docente y priorizar recursos a través de fondos PDET o regalías.
- El responsable de coordinar, supervisar y financiar las modalidades de atención de 0 a 4 años sería el ICBF. Este define las minutas nutricionales básicas y articula con sus operadores en terreno las estrategias de desarrollo infantil temprano.
- Establecimientos Educativos, liderados por los rectores y directores rurales, son el soporte administrativo y legal de los recursos; abren formalmente el Grado Transición, coordinan los tránsitos armónicos con el ICBF y acogen las huertas y aulas vivas escolares.
- Los Hogares Comunitarios de Bienestar y Centros de Desarrollo Infantil son administrados por el operador local del ICBF (Asociación Olaya - Asociación de

Padres de Familia de los Hogares Comunitarios de Olaya). Son la puerta de entrada de la niñez rural dispersa y actúan en el territorio base para garantizar la seguridad alimentaria y la estimulación temprana.

- El Instituto Técnico Argcafee (ITARG) es la institución formadora de docentes para la primera infancia en Argelia, actúa como puente de transferencia de conocimiento. Aporta estudiantes en práctica para apoyar las aulas de transición y la atención itinerante.
- Las Juntas de Acción Comunal (JAC), a través de sus comités de educación y niñez, pueden realizar la veeduría de los recursos, gestionan el uso de las casetas comunales para los encuentros de pares de la educación itinerante, y lideran los talleres de alfabetización comunitaria en primera infancia para empoderar a las familias.

Para que la ruta tenga viabilidad, se establecen cuatro espacios de encuentro periódicos con objetivos específicos que pueden ser una mesa de concertación y viabilidad de tránsitos (Semestral - Noviembre y Mayo)

- Rectores de las I.E./C.E., Coordinadores de CDI/HCB (Asolaya), Delegados de las JAC y Enlace de Primera Infancia de la Alcaldía, donde cruzan las bases de datos de los niños y niñas de 4 y 5 años atendidos por HCB/CDI para asegurar su matrícula automática y cupo en el grado Transición de la escuela más cercana a su vereda, planificando estrategias de transporte o itinerancia total si hay alta dispersión o riesgos por conflicto. Además, intercambiar saberes técnicos. Unificar los criterios de las Actividades Rectoras. Aquí, la escuela capacita al ICBF en alertas tempranas del desarrollo y el ICBF transfiere sus metodologías de pautas de crianza familiar
- Madres comunitarias, familias de la vereda y sabedores, serían los encargados de tener espacios formativos dirigidos a transformar el imaginario local sobre el desarrollo infantil (0 a 6 años). Se articulan con los *Círculos de la Palabra* para transmitir el "consejo de los abuelos" y sanar afectaciones psicosociales ligadas al conflicto armado.

Se propone la creación de instrumentos locales, sencillos y unificados para uso de la ruralidad de Argelia.

- Fichas como instrumento físico y digital (compartido entre Asolaya y las I.E./C.E.) que condensa el historial del niño cuando pasa del CDI/HCB a la escuela pública. Incluye datos de nutrición, alertas de neurodesarrollo observadas.
- Diario del aula viva, que sería adaptado para el seguimiento cualitativo y la documentación pedagógica. En lugar de evaluar logros numéricos o mecánicos (aprender números o letras), registra a través de fotografías, cartografías y narrativas

el progreso del niño en la huerta, su autonomía, el uso de la palabra en los círculos y su relación con el territorio.

4.1.1 Prácticas pedagógicas propias e interculturales

Las prácticas pedagógicas se van a fundamentar en el reconocimiento del campesino como un sujeto político y portador de saberes.

- **Pedagogía del ejemplo y el consejo**: Se fortalecerá un modelo campesino de enseñanza basado en la oralidad y las enseñanzas de los abuelos, integrando a sabedores locales dentro del currículo.

En este sentido, se sugiere implementar **Círculos de la palabra**, espacios que funcionen como un espacio de encuentro horizontal donde se valora la voz de cada niña y niño, permitiéndoles hablar de sí mismos y de su realidad.

Para el contexto específico de Argelia, su implementación se puede potenciar integrando la identidad campesina y las realidades del territorio, como mecanismo para la *Recuperación de la memoria y la oralidad campesina*. Estos círculos pueden ser el escenario para invitar a abuelos y sabedores locales para compartir relatos, medicina ancestral y técnicas de siembra. Se puede dedicar un día al mes para invitar a un sabedor, líder o familiar a contar historias o hablar sobre su rol en la comunidad, lo que ayuda a las niñas y niños a reconocer sus legados familiares y rasgos propios.

- **Cátedra Comunal:** Se fomentará el liderazgo y la organización social desde los 3 años, creando espacios donde las niñas y los niños aprendan sobre la estructura de las JAC y los procesos de movilización social. Esta propuesta busca conectar a las niñas y los niños con las formas de organización social y los saberes tradicionales de su territorio.

¿Cómo se puede implementar?

A continuación, se comparten algunas ideas de experiencias que pueden desarrollarse para la implementación de la atención educativa, las cuales se pueden seguir enriqueciendo por parte de los establecimientos educativos.

- **Inicio temprano:** En coherencia con la concepción de los niños y las niñas como sujetos de derechos, seres singulares y sociales que participan activamente en sus experiencias de vida y las comunidades que habitan, la “Cátedra Comunal” se desarrollará mediante propuestas pedagógicas y significativas cercanas al contexto inmediato. Articulando las diferentes iniciativas con las actividades rectoras en educación inicial: arte, juego, literatura y exploración del medio; así como los imprescindibles y los momentos transformadores de desarrollo en la primera infancia.

De esta manera se reconocerán los intereses, las particularidades, las formas de participación y los ritmos de las niñas y los niños mediante los siguientes niveles de aproximación:

- **A los 3 años:** La minga del cuidado y el compartir La noción de "Junta" o "comunidad" se vive en el aula a través del ordenamiento colectivo del espacio, el cuidado mutuo de las "semillas de vida" y la resolución pacífica de conflictos cotidianos que en su resolución acompaña el docente. El rol del adulto no es ofrecer respuestas cerradas, sino promover el diálogo, validar las preguntas y acompañar la construcción progresiva de explicaciones, favoreciendo el pensamiento crítico y la imaginación.

A los 4 y 5 años: El Juego de Roles Territoriales: Se implementan rincones de juego que simulan el territorio del Cañón del Micay. "La Huerta", "La Cocina Tradicional" y "La Casita de la JAC". Los niños y niñas juegan a ser el "Presidente de la Junta", la "Sabedora de las plantas" o el "Comité de Caminos", resolviendo situaciones mediante el diálogo (ejemplo: ¿Cómo arreglamos el puente que se cayó en el juego?). Esto siembra las bases de la ciudadanía, la solidaridad y la identidad **propia en la construcción de propuestas con el otro y el valor de la comunidad.**

A los 6 años Las Micro-asambleas de Aula: se introducen dinámicas democráticas donde las niñas y los niños eligen colectivamente las actividades pedagógicas de la semana o proponen mejoras para su espacio escolar (ejemplo: qué sembrar en la huerta escolar), articulando la escuela con las lógicas participativas de su entorno rural.

- **Juegos tradicionales y Mingas**: Se utilizará el juego ancestral y las jornadas de trabajo colectivo (mingas) como actividades rectoras que fortalezcan el tejido social, la solidaridad y el arraigo frente a la influencia de economías ilícitas.
- **Fomento de la identidad**: el énfasis pedagógico se centrará en la construcción de identidad y no en la enseñanza prematura de contenidos académicos convencionales como letras o números, respetando el sentido del desarrollo integral.

4.1.2 Diseño y consolidación de los ambientes pedagógicos

El territorio será concebido como un recurso pedagógico vivo que trasciende las paredes del aula.

- **El territorio como aula**: Se integrarán espacios naturales, senderos, ríos y zonas sagradas como escenarios de interacción significativa donde las niñas y los niños exploren su entorno y aprendan de ello como en el aula.

- **Espacios de memoria:** se propone transformar las escuelas en espacios atractivos y protectores que disminuyan la deserción, incluyendo "museos de conservación ambiental" y museos comunitarios para salvaguardar la historia local.
- **Ambientes sensibles:** siguiendo el concepto de diseño de espacios saludables, se dispondrán áreas flexibles y seguras que promuevan la curiosidad, el asombro y la estabilidad emocional de la infancia en zonas de conflicto.
- **El hogar como primera escuela**: se propone hacer una articulación con las familias para que desde la casa las niñas y los niñ**o**s estén desarrollando sus habilidades y experiencias fortaleciendo de esta manera el sentido de pertenencia por el territorio y a su vez las familias se sientan incluidas en los procesos formativos.

4.2 Recursos y dotaciones

La dotación debe ser coherente con la realidad rural y los requerimientos de inclusión identificados por la comunidad.

- **Materiales del contexto**: Se priorizará el uso de recursos locales como semillas, pigmentos vegetales, piedras, fibras naturales y objetos de la cotidianidad campesina para las experiencias estéticas y sensoriales.
- **Dotación para la inclusión**: En los encuentros realizados, los docentes manifestaron su preocupación por la atención de aproximadamente 60 niñas y niños que presentan alertas en su desarrollo. Frente a esta situación, identifican la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales mediante la dotación de material pedagógico diferencial y el desarrollo de procesos de formación docente que brinden herramientas para una atención pertinente e inclusiva de esta población.
- **Proveedores locales**: Se establecerá una ruta para la adquisición de materiales directamente con organizaciones sociales locales de Argelia, garantizando que los recursos circulen en la economía interna del municipio.
- **Biblioteca infantil y Kits Rurales**: Se implementarán "bibliotecas vivas" con material audiovisual y gráfico que narra las riquezas de las veredas del Cañón del Micay.

4.3 Estrategias para avanzar en la soberanía alimentaria

La alimentación se reivindica como un proceso de construcción de identidad y autonomía territorial.

- **Siembra en la escuela:** Cada institución va a consolidar su huerta o siembra de preferencia como un espacio para la cría de especies menores (pollos, gallinas, conejos) y la siembra de alimentos nativos (plátano, café, hortalizas), los cuales se podrán utilizar para el desarrollo de experiencias pedagógicas e incluso para la

propuesta de aporte a los procesos de compras públicas locales para el funcionamiento del PAE.

- **Custodia de semillas:** Se va a vincular a las niñas y los niños en procesos de recolección y cuidado de semillas nativas, trabajando conjuntamente con grupos locales de agroecología y guardianes de semillas.
- **Memoria alimentaria y olla comunitaria:** Se integrarán encuentros alrededor del fogón y la estrategia de "olla comunitaria" para fortalecer la transmisión de saberes gastronómicos tradicionales entre abuelos, padres y nietos.

La comunidad docente durante los encuentros de socializaciòn, propone que los establecimientos educativos promuevan espacios permanentes de participación con familias, personas cuidadoras, productores campesinos, y organizaciones locales, con el propósito de definir cómo debe responder la alimentación de las niñas y los niños a las prácticas alimentarias de Argelia. Estos espacios podrían desarrollar acciones concretas como la identificación de alimentos producidos en cada vereda, la elaboración de calendarios de siembra y cosecha (relacionado con la propuesta del *calendario contextualizado*).

A partir de este trabajo, cada establecimiento educativo podría construir un calendario alimentario contextualizado que indique qué productos se encuentran disponibles durante el año, cuáles pueden provenir de las huertas escolares, familiares o comunitarias y cuáles podrían adquirirse a productores locales, dentro de los procedimientos institucionales aplicables. De esta manera, la participación comunitaria se traduciría en decisiones verificables sobre qué alimentos se ofrecen, de dónde provienen, cómo se preparan y qué relación guardan con la vida campesina de Argelia.

CAPÍTULO 5

RUTAS DE FORMACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO EN LA TRIADA FAMILIA-ESCUELA-COMUNIDAD

Basado en el Decreto 1411 (2022), uno de los principios de la educación inicial en Colombia es la corresponsabilidad, en la que se incluyen los docentes, las familias y la comunidad; en consonancia, esta triada se convierte en un actor clave no solo en el cuidado y desarrollo de las niñas y los niños en los territorios dispersos, sino también en el marco de la construcción de una identidad campesina. Por esta razón, esta propuesta contempla rutas para la formación y acompañamiento de la triada de la educación en el fortalecimiento de los principios orientadores nombrados anteriormente en el marco de los planes curriculares para la educación campesina, que a su vez impulse la justicia curricular.

> "Dicho concepto promueve resignificar la labor educativa y trasladarnos al terrero de la intervención pedagógica mediante la construcción de proyectos de innovación curricular dirigidos, por ejemplo, al reconocimiento y atención a la diversidad mediante la generación de culturas inclusivas; al fomento de la participación y el trabajo colaborativo de todos los integrantes de la comunidad (estudiantes, profesores, autoridades, padres de familia); y a la diversificación de la enseñanza y los ambientes de pedagógicos que reconozcan las diferencias y potencien el aprendizaje. (De La Cruz Flores, 2016, p. 8)

La ruta de formación y acompañamiento se caracteriza por ser **cíclica, secuencial, continua y corresponsable**. Es cíclica porque incorpora procesos permanentes de reflexión, acción y retroalimentación; secuencial porque organiza las acciones en etapas progresivas e interdependientes; continua porque garantiza un acompañamiento sostenido que favorece la consolidación de aprendizajes; y corresponsable porque reconoce el papel complementario de docentes, familias, actores comunitarios y Establecimientos en la construcción colectiva de ambientes de aprendizaje rurales pertinentes y contextualizados. El propósito de esta ruta es fortalecer las capacidades pedagógicas de docentes, dinamizadores, familias y actores de la acción comunal mediante procesos de formación, acompañamiento e intercambio de experiencias que permitan construir ambientes pedagógicos rurales contextualizados, pertinentes y vinculados con la identidad campesina, los saberes territoriales y el desarrollo integral de las niñas y los niños.

Como elemento articulador de la ruta, se incorpora la "Semilla Pedagógica Territorial", entendida como una temática definida participativamente cada año que oriente de manera transversal el plan curricular, los proyectos pedagógicos, las experiencias de aprendizaje y los procesos de acompañamiento. Esta apuesta permite que la comunidad educativa converja en un propósito común, fortaleciendo el arraigo territorial, la identidad

campesina y la construcción de aprendizajes significativos a partir de las realidades, necesidades y potencialidades del contexto rural. Desde esta perspectiva, la ruta pasa de ser entendida como un proceso puntual y aislado para convertirse en un engranaje que propone una estrategia de reflexión, acción, intercambio de experiencias y transformación pedagógica en diálogo constante con la vida, la cultura y el territorio. Metafóricamente, anualmente se selecciona una semilla, que se cultivará colectivamente, para finalmente cosechar apropiación y profundización sobre la identidad campesina y rural.

Algunas temáticas pueden estar relacionadas con la identidad campesina, el arraigo territorial, la soberanía alimentaria, los saberes ancestrales, la memoria intergeneracional, los juegos tradicionales, la tradición oral, la memoria del territorio, el cuidado del agua, la biodiversidad, la participación infantil y la construcción de ruralidad, entre otros, según las necesidades del territorio.

5.1 FASES

5.1.1 Fase 1. Reconocimiento territorial y selección de la semilla pedagógica Territorial Anual

Esta primera fase es el punto de partida de la ruta, la cual se enfoca en el reconocimiento de las dinámicas, saberes, necesidades y potencialidades del territorio para la selección de una semilla que dinamizará los procesos pedagógicos, de formación y acompañamiento anual. El proceso implica reconocer la historia local, las prácticas productivas, las formas y prácticas de crianza, las expresiones culturales, las relaciones con la naturaleza y los conocimientos construidos por generaciones de la mano de los docentes, familias y actores comunitarios, por ejemplo, los comités de educación y niñez de las Juntas de Acción Comunal, o quien haga sus veces, y priorizar la temática transversal, que se vea reflejada en un acuerdo comunitario sobre el elemento articulador que orientará el proceso pedagógico.

5.1.2 Fase 2. Germinación de saberes

Esta fase se enfoca en el fortalecimiento de las capacidades de la triada familia-escuela-comunidad para comprender, reflexionar, profundizar los conocimientos sobre la semilla seleccionada; a través de talleres de formación, comunidades de aprendizaje colectiva y experienciales, diálogos de saberes, círculos de la palabra, que constituyan como producto un marco articulador de Identidad, Territorio y Comunidad.

5.1.3 Fase 3. Cultivo pedagógico: diseño de ambientes y experiencias pedagógicas

En esta fase está centrada la articulación entre los contenidos curriculares/pedagógicos, las actividades rectoras de la primera infancia y la semilla pedagógica seleccionada, mediante el diseño de ambientes de aprendizaje rurales

contextualizados. En corresponsabilidad, los docentes, familias y/o cuidadores y actores comunitarios diseñan experiencias que permiten a las niñas y los niños explorar, jugar, crear y participar desde las realidades del territorio a través de la adaptación de los nidos de aprendizaje, entendidos como escenarios vivos que articulan la cultura campesina, la naturaleza, las relaciones comunitarias y las experiencias cotidianas con las actividades rectoras de la primera infancia.

Esta creación se gesta desde acciones concretas como la planeación curricular contextualizada, adecuación de ambientes pedagógicos, creación de recursos pedagógicos locales, vinculación de sabedores y actores comunitarios y la integración de experiencias familiares y comunitarias.

5.1.4 Fase 4. Crecimiento y acompañamiento: implementación de experiencias pedagógicas.

Esta fase contempla la puesta en marcha de las acciones diseñadas, la cual se concibe como un proceso horizontal y flexible que favorece el aprendizaje colectivo y la transformación de las prácticas. Durante esta etapa se promueve la participación activa de las familias y de la comunidad como agentes educativos fundamentales, a través de las estrategias diseñadas que pueden ser itinerantes. Un ejemplo de ello es el libro viajero, una estrategia diseñada en Argelia, el cual promueve la construcción colectiva e involucra activamente alas familias, extendiendo el aula viva a los hogares de cada niño y niña.

5.1.5 Fase 5. Cosecha, socialización y proyección comunitaria.

Esta fase permite reconocer los frutos recolectados durante el proceso desarrollado en el año. Se gestionan espacios para visibilizar los aprendizajes y experiencias significativas de los niños y niñas, y los aportes de las familias y la comunidad, a través de ferias pedagógicas rurales, sistematización de prácticas, evaluación desde una perspectiva participativa y formativa, orientada a identificar logros, desafíos y oportunidades de fortalecimiento.

La ruta no concluye con la fase de cosecha. Los aprendizajes obtenidos alimentan un nuevo proceso de reconocimiento territorial, permitiendo seleccionar una nueva Semilla Pedagógica Territorial para el año siguiente. Asimismo, el acompañamiento y la participación de docentes, familias, líderes comunitarios, organizaciones locales y entidades institucionales se mantienen de manera transversal durante todas las fases, garantizando la corresponsabilidad en la formación de las niñas y los niños y la construcción colectiva de una educación inicial campesina pertinente, contextualizada y transformadora.

Imagen 13. *Línea de flujo de las fases del ciclo operativo anual.*



Nota: Diagrama de flujo horizontal que sintetiza la ruta secuencial de formación y acompañamiento pedagógico en el municipio de Argelia, Cauca. El gráfico ilustra la transición cíclica desde el diagnóstico inicial veredal (Fase 1), pasando por el desarrollo de capacidades e innovación curricular de los ambientes (Fases 2 y 3), hasta el despliegue operativo itinerante en los hogares y su posterior evaluación social comunitaria (Fases 4 y 5). Elaboración propia (2026)

CAPÍTULO 6

DESARROLLO DE CAPACIDADES

Para profundizar en las capacidades no solo de docentes, también de materiales se aborda la canasta educativa, recursos y dotaciones, es fundamental que los materiales no se piensen como elementos genéricos comprados a gran escala, sino como dispositivos culturales y pedagógicos contextualizados en la ruralidad de Argelia, Cauca.

6.1 Encuentro e Intercambio de Saberes

Para el caso de Encuentros e Intercambio de Saberes se plantea como un pilar fundamental para el desarrollo de capacidades, estructurado bajo un enfoque horizontal, comunitario y de corresponsabilidad rural.

Dentro de la propuesta, podemos encontrar las siguientes estrategias y metodologías concretas para llevar a cabo este intercambio: Círculos de la palabra, cátedra comunal y el juego de roles, mingas comunitarias y trabajo en la huerta, la estrategia del libro viajero, los cuales fueron abordados en puntos anteriores.

6.2 Canasta educativa

Para organizar la canasta de dotación, los materiales se dividen en tres grandes categorías que dialogan entre sí:

- **Materiales Estructurados:** elementos de fabricación industrial o técnica que cumplen con estándares de seguridad, durabilidad y accesibilidad universal (por ejemplo, lupas, instrumentos musicales, cuentos impresos, software inclusivo).
- **Materiales No Estructurados (De Uso Cotidiano y de la Naturaleza):** elementos del entorno que no tienen un fin pedagógico único y predeterminado. Potencian la imaginación, la creatividad y la conexión con el territorio (por ejemplo, semillas, maderas, conchas, arcilla, hojas, costales, utensilios de cocina tradicionales).
- **Materiales Propios y Comunitarios:** objetos cargados de significado cultural e histórico, elaborados por artesanos, familias o sabedores del municipio de Argelia (por ejemplo, mochilas, sombreros, instrumentos musicales autóctonos, recetarios comunitarios).

A continuación, se detalla la especificación de los materiales pedagógicos diferenciados por intencionalidad, articulando los ejes solicitados con la realidad campesina.

Tabla 1 Especificación de materiales pedagógicos

Criterio	Pregunta de Validación	Ejemplo de Cumplimiento
Sostenibilidad	¿El material puede ser reparado o reemplazado con recursos de la misma vereda?	Si se rompe una maraca de totumo, la comunidad la repara; si se rompe un juguete electrónico plástico, queda obsoleto.
No Toxicidad	¿Los materiales artesanales o del entorno son seguros para la primera infancia?	Cerciorarse de que las maderas locales estén perfectamente lijadas (sin astillas) y tratadas con aceites naturales (no barnices tóxicos).
Pertinencia Cultural	¿El objeto refuerza estereotipos o invisibiliza la vida del campo?	Evitar dotaciones plásticas de castillos medievales o superhéroes; priorizar figuras de animales de la fauna local.
Accesibilidad	¿El material puede ser manipulado de formas autónomas por cualquier niño?	Instrumentos rítmicos que se puedan amarrar a la muñeca si el niño no tiene fuerza de agarre.

Fuente: elaboración propia (2026)

CAPÍTULO 7

MATRIZ DE ARTICULACIÓN

Matriz de Articulación:

1. La resignificación normativa: La propuesta aprovecha el hito histórico del Acto Legislativo 01 de 2023 para exigir que la educación inicial en Argelia deje de basarse en modelos urbanos homogeneizadores o con visiones asistenciales.
2. La inclusión no se piensa desde el consultor clínico (inexistente en las veredas de Argelia) , sino a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), adaptando el "aula viva" (el territorio, la huerta, la cocina de la escuela) para que todo niño y niña participe plenamente.
3. Soberanía como eje curricular: La soberanía alimentaria deja de ser una necesidad puramente nutricional para volverse un pretexto pedagógico donde se cruzan las ciencias naturales locales (saberes de siembra, ciclos lunares), la memoria histórica y la estimulación de los sentidos en la primera infancia

Tabla 2. Matriz de articulación.

Eje Temático / Dimensión	**Hallazgos y Necesidades del Territorio (Diagnóstico)**	**Propuesta Educativa y Acciones Concretas**	**Referentes Conceptuales y Pedagógicos**	**Marco Normativo y Político**
1. Identidad, Territorio y Arraigo Campesino	• Desconexión entre la escuela tradicional y los saberes prácticos del campo.	• Integrar el territorio, la oralidad, los relatos de abuelos y las prácticas agrícolas como ejes centrales del currículo.	• El Territorio como Aula Viva: El entorno rural no es solo paisaje, sino un entramado social, económico y afectivo que educa.	• Acto Legislativo 01 de 2023: Reconocimiento del campesinado como sujeto de especial protección constitucional.

	• Amenaza a la identidad rural por economías de uso ilícito (coca) y conflicto armado.	•Implementar la "cátedra comunal" y el vínculo permanente con sabedores locales.	• El campesinado concebido como un sujeto social, cultural y político colectivo.	• Derechos culturales y autonomía de las comunidades.
	Preocupación de las JAC y sabedores por la pérdida de memoria histórica y tradiciones ancestrales.	Recuperación de juegos tradicionales		
2. Continuidad y Tránsito Armónico en la Educación Inicial	• Fenómeno de "transición inexistente o tardía".	• Formular una propuesta integral para la primera infancia de 0 a 6 años en Argelia.	• Educación Inicial como Derecho: Superar el enfoque puramente asistencial o de "guardería" para entender el desarrollo infantil integral, socialización y estimulación temprana.	• Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre" (Ley 1804 de 2016).
	• Ruptura en la trayectoria por dispersión geográfica, falta de transporte escolar y seguridad .	•Diseñar rutas de tránsito armónico mediante la articulación entre el operador ICBF (Asolaya), las I.E. (Grado Transición) y las JAC.		• Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación): Obligatoriedad del grado de Transición.

	•Los niños y niñas ingresan directamente a 1° de primaria (6-7 años) con rezagos en desarrollo de habilidades clave.			
	•Desarticulación entre modalidades ICBF (0-4 años) y el grado Transición escolar.			
3. Soberanía Alimentaria y Pertinencia Nutricional	• El Programa de Alimentación Escolar (PAE) se percibe como deficiente, insuficiente y totalmente descontextualizado de la cultura y la producción campesina local.	•Fortalecimiento y creación de huertas escolares y caseras pedagógicas .	• La Soberanía Alimentaria como Experiencia Pedagógica: El cultivo y la relación con la tierra integran conocimientos sobre ciclos climáticos, medicina tradicional, nutrición propia y economía solidaria.	• Planes de Seguridad y Soberanía Alimentaria y Nutricional en Colombia.
		Recuperación de la memoria alimentaria y complementación local del PAE con proyectos productivos (aves, hortalizas, frutas de la región).		Enfoque de contextualización del PAE rural.

4. Infraestructura, Dotación y Recursos	• Carencia crítica de aulas adecuadas para la primera infancia, restaurantes escolares en mal estado y falta de espacios recreativos específicos (parques infantiles).	• Definición y diseño de la Canasta Educativa diferencial .	• Ambientes Pedagógicos Contextualizados: El espacio físico interactúa como un "tercer maestro". Los ambientes deben reflejar la vida rural y dotar con materiales naturales y didácticos del entorno.	• Lineamientos técnicos de infraestructura del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el ICBF para la primera infancia.
	• Escasez de materiales didácticos pertinentes y baja conectividad tecnológica.	• Gestión de recursos directos para las sedes rurales.		
		•Adecuación de ambientes pedagógicos específicos según las cartografías comunitarias		

5. Educación Inclusiva y Diversidad en la Ruralidad	• Presencia de alertas pedagógicas asociadas al aprendizaje, comunicación, lenguaje e interacción social .	• Diseñar una ruta de acción local de educación inclusiva: 1. Identificación temprana de alertas mediante observación sistemática; 2. Implementación de apoyos metodológicos y flexibilización .	• Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Planificar experiencias desde el inicio que ofrezcan múltiples formas de representación, expresión e implicación, reconociendo la diversidad sin centrarse en el déficit.	• Decreto 1421 de 2017: Reglamentación de la atención educativa a la población con discapacidad y marco de la educación inclusiva .
	• Barreras de acceso acentuadas por la ruralidad dispersa y la total falta de docentes o servicios especializados.	• Formación docente específica.		• Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017).

6. Talento Humano y Fortalecimiento de Capacidades	• Falta de formación técnica de las familias y líderes sobre desarrollo infantil de 0 a 6 años .	• Desarrollar el Componente de Fortalecimiento de Capacidades mediante encuentros de intercambio de saberes y acompañamiento in situ a los dinamizadores pedagógicos	• Las Actividades Rectoras en Clave Campesina: El juego tradicional, el arte, la literatura y la exploración del medio como ejes para que los agentes educativos potencien el desarrollo integral.	• Orientaciones pedagógicas para la educación inicial del Ministerio de Educación Nacional (Serie de lineamientos técnicos).
	• Carencia de capacidades específicas en los docentes para áreas artísticas (música, artes, danza) e inclusión.	• Articulación pedagógica con el Instituto Técnico Argcafee (ITARG).		
7. Gestión Territorial, Protección y Conflicto	• Territorio en el Cañón del Micay fuertemente afectado por el conflicto armado, emergencias y desplazamientos forzados.	• Alianza intersectorial (educación, salud, protección, JAC) para activar rutas de atención integral oportunas.	• Pedagogía del Cuidado y Entornos Protectores: El cuidado mutuo, la solidaridad y la protección física y emocional en contextos de	• Constitución Política de Colombia (Art. 44): Los derechos de los niños y las niñas prevalecen sobre los de los demás.

	• Baja intervención de programas nacionales de protección a la niñez.	• Consolidación de la escuela como un nodo de socialización y espacio protector fundamental.	vulnerabilidad social.	• Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006): Corresponsabilidad Estado-Sociedad-Familia.

Fuente: Elaboración propia (2026)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés Caminero, E. (2021). *La pedagogía de María Montessori* [Trabajo fin de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/51606/TFG-L3036.pdf

Alcaldía Municipal de Argelia. (2006, 23 de mayo). *Decreto Número 041 de 2006. Por el cual se adopta el Esquema de Ordenamiento Territorial para el Municipio de Argelia Cauca*. Municipio de Argelia. https://www.argelia-cauca.gov.co/normatividad/decreto-numero-041-de-2006-por-el-cual-se-adopta-el

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4642/Gu%C3%ADa%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20desarrollando%20el%20aprendizaje%20y%20la%20participaci%C3%B3n%20en%20los%20centros%20escolares.pdf?isAllowed=y&sequence=1&utm_source=chatgpt.com

Colectivo Freinet de Canarias. (2024). *Freinet hoy: Vivir y aprender cooperando. Pedagogía Freinet y competencias básicas*. Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP). https://www.mcep.es/wp-content/uploads/2024/04/freinet-hoy-Cd-Mcep-Canarias.pdf

Comenio, J. A. (1993). Didáctica magna. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. (Trabajo original publicado en 1630).

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia de Cero a Siempre*. Presidencia de la República de Colombia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/estrategia_de_cero_a_siempre.pdf

Congreso de Colombia. (2016, 2 de agosto). *Ley 1804 de 2016: Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones*. Diario Oficial No. 49.953. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30021778

De la Cruz Flores, G. (2016). *Justicia curricular: significados e implicaciones*. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1–16. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99843455010

De Sanctis, L. (Ed.). (2010). *In giardino e nell'orto con Maria Montessori: La natura nell'educazione dell'infanzia*. Fefè Editore.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (L. Luzuriaga, Trad.; 3.ª ed.). Ediciones Morata. https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf

Dewey, J. (2010). Experiencia y educación (J. Sáenz Obregón, Trad.). Biblioteca Nueva. (Trabajo original publicado en 1938).

Fjortoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*, *29*(2), 111–117.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1992). https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Esperanza.pdf

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2.ª ed.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1970). https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

Fröebel, F. (1993). La educación del hombre (J. Abelardo, Trad.). Editorial Emmanuel. (Trabajo original publicado en 1826).

Gibson, J. J. (2014). The ecological approach to visual perception (Classic ed.). Psychology Press. (Trabajo original publicado en 1979).

González Perafán, L. (2025). *Argelia, territorio campesino: el reto de la sustitución de cultivos de uso ilícito*. Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz.

Locke, J. (1968). The educational writings of John Locke (J. L. Axtell, Ed.). Cambridge University Press. (Trabajo original publicado en 1693).

Marucco, M. (2019). *La pedagogía cooperativa de Célestin Freinet* (D. Burin, Ed.). Ediciones INCLUIR. https://incluir.org.ar/wp-content/uploads/2019/08/Libro-FREINET-M-Marucco.pdf

Ministerio de Educación Nacional e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2018). *Guía técnica para la gestión territorial de la educación inicial y la atención integral a la primera infancia*. MEN; ICBF.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento N° 20. Sentido de la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la

atención integral. Rey Naranjo Editores. https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/w3-article-341880.html

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento No. 20: Sentido de la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Rey Naranjo Editores.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). Informe de gestión 2023-2024 Congreso de la Republica. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-385377_recurso_30.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La exploración del medio en la educación inicial* (Documento No. 24, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341842_archivo_pdf_educacion_inicial_exploracion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Decreto 1411 de 2022 por el cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia*. Bogotá, Colombia. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=191187

Ministerio de Educación Nacional. (2024, 9 de febrero). *Educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en la educación: Educación para todas las personas sin excepción*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/educacion-para-todas-las-personas-sin-excepcion

Montessori, M. (2004). La mente absorbente del niño (17.ª impr.). Editorial Diana. https://fundaciontorresyprada.org/wp-content/uploads/2022/01/LA-MENTE-ABSORBENTE-DEL-NINO.pdf

Ochoa Restrepo, F. O. (1995). John Dewey: Filosofía y exigencias de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, *(12–13)*, 132–145. https://www.unav.es/gep/JohnDeweyFilosofiaDeLaEducacion.pdf

Pestalozzi, J. H. (1930). Cómo Gertrudis enseña a sus hijos (L. Luzuriaga, Trad.). Editorial La Lectura. (Trabajo original publicado en 1801).

Plan de Desarrollo Argelia Territorio de Vida 2020 -2023 https://www.tangara.gov.co/wp-content/uploads/2023/12/ARGELIA-PLAN-DE-DESARROLLO-MUNICIPAL-2020-2023.pdf

Plan de Desarrollo Argelia, Grande y productiva 2024-2027. https://argeliacauca.micolombiadigital.gov.co/sites/argeliacauca/content/files/000657/32848_pdt-argelia-grande-y-productiva-20242027.pdf

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (J. Marfà, Trad.). Editorial Labor. (Obra original publicada en 1964). https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf

Piaget, J. (2007). *La representación del mundo en el niño* (11.ª ed.). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1926). https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/07/PIAGET.-La-representacion-del-mundo-en-el-nino_prw.pdf

Prada, M. (2019). *Educar en la felicidad: Montessori en el hogar. De la teoría a la práctica* (4.ª ed.). Oberon. https://www.oberonlibros.com/primer_capitulo/educar-en-la-felicidad.pdf

Programa de Prevención y Cuidados en el Ámbito Educativo. (2023). *Pensar la escuela desde la pedagogía del cuidado*. Educ.ar. https://www.educ.ar/recursos/159056/pensar-la-escuela-desde-la-pedagogia-del-cuidado

Rousseau, J.-J. (2017). Emilio, o De la educación (M. Armiño, Trad.). Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1762).

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas* (M. M. Rotger, Trad.). Ediciones Fausto. https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/12/vygotsky-levs-pensamientoylenguaje.pdf

Vygotsky, L. S. (2009). Interaction between learning and development (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). En M. Gauvain y M. Cole (Eds.), Readings on the development of children (5.ª ed., pp. 42–48). Worth Publishers. (Trabajo original publicado en 1978).