

La literatura en la educación inicial



La literatura en la educación inicial

COORDINACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA SERIE

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo
Claudia Milena Gómez Díaz

ARMONIZACIÓN DEL TEXTO FINAL

Marina Camargo
Yolanda Reyes
Doris Andrea Suárez

EDICIÓN, DISEÑO Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Rey Naranjo Editores

IMPRESIÓN

Panamericana Formas e Impresiones S.A.

BOGOTÁ, COLOMBIA

2014

ISBN 9789586916332

Esta serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial retoma elementos del documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, 2012. Así mismo, desarrolla lo expuesto en el documento “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión”, elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor. La reproducción total debe ser autorizada por el Ministerio de Educación Nacional.

La versión digital de este documento se encuentra en www.mineducacion.gov.co y en <http://www.colombiaprende.edu.co/primerainfancia>

La serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 “Alianza Público Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia”

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra

María Fernanda Campo Saavedra

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministro

Julio Salvador Alandete Arroyo

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Directora

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD PRIMERA INFANCIA

Subdirectora

Claudia Milena Gómez Díaz

EQUIPO TÉCNICO

Profesionales especializados

Doris Andrea Suárez Pérez

Hellen Maldonado Pinzón

**ESPECIALISTA QUE ELABORÓ EL DOCUMENTO
BASE PARA ESTA ORIENTACIÓN**

Yolanda Reyes

**RETROALIMENTACIÓN AL DOCUMENTO:
COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA**

Coordinadora

Constanza Liliana Alarcón Párraga

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia

María Consuelo Gaitán Clavijo · Milbany Vega

ESPECIALISTAS QUE APORTARON AL DOCUMENTO:

Adriana Lucía Castro · Ana Beatriz Cárdenas

Claudia Milena Gómez · Doris Andrea Suárez

Hellen Maldonado · Irene Vasco

Lucia Lievano · Marcela Tristancho

María Claudia Noreña

Tabla de contenido

El lugar de la literatura en la educación inicial	13
En el comienzo es el lenguaje	13
Arte y literatura	13
La lengua fáctica y la lengua literaria	15
Propuestas para vivir la literatura en la educación inicial.....	19
El acervo: los géneros y sus formas de organización	19
El acceso: al alcance de todas las manos.....	21
La mediación adulta: la disponibilidad esencial	22
¿Qué significa leer en la educación inicial?	24
Espacios y tiempos para la lectura.....	25
Ruta de posibilidades literarias para crecer leyendo	31
Los bebés como sujetos de lenguaje	31
La perspectiva de explorar el mundo	33
La lengua para “hacer de cuenta”	36
Contar la propia historia	37
Nuevas lecturas, nuevas escrituras	40
Bibliografía	46

Carta de la ministra

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. [...] Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Colombia al filo de la oportunidad

Gabriel García Márquez

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad, plantea que la educación debe ser una oportunidad que se brinda a todas y todos los colombianos a lo largo de la vida, comenzando por las niñas y los niños en primera infancia, a través de los procesos de educación inicial en el marco de la atención integral.

Desde el 2010 nos hemos comprometido y hemos participado del trabajo intersectorial en la construcción e implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre. El horizonte de esta apuesta conjunta ha sido promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde una perspectiva de derechos y bajo un enfoque diferencial.

“1, 2, 3, por la educación inicial, me la juego esta vez”, es la apuesta y compromiso que ha desarrollado el Ministerio de Educación Nacional para avanzar en la construcción de la línea técnica de la educación inicial, definida como un derecho impostergable de la primera infancia y como una oportunidad clave para el desarrollo integral de las niñas y los niños, para el desarrollo sostenible del país y como primer eslabón que fortalece la calidad del sistema educativo colombiano.

En este sentido, y en respuesta a ese gran compromiso de orientar la política educativa, el Ministerio de Educación Nacional hace entrega al país de la línea técnica para favorecer el desarrollo e implementación de la educación inicial en el marco de la atención integral de manera pertinente, oportuna y con calidad, a través de los referentes técnicos. La construcción de estos referentes es el producto de múltiples ejercicios participativos, donde las diferentes regiones del país y los diversos actores retroalimentaron los documentos que presentamos.

Los doce referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral se agrupan de la siguiente forma:

- La serie de orientaciones pedagógicas está compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.
- La serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad, así como las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad.
- Por último, encontramos el referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia.

Estos documentos y guías se convierten en herramientas fundamentales para promover el mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral y están a disposición para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, de manera que se despliegue, en consonancia con estos, una movilización que fortalezca la educación que brindamos a nuestras niñas y niños en primera infancia, desde una perspectiva inclusiva, equitativa y solidaria.

Para materializar esta apuesta, les invito a que desde su conocimiento y experiencia doten de sentido estos referentes en tanto son documentos abiertos que estarán en permanente revisión y actualización, dado que la pedagogía es un saber en construcción.

Las niñas y los niños en primera infancia son el presente de Colombia y tenemos la valiosa oportunidad de promover mejores condiciones para que crezcan en entornos educativos en los que sean reconocidos como sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos; es también la oportunidad de contribuir, desde las acciones educativas, a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural.

Por ello invito al país a que se la juegue esta vez por la educación inicial, con la implementación y apropiación de esta línea técnica.

¡1, 2, 3, por la educación inicial, Colombia se la juega esta vez!

Ministra de Educación Nacional
María Fernanda Campo Saavedra

Introducción

Durante los últimos quince años Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. Esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país.

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, desde el marco de la atención integral, como un derecho imposter-gable y como uno de los estructurantes de la atención integral, de acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, desde la cual se viene impulsando un conjunto de acciones intersectoria-les y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia.

Este proceso de construcción de la línea técnica tomó como referencia el reconocimiento de aquellos aspectos que han configurado la educación de las niñas y los niños a lo largo de la historia, las experiencias de las maestras, maestros, madres comunitarias y demás agentes educativos que han aportado en la formación inicial de los ciudadanos colombia-nos, las apuestas de las entidades territoriales y de los grupos étnicos, así como los aportes de las investigaciones que se han adelantado desde las organizaciones académicas.

Con el propósito de construir un consenso sobre el sentido de la educación inicial se adelantó en todo el país un proceso de discusión del documento base que esbozaba el enfoque y las apuestas en términos del trabajo pedagógico. En este proceso participaron más de cuatro mil personas, actores clave vinculados a la educación inicial y de otros sectores con quienes se realizaron conversatorios y debates presenciales y virtuales en los que se retroalimentó el documento. Estos ejercicios de participación también impulsaron iniciativas de algunas entidades territoriales y de instituciones de educación superior que organizaron escenarios de discusión que aportaron a toda esta construcción conjunta.

En este marco se define la educación inicial como derecho imposter-gable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo

del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Asumir la educación inicial como un estructurante de la atención integral a la primera infancia implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida, razón por la cual las acciones de educación inicial, en el marco de la atención integral, están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, además de los aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, los comportamientos, las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos, principalmente. Mientras la educación preescolar, básica y media organiza su propuesta a través de la enseñanza de áreas específicas o del desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia.

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad.

En ese sentido, son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral, las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer

y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático.

Es así como todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este periodo dejan una huella imborrable para toda la vida. Las experiencias pedagógicas que se propician en la educación inicial se caracterizan por ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión y equidad que promueve el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, y de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que viven las niñas, los niños y sus familias.

Por todo lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional presenta su línea técnica de educación inicial de calidad en el marco de la atención integral a través de una serie de orientaciones pedagógicas que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial.

Estos referentes técnicos se encuentran integrados por seis documentos que abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo.

El conjunto de materiales está a disposición de todas las personas que trabajan en la educación inicial para que sean contextualizados, apropiados y dotados de sentido desde la experiencia propia y el saber que se ha construido en la interacción que a diario tienen con las niñas y los niños. La intención fundamental es inspirar a las maestras, maestros y agentes educativos para que hagan de la educación inicial un escenario en el que los niñas y las niños jueguen, den rienda suelta a su imaginación y creación, exploren, sueñen y se expresen con diferentes lenguajes; en otras palabras, que se les permita vivir su primera infancia.

En particular, este documento busca ofrecer orientaciones para abordar ese vasto universo de lo literario; para descubrir en cada territorio los libros con y sin páginas que están escritos en la memoria individual y colectiva; para reconocer las palabras e historias que reafirman el presente a través de la historia y que reviven las experiencias de la comunidad. Así, esta orientación pretende inspirar a maestras, maestros y agentes educativos para que la literatura esté presente en la vida cotidiana de las niñas y los niños, y para que quienes los acogen, cuidan y educan los introduzcan a ese mundo simbólico socialmente construido por medio del cual los seres humanos se comunican, expresan, conocen y construyen historia.





El lugar de la literatura en la educación inicial

En el comienzo es el lenguaje

Hoy se sabe que la variedad, el desafío y la calidad de las experiencias verbales y no verbales brindadas al bebé construyen su cerebro, y es igualmente cierto que la vida emocional está enraizada en el vínculo afectivo con las personas más cercanas, que lo envuelven entre múltiples lenguajes. Esa nutrición, tan importante como la nutrición fisiológica, ofrece seguridad emocional y oportunidades permanentes a la niña o al niño para saber quién es, qué siente, dónde termina y dónde comienzan los demás.

Según afirma Bruner (1986), las facultades originales que posee el bebé para interpretar y construir significados se activan en la medida en que la madre, el padre o su cuidador lo involucran en ese juego de doble vía que él denomina “reciprocidad” y que ilustra la capacidad, cada vez mayor de la madre para diferenciar las razones de su llanto, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos.

Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado.

Las bases para comunicarse, para expresar la singularidad, para conocer, conocerse y conocer a los demás, para sentir empatía y para operar con símbolos se construyen en los primeros años de la vida y por eso el trabajo cultural, entendido en sentido amplio como el acceso y el disfrute de todas las artes, del juego, de la lectura y de las prácticas familiares y comunitarias que identifican y vinculan a las niñas y a los niños con su herencia simbólica es un componente prioritario de la educación inicial.

Arte y literatura

Por razones expositivas, estas orientaciones se presentan separadas de las de arte. Sin embargo, es importante tener presente que la literatura hace parte de las artes: espe-

cíficamente, es el arte que se vale de las palabras para explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua y que expresan las emociones humanas a través de símbolos. Así como el compositor musical dispone unos sonidos en el tiempo y en el espacio de una partitura o la bailarina ensaya una coreografía con su cuerpo y sus movimientos, el autor de literatura *trabaja* las palabras. En todos esos casos, aunque cambien los materiales, se puede ver que la esencia del arte es esa necesidad de ensayar un “orden distinto” al que imponen las exigencias utilitarias de la vida: un orden simbólico que se distancia de la lógica convencional para crear metáforas que apelan a la sensibilidad de las personas y que las interpelan para que construyan sus propias interpretaciones.

Cada vez resulta más evidente que las fronteras entre las artes son móviles, y mucho más en la primera infancia, pues las niñas y los niños se expresan con múltiples lenguajes. Según se ha reiterado en las orientaciones pedagógicas de arte, es importante mantener abiertas las fronteras de las artes y favorecer los tránsitos naturales entre unas y otras como nos muestra, sabiamente, la tradición oral de las diversas regiones del país, en donde se encuentran la música, la coreografía y las palabras.

También se ve en las manifestaciones artísticas contemporáneas, por ejemplo, en las instalaciones, en los libros-álbum o en el cine, en los que se propician diálogos creativos entre imágenes, ideas y palabras. Sin embargo, resulta igualmente importante favorecer espacios específicos para la exploración, la apreciación y la vivencia de las artes por separado, con el fin de apoyar el descubrimiento de la esencia de cada lenguaje artístico en la educación inicial. Esta especificidad es fundamental en el campo literario debido a la importancia que tiene el lenguaje verbal en el desarrollo infantil y a la necesidad de ofrecer experiencias literarias, como alternativas de nutrición lingüística.

Según se ha expuesto, la literatura de la primera infancia abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje — oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral. La riqueza del repertorio que es posible encontrar en muchas regiones del país reúne arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas que hacen parte de la herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional y contemporánea para constituir un acervo variado y polifónico, en el cual se descubren otras maneras de estructurar el lenguaje y en el que es posible participar, desde la primera infancia, de la interculturalidad y del diálogo de saberes para construir, en ese diálogo, la propia identidad.

Dejar que todas las voces, los acentos y las posibilidades de jugar con las palabras enriquezcan e inspiren la historia de las niñas y los niños en los diversos territorios de Colombia.

La lengua fáctica y la lengua literaria

Desde los primeros años los seres humanos se valen de múltiples lenguajes no verbales (gestos faciales y corporales, entonación, trazos e imágenes, entre otros) para expresarse y, aunque se hable la misma lengua, se tiene un acento, un tono, una forma particular de usarla, complementarla y combinarla que es parte de la identidad, que le confiere una voz propia, tan original y única como la huella digital, y que da cuenta de quién es, de qué región viene y cuáles es su género y la historia personal, familiar y cultural de cada individuo. Pero además se usa la lengua en circunstancias diversas: para tomar un bus, para hacer el mercado, para expresar sentimientos, hacer pactos, cantar, jugar, discutir, argumentar, escribir, leer, pensar, imaginar, conversar o protestar.

Los bebés van tomando contacto con los diversos usos del lenguaje verbal y no verbal a partir de los primeros días y aprenden a interpretar todo tipo de mensajes: una sonrisa, un abrazo, un gesto de aprobación, un ceño fruncido, una caricia, una mirada, un tono de voz o un juego de palabras. Esos usos del lenguaje tienen contextos diferentes que también aprenden a descifrar y, progresivamente, van identificando que la lengua puede emplearse para manejar situaciones prácticas del día a día, pero que hay otra lengua “diferente” a la de las instrucciones cotidianas que se encuentra, por ejemplo, en un relato, en unas coplas, en una retahíla o en un poema.

La lengua fáctica —para usos prácticos— y la lengua literaria —que canta, juega o cuenta— son dos extremos en esa línea continua del lenguaje y, aunque entre los dos puntos hay muchas formas cambiantes de expresarse, las niñas y los niños se van familiarizando paulatinamente con las diversas posibilidades de comunicación y de expresión en distintos contextos. Así como necesitan entender instrucciones breves y concisas —“a comer”; “cuidado con el enchufe”; “dónde están los zapatos”; “mañana es domingo”—, también requieren escuchar o contar historias, reírse con un chiste o con el sentido inesperado de una frase, jugar y cantar con las palabras, conmovirse, arrullarse, aprender, expresar emociones, compartir experiencias e imaginar mundos que no existen en el aquí y ahora: esos otros mundos posibles del “había una vez” que están contruidos en el reino del lenguaje.

Bonnafé (2008) plantea que la lengua fáctica suele expresarse a través de estructuras sencillas en las que los individuos se valen de frases entrecortadas y fragmentarias, pues la misma situación proporciona un contexto que permite omitir ciertas palabras. “Rápido, vamos, por aquí” puede ser un mensaje comprensible en circunstancias cotidianas; sin embargo, la lengua puede tomar otra forma: cuando se cuentan o se leen cuentos, cuando se escucha una leyenda de tradición oral de la región, contada por la voz del mayor de la tribu, o cuando se canta o se comparten rimas y juegos de palabras en la lengua o las lenguas que se hablen en cada lugar se les permite, a las niñas y los niños, tomar contacto con las posibilidades literarias que ofrece la lengua para dar sentido e ilación a la experiencia.

Ese contacto se incorpora paulatinamente a la psiquis para mostrar cómo es posible “pensar por escrito” y organizar lo se quiere decir en un mundo de lenguaje, pues

incluso en los relatos de tradición oral hay un tipo de organización, un hilo que enlaza los acontecimientos y que les confiere un ritmo distinto. Esa “lengua del relato”, como la denomina Bonnafé, permite familiarizarse desde los primeros años con la lengua de la imaginación, de la investigación y del conocimiento que se plasma en la escritura. Así como es importante comunicarse y compartir la riqueza de la oralidad, resulta imprescindible explorar esas herramientas que otorga la lengua escrita para organizar y comunicar la experiencia, para operar con símbolos y para pensar por sí mismo.

Sin embargo, muchas niñas y niños crecen circunscritos a un lenguaje utilitario y, a veces, en medio de un lenguaje que ha sido producto de situaciones de violencia que se han transmitido de una generación a otra, o de un lenguaje supuestamente “escolarizado” o estandarizado que desvaloriza la riqueza cultural de su tradición oral, que silencia sus juegos, sus cantos, sus historias y sus particularidades. Entre quienes inician su vida entre voces e historias que les permiten organizar la experiencia y expresar sus sentimientos y sus sueños y quienes crecen con un lenguaje limitado a la comunicación inmediateista, se va abriendo una brecha desde la primera infancia que afecta las oportunidades de aprendizaje, de desarrollo y de expresión.

Uno de los mayores problemas educativos en Colombia es esa inequidad en las “bases del lenguaje”, que influye en la facilidad o la dificultad para manejar símbolos esenciales para el aprendizaje y para la vida emocional. Sin embargo, hoy está claro que la intervención y la generación de experiencias durante la primera infancia, a través de propuestas sencillas como leer cuentos, hojear y compartir libros, contar y cantar, incorporar el arte, el juego, la tradición oral y toda la literatura posible en la vida cotidiana es la forma más eficaz y preventiva de eliminar esa inequidad y de garantizar a las niñas y a los niños el derecho al desarrollo integral en igualdad de condiciones.

Si las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras —descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas, garabatearlas, balbucearlas, reinventarlas— es su manera natural de apropiarse de la lengua, se puede deducir que las niñas y los niños necesitan ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto y que, a la vez, necesitan hacer suyas las palabras y las posibilidades de invención y de imaginación que estas confieren.

Por ello admitir que los primeros años de la vida son definitivos para el desarrollo, y que el lenguaje es una herramienta fundamental para lograrlo, sitúa a las familias, las maestras, los maestros y los agentes educativos frente al imperativo político de ofrecer, durante la educación inicial, ambientes enriquecidos, donde los adultos toman conciencia de su papel y brindan todas las posibilidades para jugar, explorar el medio y disfrutar el arte y la literatura. Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y es justamente en ese punto donde la poética se convierte en un acto político al acercar los libros, la tradición oral y la cultura a todos los escenarios de la educación inicial.

¿Cómo se arruya a los bebés en cada región?

¿Qué historias se cuentan antes de dormir?

Al cantar un “arrurrú mi sol” o al decir “érase una vez, hace mucho, pero muchísimo tiempo”, la lengua comienza a cantar y a contar historias, pero también “cuenta” cómo se organiza el tiempo en un relato y cómo se buscan las palabras, precisas y sonoras, para construir un mundo imaginario, distinto al de la realidad... y a la vez, tan parecido...





Propuestas para vivir la literatura en la educación inicial

El acervo: los géneros y sus formas de organización

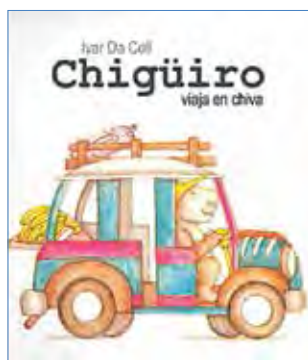
Se entiende por *acervo* la colección de libros y los diversos materiales de lectura que se ofrece en las bibliotecas para la primera infancia. Estos materiales se organizan en diversos géneros literarios, así:

- *Poesía*: En sentido amplio, la poesía para la primera infancia comprende todas aquellas creaciones —orales y escritas— en las que predomina la intención de jugar con la sonoridad y de explorar las múltiples resonancias de las palabras. Por ello, la tradición oral de cada región es la primera fuente poética: los arrullos, las canciones, los cuentos corporales, las rondas, las coplas y todo el repertorio que se transmite de voz a voz, que ha circulado de generación en generación y

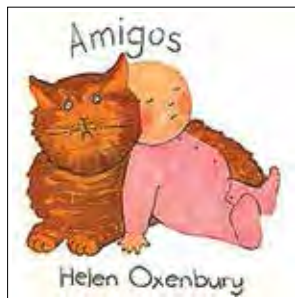


que *re-cuerdan* los adultos, sin importar sus niveles de lectura. Este repertorio regional se complementa con los poemas creados por autores y también con la música dirigida a la infancia, en donde se experimenta el mismo gozo de combinar palabras para jugar y aventurar otros sentidos.

- *Narrativa*: Entre las obras de narrativa figuran las leyendas de tradición oral, los relatos sobre hechos reales o fantásticos, los cuentos clásicos que circulan y se transmiten de viva voz o que han sido recogidos en versiones escritas, lo mismo que los cuentos y las novelas breves escritas por autores de literatura infantil, regional, nacional y universal.



- *Libros de imágenes*: En el acervo literario de la primera infancia, la ilustración es fundamental. En primer lugar, figuran los *libros para bebés* que están centrados en la imagen y muchas veces, sin recurrir a las palabras, cuentan historias sencillas para tocar, mirar, manipular e incluso morder. En segundo lugar están los *libros-álbum* que proponen un diálogo entre el texto y la ilustración para invitar al lector a construir el sentido. Los libros-álbum suscitan lecturas muy complejas que involucran formatos y lenguajes diversos y, con razón, se dice que son museos al alcance de todos los públicos, pues permiten ejercitar las múltiples formas de mirar, explorar e interpretar el universo de las artes visuales. Debido a las inagotables posibilidades de lectura que proponen los libros-álbum, se recomienda que cuando estos sean leídos a un grupo se muestren de una forma que permita fijarse y descifrar las ilustraciones a medida que se leen, simultáneamente, las palabras de la historia.



- *Libros informativos:* Además de los géneros estrictamente literarios, en el acervo de las bibliotecas infantiles son imprescindibles los libros que abarcan los diversos campos del conocimiento —ciencias naturales y sociales, cocina, artes, pasatiempos, oficios y culturas— y que conectan la lectura con la curiosidad y con el deseo de saber. Hay libros informativos sobre temas de interés, cercanos o lejanos, como los animales domésticos y salvajes, los dinosaurios, los museos, los territorios, las etnias, el campo, la ciudad y las diversas culturas, que son útiles para proponer cada vez más conexiones entre la necesidad de exploración del entorno, los porqués y la lectura.



Es importante insistir en el hecho de que la poesía y la narrativa están estrechamente ligadas a las voces adultas de los padres, las madres, los abuelos, los artistas y los líderes de la comunidad, lo mismo que a la de las maestras, los maestros y los agentes educativos. Los juegos y las rondas de cada región, que conjugan palabra y movimiento, son un material por excelencia para la educación literaria, lo cual implica la valoración, el rescate y la recuperación de la tradición oral. Asimismo, las historias que se cuentan en cada lugar, con las cadencias, los acentos y las particularidades regionales, vinculan a las niñas y a los niños con su cultura. En otras palabras, la literatura requiere que los adultos tomen conciencia de sus posibilidades para cantar, jugar, narrar, compartir sus historias y enriquecer permanentemente el acervo cultural con la memoria viva que se transmite de voz a voz.

*¿Usted recuerda a qué jugaba en su infancia? ¿Qué cantaba en las fiestas?
¿Cuáles son los relatos de tradición oral que escuchaba de los mayores?*

El acceso: al alcance de todas las manos

No basta con tener un buen acervo literario si este no es de fácil acceso; por ello, una condición imprescindible para disfrutar y familiarizarse con la lectura es que los li-



bros estén disponibles y al alcance de todas las manos, incluso de las más diminutas. Además es muy importante que las niñas y los niños cuenten con adultos que les lean cotidianamente para que así vayan conociendo los libros y adquieran paulatinamente la autonomía para elegir sus favoritos: aquellos que más les gustan o con los cuales se identifican porque les ayudan a expresar sus gustos, sus sueños, sus temores y sus intereses o a dar forma a sus preguntas.

Respetar las elecciones infantiles, otorgarles importancia y hablar espontáneamente sobre los libros, sin obligarlos a contestar preguntas sobre su contenido, es una fuente de conocimiento acerca de quiénes son y permite mantener esas conversaciones profundas sobre la vida que tanto se necesitan para conocerse a sí mismo y conocer a los demás, para nombrar las propias emociones e imaginar con empatía y sensibilidad las de los otros.

La mediación adulta: la disponibilidad esencial

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

Para las niñas y los niños, con tan pocos años de experiencia de la vida, la literatura les revela lo que sintieron e hicieron otros y les permite “leerse” en la experiencia acumulada por la especie humana. Y los adultos son el modelo para apropiarse de las complejidades de la lengua materna: sus tonos, sus encadenamientos y los nuevos vocablos que suscitan múltiples interpretaciones les proporcionan una experiencia auditiva que ayuda a sentir y a “pensar” en el funcionamiento del lenguaje mediante la posibilidad de desbaratar, recomponer y jugar con las palabras. Lo mismo sucede con las historias narradas o leídas que permiten descubrir cómo se organiza el tiempo en el relato, cómo se estructuran los acontecimientos y cómo esa lengua enriquecida es el ancestro de la escritura, pues organiza los sucesos para darles sentido e ilación.

Sin embargo, a veces puede suceder que las personas adultas no hayan tenido experiencias gratas de lectura o que su historia lectora haya estado restringida a prácticas escolares rutinarias y lejanas. En ese sentido, la literatura infantil contemporánea ofrece nuevas oportunidades para disfrutarla y compartirla, para conectarla con las historias de cada lugar, con la propia infancia y para redescubrir, junto a los primeros lectores, el placer de leer. Ello implica interesarse por conocer los acervos y averiguar en qué lugares cercanos hay proyectos y programas de lectura y bibliotecas, como por ejemplo La Fiesta de la Lectura o Leer es mi Cuento, entre otros.

Si queremos formar lectores desde la primera infancia es imprescindible comenzar por formarse como adulto: explorar las posibilidades de la voz propia, elegir los cuentos favoritos para practicar y ensayar cómo contarlos en público, acudir a las bibliotecas o a las casas de la cultura para inspirarse con las Horas del Cuento que hacen otras personas, pero sobre todo atreverse a contar o a leer de viva voz frente a las niñas y los niños.

En Colombia, los Ministerios de Cultura y Educación Nacional junto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) desarrollan proyectos que contemplan la dotación de las modalidades de educación inicial con colecciones de libros para garantizar una atención integral y de calidad a la primera infancia, en el marco de la política pública. Asimismo, las cajas de compensación familiar, el área cultural del Banco de la República, algunas ONG y otras instituciones desarrollan proyectos de formación de lectores desde la primera infancia.

**¿Cuáles son los proyectos más cercanos a la comunidad?
¿Qué recursos ofrecen a las niñas, a los niños y a las familias para acercarse a la literatura?**

¿Qué significa leer en la educación inicial?

Si bien la experiencia literaria resulta fundamental para la construcción de la lengua escrita, es importante aclarar que *leer*, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o *alfabetizar* prematuramente.

Más allá de un conjunto de habilidades secuenciales y escalonadas, la literatura implica familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, expresarse a través de gestos, dibujos, trazos y garabatos, interpretar y construir sentido, inventar historias y juegos de palabras y disfrutar de los libros informativos, lo mismo que de la narrativa y de la poesía —oral y escrita—, pero, sobre todo, implica experimentar las conexiones de la lectura con la vida. Por consiguiente, no hay que pensar en etapas drásticamente separadas, en plazos inamovibles o en libros que solo sirven para una edad: así como no hay un día o un mes estándar en el que las niñas aprenden a balbucear o a hablar, tampoco existe ninguna presión para “enseñarles a leer”, en el sentido alfabético, durante la educación inicial.

Ello no significa, sin embargo, desconocer las escrituras iniciales de las que se valen las niñas y los niños para plasmar sus historias, los descubrimientos sobre la lengua escrita que hacen, sus incesantes preguntas —“¿aquí qué dice?”—, las paulatinas diferencias que van descubriendo entre escribir y dibujar, y su deseo de leer, de hojear, de escuchar cuentos, de inventarlos, de interpretarlos y de escribirlos a su manera, con sus códigos inventados, sin presión adulta. Entender esos ritmos particulares, acompañar esos



descubrimientos y esa familiaridad progresiva con la lengua, estimular las elecciones personales que ayudan a los adultos a “leer-los” y, sobre todo, a generar deseo y placer frente a la lectura y la escritura, respetando las particularidades y las múltiples formas de expresión propias de la infancia, son las tareas de la educación inicial. En ese sentido, las experiencias literarias constituyen una gran reserva de conocimientos y emociones que, si bien facilitan el proceso de construcción de la lengua escrita, no se restringen a “preparar” para leer alfabéticamente, sino para operar con símbolos.

La lectura en la primera infancia es, sobre todo, acompañamiento emocional, demostración de las posibilidades simbólicas de los libros y estímulo para la curiosidad y el vínculo afectivo. Todo ello se constituye en el sustrato para querer leer en un sentido amplio, es decir, para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida.

Espacios y tiempos para la lectura

A continuación se exponen algunos criterios básicos para inspirar propuestas pedagógicas que permitan la construcción de tiempos, espacios y actividades a partir del trabajo literario.

El espacio para leer y explorar las colecciones

Es fundamental que los acervos estén dispuestos de una forma acogedora, según las posibilidades y el contexto de cada lugar, que hagan parte de la vida cotidiana y fomenten la lectura libre y espontánea desde los primeros años. En vez de estar guardados o custodiados por adultos que restringen su uso para evitar que se dañen, se recomienda que los libros estén al alcance de las manos y de la estatura infantil, pues poco a poco, mediante la experiencia de hojearlos, tocarlos, compartirlos y manipularlos, los bebés van aprendiendo a cuidarlos.



Estar junto a los libros, descubrir sus significados y disfrutarlos en compañía de los adultos es la mejor forma de aprender a manejarlos. Esto no implica que los libros permanezcan intactos y, por ello, son considerados materiales fungibles que se deterioran con el uso. Si el fin de los libros es el de ser leídos, una biblioteca viva es aquella en la que hay libros disponibles para ser acariciados y “probados” por los bebés, y eso implica ver las huellas que dejan como un signo de disfrute.

Las canastas dispuestas en el piso para acercarse, explorar y elegir o para transportar los libros facilitan que los bebés se acerquen y se familiaricen progresivamente con obras sencillas de imágenes. Poco a poco, en la medida en que crecen, se pueden organizar en estanterías bajas para que las niñas y los niños sepan dónde están, reconozcan sus favoritos, descubran los libros nuevos o recién llegados y puedan también recurrir a los que se relacionan con sus situaciones existenciales y con sus intereses del momento.

De ahí que los adultos no se limiten a dejar los libros al alcance, sino que propongan organizaciones vivas, flexibles y cambiantes que tengan en cuenta los diversos contextos, el clima, la geografía, los intereses lectores, las particularidades y las diferencias y que, además, estimulen el surgimiento de nuevos intereses.

Tiempo para leer

Al igual que los tiempos de juego, el tiempo para leer espontáneamente se debe propiciar y fortalecer intencionalmente en la vida familiar, en los encuentros educativos y en todos los ámbitos de la educación inicial. En este sentido, el papel de los adultos no es el de *controlar* estos momentos de lectura, sino el de *estar ahí*, con una disponibilidad respetuosa, acompañando a las niñas y los niños a buscar y hojear varios libros hasta dar con el *indispensable*, dejándolos *leer* a su manera, solos o en los grupos que espontáneamente se van formando, descubriendo las maneras de mirar y de elegir que hacen de cada cual un lector único, valorando la singularidad, conversando y escuchando lo que dicen y, por supuesto, leyendo lo que van pidiendo.

En vez de una “perdedera de tiempo”, la lectura espontánea es una forma de conocer a los lectores, de entregarles un tiempo de contacto afectivo y de generar vínculos con los libros. Por esta razón, el tiempo de leer en la primera infancia es un tiempo de libertad y de intercambios imprevistos en el que se promueven el diálogo, el respeto por las diferencias y la diversidad, los ritmos individuales, las múltiples formas de leer y los encuentros entre personas de distintas edades.

Es importante insistir en esa multiplicidad de formas de leer que se da durante la primera infancia: por ejemplo, la lectura uno a uno, el contacto entre varias niñas y niños que hojean un mismo libro, la posibilidad de que el adulto lea un cuento a varios niños que se acercan mientras otros están leyendo solos o deambulando para elegir sus favoritos. Además es recomendable que se fortalezca la posibilidad del préstamo domiciliario para que los libros vayan a la casa, para que lleguen a los lugares más apartados y para convocar a las familias a leer junto a sus hijos, tanto en sus hogares como en los diversos espacios pedagógicos.



Los libros abren puertas para reconocer las diferencias y para aprender a vivir juntos.

La hora del cuento

Además de ese tiempo destinado a la lectura espontánea, es importante organizar, en la educación inicial, un tiempo ritual para leer de viva voz uno o varios cuentos. Su duración y su contenido dependen de la edad y del interés de cada grupo y, por ello, hablar de *hora* es simplemente una licencia poética, puesto que una hora del cuento para los bebés puede durar tan solo lo que se tarda en contar la historia de “este compró un huevo” con los dedos de las manos. Sin embargo, la escucha atenta se va fortaleciendo paulatinamente, a medida que las niñas y los niños toman contacto con la experiencia literaria y van disfrutando durante un tiempo cada vez más prolongado de las historias.

Este espacio ritual de comunicación a través de la voz adulta es un espacio “mágico” para la imaginación y el encuentro, tanto de las niñas y los niños entre sí como de todos con el contador del cuento o de la historia. Sentados en círculo o en media luna, mirándose a los ojos y mirando al narrador, escuchan e interpretan peripecias, comparten aventuras y emociones en una atmósfera de introspección e intimidad. Así, van aprendiendo a identificarse con uno u otro personaje; ejercitan su capacidad para situarse en el curso de los acontecimientos y para descubrir cómo se va hilando el tiempo en una cadena en la que las palabras se modifican, unas al lado de las otras, para construir significados.

Mientras esto sucede, incorporan nuevas palabras a su diccionario mental, afinan sus mecanismos para explorar todo cuanto sugiere la lengua y, a través de la voz adulta, se familiarizan también con las convenciones de la lengua escrita: con sus tonos, sus ritmos, sus pausas, sus silencios, sus recursos y posibilidades de contar una experiencia relacionada con su vida afectiva.

El desarrollo de “la hora del cuento” requiere que las maestras, los maestros y los agentes educativos conozcan previamente los libros que hay en las bibliotecas cercanas y las historias de la tradición oral que les gustaría compartir, pero también que conozcan a su público: sus tiempos de atención, sus edades, sus preguntas, sus intereses, sus potencialidades y capacidades. Puede suceder que un cuento no suscite el entusiasmo o el interés esperado y por eso es necesario atender las reacciones de las niñas y los niños con una actitud flexible que permita interactuar con ellas y ellos, descifrarlos, contenerlos, interesarlos en la lectura o proponer otra.



No todos los cuentos interesan por igual a todos, así tengan la misma edad o aunque el libro haya sido recomendado por expertos y, en ese sentido, es importante confiar en la sabiduría de las niñas y los niños. Así mismo, “la hora del cuento” no debe concluir con preguntas cerradas, a la manera de un examen o una comprobación de lectura, puesto que muchas veces el libro se cierra y los lectores se quedan sintiendo las emociones que suscitó, reinterpretándolo y asociándolo con sus experiencias. Es importante respetar tanto los comentarios infantiles —aunque muchos de ellos aparentemente no guarden relación con el contenido de la historia— como su derecho a guardar silencio una vez concluida la lectura.

¿Cómo romper el hielo y empezar a contar cuentos?

Tal vez se puede seguir el hilo de la memoria, descubrir algún cuento de la propia infancia... y recordar las palabras del comienzo. Y contarlos delante del espejo, como si se regresara a la primera casa. ¿Cómo era ese lugar, de quién era la voz que entonces contaba la historia?

Y así, comenzar a practicar: mirar a los ojos de quienes están ahí esperando un cuento, esperando una voz para inventar su propia voz, para explorar su propia historia...



Las múltiples conexiones entre lenguajes

Como ya se ha dicho, las fronteras entre el juego, la música y la literatura son móviles y ello implica que la literatura esté en todos los entornos donde transcurre la vida en la primera infancia: en el hogar, en el educativo, en el espacio público (la plaza, en los parques, las bibliotecas cercanas...), en los servicios de salud. Jugar a las rondas, recuperar el acervo de la tradición oral y compartir rimas, coplas, adivinanzas y trabalenguas ofrece un contacto con la poesía y con la sonoridad de la lengua que es crucial en la educación inicial. Al mismo tiempo, es esencial escuchar a las niñas y los niños y darles la palabra: estimularlos a contar, cantar, crear, expresar y jugar con su lengua, sin imponerles un significado único.

¿Qué voces del entorno cercano se podrían albergar en la educación inicial y en otros lugares donde crecen las niñas y los niños? ¿Qué tal sería invitar a los abuelos?



Ruta de posibilidades literarias para crecer leyendo

Hoy está claro que el desarrollo infantil no es homogéneo ni avanza necesariamente en línea recta, y esto también está relacionado con las elecciones literarias: una niña de cuatro años puede querer mirar libros para bebés, un gateador puede buscar un libro-álbum complejo porque alguna imagen lo cautivó, una niña con dificultades visuales puede disfrutar un libro de texturas y un niño con dificultades auditivas podría mirar una y otra vez las ilustraciones de un libro de poemas. El papel de la maestra, el maestro, el agente educativo, los familiares y los cuidadores es respetar, acompañar y orientar las elecciones de la niña y el niño sin restringir el acceso y, en ese sentido, las clasificaciones por edades son apenas criterios orientadores, abiertos a las necesidades de los lectores y al criterio y la sensibilidad de los adultos que son quienes conocen a fondo a sus niñas y niños.

A continuación se traza un derrotero de posibilidades literarias que se sirve de las edades como referente, con la necesaria aclaración sobre la importancia de tener en cuenta el contexto cultural, las circunstancias específicas de cada comunidad y de cada grupo y el respeto por la diversidad y por los ritmos particulares.

Los bebés como sujetos de lenguaje

Desde el nacimiento, el bebé afronta la tarea de vivir separado de su madre, pero depende estrechamente de ella y de sus seres más cercanos y pasa, paulatinamente, de la simbiosis con ella hacia las primeras nociones de sus límites: dónde comienza su cuerpo y dónde terminan el de los demás. Esa separación, difícil y confusa en el comienzo, le permite al bebé construir la primera relación mediante el ritmo de las idas y venidas de su madre, de su padre o de sus cuidadores. Paulatinamente, comienza a experimentar cómo su llanto logra la atención de los seres cercanos y así se construye una primera comunicación que ofrece una estructura predecible y que le otorga al bebé la confianza básica de ser cuidado, no solo en el plano fisiológico, sino también en el plano emocional.

Al atribuir distintos sentidos al llanto —hambre, sueño, malestar, necesidad de compañía—, los adultos le ofrecen al bebé la base necesaria para comunicar esos estados y hacerlos comprensibles mediante distintas formas de llorar. Estas habilidades comunicativas se relacionan con el reconocimiento de las caras, lo que provoca en el bebé sonrisas y vocalizaciones, y estas le permiten paulatinamente mantener y ampliar la interacción social con los demás a través de la sonrisa, de los largos contactos visuales con otros y del comienzo del balbuceo.

El balbuceo es un hito de lenguaje y constituye una primera forma de “habla” diferente al primer llanto, pues muestra una cierta manera de organizar los sonidos en el tiempo. Mediante la conquista y el juego con su voz, el bebé toma conciencia de las posibilidades del lenguaje para conversar consigo mismo y con los demás, para acompañarse, mantener largos monólogos e ir descubriendo su propia voz. Durante este tiempo, el bebé pasa mucho tiempo escuchando atentamente las voces cercanas para apropiarse de su lengua: no solo de las palabras, sino de sus tonos y de su música. Por ello, el papel de los adultos es estimular y enriquecer la comunicación a través de palabras que nombran sus estados de ánimo, de canciones de cuna, de juegos de palabras y “conversaciones” espontáneas que les ofrecen claves sonoras, afectivas y gestuales.

Al comienzo de la vida, la música y literatura son imprescindibles e inseparables. El movimiento de vaivén entre las idas y venidas de los cuidadores es el motivo central de la literatura del primer año. Mientras alimentan, cuidan y duermen al bebé, las personas cercanas pueden cantarle y ofrecerle esas “envolturas sonoras” que integran palabras, tonos y cadencias de la voz con movimientos rítmicos, y que conectan al bebé con la experiencia poética, en tanto que su atención recae, no en lo que se dice, sino en *cómo* se dice: en cómo cantan, arrullan y mecen las palabras.



A través de la tradición oral que existe en las diversas regiones y de la poesía, el bebé se contacta con ese legado compartido que es la puerta de entrada a la cultura, que estimula la escucha atenta de las propiedades rítmicas y expresivas de las palabras y que es la actividad esencial para apropiarse de la lengua materna. En ese primer año todo está orgánicamente unido: la vida sensorial —el tacto, el movimiento, el rostro y la postura—, las emociones, la música, la literatura, las voces familiares y las de la comunidad: sus rituales, sus culturas y sus múltiples maneras de cuidar y criar.

Qué dar de leer

- Canciones de cuna y arrullos para mecer a los bebés y darles la bienvenida al mundo. En todas las culturas, hay un acervo para explorar.
- Cuentos corporales o “libros sin páginas” que se escriben en la piel, a la hora del baño o del cambio de pañal, durante la comida o en los tiempos de juego. Las familias, las maestras, los maestros y agentes educativos pueden acompañar a los bebés con pequeñas rimas: juegos de tortitas, palmitas y arepitas; pequeñas historias como “este compró un huevito” para los dedos de la mano o localizadas en sus brazos, en sus piernas o en su ombligo, sumadas a masajes y a juegos como el de los caballitos.

- Juegos de esconderse y encontrarse como el “tope, tope, tun”, “aserrín, aserrán”, “cu-cú” y muchos otros que se transmiten de voz a voz y escenifican, mediante una coreografía de ritmo, palabra y movimiento, el drama de la presencia-ausencia de esos adultos que van y vienen. En el “tope, tope, tun”, por ejemplo, la cara del niño se funde con la del adulto, luego se separa y, de nuevo, las dos caras vuelven a juntarse y a separarse. El adulto pronuncia siempre las mismas palabras y esos movimientos rítmicos de alejarse y acercarse ofrecen pautas para una creación colectiva y predecible que se empezará a anticipar con la pronunciación de las primeras sílabas. Este es uno de los múltiples ejemplos de “textos interactivos” que se pueden encontrar en diversas regiones de Colombia, en la memoria colectiva o en los libros o la música infantil.
- Los primeros libros con páginas: cuando los bebés se sientan y sus miradas empiezan a buscar nuevos horizontes, es importante dejar a su alcance los primeros libros para hojear y también para leerseles innumerables veces. Son libros con imágenes sencillas sobre experiencias cercanas —la familia, la hora de comer y de bañarse o los animales, entre muchas otras— y, por lo general, sus páginas son de hule para la hora del baño o de cartón resistente, a prueba de los primeros dientes.



La perspectiva de explorar el mundo

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

Las niñas y los niños adquieren, además, la capacidad de saber que los objetos no dependen del alcance de su vista; es decir, que permanecen independientemente de ellos. Por ejemplo, pueden llamar la atención de sus cuidadores para que les alcancen

un juguete, señalándolo con el índice o pedir agua y llevarlos a la cocina. En la acción de señalar para reclamar lo que no ven, pero saben que existe, se ve una compleja intención comunicativa que conjuga gestos, movimientos y balbuceos o palabritas. Las niñas y los niños tienen muy claro que cada cosa tiene un nombre y por ello es frecuente ver cómo hacen que los adultos les repitan esos nombres de las cosas.

Simultáneamente, la maduración del sistema articulatorio les permite pasar, paulatinamente, del balbuceo hacia la producción de sonidos cada vez más similares a los de la lengua y pronunciar las primeras palabras. Esta transición, que no es abrupta, suele darse entre los doce y los veinticuatro meses o después, con enormes variaciones; resulta difícil determinar cuándo fue la primera vez que un niño dijo “ma”, queriendo significar mamá.

Paulatinamente, las niñas y los niños toman conciencia del poder de las palabras para hacer declaraciones sobre el mundo, llamar la atención de las personas y compartir experiencias. Asimismo, prestan especial atención a la sonoridad de las palabras y es frecuente verlos capturar sonidos para guardar en la memoria. Esta forma de trabajar con las palabras es su aliada para la adquisición del lenguaje.

A medida que manipulan y se familiarizan con los primeros libros de imágenes, las niñas y los niños comienzan a descubrir que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, *representan* la realidad. Por eso, en este tiempo es importante que los adultos dediquen tiempo a leerles, pues sus voces nombran lo





que sale en los libros y ligan una página con otra para ayudar a descubrir también una continuidad entre lo de atrás y lo de adelante, entre el antes y el después. El movimiento de pasar las páginas les muestra a las niñas y a los niños que las imágenes se van encadenando para construir historias y esta es una primera aproximación crucial a la organización espacial propia de la lectura alfabética. Poco a poco, las niñas y los niños a quienes les han leído, mueven los ojos y pasan las páginas “contándose historias”, lo cual parece demostrar que manejan esa organización del tiempo de la historia en el espacio gráfico del libro: en el espacio de la cultura escrita.

Más allá de las posibilidades cognitivas que todo ello supone, es importante valorar el profundo contenido emocional que circula entre las páginas y que inaugura esa experiencia cultural de compartir el material de la intersubjetividad. Conversar alrededor de los libros, compartir la risa, la sorpresa, el miedo, la tristeza o la felicidad; leer y escenificar, en la voz y en las expresiones del rostro, lo que expresan los cuentos y los poemas es una experiencia afectiva reveladora que muestra cómo el adulto siente las emociones de la lectura, y esto permite a las niñas y a los niños conectarse con las suyas, expresarse, descifrarse y sentir empatía.

Qué dar de leer

- Palabras mágicas que curan el dolor con un “sana que sana”, que hacen salir el “sol solecito”, que logran “que llueva, que llueva”, que sirven para jugar a los “cinco lobitos” con las manos, a los caballitos en las piernas de los seres queridos, a los mosquitos, los zancudos o las serpientes y a tantos otros juegos corporales de cada lugar.
- Libros de imágenes con pequeñas historias que narran experiencias cercanas y que se aproximan paulatinamente al mundo de la narrativa.
- Adultos musicales, que valoran sus voces, que hablan y cantan a las niñas y los niños, que los escuchan, que los leen y les leen, que se ríen y se divierten jugando con palabras.
 - Cuentos, coplas, retahílas y todo el patrimonio cultural que circula en la región.

La lengua para “hacer de cuenta”

A medida que la lengua materna se va convirtiendo en una forma habitual de comunicación, el lenguaje confiere la posibilidad de explorar mundos imaginarios en los cuales está presente lo que no se ve y se puede nombrar “en el lenguaje”. Es un tiempo de sueños, de juegos cada vez más complejos, pero también de temores y pesadillas. Las niñas y los niños “guardan en su mente” acciones como arrullar bebés —tomadas de la realidad— para imitarlas y “hacer de cuenta”.

Como se muestra en las orientaciones pedagógicas sobre el juego, este es un tiempo propicio para transformar un palo en un caballo o preparar comiditas de mentiras, lo cual anuncia una época de grandes retos cognitivos, sociales y comunicativos, en la cual se presenta una explosión lingüística: ese momento en el que se ve que “se les soltó la lengua”. Según las investigadoras Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005), “antes de este rápido incremento del vocabulario, las niñas y los niños aprenden una media de tres palabras por semana. Sin embargo, cuando entran en este período, su aprendizaje de palabras nuevas aumenta espectacularmente hasta los 8 o 10 vocablos diarios” (p. 118).



Por lo general, este impulso del lenguaje está asociado a una época de incansable actividad simbólica, en la que también se observan grandes cambios en el juego. La ampliación de los escenarios sociales y el manejo de normas de higiene y de convivencia hacen de este un tiempo lleno de tensiones entre dependencia y autonomía y el lenguaje juega un papel determinante, tanto para acompañar la construcción de pactos, normas y rituales, como para expresar emociones, temores y ambivalencias.

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

La poesía y la tradición oral siguen siendo imprescindibles para apropiarse de la sonoridad de la lengua durante esta etapa de gran desarrollo lingüístico. “Juguemos en el bosque mientras que el lobo no está”, cantan tomados de la mano. El juego, la música, la coreografía, las palabras y el movimiento representan la emoción y la incertidumbre para anticipar el encuentro con “el lobo” y aprender también cómo moverse por esos bosques imaginarios en donde se afrontan temores y se van encontrando los propios recursos para lidiar con ellos.

Qué dar de leer

- Poesía de tradición oral y de autores clásicos y contemporáneos. Juegos de palabras, rondas, trabalenguas, coplas y canciones grabadas, cantadas por las voces adultas y recreadas y transformadas por las niñas y los niños.
- Libros-álbum que propician un diálogo creativo entre palabras e imágenes. Libros de imágenes, favoritos y disponibles para leer autónomamente, para descubrir cada vez más detalles en las ilustraciones, para estimular la sensibilidad y para elegir y llevar a casa.
- Cuentos tradicionales o contemporáneos que exploran emociones: no se debe temer a los de monstruos y lobos, que son los favoritos de esta edad. No hay que tener miedo del miedo, sino entender que las niñas y los niños necesitan de los libros y de las palabras para expresar y dar salida a sus “monstruos interiores”.
- Voces adultas y compañía para leer otra y otra y otra vez, hasta casi “aprenderse de memoria” las historias favoritas, tanto en las modalidades de educación inicial como en el hogar, en la biblioteca, en el parque y en otros espacios.

Contar la propia historia

Aproximadamente después del tercer año, las niñas y los niños evolucionan hacia formas de regulación entre pares que se reflejan en su lenguaje: “compartimos los juguetes, hablamos y no pegamos, esperamos el turno”. La progresiva aceptación de



las normas de convivencia que regulan la vida en comunidad suele coincidir con la conquista progresiva de cierta agudeza “gramatical” y comienzan a manejar intuitivamente aspectos de género, número o tiempos verbales. Por ejemplo, al decir “no cabo”, demuestran que conocen normas de conjugación de los verbos regulares que aplican a este verbo irregular; o al proponer “digamos que yo *era*”, intuyen que hay un tiempo verbal que alude al tiempo-otro de la ficción: el del juego y la literatura.

Su juego simbólico es cada vez más rico y la imaginación y el aprendizaje se conjugan para explorar mundos posibles. Las incesantes preguntas y los porqués, las charlas con amigos y el movimiento entre la fantasía y la realidad hacen de este un tiempo fértil para avivar el interés por conocer el mundo, por relacionarse con los demás, por hacer pactos —aunque se rompan y haya que restaurarlos permanentemente— y por explorar el arte y la literatura.

Así, paulatinamente, toman conciencia creciente de la pertenencia a un grupo de compañeros en el que viven sentimientos de complicidad, solidaridad y empatía y en el que pueden realizar proyectos de aula para resolver problemas y trabajar en equipo. La habilidad para observar, clasificar y explorar el entorno se refleja en un lenguaje cada vez más estructurado. El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio les permiten viajar “al infinito... y más allá”, como dicen sus superhéroes, y aunque muchas veces confundan los tiempos para decir “mañana fui al circo con mi papá”, el lenguaje les permite relatar sus experiencias.

Las relaciones con sus pares, los juegos compartidos y la invención constante de la vida en comunidad, con sus encuentros y desencuentros, evolucionan a la par con el lenguaje; la indagación, como motor del aprendizaje, continúa expandiéndose. Muchas niñas y niños que han disfrutado con cuentos y juegos de palabras suelen hacer preguntas sobre la lengua escrita, y su curiosidad y su motivación frente a los libros los llevan a leer de muchas formas, a usar diversos códigos para inventar sus propias historias y a expresarse con un tono de voz cada vez más personal.

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

Por otra parte, los libros-álbum se hacen cada vez más complejos. Las sofisticadas “lecturas” que proponen desafían a las niñas y los niños a descubrir cómo el sentido se va desentrañando paulatinamente mediante el diálogo de todos los lenguajes: palabra, ilustración y diagramación. Las posibilidades estéticas que les ofrecen estos libros enriquecen su mirada, apoyan su capacidad interpretativa y les permiten explorar el universo del arte. Se trata de un tiempo para propiciar múltiples encuentros entre diversas modalidades de expresión: por ejemplo, hacer un libro-álbum con ilustraciones o descubrir los detalles más sutiles en las ilustraciones de los libros favoritos.

La poesía, las rimas y los juegos de palabras siguen siendo necesarios para apropiarse de la lengua, explorando sus sonoridades, sus pausas, sus ritmos y sus conexiones con el cuerpo y con el juego. Asimismo, el deseo de conocer y la curiosidad insaciable de este tiempo, con sus eternos “porqués”, hacen imprescindible la lectura de libros informativos que se conectan con las propuestas de exploración del medio y con las situaciones que viven. Es fundamental que las maestras, los maestros y los agentes educativos motiven a las niñas y los niños a recurrir a los libros para promover su curiosidad, para hablar espontáneamente sobre ellos, para generar nuevas preguntas e inspirar sus proyectos. Los libros deben moverse continuamente: de los espacios de trabajo pedagógico a la casa, a la biblioteca y demás espacios, invitando también a las familias a compartir un cuento o un relato y a seguir leyendo en casa.

Qué dar de leer

- Cuentos y leyendas, tradicionales o contemporáneos: de hadas, lobos, monstruos... de la fantasía y de la realidad, de gentes y culturas cercanas y lejanas; del campo y la ciudad, de la propia comunidad y de otras comunidades, y todos los relatos que cuentan las madres, los padres, los abuelos, las maestras...
- Libros-álbum para disfrutar el arte, para interpretar, para mirar una y otra

vez, para hacer lecturas cada vez más complejas y creativas, para descubrir detalles insospechados, para soñar, crear e imaginar.

- Poesía de tradición oral y de autores. Juegos de palabras, juegos de sorteo (“tin, marín, de do, pingüé”), rondas para el recreo, chistes, colmos, trabalenguas, canciones recreadas, inventadas y transformadas.
- Libros informativos, en todos los soportes, para explorar entornos lejanos y cercanos: las culturas, los seres vivos, cómo nacemos, dónde vivimos, dónde viven los demás; libros para saber sobre dinosaurios, arácnidos, bichos, inventos, libros de arte, ecología, cultivos y todos los países reales e imaginarios.
- Salas de lectura vivas y en movimiento: en el centro de desarrollo infantil, en la casa, en las bibliotecas cercanas y parques, centros culturales, museos y centros de salud, entre otros.



Nuevas lecturas, nuevas escrituras

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

Además de la narrativa, los libros-álbum los siguen desafiando a enriquecer la mirada y la sensibilidad, a descifrar códigos no verbales y a integrarlos con los signos escritos para aventurar hipótesis y construir sentido, unas veces “adivinando”, otras preguntando y otras haciendo de cuenta que ya “saben leer” solos. La sed de desciframiento simbó-

- Libros-álbum, libros de imágenes sin palabras y libros de historietas que estimulen formas de interpretar ilustraciones; obras de arte, caricaturas, mapas, fotografías, laberintos, etc.
- Juegos de sorteo (“pin uno, pin dos, pin tres”) y rondas (“el corazón de la piña”, “el puente está quebrado” y tantas más), adivinanzas, trabalenguas, coplas, colmos, chistes, poemas de autores, canciones populares recuperadas, transformadas o inventadas.
- Libros informativos en todos los soportes: de ecología, geografía, culturas, momias, dinosaurios, recetas de cocina, viajes y todos los temas para explorar diversas culturas y diversos territorios, cercanos y lejanos.
- Padres, madres, maestras, maestros y agentes educativos que sigan leyendo y disfrutando la literatura, que no los consideren “demasiado grandes” para leerles cuentos, que conversen con ellas y ellos sobre sus intereses, sus emociones y sus preguntas, que validen sus hipótesis lectoras, que no los obliguen a hacer planas ni a decodificar palabras aisladas, ni los presionen con preguntas sobre lo que leyeron, sino que los dejen hablar, leer y soñar; que valoren sus formas de interpretar los libros, de relacionarlos con la vida y de inventar cada vez más historias, más formas de escribir, sin presiones, dejando que todo ese acopio de historias recibidas, releídas y disfrutadas sea el motor del acercamiento gozoso a la lengua escrita.





Para terminar...

Así como ninguna biblioteca puede ser igual a otra, puesto que cada una va adquiriendo la personalidad de quien la ha organizado, leído y disfrutado, las prácticas de cada maestra, de cada maestro y de cada agente educativo son tan diversas y tan valiosas como los libros, las historias y los acentos que han circulado por su vida desde los tiempos de la propia infancia. Esas voces que los constituyen y que comparten con las niñas y los niños cuando les leen un cuento, les cantan o comparten una historia, un poema o un juego de palabras, quizás se quedarán grabadas en la memoria de quienes comienzan a crecer.

Estas páginas son apenas un esbozo de todo lo que se puede leer, contar, desentrañar, jugar, cantar e inventar en la educación inicial, cuando la lengua es tan reciente y cada palabra es esencial para inventar la historia singular e irrepetible de cada ser humano.

**Por eso, estas páginas no se cierran con un punto final,
sino con un continuará...**

Créditos fotográficos

Archivo fotográfico Ministerio de Educación Nacional:
Portada

Archivo fotográfico Presidencia de la República:
Páginas 12, 24, 42

Centro de expresión artística Mafalda:
Página 18

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar:
Páginas 30, 36, 38

Claudia María Delgado:
Página 17

Diana Ibeth Urueña Mariño:
Página 32

Laura Micaham:
Página 22

Mauricio Vargas:
Página 29

Archivo particular (carátulas libros):
Páginas 19, 20, 21, 27, 33.

Bibliografía

Bonnafé, M. (2000). "Poner al bebé en el centro". *Espacios para la lectura* 2(5): 4-5.

— (2008). *Leer, eso es bueno para los bebés*. México D.F.: Océano.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Madrid: Paidós.

Cabrejo Parra, E. (2001). "La lectura comienza antes de los textos escritos". *Nuevas Hojas de Lectura* 3.

— (2007). "Lenguaje y construcción de la representación del otro en las niñas y los niños". En: Santamaría, F. y Barreto, H. (comp.). *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Durán, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.

Escobar, M. (ed.) (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Bogotá: Serie Río de Letras, Ministerio de Educación Nacional.

Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura) (2012). *Los niños son un cuento: Memorias del 9º Congreso Nacional de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (2010). *Memorias del Primer Laboratorio Nacional 2012. Fiesta de la Lectura*. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en: <http://www.fundalectura.org/>.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

López, M. (2013). *Cultura y primera infancia*. Bogotá: Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en: http://cerlalc.org/wp-content/uploads/2013/11/Cultura_y_Primer_Infancia-FINAL-1.pdf.

Martín Garzo, G. (2013). *Una casa de palabras: en torno a los cuentos maravillosos*. México D.F.: Océano.

Negret, J. (2005). *La escritura antes de la escritura. Historia del desarrollo individual del lenguaje escrito*. Bogotá: Editorial H&G.

Pennac, D. (1997). *Como una novela*. Bogotá: Norma.

Pelegrín, A. (2003). *La flor de la maravilla. Juegos, recreos retahílas*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Pérez, M., Zuleta, C., Negret, J. y otros (2006). *Acceso al lenguaje, la lectura y la escritura: una prioridad de la Política de Infancia*. Bogotá: Comisión Lectura en la Primera Infancia.

Reyes, Y. (2003). "Cuando leer es mucho más que hacer tareas". En: *Nuevas Hojas de Lectura*. Bogotá: Fundalectura.

— (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.

— (2008). "La biblioteca para los que no saben leer: acceso a libros y lecturas en la primera infancia". En: Bonilla, E., Goldin, D. y Salaberría, R. (eds.). *Bibliotecas y escuelas: retos y desafíos de la sociedad del conocimiento*. México D.F.: Océano.

— "Brrrr... ¡Quién dijo miedo!" Artículo en la página web de Espantapájaros Taller. Recuperado el 10 de noviembre de 2013 en: http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_li_7.php.

Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Rodari, G. (1999). *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Panamericana Editorial.

Stern, D. (1990). *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona: Paidós.

Winnicott, D.W. (1980). *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires: Horné.

— (2005). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

Recursos electrónicos. Páginas de Internet

Bibliored. Red capital de bibliotecas públicas. <http://www.bibliored.edu.co/>

Espantapájaros. Un proyecto pedagógico para la primera infancia. <http://www.espantapajaros.com/>

Fundación Cuatrogatos. <http://www.cuatrogatos.org/>

Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. <http://www.imaginaria.com.ar/>

Leer es mi cuento. Plan Nacional de Lectura y Escritura. <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3032.html>

Revista Babar. <http://revistababar.com/wp/>

Esta serie de orientaciones pedagógicas es, ante todo, la exposición de los principios básicos de una propuesta educativa para las niñas y los niños en primera infancia.

También es producto de una construcción que se ha enriquecido con los procesos de discusión de un colectivo de maestras, maestros, agentes educativos del país y demás actores que trabajan directa o indirectamente con las niñas y los niños en el entorno educativo y en los demás espacios en donde transcurren sus vidas.

De manera particular, este documento busca aportar e inspirar a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que, desde la práctica, promuevan experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos en los que el desarrollo integral de las niñas y los niños se potencie desde la literatura. Al tiempo, se espera que este rol se fortalezca, suscitando reflexiones sobre los saberes y experiencias que contribuyen significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial
en el marco de la atención integral

Documento N. 20
Sentido de la educación inicial

Documento N. 21
El arte en la educación inicial

Documento N. 22
El juego en la educación inicial

Documento N. 23
La literatura en la educación inicial

Documento N. 24
La exploración del medio en la educación inicial

Documento N. 25
Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial

Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la
educación inicial en el marco de la atención integral

Guía 50
Modalidades y condiciones de calidad
para la educación inicial

Guía 51
Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad institucional de educación inicial

Guía 52
Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad familiar de educación inicial

Guía 53
Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en las modalidades de educación inicial

Guía 54
Fortalecimiento institucional para las modalidades
de educación inicial

1,2,3...

por la Educación Inicial
me la juego esta vez

Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Preescolar, Básica y Media
Dirección de Primera Infancia

Calle 43 No 57-14
Centro Administrativo Nacional - CAN
Bogotá, Colombia
Teléfono 2222800

www.mineduacion.gov.co