

III SEMINARIO
IBEROAMERICANO



PRIMERA
INFANCIA

MEMORIAS

III SEMINARIO IBEROAMERICANO DE PRIMERA INFANCIA

CALI, COLOMBIA, 9 Y 10 DE SEPTIEMBRE DE 2024



cerlalc
Centro Regional para el
Fomento del Libro en América
Latina y el Caribe



Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - Cerlalc

Margareth Menezes
Ministra de Cultura de Brasil
Presidenta del Consejo

Ernest Urtasun Domenèch
Ministro de Cultura de España
Presidente del Comité Ejecutivo

Margarita Cuéllar Barona
Directora

Francisco Thaine
Subdirector general

María Fernanda de la Ossa
Secretaria general

Jeimy Hernández Toscano
Directora técnica de Lectura,
Escritura y Bibliotecas

José Diego González M.
Director técnico de Ecosistema Editorial

MEMORIAS DEL III SEMINARIO IBEROAMERICANO DE PRIMERA INFANCIA

Julio de 2025

ISBN (PDF): 978-958-671-280-4

Publicado por

**Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe – Cerlalc**

Calle 70 n° 9-52

cerlalc@cerlalc.org • www.cerlalc.org

Bogotá, D.C., Colombia

Elaboración del documento de memorias

Lorena Panche

Coordinación académica del Seminario

Jeimy Hernández

Coordinación editorial

Daniela Abella

Corrección de estilo

Sara Palacio Gaviria

Diseño

Natalia Ayala Pacini

estudiocasual.co

Diagramación

Daniela Duarte

Fotografías

Onasis Charriz

Coorganizadores



Con el apoyo de



Educación



Comfandi



**Fundación
BiblioTec**



**Fundación
Scarpetta
Gnecco**



el caracol



Fundalectura



fundación sm



Esta publicación está disponible bajo la licencia
Atribución/Reconocimiento-NoComercial-SinDerivados
4.0 (CC BY-NC-ND 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>)

ÍNDICE

	Introducción	05
01[↗]	Descripción general	07
02[↗]	Día 1	09
	Conferencia inaugural. La vida sensible y la lectura en la primera infancia	09
	Panel. Avances y desafíos en relación con los derechos de las niñas y los niños más pequeños	13
	Conversatorio. ¿Tienen las tecnologías digitales un lugar en el aprendizaje y desarrollo socioemocional y cognitivo en la primera infancia?	20
	Conversatorio. La importancia del juego, la música y el arte en el desarrollo infantil integral	28
03[↗]	Día 2	41
	Panel. Lengua, oralidad e identidad en la primera infancia	41
	Conversatorio. Políticas públicas para la primera infancia en Iberoamérica	49
	Mesa de experiencias. Iniciativas en torno a la lectura, el bienestar y la salud socioemocional en los primeros años de vida	56
	Taller. Emociones que se leen y se cantan: ¿Cómo desarrollar iniciativas en torno a la lectura, la creatividad y la expresión en la primera infancia?	62
	Conclusiones	65

Introducción

El Cerlalc, en su compromiso por promover la consolidación de sociedades lectoras en Iberoamérica, busca impulsar en los países de la región la puesta en marcha de iniciativas que permitan la participación de toda la ciudadanía en la cultura escrita, desde la primera infancia y a lo largo de la vida. El Centro reconoce la importancia crítica que tienen los primeros años de vida en el desarrollo cognitivo, emocional, físico y social de los seres humanos, así como la necesidad de generar las condiciones para que todas las niñas y niños, en la diversidad de sus condiciones físicas, cognitivas, sociales y étnicas, puedan gozar efectivamente de sus derechos educativos y culturales.

Por ello, desde 2020, a través de su Dirección Técnica de Lectura, Escritura y Bibliotecas, el Cerlalc organiza el Seminario Iberoamericano de Primera Infancia, una de las estrategias centrales del Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación en la Primera Infancia, programa liderado por el Centro, desde hace varias décadas, para generar conocimientos y acciones en torno a la aproximación de las niñas y niños de 0 a 6 años a la palabra y los lenguajes artísticos como elemento clave para su bienestar integral.

En sus dos primeras ediciones, realizadas virtualmente en 2020 y 2022, el Seminario ha contado con la participación de especialistas, docentes, responsables de política pública y organizaciones de la sociedad civil involucradas en la educación y la formación de las niñas y niños más pequeños como lectores, y ha reunido a más de 10 000 espectadores de todos los países de la región, quienes han seguido las actividades sobre temas de gran relevancia para el acercamiento temprano a la palabra y al arte.

El significativo interés que ha generado en la región este seminario —el cual se ha consolidado como uno de los principales espacios académicos alrededor de la primera infancia en Iberoamérica— ha ratificado la pertinencia de propiciar el intercambio de saberes sobre este tema y de generar oportunidades para fortalecer las capacidades de todas las instituciones y personas responsables de la atención integral a las niñas y niños más pequeños. Siguiendo este objetivo, el Cerlalc realizó en el mes de septiembre de 2024, el III Seminario Iberoamericano de



Primera Infancia: lectura, palabra, arte y desarrollo socioemocional, en alianza con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y la Universidad Icesi, y con el apoyo del Ministerio de Educación de Colombia, la Caja de Compensación Comfandi, Fundalectura y las fundaciones SM, Bibliotec, Scarpetta Gnecco y El Caracolí.

En esta tercera edición, el Seminario abrió un espacio para compartir y construir saberes sobre la manera en que las prácticas significativas, en torno a la palabra y el arte, inciden en el desarrollo y el bienestar socioemocional en los primeros años de vida. En este sentido, las discusiones llevadas a cabo durante el evento buscaron impulsar la generación de iniciativas en este campo, así como enriquecer el importante trabajo de todas las personas que, desde diferentes roles, trabajan por que las niñas y niños tengan oportunidades para desarrollarse plenamente, imaginar y crecer en un entorno estimulante y afectuoso.



Descripción general

Por primera vez, el Seminario se desarrolló en formato híbrido, con actividades presenciales en la sede de la Universidad Icesi, en Cali, Colombia, y con transmisión virtual a través de las redes sociales del Cerlalc. El encuentro contó con la participación de organizaciones y actores que trabajan en la educación, la cultura y la atención integral a la primera infancia en Colombia y en otros países de la región.

La programación incluyó conferencias magistrales, conversatorios, presentaciones de experiencias significativas y talleres que permitieron a los participantes conocer diversas iniciativas y enfoques conceptuales, pedagógicos y prácticos relacionados con la lectura, la escritura, la oralidad y el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños.

Considerando el carácter multidimensional del desarrollo infantil, en los diferentes espacios de la agenda académica se propuso un abordaje multidisciplinar de las temáticas tratadas, incluyendo voces provenientes de la pedagogía, la neurociencia y las ciencias sociales, entre otras áreas. De igual forma, el seminario propició el diálogo entre los distintos sectores vinculados a la atención de las niñas y niños menores de 6 años, entre estos, organismos internacionales, entidades responsables de las políticas públicas para la primera infancia, investigadoras e investigadores, docentes, cuidadoras y representantes de iniciativas de la sociedad civil, con el objetivo de promover sinergias entre estos actores.

OBJETIVO GENERAL

Propiciar la reflexión, la discusión y la construcción de saberes sobre el vínculo entre la lectura, el arte y el desarrollo socioemocional en la primera infancia, con el fin de impulsar la implementación de acciones en este campo que contribuyan al ejercicio de los derechos educativos y culturales de las niñas y los niños de 0 a 6 años en los países iberoamericanos.



OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Presentar orientaciones conceptuales, pedagógicas y prácticas relacionadas con el desarrollo socioemocional en la primera infancia, en contextos educativos, culturales y familiares, con miras a fortalecer las capacidades de bibliotecarios, mediadores, agentes educativos, cuidadores, responsables de política pública, especialistas y personas involucradas en la atención y el cuidado de este grupo poblacional.
- Generar un espacio para el intercambio de perspectivas y experiencias significativas, tanto en el ámbito local como en el nacional y regional, en relación con nuevos enfoques, herramientas, recursos y desafíos para abordar el desarrollo socioemocional en la primera infancia desde la lectura, la escritura, la oralidad y la exploración de los lenguajes artísticos.

PARTICIPANTES

El evento contó con la participación de 28 especialistas en educación, lectura, cultura y desarrollo infantil de diferentes países de la región, y convocó a 1 642 asistentes, entre agentes educativas, cuidadoras, personal bibliotecario, mediadoras, mediadores y otras personas vinculadas a la atención en la primera infancia. De este total, 1 216 personas, de 19 países, asistieron de forma virtual, mientras que 426 participaron de manera presencial en las actividades desarrolladas.

Especialistas,
ponentes y
organizadores
del III Seminario
Iberoamericano de
Primera Infancia.



Día 1

9 de septiembre de 2024

CONFERENCIA INAUGURAL. LA VIDA SENSIBLE Y LA LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA A CARGO DE MARÍA EMILIA LÓPEZ

Especialista en primera infancia y en literatura infantil, activista cultural y escritora. Es autora de los libros *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia* (Cerlalc-Lugar Editorial, traducido al portugués por Selo Emilia); *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia* (Lugar Editorial), y del libro de poemas *¡Ay, barquito de papel!* (Ojoreja). Fue codirectora de la colección de libros para niños Aerolitos (Capital intelectual). Dirige la Colección del Melón. Libros que piensan la infancia (Lugar Editorial). Fue profesora en el Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad de Barcelona y el Banco del Libro; en el Diplomado en Gestión Educativa para la Educación Inicial de la Universidad Autónoma de Tlaxcala y en diversas universidades latinoamericanas. Consultora de Unicef. Directora del Centro infantil de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, donde también coordina el Programa de investigación y formación docente continua y el Programa de escritura *Escribir las prácticas es construir mundos*. Asesora del Programa de primera infancia de la Secretaría de Cultura de Nuevo León, México.

María Emilia López,
escritora, educadora
y especialista en
primera infancia.



DESARROLLO

La conferencia inició con una reflexión sobre la sensibilidad en la primera infancia, una noción en la que tienen un gran peso los lazos afectivos entre las niñas y los niños y quienes les rodean, pero que también se relaciona con las emociones y con la capacidad de conectar esas emociones con las experiencias y las sensaciones. En lo que tiene que ver con la experiencia estética, la sensibilidad es activa, por cuanto tiene una dimensión creadora y, para la especialista, su desarrollo en la primera infancia se fundamenta en una relación entre el amor y la cultura.

Luego de esta introducción, López abordó los aspectos psicológicos del desarrollo infantil y el lugar que en este tiene la interacción humana, la cual —en una etapa de gran fragilidad y dependencia como lo son los primeros años de vida— no solo hace posible la supervivencia de los bebés y las niñas y niños más pequeños, sino que también brinda las bases para que ellas y ellos puedan construir el sentido sobre sí mismos y sobre el mundo. En la primera infancia, estas interacciones están mediadas por la corporalidad y por el lenguaje, en su dimensión sonora. Desde la gestación, los bebés pueden reconocer la musicalidad de su lengua materna y, a partir del nacimiento, las palabras de los adultos maternantes les ofrecen una experiencia del lenguaje que no tiene que ver con los significados, sino que es, fundamentalmente, una experiencia estética.

Además de brindar calma y protección, esta interacción con el lenguaje también abre la llave de la socialización, a través de palabras, sonidos y entonaciones particulares que las personas adultas usan con las y los bebés. Ellos, a su vez, responden a estas formas del lenguaje y descubren que su voz genera reacciones en sus interlocutores, con lo cual se establece una comunicación que, para López, está basada en una oralidad poética, pues apela al ritmo y al sonido más que al significado.

Esta experiencia permite a las figuras de crianza ponerse en situación de disponibilidad afectiva para interactuar, jugar y ofrecer a las y los bebés una experiencia multisensorial, enriquecida con los gestos y demás estímulos que acompañan a la voz. De acuerdo con algunos estudios citados por la especialista, estas interacciones son determinantes para la construcción de la subjetividad de las niñas y los niños, así como para que ellas y ellos adquieran la capacidad de comprender y compartir sentimientos, emociones y estados mentales con otras



personas. Por otra parte, el tiempo compartido que se dedica al juego y a la comunicación requiere que las personas adultas puedan leer las necesidades de las y los bebés y se adapten a los tiempos propios de la cotidianidad en la edad temprana, cuyo ritmo está determinado por los cuidados, el sueño y la alimentación.

Según López, los ritmos de la vida contemporánea, sumado a las transformaciones tecnológicas, representan un gran desafío para que se puedan dar las condiciones de disponibilidad y adaptabilidad requeridas para una interacción rica entre niñas, niños y sus figuras de apego alrededor del lenguaje. López denomina ‘mutación humano-tecnológica’ la manera como la tecnología ha modificado la atención, la capacidad de interpretar lo no verbal, la disposición para explorar la corporalidad, y señala los efectos que esto tiene en la crianza temprana, ya que la transformación social en curso socava las capacidades para la subjetividad, que son indispensables para el desarrollo psicológico en la primera infancia.

Estos cambios culturales afectan directamente la crianza, que es una práctica cultural, y tienen hondas consecuencias en el bienestar emocional. Esto se manifiesta en las dificultades que tienen las niñas y los niños para comunicarse, para empatizar, para regular su comportamiento, y que pueden leerse como un signo de la variación en la calidad y en la cantidad de las interacciones humanas que se dan en la infancia más temprana.

Dado que no hay un punto de retorno en la transformación digital, y que esta tiene una incidencia cada vez más grande en todas las esferas de la vida, hay que pensar en los efectos que el paradigma tecnológico tiene en los primeros años de vida, con el fin de encontrar posibilidades para garantizar una crianza afectuosa y humanizante. Ante la crisis de las interacciones humanas que se registra hoy, los libros y la lectura ofrecen una alternativa para dar nuevos significados y enriquecer la forma de interactuar con las infancias.

La lectura con niñas y niños pequeños involucra gestos, entonaciones, movimientos, pausas y variaciones de volumen que enfatizan y amplían los significados, y que nutren el saber que se construye sobre el lenguaje en la primera infancia. Esta práctica, que abre espacio para el aprendizaje compartido y la cooperación entre niñas, niños y adultos para la construcción del sentido, genera una valiosa posibilidad para enfrentar la crisis del lenguaje y de la interacción que López identifica como uno de los rasgos distintivos de la ‘mutación humano-tecnológica’.



Los libros infantiles pueden ayudar a contrarrestar el empobrecimiento del lenguaje al dotar a los adultos encargados de la crianza y la educación con un repertorio lingüístico para conversar y jugar con las niñas y los niños, para hilar la trama de un habla compleja en la que es posible compartir estados mentales y sintonizar sensibilidades.

A propósito del lugar que la lectura puede tener en la crianza, López hace referencia a la noción de ‘lecturar’, un término acuñado por ella para dar cuenta de una interacción que va más allá del simple acto de leer. La conferencista define este concepto como una acción que reúne los verbos ‘leer’ y ‘amar’, y que consiste en «trasvasar amorosamente a los otros el equipaje, las habilidades iniciales para construir cada vez con mayor autonomía la experiencia plena y emancipatoria de la lectura».

Luego de explicar esta noción, López se detuvo en la importancia que tiene poseer libros en la infancia. Esta es una etapa en que se establecen relaciones psíquicas muy complejas con los objetos, pues estos están cargados de sentido y adquieren un valor especial para las niñas y los niños. Para ellos, los objetos son también artefactos que facilitan las transiciones y les ayudan a sobrellevar los procesos de separación que marcan el desarrollo infantil. Al brindar protección y acompañar estos procesos, los libros se convierten en juguetes transicionales que para las niñas y niños es importante poseer, tanto en su dimensión física como en las imágenes e historias que evocan y que pueden proporcionar compañía y sosiego.

En el contexto de la migración, el hecho de poseer libros adquiere una mayor relevancia, pues ofrecen refugio y estabilidad en una condición marcada por la transitoriedad, el desprendimiento y la precariedad. Tener la posibilidad de acceder a libros brinda a las niñas y niños, en situación de movilidad, continuidad psicológica y comprensión frente a la inestabilidad de la realidad. Por esta razón, es clave considerar, desde el punto de vista de la política pública, la importancia de invertir en libros para poner a disposición de las familias migrantes, pues son un recurso muy potente para generar espacios para el afecto, la humanización y la imaginación, que resultan muy significativos cuando se ha perdido todo.

La lectura puede proporcionar también una respuesta a la soledad infantil, que está estrechamente relacionada con la crisis de la interacción humana y que tiene que ver con la dificultad que enfrentan

muchas niñas y niños para construir sentidos compartidos. Leer, jugar y conversar con otros sobre lo leído permite vivenciar la intersubjetividad. La experiencia de la alteridad, fundamental para el desarrollo del psiquismo en la primera infancia, puede verse beneficiada con la puesta en marcha de propuestas de lectura en bibliotecas, centros infantiles, albergues de personas migrantes, salas de lectura y otros espacios alternativos que no solo tiendan puentes entre los libros y la infancia, sino también entre las subjetividades.

Volviendo sobre el marco temático del seminario, María Emilia López aludió al concepto de ‘cultura emocional’, de la socióloga Arley Hochschild, para plantear una reflexión sobre la manera en la que las convenciones culturales contemporáneas determinan las interacciones humanas. Si la cultura emocional de una sociedad establece el marco de las emociones que se pueden expresar y aquellas que no, y cómo se pueden expresar, la cultura emocional propia del capitalismo parece dejar un lugar reducido al reconocimiento de la otredad y a la posibilidad de detenerse en la conversación, el juego y la fantasía, ya que las «reglas del sentir» al uso, en línea con la premisa de la optimización del tiempo, no dejan lugar a la observación, a mirar al otro a los ojos al interactuar con él. Considerando todos los planteamientos presentados a lo largo de la conferencia sobre la importancia de la sincronía y del contacto para el desarrollo de las niñas y los niños, la especialista invitó a docentes, mediadoras y bibliotecarias a imaginar y realizar propuestas que contribuyan a crear comunidad, que propicien el contacto afectuoso y la interacción humana, de manera que los libros y el acto de lecturar permitan expresar la dimensión poética, corporal y social de los seres humanos.

PANEL. AVANCES Y DESAFÍOS EN RELACIÓN CON LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS MÁS PEQUEÑOS

Participantes

Tamara Díaz

Doctora en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, con acreditación Aneca, y licenciada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid. Tiene estudios de posgrado en Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos, y un máster en Psi-



cología Clínica Infantojuvenil. Ha sido secretaria técnica adjunta del Centro de Altos Estudios Universitarios y ha dirigido el Instituto de Evaluación de la OEI. Se ha desempeñado también como docente en la Universidad Autónoma de Madrid y en la Universidad Central de Santiago de Chile. Es miembro del Grupo de investigación innovación educativa para una formación integral en diferentes etapas y contextos. Actualmente, es la directora general de Educación y Formación Profesional de la OEI, y miembro del Comité Directivo de Alto Nivel del ODS 4 de la Unesco.

Paula Klenner

Psicóloga clínica y máster en Sociología y Cambio Global de la Universidad de Edimburgo. Ha trabajado en organizaciones de la sociedad civil, el sector público y el sistema de Naciones Unidas en el diseño de políticas y programas para personas afectadas por emergencias y crisis, en la coordinación de estrategias regionales y globales sobre educación en emergencias y educación para la salud y el bienestar. También ha liderado mecanismos de coordinación para el abordaje de emergencias, crisis y la garantía de la seguridad escolar como la Alianza Global para el Riesgo de Desastres y Resiliencia en el Sector Educativo. En la actualidad, se desempeña como Oficial de Educación en la Oficina Regional Multisectorial de la Unesco en Santiago, coordinando la Unidad de Educación Transformativa.

Yannig Dussart

Psicólogo y sociólogo con una trayectoria profesional centrada en políticas educativas y de desarrollo infantil temprano. Ha dedicado su carrera profesional a trabajar por los derechos de los niños y las niñas, particularmente, el derecho a una educación de calidad y al desarrollo infantil, incluido el desarrollo en contextos de emergencia y vulnerabilidad. En 2008, se unió a Unicef y ha trabajado en varios países y regiones, en el campo de la planificación y coordinación del sector educativo (incluida la educación de la primera infancia), la elaboración e implementación de varias estrategias para la primera infancia y la coordinación de la respuesta a emergencias humanitarias. Desde 2020, es gerente regional de desarrollo de la primera infancia para América Latina y el Caribe.



Modera:

Jeimy Hernández

Bibliotecóloga con más de 20 años de experiencia en el diseño y dirección de proyectos culturales y educativos. Ha trabajado como asesora internacional para organismos como la OEI y el Cerlalc, y se ha especializado en políticas públicas de lectura y bibliotecas, formación de agentes culturales y alianzas público-privadas. Fue coordinadora de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas de Colombia y ha dirigido instituciones como BibloRed. Ha sido también autora y coordinadora editorial de diversos documentos en el campo de la información, las bibliotecas y la lectura. Es la directora técnica de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Cerlalc, donde asesora a los países iberoamericanos en el desarrollo de políticas de lectura y bibliotecas que fomenten el acceso a la información, la lectura y el aprendizaje desde la primera infancia y a lo largo de la vida, y el desarrollo de los sistemas bibliotecarios.

Desarrollo

Jeimy Hernández explicó que el objetivo del panel era explorar el estado actual de la primera infancia en los países iberoamericanos, haciendo un especial énfasis en los derechos educativos y culturales, con el fin de establecer los progresos y las prioridades para poner en marcha acciones dirigidas a este grupo etario en el escenario de la pospandemia. Para reflexionar y trabajar alrededor de este tema, Hernández considera fundamental adoptar una perspectiva que integre las voces de quienes, desde diferentes roles, trabajan por la primera infancia, incluyendo a docentes, cuidadoras, mediadoras, así como a quienes lideran las políticas públicas y a organismos internacionales, como Unesco y la OEI, que pueden brindar elementos muy valiosos para comprender la situación actual de la niñez.

Jeimy Hernández,
directora técnica de
Lectura, Escritura
y Bibliotecas del
Cerlalc-Unesco.



Luego de estos planteamientos iniciales, Hernández dio la palabra a Paula Klenner, quien indicó que en los últimos años han tenido lugar varias cumbres y foros internacionales para promover el fortalecimiento de la educación en la primera infancia, entre ellos, la Conferencia Mundial de Atención y Educación de la Primera Infancia, realizada en Uzbekistán, en 2022. En la *Declaración de Tashkent*, uno de los principales documentos derivados de la conferencia de Uzbekistán, se establecieron cuatro áreas de trabajo prioritarias para abordar los temas más urgentes en materia de educación de las niñas y los niños más pequeños: la cualificación del personal docente, la innovación educativa, la gobernanza del sistema y el acceso universal a una educación de calidad.

Aunque estas cumbres han dado como resultado el compromiso de los gobiernos sobre el tema, no parecen haber logrado los cambios requeridos para alcanzar una educación inicial y preescolar de calidad. Por ello, y pese a la relevancia de estos foros internacionales, Klenner afirmó que es importante aproximarse a ellos con una mirada crítica. En este sentido, señaló la patente desconexión entre estas declaraciones y la experiencia real de las niñas, los niños, las familias y los agentes educativos, que no solo se da en la educación inicial, sino en la primaria y la secundaria. Esto permite ver que los desafíos de la educación en la primera infancia no son exclusivos de esta etapa, sino que tienen efectos a lo largo de las trayectorias educativas, entre los que se cuentan la deserción escolar y la exclusión en la educación secundaria.

La evidencia muestra que la educación inicial tiene una importancia crítica para el desarrollo infantil, y que la inversión en ella no solo

beneficia a las niñas y a los niños, sino también a las familias y a la sociedad en su conjunto, dado el impacto que tiene en el aprendizaje y en el desarrollo de las personas durante todo el ciclo vital. De igual forma, los estudios indican una persistencia en las desigualdades de acceso, en detrimento de grupos poblacionales específicos como las niñas, niños y jóvenes migrantes y refugiados, al igual que un incumplimiento de las metas de financiación de la educación en la primera infancia, tanto en América Latina como en otras regiones.

Las recomendaciones de la *Declaración de Tashkent* y de otros lineamientos surgidos a partir de esta coinciden con las que se han formulado para los demás niveles educativos, pero es posible advertir un elemento distintivo que tiene que ver con las habilidades socioemocionales y con el lugar que estas tienen para la transformación de la educación. Klenner hizo referencia nuevamente a lo planteado por María Emilia López sobre la importancia de lo colectivo, ya que, frente a problemas actuales complejos como el cambio climático, la pérdida de confianza en las instituciones y en las dinámicas políticas, las crisis y los desastres que ocurren cada vez con mayor frecuencia y a mayor escala, volver sobre la noción de lo colectivo no es una posibilidad, sino una condición para pensar en el futuro.

La educación inicial, en la que las familias ocupan un lugar protagónico, es un contexto que abre la posibilidad para reflexionar sobre lo colectivo. Sumado a ello, en este nivel educativo, las y los docentes tienen un gran compromiso y una preocupación permanente por el bienestar, el cual, en los niveles posteriores, va desdibujándose frente a la creciente preocupación por el rendimiento. Para cerrar su intervención, y a partir de estos planteamientos, Klenner propuso repensar el futuro de la educación y el impacto que tienen las acciones dirigidas en la primera infancia, tanto en las trayectorias educativas de las niñas y niños como en el ámbito de lo colectivo.

Yannig Dussart, por su parte, presentó un documento recientemente publicado por Unicef y Cepal, titulado *Enfrentar la desigualdad en la primera infancia. Las huellas de la pandemia del Covid-19 en las nuevas generaciones de niñas y niños de América Latina y el Caribe*. El estudio, que se centra en la salud y la educación, muestra que una de las más grandes secuelas de la crisis en este grupo de edad fue el significativo aumento de la pobreza, que afectó a las niñas y niños 1.5 veces más que al resto de la población.

En cuanto a la salud, se encontró que las consecuencias de la emergencia conllevaron retrocesos en el cubrimiento de la vacunación, el acceso a medicamentos y los servicios de obstetricia, que afectaron particularmente a los grupos socioeconómicos más vulnerables. El panorama en el campo de la educación es igualmente preocupante, pues luego del cierre de los centros infantiles, las aulas de educación inicial y preescolar se beneficiaron en menor medida de las alternativas educativas a distancia y, en el caso de las familias rurales y las más pobres, el acceso a conectividad y dispositivos fue limitado.

Por otro lado, la crisis reveló la urgencia de atender los desafíos que ya se habían identificado antes de la pandemia, como la necesidad de incrementar las inversiones en educación inicial, mejorar la infraestructura y asegurar no solamente la cobertura, sino también la calidad. Dentro de estos retos, uno que merece especial atención es el fortalecimiento de capacidades de las y los docentes, quienes tuvieron sobrecargas laborales y dificultades para evaluar la efectividad de la educación a distancia, y se enfrentaron a un empeoramiento de sus condiciones laborales o a la pérdida de sus empleos, todos estos elementos con serias consecuencias en su salud emocional. A los hallazgos presentados en este documento de Unicef y Cepal, Dussart agregó algunas consideraciones relacionadas con la salud mental y el desarrollo socioemocional, tanto en la escuela como en los hogares. En lo que concierne a la crisis de aprendizajes que se registra en la actualidad, se suele dar más peso a las habilidades básicas como la lectura y las matemáticas, pero para enfrentar esta problemática se deben tener en cuenta las habilidades socioemocionales, dado que estas son también habilidades fundamentales.

Retomando el informe citado al inicio de su intervención, el representante de Unicef mencionó que en el documento se formulan varias recomendaciones para fortalecer las políticas para la primera infancia y desarrollar sistemas de atención más resilientes y efectivos. Algunas de las principales recomendaciones son adoptar un enfoque integral centrado en los derechos y fortalecer a las familias para que puedan cumplir con la importante tarea que tienen de impulsar el desarrollo de las niñas y niños.

Jeimy Hernández resaltó la pertinencia de abordar los efectos de la pandemia en las niñas y los niños, en vínculo con las profundas desigualdades sociales que existen en la región. Hernández agradeció a Dussart por haber presentado este estudio de Unicef y Cepal

que apunta, precisamente, a esta relación entre el acceso a los derechos y las brechas socioeconómicas en la primera infancia. Posteriormente, le dio la palabra a Tamara Díaz, quien abordó el tema del panel a partir del trabajo que la OEI, como organismo intergubernamental, realiza con los ministerios de Educación de Iberoamérica.

Para Díaz, es necesario enfatizar en lo que señalaron los otros participantes de panel acerca de los beneficios que tiene la inversión en la primera infancia como etapa crítica del desarrollo, pues hasta hace algunas décadas no había una conciencia generalizada al respecto, ni sobre la importancia de contar con recursos pedagógicos adaptados a las características y las necesidades específicas de las niñas y niños en esta edad.

La especialista también retomó las ideas de Yannig Dussart con respecto a la urgencia de atender los desafíos y las asignaturas pendientes que evidenció la pandemia, y añadió que se debe resaltar la función de la escuela, no solamente en lo que concierne a los aprendizajes formales, sino como lugar central para la socialización, para el acceso a servicios básicos como nutrición y seguimiento sanitario y, en últimas, como un escenario clave para el desarrollo y el cuidado.

Pese a las diferencias en los contextos nacionales, Iberoamérica comparte varios avances y aspectos por trabajar en relación con los derechos educativos y culturales en la primera infancia. Considerando este contexto, la OEI lanzó un programa regional en el que participan los ministerios de Educación de la región y que tiene dos ejes de acción. El primero es el desarrollo y fortalecimiento de las políticas educativas, considerando la responsabilidad que tienen los Estados como garantes del derecho a la educación. El otro eje es el fortalecimiento de capacidades de actores claves del sector educativo, como docentes, directivos y administradores del sector.

Como parte de las acciones de la OEI en materia de primera infancia, Díaz resaltó la creación de la Red Iberoamericana de Administraciones Públicas de Primera Infancia, conformada por representantes de los ministerios de Educación a cargo de la atención de este grupo poblacional y que ha facilitado el intercambio de conocimientos y experiencias entre países.

La Organización también ha elaborado publicaciones sobre varios de los temas que generan mayor interés en la región, como el uso de tecnologías digitales en la primera infancia, que incumbe tanto a las y los

responsables de la política pública como a docentes y familias. Otras de las temáticas abordadas en estas publicaciones son la colaboración entre las familias y las escuelas, y la nutrición en la primera infancia.

Finalmente, Tamara Díaz presentó algunas prioridades de acción en relación con la garantía de los derechos de las niñas y niños menores de 6 años:

- Adoptar un enfoque intersectorial en la educación y, en general, en las políticas públicas, estableciendo sinergias con sectores como protección social y salud.
- Generar diálogos con iniciativas de educación y cuidado no formales, lideradas por la sociedad civil, las cuales pueden realizar una importante contribución en términos de cobertura.
- Desarrollar estándares de calidad y garantizar la financiación.
- Prestar especial atención al desarrollo socioemocional en los primeros años de vida y dotar a docentes y cuidadoras con herramientas para abordar este tema.
- Apelar a la colaboración y a la corresponsabilidad como base para encarar los desafíos presentes.

CONVERSATORIO. ¿TIENEN LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES UN LUGAR EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y COGNITIVO EN LA PRIMERA INFANCIA?

Participantes

Anna Lucía Campos.

Educadora, graduada en el Curso de Especialización en Desarrollo Cerebral Infantil del Instituto para el Desarrollo del Potencial Humano. Tiene especializaciones en Neurodesarrollo y Educación y en Neuropedagogía. Es experta en Neurociencia, con estudios en el Máster en Psicobiología y Neurociencia Cognitiva. Pionera en el campo de la



neurociencia educacional en Latinoamérica, ha trabajado por la transformación de la educación a partir de la evidencia científica y de un nuevo perfil de educador. Su interés en conocer las bases biológicas del aprendizaje para, así, construir la fundamentación de una mejor práctica pedagógica, la llevó a migrar de la pedagogía a la neurociencia y a realizar estudios e investigaciones que permitieran crear puentes interactivos entre neurociencia, educación, psicología y desarrollo humano.

Carlos Magro

Licenciado en Ciencias Físicas de la Universidad Complutense de Madrid, y en Geografía e Historia de la Universidad Autónoma de Madrid. Además, tiene un MBA de la Escuela de Organización Industrial. Ha sido director académico del Instituto Europeo de Diseño y estuvo al frente de la Oficina de Información Científica de la Fundación para el Conocimiento madri+d. Preside la Asociación de Educación Abierta y es consultor independiente en educación en los campos de la innovación, la tecnología y las políticas públicas. Es miembro del Departamento de Innovación Educativa de la Universidad Camilo José Cela, del colectivo Docentes para la Inclusión y la Mejora Educativa (Dime), del Consejo Asesor de Cuadernos de Pedagogía y del grupo de Investigación Conocimiento Abierto para la Acción Social, de la Universidad de Granada.

Álvaro Salinas

Sociólogo de la Universidad de Chile y doctor en Ciencias Sociales (información y comunicación) de la Universidad Católica de Lovaina. Actualmente, es director del Observatorio de Prácticas Educativas Digitales de la Universidad Católica de Chile e investigador asociado del Centro de Políticas y Prácticas en Educación, de la misma universidad. Sus principales áreas de estudio son las tecnologías digitales para enseñar y aprender, las habilidades digitales, el cambio y la innovación en las prácticas docentes.

Moderadora:

Milena Molina

Licenciada en Biología, magíster en Planeación para el Desarrollo y con un máster avanzado en Innovación Educativa. Tiene más de 15 años de experiencia en el sector educativo y social, donde ha trabajado en gestión, formulación, ejecución, monitoreo y evaluación de proyectos de desarrollo e impacto social. Actualmente, es gerente de Programas y Proyectos de Educación en la Organización de Estados Iberoamericanos. Su campo de especialidad es la educación para el desarrollo, con énfasis en derechos humanos, paz, habilidades socioemocionales y desarrollo sostenible, enfocados en la infancia, niñez, adolescencia y juventud. Trabaja en el desarrollo de iniciativas para contribuir al acceso, la permanencia y la calidad educativa de estos grupos, con enfoque en la inclusión, la equidad y la innovación.

De izquierda
a derecha:
Milena Molina,
Carlos Magro y
Anna Lucía Campos.



Desarrollo

La moderadora abrió el conversatorio señalando el interés que este tema genera actualmente y afirmando que se trata de un tema frente al que las personas involucradas en la docencia y en la mediación no siempre saben cómo actuar. Molina también destacó la relevancia de abordar este asunto dada su relación con el desarrollo socioemocional de las niñas y los niños, sobre todo, luego de las consecuencias que tuvo el aislamiento social de la infancia durante la emergencia por el Covid-19.



Posteriormente, dio la palabra a Carlos Magro, quien, en su intervención, propuso establecer un mapa de problemáticas para abordar el tema. La primera de ellas es la relación entre tecnologías digitales y educación en la infancia, una problemática ineludible, dada la tendencia irreversible que se está dando en el uso de estas tecnologías, así como en la disminución de la edad a la que las niñas y los niños comienzan a acercarse a ellas, tanto en la región latinoamericana como en todas las regiones del mundo.

Desde la perspectiva del especialista, existe una «sobreutilización» de tecnologías en el hogar, en paralelo a una infrautilización de estas en la escuela, una situación que es una manifestación más de las brechas existentes entre el ámbito familiar y el escolar. Para Magro, asumir una posición prohibicionista en el aula puede incrementar aún más esta distancia entre lo que se hace con la tecnología en otros contextos de la vida y lo que se podría hacer con ella en la escuela, con lo cual se pierde la oportunidad de dotar de sentido pedagógico la utilización de estos recursos.

Otro aspecto que es necesario considerar es el lugar o el ecosistema en el que tiene lugar el relacionamiento con las tecnologías. Para ello, resulta de interés tener en cuenta lo que han postulado varios especialistas en este tema, que afirman que vivimos en un ‘mundo posdigital’, en el que ya no hay distinciones entre las actividades o esferas mediadas por lo digital y las que no, y en el que las tecnologías son ubicuas y, en consecuencia, invisibles.

En este ecosistema, las tecnologías no solo hacen parte del mundo en sus diferentes aspectos, sino que también construyen el mundo, incluido el mundo de la infancia, donde las relaciones familiares y sociales, el juego y otras áreas de la vida de las niñas y los niños están atravesadas por lo tecnológico en mayor o menor medida. Al abordar las tecnologías desde este punto de vista, como parte integral del mundo, se evidencia que la palabra clave en este contexto es la mediación, no solo en las prácticas de lectura, sino también en las familias y en todos los escenarios de la vida de las niñas y los niños.

Ante esta ubicuidad de lo digital en todos los aspectos de la vida, Magro enfatizó en la necesidad de que todos los actores vinculados a la cultura, la educación y el desarrollo en la infancia asuman una postura frente a este debate, lo cual no implica tener una respuesta unívoca para un asunto complejo como este, sino adoptar una mirada crítica y reflexiva frente a él. El hecho de que la tecnología sea uno de

los «elementos constitutivos» del mundo actual no implica, necesariamente, que la sociedad deba aceptarlo pasivamente; antes bien, frente a aquello que parece imponerse, quienes trabajan en la mediación y en la educación pueden moldear esta realidad que parece «dada» a través de sus prácticas pedagógicas.

El tema de la tecnología digital suscita, por lo general, posturas extremistas, que oscilan entre el ‘fetichismo tecnológico’ (la creencia de que la tecnología es la solución a todos los problemas) y el ‘catastrofismo digital’ (que la considera la fuente de todos los males). A pesar de ser diametralmente opuestas, estas dos posturas comparten su carácter esencialista y su determinismo, pues aceptan la realidad como algo dado sin oponer a ella cuestionamiento crítico. Estas posiciones tienen su base en una disputa tecnológica que está lejos de resolverse, razón por la cual los actores del sector educativo deben complejizar y matizar estas ideas, y aproximarse a ellas con una actitud crítica.

Frente a las incertidumbres y la oposición insalvable de diferentes puntos de vista, tanto en el ámbito de la salud como de la educación y de la política pública, las maestras y mediadoras deben contribuir a disminuir la brecha entre la familia y la escuela, dotando de significado pedagógico la relación que las niñas y los niños establecen con la tecnología, de manera que estos usos productivos puedan ser llevados al hogar y a otros espacios además del aula.

Finalmente, Magro resaltó la importancia de acudir a los marcos de política pública, así como a los lineamientos de organizaciones internacionales y de entidades públicas del orden nacional que han comenzado a trabajar en el establecimiento de estándares y pautas que pueden guiar a las y los docentes en el uso de aplicaciones educativas. Es importante seguir estos lineamientos para usar estas publicaciones, pues ya existe evidencia científica sobre los criterios que determinan su efectividad y su calidad pedagógica, entre ellos, el nivel de interacción que proponen.

Al igual que Carlos Magro, Álvaro Salinas llamó la atención sobre la falta de consenso existente sobre los potenciales beneficios o perjuicios que la tecnología digital tiene para el desarrollo infantil y afirma que, pese a ello, sí es posible encontrar en la literatura científica sustento sobre la contribución de estos recursos para el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, incluyendo la motivación y el compromiso con este. También es posible afirmar que las tecnologías pueden contribuir efectivamente al aprendizaje, pero para que esto se dé son

necesarios varios elementos, dos de los cuales fueron mencionados también por Magro en su intervención: la mediación y la interacción.

Por otra parte, existen riesgos de distintos tipos. Uno de estos tipos lo constituyen los riesgos relacionados con el contenido, como el acceso por parte de las niñas y los niños a contenidos que no son aptos para su edad, por ejemplo, la pornografía o los mensajes de odio. Otro tipo de riesgo tiene que ver con el comportamiento, cuando las niñas y los niños asumen o son víctimas de conductas problemáticas como el ciberacoso.

Para encontrar un balance entre los riesgos y las oportunidades, Salinas indicó que uno de los puntos centrales es la mediación y, específicamente, una mediación activa, que implica enseñar y acompañar a las niñas y a los niños en su experiencia con la tecnología, y brindarles pistas para comprender y evaluar los contenidos. Otro enfoque posible es el restrictivo, que limita el tiempo, los usos o los contenidos a los que pueden acceder las y los menores. Uno u otro enfoque deben usarse en función del contexto y de las necesidades de cada niño o niña.

En relación con el tiempo y la frecuencia de exposición de las niñas y los niños a las tecnologías digitales, el especialista hace referencia a un estudio realizado en Canadá, en el que se hizo seguimiento a un grupo de niñas y niños entre los 2 y los 5 años, y en el que se encontró que las y los menores de 2 años están teniendo una exposición a las pantallas muy superior a la recomendada. Esto da cuenta de que el contacto con las tecnologías en la infancia es una realidad que se está registrando en todo el mundo y, por lo tanto, es necesario abordarla. Para ello, resulta pertinente cuestionarse sobre qué habilidades y qué aprendizajes requieren las niñas y los niños para enfrentarse a un mundo mediado por lo digital, para que así puedan evadir los riesgos y aprovechar las posibilidades que este plantea.

Para el desarrollo de su intervención, Anna Lucía Campos propuso abordar el tema a partir de la metáfora del ecosistema, estableciendo una relación entre el ecosistema digital, el ecosistema natural y el neurodesarrollo. Campos explicó que, de manera similar a un ecosistema natural, cuya existencia depende del equilibrio entre diferentes especies, se requiere que el ecosistema digital en el que están creciendo las niñas y los niños tenga un equilibrio entre los diferentes elementos que lo conforman.

Para que la infancia pueda prosperar y florecer, es necesario que las personas adultas contribuyan a mantener un balance en este ecosis-

tema, de manera que la interacción armoniosa entre sus elementos no genere alteraciones en el proceso de neurodesarrollo infantil. El primer paso hacia esta dirección consiste en comprender este proceso, que se da desde la tercera semana de gestación, y que no solo depende de factores genéticos, sino que también pone en juego factores ambientales, como los estímulos que la madre y el padre brindan a las y los bebés.

Campos estableció cuatro elementos que es necesario considerar para propiciar una relación armónica entre el desarrollo cerebral y el entorno digital:

- **Diversidad en las experiencias.** Así como en un ecosistema natural los animales y las plantas interactúan con el suelo, el clima y los recursos hídricos, las experiencias de las niñas y los niños con lo digital deben convivir con experiencias físicas, emocionales y sociales que favorezcan las diferentes dimensiones de su desarrollo. En lo que respecta al desarrollo social y emocional, diversos estudios han encontrado que este no se da posteriormente al desarrollo cerebral, sino que, antes bien, es fundamental para que este último se dé. En este sentido, la presencia física de las demás personas, su voz, su olor, el contacto físico con ellas, juegan un rol clave en este proceso.

Si bien la infancia está, inevitablemente, inmersa en este ecosistema digital, urge que las personas llamadas a mediar el contacto entre los niños, las niñas y la tecnología tengan conocimientos sobre las oportunidades y los riesgos que este contacto conlleva, lo cual les permitirá tomar decisiones informadas sobre qué tecnologías usar, cómo y con qué frecuencia.

- **Nutrición y crecimiento.** En el ecosistema natural, cada individuo, para sobrevivir, debe recibir los nutrientes que necesita. De igual forma, en el ecosistema digital, las tecnologías pueden proporcionar ciertos «nutrientes» para el desarrollo cognitivo, en aspectos como las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo, pero no pueden proveer todos los nutrientes necesarios para este proceso. Por esta razón, es indispensable equilibrar las herramientas digitales con todos los demás elementos que posibilitan el sano crecimiento y el desarrollo de las niñas y los niños.
- **Interacción y dependencia.** Existe una relación de interdependencia entre las especies que habitan en un ecosistema, y que hace

posible su subsistencia. Así mismo, para desenvolverse en el ecosistema digital, las niñas y los niños requieren de varios elementos que están por fuera de este ecosistema, entre ellos, las interacciones sociales y las experiencias en el mundo físico que les permitan desarrollar su autorregulación. Para aprender a autorregularse — una habilidad clave para las actividades en el entorno digital—, las niñas y los niños necesitan de los demás, ya que esta capacidad se desarrolla imitando a los otros.

- Consecuencias de la sobreexplotación. La sobreexplotación de alguno de los elementos del ecosistema natural, tales como el agua o el suelo, causa deterioro a todo el sistema. De manera similar, la sobreexposición a la tecnología puede drenar recursos vitales para el desarrollo infantil. En consecuencia, es necesario recurrir a la presencia física, a la interacción social para lograr el equilibrio que propicie el aprendizaje y el bienestar de las niñas y los niños.

Asistentes del
III Seminario
Iberoamericano de
Primera Infancia.



Por último, Campos insistió en la idea de buscar un equilibrio en la mediación y en la importancia de no pendular entre la actitud prohibicionista y la permisiva frente a la tecnología. Para la especialista, el conocimiento y el equilibrio son elementos cruciales para obtener los beneficios del ecosistema digital, como los que pueden darse en el caso de las niñas y niños neurodivergentes, con condiciones como la dislexia, para quienes los recursos digitales pueden facilitar ciertos aspectos de su aprendizaje.

Ana Milena Molina concluyó resaltando la idea planteada por los especialistas participantes acerca de la necesidad de actuar frente a una realidad evidente como lo es la creciente influencia de las tecnologías

digitales en los contextos donde se encuentran las niñas y los niños y, para ello, enfatizó en la importancia de que mediadores, educadores y familias reflexionen sobre la manera en la que desarrollarán su labor de mediación y pongan a disposición de esta sus propias habilidades socioemocionales, con el fin de encontrar un balance en el uso de las tecnologías que redunde en el bienestar de las niñas y los niños.

CONVERSATORIO. LA IMPORTANCIA DEL JUEGO, LA MÚSICA Y EL ARTE EN EL DESARROLLO INFANTIL INTEGRAL

Participantes

Micaela Chirif

Escritora y poeta peruana. Manteniéndose siempre en el límite entre la realidad y la fantasía, su trabajo se abre a la poesía, el álbum, la narración y el libro informativo. Ha obtenido importantes reconocimientos por su trabajo, entre ellos, cuatro White Ravens, el Premio A la Orilla del Viento, el Premio Hispanoamericano de Poesía para Niños, Los Mejores del Banco del Libro y dos veces el Premio Fundación Cuatrogatos. Sus libros figuran en la Lista de Honor de IBBY Internacional, entre otras selecciones, y se han traducido a una decena de lenguas. Da charlas y talleres sobre escritura y literatura infantil en diversas instituciones nacionales e internacionales.

Carmenza Botero

Pedagoga musical de la Universidad Pedagógica de Colombia. Fundadora de Malaquita Proyecto Musical, espacio que favorece el desarrollo integral de los niños y niñas a través de la literatura, la música y otros lenguajes de expresión artística. Autora del *ABC musical: guía de instrumentos para pequeños melómanos*, productora de *Zumbido aquí, zumbido allá* y de *¡Tortuguita, vení bailá!*, Antología de tradición oral colombiana para la primera infancia, de la Estrategia Fiesta de la Lectura. Fue asesora de la Subdirección de Calidad de Primera Infancia del Ministerio de Educación de Colombia.



Mauricio Martínez

Doctor en Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid, magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, licenciado en Ciencias de la Educación y en Psicología. Es profesor en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara Ch. de Eccleston. Es profesor de cursos de maestría y doctorado en la UBA y en Flacso. Sus trabajos de investigación se focalizan en la intervención psicoeducativa para niños con trastorno del espectro autista (TEA), el desarrollo perceptivo e intersubjetivo durante el primer año de vida, la interacción adulto-bebé y el desarrollo del juego en la infancia. Recientemente, junto a Silvia Español y Fernando Rodríguez, editó el libro *Moving and Interacting in Infancy and Early Childhood. An Embodied, Intersubjective, and Multimodal Approach to the Interpersonal World*, publicado por la prestigiosa editorial Springer.

Moderadora:

Diana Rey

Comunicadora social de la Universidad Javeriana y magíster en Gerencia y Gestión Cultural de la Universidad del Rosario. Desde la Secretaría de Cultura de Bogotá, hizo parte del equipo gestor de Libro al Viento, programa de promoción de lectura emblemático de la ciudad y fue su coordinadora editorial. En 2007, hizo parte del equipo coordinador que consiguió la designación de Bogotá como Capital Mundial del Libro. Desde el 2008, dirigió y lideró la transformación de la Feria Internacional del Libro de Bogotá hasta 2015, periodo en el que se consolidó como la segunda más importante de América Latina y como el evento cultural más relevante de Colombia. Actualmente, es la directora ejecutiva de la Fundación para el Fomento de la Lectura, Fundalectura IBBY Colombia, entidad que lleva 35 años poniendo como protagonista al libro y la lectura en la agenda pública del país.

Desarrollo

Diana Rey dio paso a la intervención de Micaela Chirif para abrir el conversatorio. La escritora advirtió que sus planteamientos no girarían en torno al tema del juego y el arte, sino a su oficio, el de la escritura. A continuación, Chirif leyó el texto que preparó para su participación y que se reproduce a continuación:

Quienes escribimos para niñas y niños nos vemos confrontados constantemente con la pregunta ¿cómo se escribe para un público infantil, aun estando del lado de quienes sostienen que la literatura es y debe seguir siendo una literatura sin adjetivos y que el ejercicio literario está por encima del destinatario del texto?

Es imposible negar que se trata de lectores singulares y que dirigirse a niñas y niños presenta algunas dificultades específicas. La primera y, a mi entender, la más importante, es que la relación entre los adultos y las niñas y los niños es como cualquier relación de poder, siempre es una relación asimétrica. Somos nosotros, los adultos, quienes estamos a cargo y la conciencia de esa disparidad produce una tensión que resulta ineludible en cualquier ejercicio literario honesto y que está en la base misma de un proceso creativo.

Con frecuencia, escribir literatura infantil implica buscar en nuestra memoria y adentrarnos en el recuerdo de nuestra propia infancia. Al hacerlo, como es natural, nos topamos con sucesos de todo tipo, recuerdos alegres y desdichados, estremecedores, atemorizantes, divertidos, interesantes y también un montón de recuerdos aburridos. Lo importante, sin embargo, es que el recuerdo en tanto anécdota es irrelevante porque lo que interesa es entrar en contacto con la experiencia de la propia infancia y con aquellas vivencias que tuvieron un peso determinante para nosotros en ese periodo de nuestras vidas. Se trata, entonces, de vincularnos con el ser niña o niño, con nuestros afectos, nuestros gustos, nuestras preocupaciones infantiles (en tanto infantiles y no en tanto personales). Yo recuerdo, por ejemplo, que me gustaba jugar sobre un enorme sofá marrón y meter la mano por la ranura que se abría entre el respaldo y el asiento y sacaba de ahí siempre un lapicero perdido, un pasadorcito para el pelo, una envoltura arrugada, una hebrita de lana, y tenía la sensación de estar recibiendo regalos extraordinarios que provenían de un más



allá misterioso que podía intuir, pero que no podía ver porque por ahí solo entraba mi brazo, no entraba mi cabeza.

La anécdota puede tener o no alguna gracia, pero el relato no está servido y, por sí misma, ella no garantiza ni contiene un buen libro. La nostalgia individual y privada no tiene ningún interés para nadie que no sea cercano, excepto si al emerger de ese recuerdo y empezar a escribir esa materia prima, sirve para intentar pensar un libro que cree las condiciones de posibilidad, de experiencia análoga que fue importante para mí y abra la puerta para que las y los lectores, cada uno a su manera, accedan a ella. Lo que se narra, la anécdota puntual, puede o no tener un vínculo con el suceso concreto, puede o no provenir de una situación real, podría ser enteramente inventada. La carga afectiva y el deseo de darle al otro un artefacto que le permita sentir, pensar, crear y, con suerte, confrontarse con la irrupción de lo maravilloso en la vida cotidiana, esa es la tarea a la que un escritor que respeta la infancia debería destinar todo su esfuerzo.

Pero ¿cómo es que el libro álbum se las puede arreglar para lograr algo así? Hace un momento, me referí a la tensión de la relación desigual entre los adultos y las niñas y los niños. Tal como lo señala Graciela Montes, los adultos, nosotros, somos los responsables y debemos proteger sin tiranizar y jugar sin convertirnos en abusadores perversos.

Algo muy semejante expresa Astrid Lindgren en su autobiografía, cuando escribe:

Tuvimos dos cosas que hicieron de nuestra niñez lo que afortunadamente fue: sensación de seguridad y libertad, nos sentíamos seguros junto a unos padres que tanto se querían y que siempre tenían tiempo para nosotros cuando los necesitábamos, pero, por lo demás, nos dejaban jugar y retozar libremente por el maravilloso lugar que representaba para unos chiquillos.

Esa misma conjunción entre seguridad y libertad que los adultos debemos ofrecer a las niñas y los niños es el principio que rige la construcción de todo buen libro y de todo buen álbum. ¿Cómo? A partir de la interacción entre el texto y la imagen sería la respuesta inmediata, pero adentrémonos un poco más en el mecanismo que hace posible que esa interacción resulte realmente estimulante.



En su *Teoría estética*, el filósofo Teodor Adorno sostuvo que la mimesis del arte no consiste en copiar las formas de la naturaleza, sino en tratar de crear de la misma manera en que la naturaleza crea, es decir, no dibujar un árbol, sino tratar de construir un árbol. En ese sentido es que quien escribe para niños debería plantearse la construcción de un libro.

Un dramaturgo japonés del siglo XVI, Chikamatsu Monzaemon, lo formula de esta manera:

Hay algunos que creyendo que el pathos es esencial a un teatro de marionetas [él escribía dramas para teatro de marionetas] hacen uso frecuente de expresiones tales como ‘era emocionante’ en su escrito, o cuando están cantando los versos, lo hacen con voces contagiadas de lágrimas. No es así mi estilo. Para mí, el pathos es un asunto enteramente de reserva. Cuando todas las partes del arte están controladas por la reserva, el efecto es conmovedor y así tanto más firmes son la melodía y las palabras y tanto más triste será la impresión creada. Por eso, cuando uno dice de algo triste que es triste, pierde las implicaciones y al cabo aún la impresión de tristeza es ligera. Es esencial que uno no diga de algo que es triste, sino que sea triste de por sí.

Sin traicionar demasiado al autor, creo que es posible entender esa reserva como el refrenamiento de cualquier deseo protagónico de la vida del autor y la desaparición en el texto de cualquier exaltación a la referencia personal para dar paso a un montaje que recree una situación natural o real que tenga la capacidad de producir un efecto significativo en las lectoras y en los lectores.

En *La trilogía del límite*, Suzy Lee compara la doble página de un libro álbum con el escenario de un teatro en el que la acción acontece mientras los personajes entran y salen de ella. Encuentro que es una definición espléndida. Para lograr que lo escrito no nombre la emoción, sino que la produzca, para que sea como dice Chikamatsu, el álbum, más que un ejercicio narrativo, es un ejercicio de dramaturgia que nos enfrenta como lectores a una situación viva. En el álbum, lo que ocurre, ocurre siempre en presente y frente a los ojos del espectador. Como en el teatro, el texto de un álbum no es otra cosa sino el guion de una pieza teatral de la que el lector participa activamente y, en ese sentido, la lectura se transforma en un juego: el escritor, el adulto, crea las condiciones de posibilidad para

esa experiencia vital de una niña o de un niño y luego se retira a las sombras con la esperanza de que su invitación sea tan fascinante como una casa de dulces y atraiga a las niñas y a los niños, no para comérselos, sino para regocijarse en el ofrecimiento de un disfrute.

Hacer un álbum es, en este caso, poner a disposición un tablero, unas piezas y unas pocas reglas para que las y los lectores jueguen libremente su propia partida. Es un juego, sí, tiene reglas, sí, pero deja siempre espacio para la improvisación. He dicho que esa invitación es efectiva gracias a la interacción específica entre el texto y la imagen, pero ¿qué condiciones son necesarias para que esa interacción produzca ese efecto? La tensión invisible a los ojos del lector que se produce entre una estructura narrativa extremadamente rígida y simple y unas palabras que buscan liberarse de su soporte.

Para lo que nos ocupa, y para simplificar esas estructuras de la narración, especialmente de la narración para la primera infancia, pueden reducirse a dos. En primer lugar, el viaje, es decir, el recorrido de un protagonista de un lugar a otro ya sea que el punto de partida y el punto de llegada sean geográficos o emocionales. Esta estructura es una estructura presente en casi toda la literatura, ya sea infantil o adulta, y abarca desde la *Caperucita Roja* hasta *La odisea*. El tránsito de un héroe que empieza y termina a veces en el mismo lugar, pero que ya no es el mismo.

En segundo lugar, la otra estructura básica es la serie, que, sin excluir la posibilidad de un desplazamiento como el viaje, consiste en la repetición de situaciones con algún denominador común, que continúa hasta que esa repetición se rompe, ya sea porque falla o porque se agota. Es una estructura muy propia de los libros álbum y tiene como paradigma los abecedarios ilustrados como, por ejemplo, *¿Que hacen los niños?* y *¿Qué hacen las niñas?*, de Heidelberg.

Sobre esas estructuras básicas, las palabras se anclan, he ahí la seguridad de la que hablaba Lindgren, pero el anclaje no debe impedir nunca el movimiento y he ahí la libertad. La imagen que se me viene a la mente es la de las aspas de un molinete que se fijan por el centro. El molinete no saldrá disparado, las aspas no van a despedazarse y salir en cualquier dirección, pero el lector, soplando al ritmo que desee, puede hacer que esas aspas giren sin parar apuntando en todas direcciones y produciendo un movimiento que da la impresión de que, en vez de girar sobre su eje, se elevan en una espiral interminable. Otra imagen posible es la del

caleidoscopio, que el lector hace girar y, mientras lo mueve, juega con la luz que ingresa por el pequeño agujero y con apenas unos pocos elementos dentro de un espacio muy reducido. Eso quiere decir que los juegos, que el artilugio no tiene por qué ser complejo para abrirnos a la complejidad.

Convertido en montaje teatral, el álbum se transforma en un juego dinámico y, sin embargo, me atrevo a sostener también que puede ser un juguete, no solo un juego, y en eso me adhiero a lo que dijo María Emilia esta mañana, cuando habló de la experiencia transicional, no solo del objeto transicional. Pero ¿cómo se fabrica un juguete con palabras? Fusionando, por un lado, el texto y la imagen de manera que parezca imposible que uno pueda independizarse del otro y otorgándoles la apariencia de una unidad cerrada. Cuando vemos un libro que está bien hecho, nos parece que nació listo, que nació así, somos incapaces de ver la costura que hay detrás, la manera en que eso al principio fueron un montón de partes inconexas, hasta que lograron fusionarse en una unidad. Y, por otro lado, hablando ya propiamente del texto, fusionando el texto de tal manera consigo mismo que en un punto llegue a perder la cualidad de discurso y se convierta en cosa, en piedra, en pedacito de papel, en hebra de hilo, en juguete.

Puede sonar complicado, pero el público infantil lo sabe, lo entiende y se relaciona intuitivamente con las palabras como cosas. El ejemplo más inmediato es el ejemplo del gusto por la sonoridad de las palabras antes que por el significado de las palabras. Todos hemos tenido la experiencia de leer a pedido de una niña o de un niño una y otra vez el mismo texto, incluso a veces, cuando se acaba, otra vez, y todos sabemos que cualquier pequeña modificación que introduzcamos en la lectura será inmediatamente detectada: «No, así no es, eso no dice». Si mientras leemos, hay una modificación, viene la protesta, porque ese texto, el niño lo acepta en su literalidad como cosa, está abordado como juguete que es, paradójicamente, mudo, al perder su cualidad de discurso se hace intraducible.

En relación con eso, me pareció muy interesante lo que dijo María Emilia esta mañana, cuando hablan con los padres no se les resume el argumento de un libro, porque el libro no va nunca del argumento, un libro va de una forma y esa mudez del texto, esa mudez a la que puede llegar el texto convertido en cosa es sumamente relevante, porque lo que hace es devolver la palabra al lector, al



niño o a la niña, que vuelve a ser el dueño de la palabra porque el texto pierde su calidad de discurso en ese punto, el texto se calla y el lector se vuelve agente.

Ese texto para esa lectora o para ese lector es intraducible de la misma manera en que es intraducible una pelota o un muñeco, un oso de peluche o un trompo, son objetos y lo que permite que sirvan para jugar es que se resisten, como se resisten todos los objetos mudos, a nuestras interpretaciones. Al posibilitar el juego, la lectura deviene un acto de creación a partir del cual la lectora o el lector se confrontan con lo que Astrid Lindgren llamó ‘una verdad inventada’ o, más bien, muchas verdades inventadas, que no son otra cosa que la posibilidad de construir nuestra propia subjetividad y la de establecer una red de conexiones simbólicas que hacen posible la vida humana en comunidad.

Sobre esto último podríamos extendernos muchísimo, pero el tiempo es breve y, por eso, he escrito para ceñirme al tiempo que había. Solo me queda invitarlos a jugar con las palabras, a jugar con las cosas y, sobre todo, a no perder nunca de vista que, como adultos responsables, las vidas infantiles y su posibilidad de acceso al juego y a la creación están en nuestras manos.

Una vez finalizada la lectura por parte de Chirif, Mauricio Martínez tomó la palabra para hablar sobre la importancia del juego, de la musicalidad y del movimiento comunicativo para el desarrollo en la primera infancia. Para abordar el juego, Martínez argumentó que es importante aproximarse a algunas ideas relacionadas con el desarrollo infantil temprano. Una de estas ideas tiene que ver con lo prologando de la infancia humana, que es una de las particularidades de la especie y que hace que los seres humanos sean dependientes de otros hasta una edad bastante avanzada. Esto no solo tiene consecuencias para las niñas y niños, sino también para quienes están a cargo de su crianza, pues deben considerar qué hacer en ese lapso de la infancia para que se dé el desarrollo.

Siguiendo las ideas del pedagogo Jerome Bruner, Martínez afirmó que el juego brinda la posibilidad de hacer las cosas de diferentes maneras, lo cual, en la edad adulta, puede traducirse en flexibilidad cognitiva, comportamental y afectiva. En lo que respecta a la música y la danza, estas son, para el especialista, formas de conocimiento que han brindado herramientas epistemológicas para aproximarse a la experiencia humana.



La dimensión afectiva durante este periodo de la infancia y, sobre todo, durante el primer año de vida, está relacionada directamente con la intersubjetividad, una dimensión en la cual la experiencia vivida y sentida se transforma en la medida en que se comparte con otros y, a su vez, transforma esa experiencia sentida y vivida por los otros. En la primera infancia, esta es una experiencia ‘cuerpo a cuerpo’, en la que no solo importa lo que se dice, sino también el tacto, la manera en que las y los adultos sostienen el cuerpo de las y los bebés, y que pone en juego toda la corporalidad en este intercambio. Estas experiencias intersubjetivas, en las que la posición y disposición del cuerpo cumplen un rol muy importante, son multimodales, pues ofrecen una gran cantidad de información para los diferentes sistemas perceptivos de las niñas y los niños.

Entre los tipos de juego descritos por la literatura científica, Martínez hizo referencia a dos que se han estudiado en menor medida que el juego simbólico: el juego social temprano y el juego con las formas de la vitalidad. El primero fue conceptualizado por primera vez por el psicólogo del desarrollo Daniel Stern para hacer referencia a la interacción que se da entre las niñas, los niños y sus figuras de crianza una vez se han suplido sus necesidades vitales y que tiene como objetivo principal compartir tiempo juntos. Entre las actividades que hacen parte del juego social están las protoconversaciones, en las que, a partir de las gesticulaciones o las palabras de las y los bebés, los adultos generan un diálogo sostenido; las imitaciones de los sonidos que emiten las y los niños por parte de los adultos, las cuales contribuyen a su autoestima, y las canciones que se acompañan de movimientos. Otra de estas actividades es la *performance* artística dirigida a las y los bebés, que consisten en la organización de motivos sonoros y cinéticos que se repiten con diferentes variaciones.

Todos estos comportamientos adultos tienen un impacto en la flexibilidad cognitiva y comportamental en la infancia. Las protoconversaciones permiten a las niñas y niños interiorizar las dinámicas de alternancia de turnos y la reciprocidad, mientras que las imitaciones les hacen saber que las personas que les rodean perciben y valoran lo que ellas y ellos hacen.

Por su parte, el concepto de juego con las formas de la vitalidad fue descrito por primera vez por Martínez y su equipo, y se relaciona con los planteamientos de Daniel Stern sobre las formas de la vitalidad. Estas pueden definirse como aquellos estados o comportamientos sutiles que no pueden ser caracterizados con base en emociones como

la alegría o la tristeza. En el juego con las formas de la vitalidad, son las niñas y los niños quienes asumen el liderazgo, a partir de elementos del juego social como la repetición y la variación en la intensidad, el volumen o el timbre de la voz, o en el ímpetu de los movimientos. Al respecto, Martínez explicó que este tipo de juego no solo facilita la consciencia sobre el cuerpo o el movimiento propios, sino que abre la posibilidad de una interacción propositiva y colaborativa entre niñas, niños y personas adultas, que brinda una base muy importante para la construcción de la experiencia intersubjetiva.

Martínez concluyó su intervención afirmando que la comprensión de este tipo de juegos permite identificar sutilezas y matices en el comportamiento infantil, y da insumos para reflexionar sobre las propuestas lúdicas que las personas adultas ofrecen a las niñas y los niños, sobre cómo y de qué manera deberían realizarse estas propuestas para incentivar el desarrollo. En ese sentido, según él, es importante pensar desde la perspectiva ‘estético-comportamental’ la formación de las y los profesionales a cargo de la infancia, y nutrir estas propuestas de juego con elementos propios de la temporalidad que van más allá de lo simbólico y lo narrativo, como la música y la danza, y que generan espacios para compartir el tiempo con los demás.

De izquierda a derecha:
Diana Rey, Micael Chirif,
Mauricio Martínez y
Carmenza Botero.



Por último, Carmenza Botero inició su intervención y, luego de proponer una actividad musical a las y los asistentes, habló de la importancia de la sonoridad en la primera infancia, y de la responsabilidad que las personas adultas tienen para propiciar encuentros diversos entre las niñas, los niños y la música, incluyendo el movimiento, el sonido, la lectura y otras expresiones artísticas que les permitan leer el mundo y comunicarse con él. Para ello, señaló Botero, es indispensable que las

personas a cargo de la educación, el cuidado y la crianza de las infancias comiencen por reflexionar sobre ellas mismas, sobre la manera de cultivar para sí las expresiones artísticas, antes de poder ofrecerlas a las niñas y los niños.

En relación con el tema de las artes, la especialista hace referencia a la Política Nacional de Primera Infancia de Colombia y, específicamente, a las políticas de educación inicial en el país, en las cuales se resalta el lugar de la literatura y el arte como elementos esenciales para propiciar los aprendizajes y el desarrollo integral. De acuerdo con dicha política, las experiencias en torno a la palabra y los lenguajes artísticos deben responder a una intencionalidad y ser estructuradas y permanentes, razón por la cual deben permear todos los procesos pedagógicos.

Dentro de las expresiones artísticas, las que tienen que ver con el sonido han sido llamadas, tradicionalmente, musicales, pero estas van más allá de lo musical y, por eso, resulta más conveniente hablar de expresiones sonoras. Estas acompañan a los seres humanos desde el vientre materno y hasta el fin de la vida pues, según algunos estudios, el oído es el último sentido que se pierde antes de la muerte. Por consiguiente, se trata de un tema que no incumbe solamente a las y los artistas, o a las personas con habilidades para la música y el canto, sino que todas y todos deben tener la posibilidad de explorar la sonoridad en su vida cotidiana.

Esta concepción de las experiencias sonoras como algo intrínseco a la experiencia humana abre la posibilidad de participar en ellas de diversas maneras, más allá de la música, como, por ejemplo, a través del movimiento, la composición y la escucha. La habilidad musical (o la carencia de ella), entonces, no debería ser una limitante para explorar esta dimensión con las niñas y los niños, ya que, si no se cuenta con afinación o con aptitudes para tocar instrumentos, se puede diseñar una coreografía, una intervención sonora, una exploración rítmica, que pueden convertirse en experiencias lúdicas, estéticas y educativas de la mayor relevancia para las niñas y los niños.

Para desarrollar propuestas en torno a la sonoridad, Botero recomienda explorar las diferentes variaciones que brindan los cuatro elementos constitutivos del sonido: la altura, el timbre, la duración y la intensidad, cuyas combinaciones pueden crear experiencias muy diversas. La armonía (que resulta de la combinación de alturas), el ritmo (que se construye al variar la duración) y otros elementos sonoros pueden ser creados de manera muy sencilla, haciendo uso de la voz propia, de

la voz de las niñas y los niños, e incorporando los sonidos que se pueden generar con los objetos de la vida diaria. Aun cuando se trate de composiciones simples, que no ponen en juego ningún conocimiento musical avanzado, pueden contribuir de forma muy significativa a la formación de habilidades fundamentales en la primera infancia, como la escucha, el movimiento y la sincronización con las y los demás.

Existe una gran variedad de manifestaciones artísticas y sonoras para la infancia, como las canciones de cuna, los arrullos, los poemas, que pueden acompañar y enriquecer todos los momentos del día. Una de estas manifestaciones es la lectura en voz alta, que constituye en sí misma un acto musical. Al hacer uso de estas expresiones, es importante no perder de vista que todas están relacionadas orgánicamente, y que aproximarse a las interrelaciones entre la música, las artes plásticas y la música puede generar experiencias muy enriquecedoras.

Frente a las limitaciones que enfrentan muchas maestras y maestros que no disponen de instrumentos o materiales en el aula, Botero recalcó el valor que tienen la voz y el cuerpo como elementos sonoros, al igual que la posibilidad de usar objetos de la más diversa índole, que pueden dar lugar a la exploración, el juego y la improvisación.

María del Sol Peralta,
pedagoga, escritora.



Para finalizar, la especialista instó a las y los docentes y a todas las personas a cargo de la primera infancia a seleccionar de manera muy juiciosa el repertorio musical, literario y artístico que ofrecen a las niñas y los niños, pues este será determinante para su educación, no solo en los aspectos cognitivos, sino también en su dimensión sensible y emocional, incluyendo la capacidad de escuchar a los otros, la empatía y la habilidad para crear y expresarse. De igual forma, invitó a las personas adultas a aprovechar sus fortalezas y los recursos con los que

cuentan para crear experiencias con la sonoridad, y a trabajar en sus debilidades, pues siempre es posible avanzar en la propia educación artística para crear una voz y un sonido propios.

➤ **Acceda a la transmisión completa del Día 1 dando [clic aquí](#).**



Día 2

10 de septiembre de 2024

PANEL. LENGUA, ORALIDAD E IDENTIDAD EN LA PRIMERA INFANCIA

Participantes

Libia Tattay

Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso Ecuador). Ha estado vinculada a la educación indígena desde hace más de 20 años, como colaboradora de diferentes procesos en el Consejo Regional Indígena del Cauca desde el Programa de Educación Bilingüe Intercultural y la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN). Hace parte del equipo de investigación y sistematización para la elaboración de la memoria educativa del Programa de Educación Bilingüe e Intercultural (PEBI-CRIC), y orienta espacios de formación en la UAIIN, del Consejo Regional Indígena del Cauca. Estuvo vinculada al Tejido de Educación de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, en procesos de formación bilingüe e intercultural. Ha profundizado en el desarrollo de procesos de formación con pueblos indígenas, la investigación en las áreas de memoria, género y pedagogías y epistemologías propias, además de la construcción participativa de investigaciones pedagógicas, culturales y político-organizativas que han permitido el posicionamiento de la educación propia, visibilizada a través de los proyectos educativos comunitarios.

Mario Nacimba

Indígena Kichwa Kitu Kara, psicólogo de la Universidad Central del Ecuador y de la Universidad Antonio Nariño. Magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Francisco José de Caldas. Becario de la Universidad de Nuevo México, con estudios en procesos culturales con enfoque en lenguas nativas. Docente universitario. Coordinador de la Casa del Pensamiento Intercultural Wawkunapak Yachahuna Wasi, de la Comunidad Kichwa de Bogotá. Perteneció al equipo de Fortalecimiento Técnico de la Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá y actualmente es parte del equipo de la Subdirección de Calidad y Pertinencia de Primera Infancia del Ministerio de Educación de Colombia.

Modera:

José Eduardo Sánchez

Psicólogo y magíster en Psicología. Candidato a doctor en Psicología de la Educación de la Universitat de Girona (España). Director de la Escuela de Psicología, Intervención y Comportamiento de la Universidad Icesi y coordinador del área de Psicología Educativa en la misma universidad. También se desempeña como profesor del Departamento de Estudios Psicológicos, en los programas de Psicología, Maestría en Intervención Psicosocial y Maestría en Atención Integral a la Primera Infancia. Miembro del grupo de Investigación Nexos (clasificación A1 Colciencias). Sus intereses de investigación se orientan al análisis de las prácticas educativas en contextos escolares y no escolares, la inclusión educativa, el multiculturalismo, las prácticas de crianza y el cuidado infantil.

Desarrollo

Mario Nacimba saludó a las personas presentes en su lengua. Luego planteó una reflexión sobre la lengua y sobre cómo esta es una prueba fehaciente de la existencia de los pueblos indígenas, de la lucha que estas comunidades han librado, durante más de 500 años, por sobrevivir y fortalecerse. La lengua, para él, es un elemento central de la identidad de estos pueblos y debe abordarse no solamente desde una



perspectiva académica, sino también «natural», vinculada a las experiencias de las comunidades que la hablan, a sus bailes, sus cantos y su habla cotidiana.

Libia Tattay, por su parte, explicó que en su intervención no primará su palabra, una palabra individual, sino una palabra colectiva, que ha sido construida mediante procesos organizativos que ponen en juego los conocimientos y los saberes colectivos.

De izquierda a derecha
Jose Eduardo Sánchez,
Libia Tattay y
Mario Nacimba.



Luego de estos planteamientos iniciales, José Eduardo Sánchez señaló, a manera de introducción del panel, que el saludo de Mario en su lengua (que las personas presentes no podían entender) pone en evidencia el lugar que ocupa la lengua como elemento de construcción de identidad y, en contraposición, como una frontera que delimita quiénes están dentro y quiénes están fuera de la comunidad de hablantes.

Nacimba inició su exposición y presentó una canción de cuna en lengua indígena. Afirmó que es muy importante realizar este tipo de actividades con las niñas y los niños pequeños, dado el gusto que ellas y ellos tienen por los elementos musicales y lúdicos. La aproximación a la oralidad se da desde la gestación, cuando las y los bebés oyen la voz de su madre, lo cual, según él, determina la relación que se establecerá con la lengua materna, que es, justamente, la lengua hablada por la madre.

Nacimba comentó que, según el especialista español Aguirre Bazán, el hecho de que una lengua indígena se hable tanto en los territorios originarios como en las ciudades es un predictor de su supervivencia en dichos territorios. Este uso requiere una adaptación de la lengua a los

diferentes contextos donde se emplea, pues el contexto urbano plantea necesidades comunicativas nuevas que, a su vez, pueden dar lugar a posibilidades nuevas en los usos y los significados que se construyen con la lengua.

Junto con esta adaptación y con la generación de nuevos usos, también es clave recuperar los usos y denominaciones originales de las lenguas, pues muchas de estas denominaciones fueron borradas y reemplazadas por denominaciones propias de la cultura occidental. Para Nacimba, es urgente avanzar en esta recuperación, pues no atañe solamente a lo lingüístico, sino también a la identidad misma de los pueblos originarios, a su historia y a su manera particular de vivir y pensar.

La educación propia debe estar necesariamente ligada a la lengua, sobre todo, durante la primera infancia, pues en esta etapa las familias tienen un rol protagónico. Esta presencia permanente de la lengua en el aula de educación inicial puede darse, incluso, en las ciudades, fuera de los territorios ancestrales, pero, para ello, es necesario que las maestras y maestros se propongan acercarse a las lenguas de las niñas y los niños. Esto no solo resulta muy significativo para las familias, sino que también incentiva a las familias indígenas que habitan en la ciudad a retomar el uso de su propia lengua.

Otro elemento fundamental para la educación propia en la primera infancia es el trabajo permanente entre la familia, la comunidad y la escuela. La integración de esta última en los procesos educativos es indispensable, pues permite contextualizar y adaptar las acciones en consonancia con la historia familiar, la cual, a su vez, proporciona las bases para reconstruir la historia de la comunidad.

Mario Nacimba,
especialista
Subdirección de
Calidad y Pertinencia
de Primera Infancia
del Ministerio de
Educación.



Nacimba argumentó, siguiendo al lingüista ecuatoriano Luis Montaluisa, que las personas pertenecientes a las comunidades indígenas son quienes deben liderar el estudio de sus lenguas, pues son ellas quienes tienen los conocimientos sobre sus estructuras profundas. En consecuencia, es indispensable incentivar a los niños y a las niñas, desde la más temprana edad, a conocer y apropiarse de su lengua propia.

A propósito de un proverbio indígena que afirma que la lengua y el conocimiento se dan en armonía con el corazón, el rostro, la palabra y el fundamento, el especialista señaló que la educación y el acercamiento a la lengua deben entrar en relación con las emociones y con la dimensión corporal. Además, se deben propiciar espacios para compartir y crear conocimientos de forma colectiva.

Para alcanzar el propósito de promover la lengua materna en los espacios educativos, hay que tener en cuenta estas recomendaciones:

- Hacerlo real, es decir, conectar los aprendizajes con las actividades concretas que se realizan en la comunidad, como el cultivo de la tierra, e integrar allí elementos que permitan jugar con el lenguaje y explorarlo.
- Hacerlo emocionante, a través de fiestas, cantos y juegos. Lo festivo, en el contexto escolar, genera la posibilidad de incorporar la poesía y los cantos tradicionales, y de involucrar a las familias. De igual forma, es importante realizar visitas a los diferentes lugares del territorio.
- Envolver completamente, involucrando a las niñas y los niños en la planeación de las actividades.
- Enfocarse en la curiosidad natural de las niñas y los niños, y tomar siempre en consideración la forma como observan y se relacionan con el mundo.

Dado el estado actual de las lenguas indígenas en Colombia y en el mundo, la labor de promoción de estas lenguas desde la primera infancia es fundamental, ya que, según datos del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina (Filac), casi la mitad de las lenguas indígenas existentes en el país está en riesgo de desaparecer. Por eso, es importante actuar para su protección, en consonancia con el Plan Nacional de Desarrollo, en el que se señala la necesidad de valorar y potenciar las lenguas nativas existentes en el territorio nacional.



De izquierda a derecha
Jose Eduardo Sánchez,
Libia Tattay y
Mario Nacimba.



Esta situación de riesgo del patrimonio lingüístico de las comunidades indígenas no es exclusiva de Colombia, sino que se registra también en otros países como Perú y Ecuador, donde las comunidades que migran hacia las zonas urbanas comienzan a abandonar el uso de sus lenguas, lo cual no solo pone en peligro a dichas lenguas, sino también a la cultura, a la memoria y a la cosmovisión que estas permiten representar y transmitir.

Antes de finalizar, el especialista indicó que, al trabajar en torno a la lengua materna en los primeros años de vida, se debe generar un apego natural a esta, sin forzar nada, ya que en la infancia estos procesos se dan naturalmente, de acuerdo con los tiempos y los intereses propios de las niñas y los niños.

Entre los temas abordados por Nacimba, José Eduardo Sánchez destacó el de la corporalidad y el juego, los cuales permiten establecer una continuidad con los asuntos abordados en el primer día del seminario. Resaltó, además, la importancia de incorporar el juego al aprendizaje y de cuestionar la idea de que el aprendizaje deba ser serio y aburrido.

Posteriormente, Libia Tattay comenzó su intervención, la cual giró alrededor de la pregunta ¿Qué se siembra en el corazón de las niñas y los niños cuando se siembra una lengua? Como punto de partida, Tattay explicó que la lengua no es un asunto meramente comunicativo. Las lenguas indígenas, al estar íntimamente ligadas al territorio, generan diversas posibilidades para ver y comprender el mundo, para construir pensamiento, además de tener un carácter colectivo.

A partir de su experiencia en el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Tattay afirmó que los procesos relacionados con las lenguas

indígenas están estrechamente vinculados con los proyectos de educación propia. Estos proyectos no solo atañen a los conocimientos tradicionales, sino que abarcan todos aquellos saberes que contribuyen a que los pueblos indígenas puedan cumplir sus propósitos, especialmente, el de vivir mejor y el de rescatar su identidad. En este sentido, la educación propia no solo tiene una dimensión pedagógica, sino también cultural y política. El enfoque político orienta a las comunidades en las decisiones sobre qué conocimientos pertenecientes a otros sistemas educativos son incorporados y de qué manera.

Libia Tattay,
antropóloga,
especialista en
lenguas nativas y
educación indígena.



Tattay coincidió con Mario Nacimba en que el trabajo con la lengua propia no puede desligarse de los conocimientos y las experiencias sobre la espiritualidad, el territorio, las labores cotidianas, las artes y los oficios propios de la comunidad. Al analizar el desarrollo que este tema ha tenido en Colombia, la especialista identificó avances muy importantes, como el reconocimiento actual sobre la interrelación entre la lengua, la espiritualidad, la colectividad y el territorio, lo cual permite un abordaje más integral que va más allá de los aspectos lingüísticos.

Al reflexionar sobre lo que se siembra en el corazón de la infancia cuando se siembra una lengua, es posible comprender que el aprendizaje (incluido el de la lengua) no puede darse sin alegría; tampoco, si no existe un elemento que conmueva el corazón de quien aprende. De igual forma, el carácter colectivo de la lengua implica una disposición particular a la escucha, incluida la escucha de la naturaleza y del territorio, lo cual está asociado, también, a la noción del cuidado. En este sentido, la lengua permite tejer con las y los otros, cuidar y conservar. A propósito de esta reflexión, Tattay citó las palabras de la mayor Car-

men Vitonás, que dan cuenta del papel de la lengua en la relación que se teje con el entorno: «Tenemos que educar los oídos para aprender a escuchar los sonidos de la naturaleza, educar los ojos y el corazón para poder ver lo que no podemos ver con los ojos físicos. Tenemos que educar la lengua para hablar cosas bonitas».

Adoptar la enseñanza con alegría requiere un trabajo metodológico que implica, entre otros elementos, la necesidad de leer a las niñas y a los niños, observar qué les genera emoción y alegría, y realizar adaptaciones en consecuencia con esas observaciones. Este principio conlleva una gran responsabilidad y requiere investigación y esfuerzo, ya que generar emoción y alegría no es el camino más fácil, pero sí el más acertado para facilitar los aprendizajes en muchas áreas.

A continuación, Tattay presentó algunos principios provenientes de la lengua *nasa yuwe*¹:

- Una lengua se siembra aprendiendo a conversar, que no es una actividad sencilla o banal, puesto que representa un alto grado de estudio y aprendizaje para poder dialogar con la familia y la comunidad, al igual que con los diferentes seres de la naturaleza.
- La lengua debe hablarse desde el corazón, lo cual implica tener en cuenta las habilidades y las inclinaciones particulares de las niñas y los niños. Desde esta perspectiva, no se puede sembrar la lengua en el corazón de todas las niñas y los niños por igual, pues cada uno tiene una conexión particular con ella.
- Se debe sembrar la lengua para enraizar los procesos organizativos y comunitarios, pues quienes tienen un conocimiento de su lengua desde la infancia tienen una mayor capacidad de análisis y una comprensión más profunda de su contexto.

La lengua brinda la posibilidad de conectarse con la tierra, de escuchar y de comprender nociones y prácticas de gran importancia para los procesos comunitarios. Allí radica la necesidad de sembrar la lengua en el corazón de las niñas y los niños, ya que esto fortalece sus capacidades para comprender y transformar su realidad.

1. Lengua hablada por la comunidad indígena colombiana Páez

Finalizada la intervención de Libia Tattay, José Eduardo Rodríguez citó a Cynthia Rodríguez y a Cristian Moro, quienes afirman: «La verdadera posibilidad de viajar no comienza con los primeros pasos, sino con los primeros símbolos. Ellos permiten traer cosas que no se hallan al alcance ni de la vista ni de la mano». Esta noción del aprendizaje de la lengua como un viaje permite concebir este aprendizaje como un proceso que requiere de la acción, pues, si bien la capacidad del lenguaje es algo natural en la infancia, requiere de una acción intencionada por parte de las personas adultas.

Las interacciones tempranas permiten potenciar esta capacidad natural y atribuir significados a los gestos que se dan en esos intercambios, lo cual facilita la entrada de las niñas y niños a su lengua y, por ende, a la cultura. Como se ejemplificó en el panel, este ingreso a la cultura está determinada por la lengua, que constituye, para el moderador, uno de los sistemas simbólicos más importantes a los que acceden los seres humanos, porque hace posibles las interacciones humanas más profundas.

Para concluir, Sánchez resaltó un elemento común de las intervenciones de Libia Tattay y Mario Nacimba, a saber, la necesidad de valorar y promover la diversidad, la cual debe orientar la acción de los sistemas educativos. Se requiere que el trabajo de la escuela alrededor de la diversidad parta del principio de que las culturas y las lenguas no son estáticas, sino que son sistemas vivos en constante transformación. Desde esta perspectiva, la educación debe acompañar estas transformaciones, sin imposiciones, sino atendiendo a los principios y lógicas internas de estos procesos.

CONVERSATORIO. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA PRIMERA INFANCIA EN IBEROAMÉRICA

Participantes

Eunice Deras

Doctora en Medicina, especialista en Pediatría y máster en Atención Integral a la Primera Infancia. Fue parte del equipo de diseño de la Polí-



tica Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos (2020) y del equipo redactor de la Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (2022). De enero de 2023 a la fecha, se desempeña como directora ejecutiva del Instituto Crecer Juntos, institución referente nacional en temas de primera infancia y responsable de definir e implementar el Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia en El Salvador.

Jeanet Leguas

Trabajadora Social con una sólida trayectoria en el servicio público chileno. Actualmente, cursa una maestría en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile. Es especialista en el diseño e implementación de programas sociales, labor que realiza hace más de 14 años, pasando por el nivel local, regional y nacional. Los últimos 10 años los ha dedicado a Chile Crece Contigo, donde ha aportado su expertise en diseño, sistemas de protección social y parentalidad positiva. Actualmente, se desempeña como jefa de departamento de Gestión Programática en la Subsecretaría de la Niñez, donde lidera iniciativas clave para el bienestar de la niñez y adolescencia.

María Fernanda Barandica

Psicóloga con estudios de maestría en Política Social. Hace más de 15 años, se dedica a la política pública de primera infancia, de los cuales 10 han sido en educación inicial vinculada al Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Lidera procesos de cobertura, universalización de la educación inicial y diseño de estrategias educativas para favorecer el acceso de las niñas y niños del ciclo dos de educación inicial que, por condiciones territoriales o poblacionales, no pueden llegar a los establecimientos educativos.

Moderadora:

Lorena Panche

Literata de la Universidad Nacional de Colombia, con máster en Literatura Francesa de la Universidad Lumière-Lyon 2, de Francia. Ha trabajado en el campo de la investigación en literatura, políticas de

lectura, bibliotecas, prácticas letradas, medición del comportamiento lector y fomento de la lectura en la primera infancia. Su experiencia profesional incluye la concepción y coordinación de publicaciones académicas y técnicas. Ha participado en la formulación, planeación e implementación de proyectos desde el sector educativo y cultural en Colombia y en diversos países de Latinoamérica. Como profesional de la Dirección Técnica de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Cerlalc, participa en los diferentes proyectos y líneas de acción de esta gerencia y, especialmente, en las iniciativas del Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación para la Primera Infancia.

Desarrollo

En su introducción al conversatorio, Lorena Panche resaltó que, a lo largo del Seminario, se ha señalado el carácter político que tienen las prácticas de lectura, escritura, oralidad y acercamiento al arte en la primera infancia, dada la incidencia que tienen en el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños, así como en la construcción de vínculos intersubjetivos significativos. Este espacio, justamente, permite tejer vínculos entre las apuestas de la política pública y la dimensión política que tiene la labor que realizan quienes acompañan a las infancias desde la docencia, el cuidado y la mediación. Frente a la necesidad de que las acciones gubernamentales se nutran con los saberes de quienes trabajan por la primera infancia, resulta de gran interés conocer las experiencias de tres países de la región que han realizado un trabajo sostenido en materia de atención integral a la primera infancia: Chile, Colombia y El Salvador.

María Fernanda Barandica señaló que, tal como Mario Nacimba lo indicó en el panel anterior, uno de los elementos centrales de la política pública de educación inicial de Colombia es el acompañamiento a las comunidades para que los lineamientos y acciones establecidos en el nivel central resulten pertinentes para los contextos locales. Este acompañamiento también responde al propósito de reconocer y recuperar los saberes existentes en las comunidades, los cuales permiten desarrollar una educación que responda a las necesidades específicas de estas comunidades.

De izquierda a derecha:
Lorena Panche,
Maria Fernanda
Barandica
y Eunice Deras.



La política educativa actual del país tiene como principio fundamental el de garantizar «una primera infancia protegida y feliz». Para ello, se partió de la identificación y caracterización de la población de 0 a 5 años, la cual, según cifras oficiales, asciende a más de 4 100 000 niñas y niños. Por medio de esta caracterización, también se encontró que hay una pirámide poblacional invertida, debido a la disminución en los nacimientos, en cuya base están las niñas y niños del ciclo dos de educación inicial, que tienen entre 3 y 5 años, mientras que el número de niñas y niños más pequeños va disminuyendo. De igual manera, se ha establecido la proporción de la población menor de 6 años perteneciente a un grupo étnico, la que habita en zonas rurales y la que es víctima del conflicto armado, entre otras variables de interés para la atención educativa.

En términos de cobertura, el 40 % de las niñas y niños de 0 a 2 años recibe educación inicial, una cifra que asciende al 83 % en el caso de quienes tienen entre 3 y 5 años de edad, lo cual pone en evidencia el desafío persistente en la cobertura para las niñas y niños más pequeños. Pese a estos avances, el objetivo central del gobierno actual es llegar a la población que enfrenta mayores limitaciones en el acceso a la educación, considerando que la educación inicial es un derecho. En consecuencia, los esfuerzos tendientes a la universalización de la educación inicial se han concentrado en las familias que han sufrido la guerra, en las que tienen mayor vulnerabilidad socioeconómica y en aquellas que enfrentan diferentes brechas sociales.

Otro de los elementos centrales de la política de educación inicial es su carácter integral, es decir, que debe contribuir al desarrollo infantil en todas sus dimensiones y darse en condiciones de oportunidad,

pertinencia y calidad. El trabajo intersectorial ha sido clave en la labor que se ha realizado desde hace más de 10 años en Colombia, con la participación de diversos sectores, para la construcción y la ejecución de la política de primera infancia del país.

En lo que se refiere a la calidad, Barandica explicó que se está trabajando en mejorar las cifras de permanencia, y en garantizar que las niñas y niños, desde su nacimiento, tengan un proceso educativo continuo. Adicionalmente, se está realizando una apuesta por desarrollar una oferta pertinente, que permita integrar, en el marco de la política, las propuestas y las adaptaciones propias de cada contexto.

Para finalizar, la especialista señala que las actividades rectoras de la educación inicial en Colombia son el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, y que el lenguaje es un elemento transversal, que contribuye, junto con otros aspectos, a propiciar esa exploración del mundo que, en última instancia, es la finalidad del aprendizaje en la primera infancia, pues permite leer y comprender la propia realidad.

Jeanet Leguas, por su parte, presentó los principales aprendizajes resultantes de la implementación del sistema Chile Crece Contigo (ChCC), que brinda protección integral a la primera infancia en ese país. El primero de estos aprendizajes es el hecho de que el desarrollo infantil depende tanto de variables individuales como sociales, razón por la cual es indispensable brindar apoyo a las familias, de acuerdo con las necesidades propias de su contexto.

El segundo aprendizaje tiene que ver con la necesidad de trabajar permanentemente con quienes se encargan del cuidado y la crianza en la infancia. Este trabajo debe incluir una serie de acciones clave para contribuir a generar en las niñas y los niños un apego seguro y un aprendizaje gradual y positivo. Estas acciones son:

- Entregar herramientas a los cuidadores.
- Reducir los niveles de estrés parental.
- Fomentar la sensibilidad y la capacidad de mentalización de los cuidadores hacia los niños y las niñas.
- Promover estilos de crianza positivos y desmitificar creencias erróneas en torno a la crianza.
- Apoyar con acciones concretas en todos estos ámbitos.



Otro hallazgo derivado de la implementación de Chile Crece Contigo es que, efectivamente, la primera infancia es una etapa crítica del desarrollo humano, por lo que las intervenciones tempranas generan impactos muy significativos. En contraste, los factores biopsicosociales pueden tener un impacto negativo considerable en el bienestar, especialmente, en los primeros tres años de vida.

De igual forma, el equipo de ChCC ha podido corroborar que el trabajo intersectorial favorece el desarrollo integral. Partiendo de este enfoque, es posible estructurar la oferta programática de los diferentes sectores en consonancia con las necesidades de las niñas, los niños y sus familias.

Entre las líneas de acción del Sistema, Leguas destacó la detección temprana de alteraciones en el desarrollo, junto con una intervención oportuna que, recientemente, se ha extendido hasta los 18 años de edad, con el fin de realizar un acompañamiento más integral y continuo en el desarrollo. También resaltó las líneas de trabajo relativas al ámbito socioemocional. Una de ellas es la estimulación temprana, que considera las características específicas de las niñas y niños en relación con la diversidad étnica, lingüística y de género.

Otro elemento vinculado al desarrollo socioemocional es el cuidado cariñoso y sensible, una de las nociones básicas que sustentan las acciones de ChCC. A través de ella, se busca promover una crianza respetuosa, fundamentada en la generación de vínculos significativos entre las niñas, los niños y las personas cuidadoras, y que busca respetar el ritmo de desarrollo particular de cada niña y cada niño.

Una de las modalidades de atención del sistema consiste, precisamente, en el apoyo a la crianza, que se ofrece en algunas comunas del país, y cuyo propósito es brindar herramientas y apoyo a las familias para que puedan generar vínculos saludables con las niñas y los niños. Esta modalidad, dirigida a figuras de crianza con niñas y niños de 0 a 17 años, promueve la parentalidad positiva y contempla varios niveles de intervención según las necesidades de cada familia.

En lo que respecta al acercamiento a la lectura, Leguas comentó que, como parte del ajuar que ChCC entrega a las familias con recién nacidos, se incluyen libros y otros materiales pedagógicos. Estos primeros recursos se complementan con los que se entregan en los controles de salud a los que asisten las niñas y niños. Por otra parte, se está trabajando en la creación de un recurso para abordar el desarrollo

socioemocional en el aula y en el hogar, y que proporcionará herramientas para identificar y expresar las emociones.

La intervención de la representante de Chile finalizó con una frase del psicólogo John Bowlby que hace alusión a lo expuesto por ella sobre la importancia del trabajo con las familias: «Si una sociedad valora a sus niños y niñas, deberá cuidar a sus padres como un tesoro».

Eunice Deras abrió su presentación explicando que, desde 2019, la primera infancia constituye una de las prioridades nacionales de El Salvador, lo cual implicó una apuesta mucho más decidida por parte de las entidades gubernamentales, materializada en la construcción de un marco normativo, regulatorio y de una política pública en la materia. El pilar de este trabajo es la *Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Creciendo juntos*, a partir de la cual se despliega una serie de leyes y estrategias nacionales alrededor del parto respetuoso, el cuidado cariñoso y el juego como impulsor del desarrollo infantil, entre otros aspectos.

Creciendo juntos es una política intersectorial estructurada en cuatro ejes:

- Salud y nutrición
- Educación y cuidado
- Ambientes y entornos
- Protección de derechos

En su implementación se han logrado varios avances, entre los que se destacan las acciones para transformar no solo el entorno familiar, sino también los espacios públicos donde se desarrolla la vida de las niñas y los niños, con el fin de que desde la infancia más temprana pueda darse una apropiación de la oferta cultural, artística y lúdica del país. Este trabajo parte de una concepción de la crianza como un proceso que pone en juego factores familiares y afectivos, pero también sociales y culturales.

En esta línea y en articulación con las apuestas del país en torno a la lectura, la recientemente renovada Biblioteca Nacional cuenta con una amplia oferta para la primera infancia, incluyendo una sala infantil con más de 6 000 títulos para esta población, en español, inglés y náhuatl.

También se han puesto en marcha diferentes estrategias de fomento de la lectura dirigidas a esta franja etaria, entre las que se cuenta la colección Árbol de la vida, un trabajo liderado por el despacho de la primera dama, junto con los ministerios de Educación y Cultura. Esta y otras colecciones para los más pequeños ofrecen materiales audiovisuales, recursos para las madres gestantes y libros pensados para las diferentes etapas del desarrollo en los primeros seis años de vida. Además, se incorpora el enfoque de inclusión y diversidad, a través de relatos de los pueblos indígenas, y de materiales accesibles para niñas y niños con discapacidad.

Para finalizar, Deras mencionó algunas iniciativas relacionadas con el fortalecimiento de la identidad cultural de las niñas y los niños, y otros proyectos educativos que buscan promover el juego, el conocimiento de las manifestaciones culturales y las tradiciones del país y el bienestar de la infancia.

MESA DE EXPERIENCIAS. INICIATIVAS EN TORNO A LA LECTURA, EL BIENESTAR Y LA SALUD SOCIOEMOCIONAL EN LOS PRIMEROS AÑOS DE VIDA

Participantes

Ana María Arenas

Licenciada en Educación con especialización en Literatura y Filología y profundización en Educación Personalizada. Es especialista en Planeación, Administración y Evaluación de Proyectos Educativos y Sociales, y en Psicología del Niño. Tiene estudios de maestría en Desarrollo Educativo y Social. Cuenta con dos diplomaturas en Literatura Infantil. Nana lectora, formadora de formadores, actriz, aprendiz de dramaturgia para las infancias. Es gestora cultural y miembro fundador de la Red de Educación Inicial de Risaralda (Reir) y de la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguajes.



Darling Jaramillo

Licenciada en Educación Primaria, con especialización en Psicología del Niño de la Universidad del Valle, y con maestría en Atención Integral a la Primera Infancia de la Universidad Icesi. Maestra con una larga trayectoria en la enseñanza del lenguaje escrito en el grado transición. Asesora pedagógica y formadora de docentes en diferentes instituciones de Cali y del Valle del Cauca, integrante de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Docente universitaria de Licenciatura en Pedagogía Infantil y de estrategias para la enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros grados. Docente del lenguaje en los primeros semestres de diferentes carreras en la Institución Universitaria Antonio José Camacho. Ha realizado un trabajo enfocado en la necesidad de implementar cambios en las prácticas pedagógicas del lenguaje, tanto en el primer ciclo de la educación básica como al inicio de la vida universitaria.

Viviana Escobar

Licenciada en Educación Preescolar con un máster en Aprendizaje Creativo Basado en Proyectos. Actualmente, es la coordinadora pedagógica del Colegio Comfandi Terranova, con experiencia en educación inicial y preescolar, enfocada en el desarrollo de habilidades tempranas a través de actividades rectoras que posibilitan el aprendizaje de los niños y las niñas.

Moderadora:

Victoria Nogales

Ingeniera de Sistemas de la Universidad Icesi, magíster en Administración y especialista en Calidad para la Gestión de la Universidad del Valle. Tiene amplia experiencia liderando proyectos de apropiación social de la ciencia, la tecnología y la innovación para el desarrollo humano en las bibliotecas públicas y escolares, y ha sido docente en colegios y en pregrado. Es coautora del libro La gestión de la calidad total y la innovación, sus relaciones y efectos en Colombia. Actualmente, es la directora de la Fundación Bibliotec.

Desarrollo

En sus palabras de apertura de la mesa, Victoria Nogales mencionó que, como se ha corroborado a lo largo del Seminario, las intervenciones en la primera infancia son claves, pues tendrán un impacto en el futuro de los niños y las niñas. La lectura es un elemento central en estas acciones, ya que no solo favorece el aprendizaje, sino que también es una herramienta para establecer conexiones con las y los pequeños.

De izquierda
a derecha:
Ana María Arenas,
Victoria Nogales,
Victoria Escobar y
Darling Jaramillo.



Luego, Darling Jaramillo tomó la palabra para presentar los resultados del trabajo que desarrolló durante su maestría, acerca de la enseñanza del lenguaje escrito en los proyectos de aula y en el que abordó las manifestaciones del lenguaje escrito en el grado de transición. Esta propuesta, explicó Jaramillo, surgió durante la pandemia y partió del interés de establecer puentes entre el aprendizaje de la lectura, la escritura, la subjetividad y la dimensión emocional de las niñas y los niños.

Con este fin, después de la reapertura de las escuelas al finalizar la emergencia sanitaria, se puso en marcha el proyecto *Hacer amigos*, con la participación del alumnado de transición de la Institución Educativa Técnico Industrial de Cali. Los objetivos pedagógicos de la iniciativa se articularon con el interés que manifestaron las niñas y los niños, al iniciar el año escolar, por conocer a los demás y hacer nuevos amigos y amigas, un interés que se explicaba por el aislamiento que habían vivido en los dos años anteriores.

La participación de las niñas y los niños, sus intereses y propuestas, fueron la base para la estructuración de todo el proyecto, que incluyó actividades lúdicas y artísticas diseñadas con ellas y ellos, junto con la lectura de libros acerca de la amistad. Jaramillo explicó que la lectura

implica un trabajo previo muy importante por parte de las maestras, para apropiarse de los textos y realizar una adecuada mediación. Esto implica convertirse en un portavoz que, a través del lenguaje, abre espacios para el desarrollo de la imaginación y de la sensibilidad en la infancia. De igual forma, este trabajo alrededor de la palabra contribuye a que las historias y los libros brinden herramientas que les permitan a las niñas y los niños comprender las situaciones que enfrentan en su vida cotidiana o familiar.

Además de la calidad de los textos y del gusto que las maestras y los estudiantes puedan tener por ciertos títulos, es importante considerar los objetivos de los proyectos de aula a la hora de seleccionar estos materiales, de forma que se conecten con los temas abordados y que ofrezcan diversas posibilidades de interpretación por parte de las niñas y los niños. Esto último es especialmente relevante en el caso de temas complejos como la muerte, sobre los cuales no suele haber espacios para que las niñas y los niños puedan expresarse.

De acuerdo con Jaramillo, en lo relativo a la mediación hay que considerar elementos como la lectura en voz alta, el abordaje de la relación entre texto e imágenes, las intervenciones de las niñas y los niños, al igual que la relectura, que es algo muy importante para ellas y ellos.

La lectura genera oportunidades para oír lo que las niñas y niños conocen, piensan y sienten sobre diferentes temas, y para generar intercambios entre ellos. Para promover estas interacciones, que resultan muy enriquecedoras, es indispensable mantener una actitud de escucha.

Para cerrar su exposición, Jaramillo invitó a las maestras a asumir una postura crítica con respecto a la literatura, a los libros y a los procesos de enseñanza de la lectura y de la escritura, con el fin de evaluar la pertinencia de los materiales que llegan a las instituciones educativas. Concluyó enfatizando en la necesidad de fortalecer las capacidades de las personas vinculadas al campo de la mediación y de la educación, quienes tienen una gran voluntad para trabajar por las niñas y los niños, pero que requieren formación para contribuir a que la infancia pueda ejercer su derecho a la belleza, como lo propone Michèle Petit.

Posteriormente, Ana María Arenas presentó las acciones desarrolladas por la Red de Educación Inicial de Risaralda y el Norte del Valle (Reir), en Colombia, de la que hacen parte más de 500 maestras, familias y otras personas vinculadas a la educación de la primera infancia en esa región. Reir surgió a partir de un diplomado en el que participaron más

de 140 personas y que generó espacios de cocreación e intercambio alrededor de este tema.

De izquierda
a derecha:
Ana María Jaramillo,
Victoria Nogales,
Darling Jaramillo,
Viviana Escobar.



Uno de los principios por los que trabaja la Red es el de la universalización de los derechos de la primera infancia, pues la garantía de que todas las niñas y los niños reciban educación inicial es una condición básica para el cierre de brechas y la construcción de paz.

Al referirse a los retos que ha enfrentado Reir en sus 12 años de trabajo, Arenas resaltó el de la sostenibilidad. Para resolverlo, ha sido fundamental construir confianza y trabajar en equipo, apoyando los esfuerzos y las iniciativas de cada una de las personas que integran la Red y apalancándose en los aprendizajes de quienes tienen más experiencia. Este intercambio de conocimientos ha permitido, por ejemplo, que las docentes hayan mejorado sus capacidades para escribir y para sistematizar sus prácticas, algo que resulta de gran utilidad para aprender de estas experiencias y transformarlas. La especialista resalta el valor del trabajo colectivo, un principio que hace parte del legado de los indígenas quimbaya (quienes habitaban la región de Risaralda), para quienes el sujeto se construía a partir de la relación con el otro.

Por otro lado, la Red ha buscado trabajar intersectorialmente, lo que ha llevado a sus integrantes a participar en los consejos municipales para la construcción del Plan Decenal de Educación. Esto les ha permitido ser parte de los procesos de diseño de políticas públicas para la primera infancia en la región.

Arenas destacó también el valor que para la Red tiene el fortalecimiento de los lazos de solidaridad y afecto entre sus miembros, lo que ha consolidado a Reir como un espacio para el trabajo comprometido

y, a la vez, lúdico, gozoso y solidario, lo cual ha permitido fortalecer a los agentes educativos, no solo en su dimensión profesional, sino también personal.

Para finalizar, la especialista relató que cuando se dio la firma de los acuerdos de paz en Colombia, se interrogaron acerca del rol que podían cumplir las maestras de educación inicial en la construcción de paz en el país, y concluyeron que, dentro de su tarea, les correspondía leer y conocer estos acuerdos, reflexionar sobre ellos y abordarlos con las niñas y los niños, quienes también tienen mucho que aportar a este proceso. Conscientes de esta labor, las integrantes de Reir buscaron contribuir, desde su práctica educativa, a la construcción de la identidad y de la memoria, y al ejercicio de la ciudadanía desde la primera infancia. Para ello, el lenguaje es fundamental, pues permite a los niños y a las niñas tener voz y agencia.

Una vez concluida la intervención de Arenas, Viviana Escobar habló de la importancia que tienen los ambientes de aprendizaje para despertar la motivación de las niñas y los niños, y del trabajo que ha realizado Comfandi para desarrollar ambientes innovadores, acogedores y llamativos que favorezcan los procesos de aprendizaje. Esta labor ha partido del reconocimiento de la diversidad de contextos y características de las niñas y los niños, un reconocimiento que hace necesario crear espacios que se adapten a estas particularidades. Para lograr este propósito, también han sido claves los momentos de acogida al inicio del año, en los cuales es posible establecer los perfiles y las necesidades de las niñas, los niños y las familias.

Escobar indicó que, de forma similar a las experiencias presentadas por Ana María Arenas y Darling Jaramillo, en la propuesta de educación inicial de Comfandi también se trabaja por proyectos, en los que se incorpora la estrategia de práctica textual. Esta estrategia consiste en el abordaje de textos de diferente naturaleza que se alinean con las temáticas que se están trabajando en los proyectos. Ligado a ello, se busca promover la expresión de las niñas y los niños, que es fundamental para mantener su asombro frente a todo aquello que descubren a través del aprendizaje. En este punto, la especialista recalcó la necesidad de fomentar y respetar el asombro en la infancia, así como el amplio espectro de las emociones de las niñas y los niños, y las diferentes manifestaciones de estas, que van más allá de la risa o el llanto.



Para cerrar, Escobar señaló la conveniencia de documentar las experiencias que se desarrollan con las niñas y los niños, lo que permite compartirlas con las familias y dar cuenta de las múltiples maneras en que es posible aprender en la primera infancia.

TALLER. EMOCIONES QUE SE LEEN Y SE CANTAN: ¿CÓMO DESARROLLAR INICIATIVAS EN TORNO A LA LECTURA, LA CREATIVIDAD Y LA EXPRESIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA?

A cargo de

María del Sol Peralta

Pedagoga preescolar, escritora, promotora de lectura y productora de puestas en escena musicales para las infancias. Es asesora de varias instituciones estatales y privadas, ministerios y teatros, así como de distintos programas de formación de lectores y escritores, dando vida a proyectos de educación artística, apoyando a la construcción de franjas familiares y a la creación de materiales pedagógicos, entre otros. Dirige una colección llamada *María del Sol, música y libros para la familia*, publicada por Penguin Random House. Con más de siete montajes escénicos para la primera infancia, al lado de su agrupación de música para niños, CantaClaro, ha recorrido varios países como maestra, tallerista y artista. En el 2016 fue incluida en la Lista de Honor del colectivo internacional de fomento a la lectura Board on Books for Young People (IBBY), en la categoría de traductora. En una edición especial, en 2018 fue elegida por la *Revista Semana* como uno de los 40 *Transformadores* que generan cambios en la educación.

Felipe Aljure

Maestro en artes musicales de la Academia Superior de Artes de Bogotá, especializado en arreglos, composición y producción musical, con maestría en Musicoterapia de la Universidad CLEA, de España. Docente con más de 25 años de experiencia. Percusionista y desarrollador de



sets de multipercusión para artistas como Ensamble Sinsonte, Como Era En Un Principio y María del Sol y Cantaclaro. Productor musical de María del Sol y Cantaclaro.

Ana María Muñoz

Maestra en Interpretación Musical con énfasis en Percusión por el Conservatorio Antonio María Valencia de Bellas Artes en Cali. Ha sido docente de Música en el programa de Formación Infantil y Juvenil de la Universidad de los Andes, y en la Escuela de Música de la Fundación Casa de la Cultura de Sevilla, Valle. También ha participado en la organización y producción de festivales como el Festival Bandola de Sevilla y Sevijazz. Además, es baterista en el Grupo Bandola y en la agrupación Toño Barrio. Colabora con contenido digital para las escuelas de formación artística de la Fundación Casa de la Cultura y su programa Salas Concertadas del Ministerio de Cultura.

Desarrollo

Como cierre de la programación del Seminario, y luego de dos días de reflexión, en los que se abordaron varios temas desde la perspectiva académica, de la investigación y de las políticas públicas, este taller propició un espacio para que las y los asistentes se aproximaran, de forma sensorial e interactiva, a la música, la literatura y el arte para las niñas y los niños más pequeños. El taller, dirigido a personas cuidadoras y agentes educativas y culturales involucradas en la atención a la primera infancia, tuvo como objetivo proporcionar orientaciones prácticas para desarrollar propuestas de lectura, escritura y oralidad para niñas y niños de 0 a 6 años de edad, apelando a las posibilidades expresivas que ofrecen la música, la literatura, el juego y el arte.

A lo largo del taller, se presentó una serie de piezas del repertorio literario y musical para la infancia, mediante interpretaciones musicales y lectura en voz alta de fragmentos de diferentes obras. Así, de manera vivencial y práctica, se abordaron diversos aspectos que es necesario tener en cuenta a la hora de desarrollar actividades basadas en la música y la literatura infantil, entre ellos, la preparación previa, que incluye no solo aspectos físicos (como la respiración y la voz), sino aspectos reflexivos y emocionales, necesarios para todo acto creativo. De igual forma, los talleristas invitaron a las personas participantes a

reconocerse como creadoras y a conectar con su propia identidad personal, familiar y cultural, que determinan la forma particular en la que cada individuo se expresa e interpreta las manifestaciones artísticas.

Las rondas, canciones y textos que compartieron María del Sol Peralta, Felipe Aljure y Ana María Muñoz dieron cuenta de la forma en que el arte y la literatura para las niñas y los niños –que, con frecuencia, se consideran menos complejos que las obras dirigidas al público adulto– tienen una gran profundidad emocional y cultural, y son vehículo de identidades, valores y representaciones propios del contexto histórico, social y cultural en el que surgen. Las obras fueron presentadas en diferentes versiones y con distintas variaciones, lo que dio cuenta de las posibilidades que tienen las personas mediadoras para explorar diferentes matices y formas de expresión, mediante los gestos, los movimientos y la experimentación con el volumen, el ritmo y el acompañamiento musical.

Taller: Emociones que se leen y se cantan



María del Sol Peralta, pedagoga y escritora



➤ Acceda a la transmisión completa del Día 2 dando [clic aquí](#).





Conclusiones

- Como se evidenció en diferentes espacios del Seminario, desde la conferencia inaugural, y en los diferentes paneles y conversatorios, las acciones para propiciar la exploración de la lectura, la escritura, la oralidad y el arte en la primera infancia tienen una dimensión política, ya que la participación equitativa en las prácticas alrededor del lenguaje y el arte permite reducir brechas sociales y brindar a todas las niñas y los niños las oportunidades para desarrollarse de manera integral. Además, estas prácticas hacen posible que todas las niñas y los niños, sin importar sus condiciones sociales o individuales, puedan ejercer su derecho a aprender, a expresarse y a participar en la cultura, en el contexto de una crianza amorosa y respetuosa que tenga como horizonte la formación de personas plenas y autónomas, capaces de establecer vínculos sociales y afectivos significativos.
- Los aspectos socioemocionales tienen un rol central en el aprendizaje y en todos los ámbitos del desarrollo infantil. Si bien se han comenzado a desarrollar iniciativas para promover el bienestar emocional de las niñas y los niños, es indispensable realizar acciones intencionadas y específicas, a partir de la lectura, el juego y el arte, que permitan a los pequeños identificar, comprender y tramitar sus emociones, y les brinden herramientas para relacionarse con su entorno y con quienes les rodean.
- Resulta conveniente profundizar en temáticas que despertaron un gran interés en el Seminario, como la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en comunidades étnicas. Para lograr el objetivo del Cerlalc de contribuir a la consolidación de sociedades más diversas, justas e incluyentes, se requiere trabajar con todas las instancias vinculadas a la atención de la primera infancia para avanzar en el desarrollo de enfoques diferenciales que consideren las necesidades y las características de las niñas, los niños y las familias de los pueblos étnicos y de otros grupos sociales que, por sus características específicas, requieren de una atención con enfoque diferencial.
- El abordaje del desarrollo infantil desde el punto de vista de la neurociencia es muy importante para orientar las políticas educativas y culturales para la primera infancia, al igual que para enriquecer la labor de quienes están a cargo de este grupo



poblacional. La incorporación de diversas disciplinas académicas y científicas resulta clave para adoptar estrategias que, con base en la evidencia, tengan los mayores beneficios para el desarrollo de las niñas y los niños.

- El especial énfasis que en el Seminario tuvo el tema del juego y del acercamiento a la danza, la música y otras manifestaciones artísticas, en vínculo con las prácticas de lectura, escritura y oralidad en la primera infancia, tuvo una acogida muy positiva entre los participantes, lo que da cuenta de la pertinencia de ahondar en estas temáticas y de seguir aportando a la formación de maestros, cuidadores y familias en este campo.
- Se hace necesario ampliar los espacios para que los equipos docentes, los mediadores y quienes trabajan en la educación y el cuidado de las niñas y los niños puedan intercambiar y enriquecer sus prácticas. Para ello, resulta conveniente propiciar la articulación y el aprendizaje entre pares, de forma que el trabajo de estos agentes se nutra con las experiencias y las prácticas desarrolladas en otros contextos.



cerlalc
Centro Regional para el
Fomento del Libro en América
Latina y el Caribe

