

LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL:

Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje

DORA ESPERANZA RAMÍREZ RAMOS

JUDITH ROCÍO RAMÍREZ RAMOS

Trabajo presentado como requisito para acceder al título de Maestría

Humberto Alexis Rodríguez

Docente – Tutor

Universidad Santo Tomás

Maestría en Estudios Literarios

Bogotá

2016

Dedicatoria

Siendo la *“La Literatura en la Educación Inicial: Un encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizaje”*, un trabajo que reúne una ardua tarea de investigación, innovación y compromiso durante varios años de labor educativa, nos parece significativo dedicar este trabajo de grado a la labor docente, una labor que no goza del merecido reconocimiento y, sin embargo, es fundamental para la construcción del ser humano y la vida en comunidad, que conllevan al desarrollo y transformación social.

Dedicamos sin duda este trabajo de grado a los maestros y las maestras que asumen su labor con profesionalismo, con autonomía, con profundo respeto por el quehacer docente, valorando sus mejores esfuerzos y dedicación. Colegas convencidos de su misión en cada comunidad educativa, para generar bienestar y promover ambientes favorables de aprendizaje, no solo de contenidos académicos desde cada área o asignatura, sino por el contrario que ven el ámbito educativo, como el espacio que propicia el desarrollo total del ser en sus diferentes dimensiones. Profesionales de la educación que abren ante los niños, las niñas y jóvenes un panorama de posibilidades que les permiten engranar en el grupo social del que hacen parte, con pleno conocimiento de sí mismos, de sus fortalezas y debilidades y siendo capaces de asumir posturas críticas ante las situaciones que les presente la vida.

De igual manera, dedicamos este trabajo de grado a los maestros y las maestras que con su labor promueven el ejercicio de la democracia, haciendo partícipes en su proceso de formación a los niños, las niñas y los jóvenes, generando en ellos motivaciones internas, particulares, íntimas, hacia la construcción de conocimientos y proyección de la vida en comunidad. Docentes que comprenden que la labor educativa es una tarea en la que

intervienen diferentes actores e incluye a la familia como el nicho afectivo que debe hacer parte del proceso educativo, teniendo en cuenta que es el primer grupo social que comparte la misión de formar a los nuevos individuos y son conscientes de que las actuales generaciones cohabitan con tecnologías avanzadas, cambiantes, que brindan diferentes maneras de acceder al conocimiento; además conviven en una sociedad marcada por una gran diversidad cultural.

Por último, pero no menos importante, dedicamos este trabajo de grado a los maestros y maestras que sin importar su especialidad, dan el merecido reconocimiento a la literatura incluyéndola como parte fundamental de sus prácticas pedagógicas, creando el hábito y despertando el placer que ofrece la lectura y la escritura, como una manera especial para comprender, implicar, trascender, representar y explicar visiones particulares del mundo.

Agradecimientos

Al ver materializada nuestra experiencia pedagógica como maestras de Educación Inicial, nos llena de orgullo y satisfacción el poder llevarla a feliz término a través del presente trabajo de grado. Queremos brindar nuestro sincero agradecimiento a diferentes personas que durante el tiempo que llevó la investigación nos ofrecieron su apoyo incondicional.

En primer lugar, queremos mencionar nuestra familia, iniciando con nuestros padres, quienes nos formaron en principios y valores para asumir la vida con entereza, honestidad, responsabilidad y respeto por los demás, desarrollando en nosotras la creatividad para sortear las diferentes situaciones; ellos nos transmitieron el amor por nuestro quehacer como mecanismo de bienestar y servicio a los demás.

A las reuniones familiares, convertidas en tertulias pedagógicas con nuestros hermanos, quienes en su mayoría optaron por la docencia como proyecto de vida, en las que compartimos estrategias y sentimos el apoyo para encontrar diferentes caminos ante cada situación y así resolver los avatares que se nos presentan en nuestra profesión.

De manera especial a Juan Camilo, Juana Celene, Sebastián Camilo y Carlos, quienes nos ofrecen su apoyo cada día y con sus experiencias de vida nos permiten ver diferentes aspectos y facetas, que en el afán del diario vivir pasamos por alto. Además, porque comprenden que la labor docente no se limita solamente al tiempo en la Institución Educativa, sino que demanda usurpar espacios de la vida familiar, que se destinan a la planeación, investigación, estudio y actualización, realizando para ello procesos de formación permanente.

A los niños y las niñas, por y para quienes emprendimos esta tarea, por permitirnos crecer como maestras con ellos, apoyando cada proceso de formación y aprendiendo a ver la vida con ojos nuevos, el volver a maravillarnos ante los descubrimientos, el afán de explorar, de aprender. De igual manera, por permitirnos conocer sus historias de vida, sus fortalezas y debilidades, sus formas y ritmos de aprendizaje y sus maneras tan especiales y particulares de leer el mundo. Agradecemos a sus familias, quienes accedieron a involucrarse en cada momento del proceso de esta etapa escolar, fortaleciendo procesos de investigación, acción y participación, generando bienestar al acompañar el paso de los niños y las niñas por la Educación Inicial.

Agradecemos a la Secretaría de Educación por crear incentivos para la profesionalización docente, que, como bien se sabe, redundará en la práctica pedagógica, con nuevas estrategias, transformando el sistema educativo, favoreciendo las diferentes comunidades educativas.

A la Universidad Santo Tomás, por vincularse a esta iniciativa y por abrir espacios de formación acordes a las necesidades de los maestros y sus prácticas. De manera especial, al programa de Maestría en Estudios Literarios por creer que dos maestras de Educación Inicial teníamos la posibilidad de hacer parte de él y contribuir, desde nuestra experiencia y nuestros saberes, en la construcción de conocimientos e identidad del grupo de compañeros y a la vez permitirnos reflexionar, teorizar y fundamentar nuestra experiencia pedagógica.

Agradecemos a nuestros maestros, quienes con su apoyo y paciencia lograron que accediéramos a conocimientos tan complejos que nos permitieron sumergirnos en los estudios literarios, analizar obras, temáticas, geografías, problemáticas sociales y conocer autores, entre otros aspectos; nos facilitó acceder a las obras con nuevas miradas, desde otros puntos de vista y, por qué no, el volver a apasionarnos con el fascinante mundo de la literatura.

GRACIAS TOTALES

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	10
1. LA EDUCACIÓN INICIAL: UN UNIVERSO POR DESCUBRIR Y UNA AVENTURA QUE COMENZAR	16
1.1 Línea del Tiempo de la Educación Inicial en Colombia.....	17
1.2 Caracterización de los Niños y las Niñas de Educación Inicial.....	27
1.3 Descripción del Contexto y la Población Beneficiaria.....	30
1.3.1 Colegio Diego Montaña Cuellar IED.....	30
1.3.2 Colegio Rufino José Cuervo IED.....	33
1.4 Los Proyectos de Aula: Un encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje.....	37
1.4.1 Origen de los Proyectos de Aula.....	37
1.4.2 ¿Qué son los Proyectos de Aula en Educación Inicial?.....	40
1.4.3 Principios y Actores de los Proyectos de Aula en Educación Inicial.....	43
1.4.4 Momentos de los Proyectos de Aula en la Educación Inicial.....	48
1.4.5 Descripción de Proyectos a modo de ejemplo.....	51
1.4.5.1 Vamos de Paseo por Colombia.....	52
1.4.5.2 Pequeños Astronautas.....	62
1.4.6 Algunas Formas de Cierre de Proyectos.....	69
2. SENDEROS DE COLOR E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL.....	71
2.1 La Literatura Infantil en la Educación Inicial.....	72
2.2 La Oralidad Como Punto de Partida	81
2.3 Las Narrativas: Aspecto Fundamental en la Infancia.....	84

2.4	El Descubrimiento del Símbolo y el Surgimiento de Nuevos Códigos para Representar el Mundo	87
2.4.1	La Lectura en Educación Inicial.....	87
2.4.2	La Imagen en Educación Inicial.....	91
2.4.3	La Escritura en Educación Inicial.....	96
3.	DIFERENTES SENDAS EN EL ENCUENTRO CON LAS PALABRAS.....	99
3.1	Las Formas que Proviene de la Tradición Oral en su Entorno Familiar y Social	100
3.2	Los Juegos de Palabras, como Formas Lúdicas de la Literatura.....	104
3.2.1	Las Rondas	105
3.2.2	Los Juegos de Palmas.....	105
3.2.3	Los Juegos de Sorteo	106
3.2.4	Los Trabalenguas.....	107
3.2.5	La Retahíla.....	108
3.2.6	La Onomatopeya.....	108
3.3	Las Formas Narradas.....	110
3.3.1	La Anécdota.....	111
3.3.2	Las Parábolas.....	112
3.3.3	La Fábula.....	113
3.3.4	Los Relatos sobre deidades, genios y espantos.....	115
3.3.5	Los Cuentos.....	116
3.3.6	La Poesía.....	120
3.4	Las Formas que Proviene del Mundo Musical Dirigido a la Primera Infancia	124
3.4.1	Jairo Ojeda (Colombia).....	124
3.4.2	María del Sol (Colombia).....	128
3.4.3	Los Tinguiritas (Argentina).....	130
3.4.4	Julio Brum (Uruguay).....	131
3.5	Los Libros Álbum.....	132
3.5.1	Ivar Da Coll.....	136
3.5.2	Anthony Browne.....	142

3.5.3	Keiko Kasza.....	146
4.	LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UN ENCUENTRO DE SABERES EN LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE APRENDIZAJE.....	152
4.1	El Ambiente Educativo y la Literatura en la Educación Inicial.....	153
4.2	El Docente de Educación Inicial como Mediador de Procesos.....	158
4.3	La Literatura en Educación Inicial: Fases de la Propuesta.....	160
4.3.1	Fase 1. Comienza la Aventura.....	163
4.3.2	Fase 2. Diseño e Implementación de la propuesta.....	164
4.3.3	Fase 3. Socialización y Retroalimentación.....	167
4.4	Talleres Literarios.....	168
4.4.1	Talleres Para los Niños y las Niñas de Educación Inicial.....	174
4.4.2	Talleres Para Padres de Familia y Acudientes.....	177
	CONCLUSIONES.....	182
	BIBLIOGRAFÍA.....	188

TABLA DE GRÁFICAS

Gráfica 01.	Primer Momento en la Línea del Tiempo de Educación Inicial.....	18
Gráfica 02.	Segundo Momento en la Línea del Tiempo de Educación Inicial.....	20
Gráfica 03.	Tercer Momento en la Línea del Tiempo de Educación Inicial.....	23
Gráfica 04.	Lineamientos Curriculares y Pedagógicos para la Primera Infancia.....	26
Gráfica 05.	Orígenes de los Proyectos de Aula.....	38
Gráfica 06.	¿Qué son los Proyectos de Aula?.....	41
Gráfica 07.	Principios de los Proyectos de Aula en Educación Inicial.....	44
Gráfica 08.	Actores de los Proyectos de Aula en Educación Inicial.....	46
Gráfica 09.	Los Proyectos de Aula en Educación Inicial.....	48
Gráfica 10.	La Literatura en Educación Inicial. Propuesta.....	162

INTRODUCCIÓN

La Literatura en la Educación Inicial: Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje, es el resultado de una travesía de nueve años de investigación, de vivencias diarias, de compartir sueños, de explorar el mundo desde los ojos maravillados e inocentes de los niños y las niñas de Educación Inicial (antes Educación Preescolar). Tiempo en el que, como maestras, descubrimos de la mano de los pequeños, la magia, la sorpresa, la alegría desbordante, la valentía de lanzarse al mundo con mente abierta a todas las posibilidades; con la certeza de que cada instante es un mundo infinito de oportunidades para aprender, para ser, para trascender; para imaginar, jugar y recrear, construir, transformar, pintar de arco iris y sonreír, conocer percibiendo el sabor y el olor de los objetos y seres que revolotean en nuestra cotidianidad, escuchando la inmensa sinfonía de risas, gritos, cantos y sonidos que nos hacen imaginar personajes y elementos fantásticos, sintiendo a flor de piel las texturas de cuanto hay a nuestro alrededor. En una palabra, ¡Vivir!... sintiendo el alma libre como pájaro al viento, sin ataduras, sin encasillamientos, sin rutinas, sin repetición.

Partiendo de la experiencia del día a día en el aula de clases, explorando el mejor sendero en la búsqueda del conocimiento y los aprendizajes, sin perder de vista ese universo infinito por descubrir que es cada niño y cada niña del grupo, que a la vez pertenece a una familia, una comunidad, una sociedad; surge esta propuesta pedagógica que abre el panorama de las prácticas en las aulas de Educación Inicial, que parte del trabajo por proyectos de aula en los que la literatura interviene como pieza fundamental en el proceso de formación integral desde una visión holística de los niños y las niñas, que da cuenta del desarrollo de la propuesta de innovación de las prácticas pedagógicas de las maestras investigadoras en torno a la inclusión de la literatura en la Educación Inicial en los

niveles de jardín y transición y de los procesos de conceptualización y teorización que emergen de dicha práctica.

Como maestras de Educación Inicial, inmersas en ese cosmos lleno de diversas posibilidades, que brilla con luz propia, la luz de los niños y las niñas que son faro guía en nuestro mar de reflexiones, partimos del interrogante: ¿cuál es el papel de la literatura en el universo infantil y dentro de las estrategias pedagógicas en Educación Inicial en los niveles de jardín y transición?

Aferradas a la brújula para encontrar un equilibrio entre las certezas, propósitos trazados como parte de la labor docente y, las incertidumbres, dadas por el mundo infantil por descubrir, nos lanzamos a comenzar cada año una nueva aventura a través de los Proyectos de Aula como experiencia de construcción de aprendizaje, en la que la literatura acompañe e intervenga en cada momento de la vida escolar.

Nuestra travesía inicia buscando seguir el ritmo a los niños y las niñas de Educación Inicial, de los grados jardín y transición con un rango de edad de 3 a 5 años, atendiendo a sus características, intereses y necesidades. Interpretándolos desde su contexto escolar, familiar, cultural y social de los Colegios Diego Montaña Cuellar IED., de la localidad 5° de Usme y Rufino José Cuervo IED., en la localidad 6° de Tunjuelito; realidades y contextos que marcan una serie de determinantes, comportamientos y actitudes frente al día a día de los niños, las niñas y sus familias. Tratando de analizar esa fascinación que sienten por las historias, por esos mundos tan lejanos, por los héroes que viven experiencias maravillosas. Buscando estrategias pedagógicas que rompan con las actividades mecánicas y repetitivas, que respondan a las formas y ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas, que aporten experiencias de verdadera significación con su realidad, su carácter, sus sueños, sus vivencias; para concluir en la construcción de un camino de estrategias y aprendizajes en el acercamiento a la literatura, que responda a las expectativas de cada grupo específico; por tanto no puede ser, ni pretendemos que sea una ruta a seguir en un paso a paso metodológico.

El rumbo se trazó y la aventura comenzó analizando la evolución del cuidado y la educación de los menores de 6 años, hasta el nuevo significado de Educación Inicial, término recientemente adoptado para designar la formación integral de los niños y las niñas de cero a cinco años. En el primer capítulo: *La Educación Inicial: un universo por descubrir y una aventura que comenzar*, se pretende ubicar al lector en la caracterización de la Educación Inicial, siendo éste el grupo objetivo a quien va dirigida la propuesta, para ello se hará un breve recuento sobre cómo iniciaron los centros de atención infantil, su carácter y objetivos, así como también la legislación, que reorganizó y direccionó los propósitos de la Educación Inicial; partiendo desde la Constitución Política Colombiana de 1991, las leyes vigentes en el campo de la educación: Ley 115 de 1994 *Ley General de Educación*. El decreto 2243 de 1996 que define la Educación Preescolar. Y de manera especial, los nuevos lineamientos pedagógicos y curriculares para la primera infancia en el distrito. SED. 2010, junto con sus referentes técnicos publicados en 2014, además del Proyecto Educativo Institucional PEI, de cada Institución Educativa donde se llevó a cabo el proceso de investigación, así: Colegio Diego Montaña Cuellar IED. “*Construyendo Proyectos de Vida*” y Colegio Rufino José Cuervo IED. “*Educación Técnica en una institución Integradora*”.

De igual manera, ilustraremos la caracterización propia de los niños y las niñas de Educación Inicial que atienden los dos colegios distritales donde se desarrolló este encuentro de experiencias, sueños y realidades compartidas con ellos y ellas, descubriendo sus inquietudes, sus gustos, sus juegos, su manera de relacionarse con el mundo, su especial entusiasmo por explorar, entender y apropiarse de cuanto hay a su alrededor, analizando el contexto familiar y social en los que se encuentran inmersos, aspectos fundamentales para crear ambientes y estrategias de aprendizaje que tengan sentido y acordes a sus experiencias de vida.

De otra parte, abordaremos los Proyectos de Aula, entendidos como un encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizaje; los que se establecen como una de las estrategias pedagógicas que permiten articular todas las características del trabajo en Educación Inicial. Así mismo, en este apartado se tendrán en cuenta algunos postulados de

autores como: Josette Jolibert quien impulsa los proyectos desde una perspectiva de cooperativismo, participación y democracia, Gloria Rincón Bonilla, quién apuesta por los proyectos de aula en las didácticas de la escritura y la lectura, y a Graciela Fandiño con sus aportes en los referentes del ILEO; Incorporación de la Lectura, la Escritura y la Oralidad dentro del marco del plan de lectura.

En el segundo capítulo: *Senderos de Color e Imaginación en la Educación Inicial*, se explorarán las características, significados e implicaciones de la literatura infantil en los niños y las niñas de 3 a 5 años y, su incidencia en el potenciamiento de competencias literarias específicas de esta etapa del desarrollo, además, de incentivar el gusto por la literatura, por las historias, las tramas, los personajes. Se tratará la oralidad como punto de partida en la apropiación de la cultura a través de la emotividad y musicalidad de las palabras, las narrativas como aspecto fundamental en la infancia y el descubrimiento del símbolo y de nuevos códigos para representar el mundo. De manera especial, se evidenciará el valor fundamental de la imagen en el mundo de los niños y las niñas, de igual manera, se resaltarán los aspectos a tener en cuenta para el despertar del gusto por la propia creación literaria.

Con el acercamiento a autores como Teresa Colomer, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Marina Colasanti, Jonathan Culler, Josette Jolibert, Gerom Bruner, entre otros, que exploran acerca del papel de la literatura infantil, encontramos algunas aproximaciones a las competencias y características de la literatura, pero siendo nuestro grupo objetivo niños y niñas que aún no codifican y decodifican el lenguaje escrito, fue necesario crear conceptualizaciones y teorías sobre su encuentro con la literatura, su manera de vivirla, y las estrategias para potenciar el desarrollo de habilidades. Conceptos que surgen a partir de la observación y análisis durante nueve años de investigación en el aula, de compartir experiencias, sentimientos, aciertos y equivocaciones, pero sobre todo de la emoción que surge en el encuentro personal de cada uno de los niños y las niñas con las obras literarias.

En el tercer capítulo, exploraremos y analizaremos las diversas formas de la literatura para niños y niñas de 3 a 5 años, pues en éstas edades la magia de las palabras llega a los más pequeños convertida en relatos de la tradición cultural y familiar, los juegos de palabras como formas lúdicas de la literatura, canciones como formas que provienen del mundo musical dirigido a la primera infancia, narraciones y poesía, que llevan a los niños y las niñas a mundos de sentimiento, colores y diversión, además, se dará especial tratamiento al abanico de posibilidades que ofrecen los libros álbum, con sus imágenes que cuentan historias desde los trazos, las texturas, las tonalidades.

Dentro del corpus literario tomaremos algunos ejemplos de autores que se han dado a la tarea de rescatar y hacer visibles diversas formas literarias de la tradición popular de diferentes regiones del país. También, se seleccionaron cuatro canta-autores destacados en América Latina dedicados a crear poemas e historias musicalizados para la primera infancia entre ellos: Jairo Ojeda y María del Sol de Colombia, Los Tinguiritas de Argentina y Julio Brum de Uruguay. De igual manera tres autores representativos de los Libros Álbum, como son: a nivel nacional Ivar Da Coll, y a nivel internacional Keiko Kasza y Anthony Brown.

Así mismo, en las páginas de este apartado el lector encontrará creaciones literarias inéditas de las dos maestras investigadoras, que surgen del amor por la literatura y los nueve años de compartir con los niños y las niñas las sensaciones que despiertan las palabras, y el conocimiento de los gustos y preferencias de los pequeños lectores.

En el capítulo cuatro: *La Literatura en la Educación Inicial: Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje*, se abordarán la importancia del ambiente educativo y de la literatura en la Educación Inicial, se analizará el papel del docente como mediador literario, se desarrollarán aspectos y fases de la implementación de la propuesta y finalmente, los talleres literarios como estrategia pedagógica en el marco de los Proyectos de Aula. Reflexiones que estarán acompañadas con algunos ejemplos de tipos de talleres articulados en los diferentes momentos de la vida escolar en la Educación Inicial.

El inicio de cada capítulo estará acompañado por fragmentos de creaciones poéticas inéditas de una de las maestras investigadoras, que describen situaciones, reflexiones y características propias de los niños y las niñas de Educación Inicial, o abordan temas relevantes en el acercamiento a la literatura. Así como imágenes fotográficas de los niños y las niñas que evidencian los procesos y fases de la propuesta.

La presente propuesta se inscribe en la línea de investigación de Didáctica de la Literatura propuesta por la Universidad Santo Tomás, la metodología que se propone está enmarcada en la investigación cualitativa. De ella, se retoman métodos como el fenomenológico, el estudio de caso y la teorización de la experiencia. Como herramientas para la recolección de la información se le dio prioridad a la observación participante, análisis de documentos que dan cuenta de la experiencia como los diarios de campo, programadores, el material audiovisual y fotográfico en el que se evidencia la implementación de cada una de las fases de la propuesta y la vinculación de los grupos familiares de las Instituciones Educativas del Distrito donde se llevó a cabo el proceso.

La mente infantil es un universo abierto a multitud de experiencias que van estructurando sistemáticamente en los niños y las niñas su pensamiento, personalidad y conocimiento para actuar libremente y de acuerdo a su criterio sobre el mundo que le rodea. Es por esto que el ambiente educativo reviste especial importancia, dado que es allí, en

donde los diferentes actores de los procesos escolares se encuentran y de la conveniencia de este encuentro depende en gran medida el resultado que se produzca.

Son los primeros años del ser humano y los aprendizajes que adquiere los que determinarán toda su vida; es en esta etapa en donde se potencian las competencias y los procesos necesarios para desenvolverse y transformar su existencia y, por ende, el mundo. Un mundo conformado por diversas relaciones entre vivencias cotidianas, ambientes naturales, tradiciones, normas, políticas y estamentos, que tienen la responsabilidad de brindar a los pequeños una formación integral y garantizar una existencia digna.

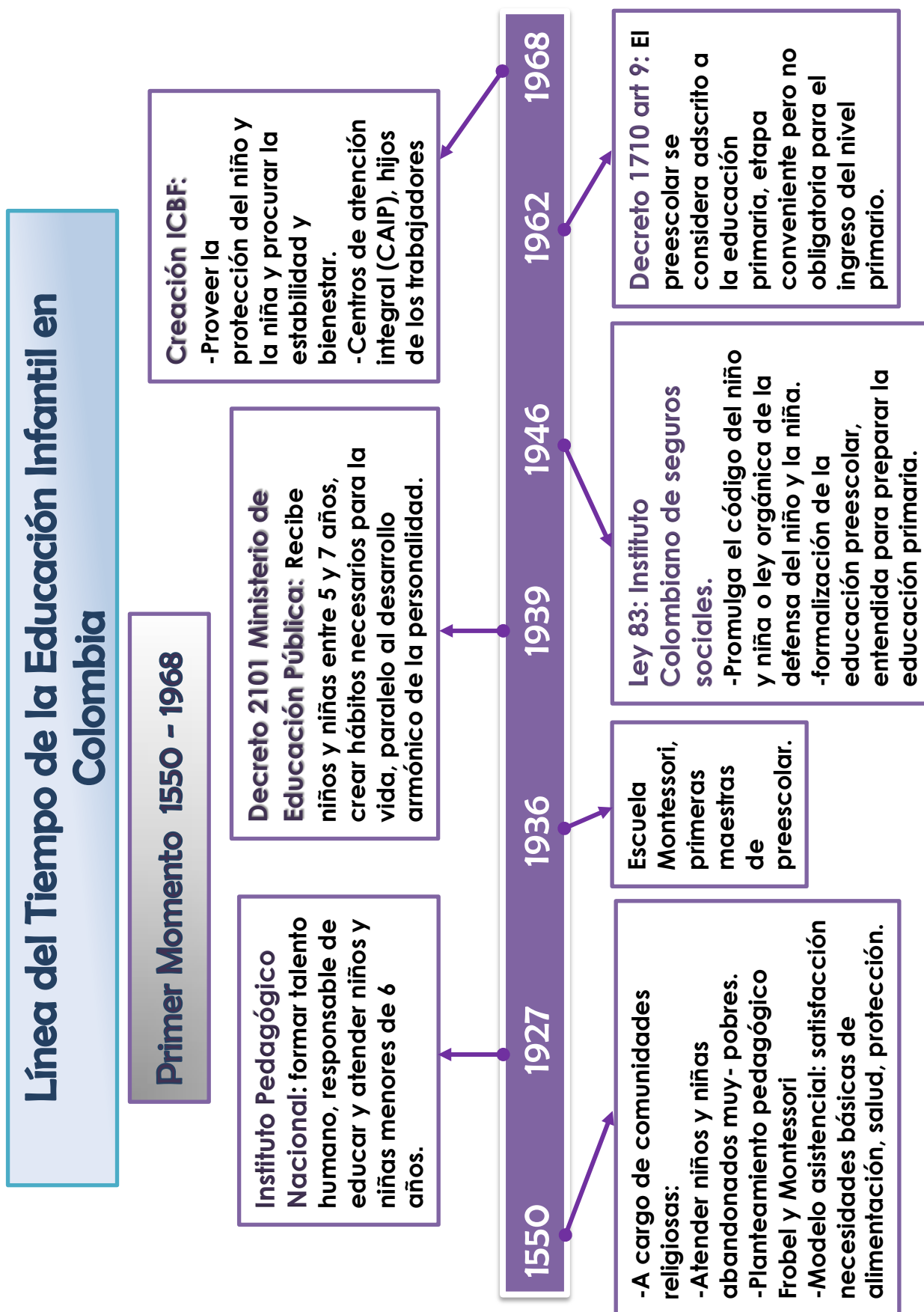
En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional ha aunado esfuerzos con diferentes estamentos para impulsar la movilización y el reconocimiento a la primera infancia y resaltar la importancia de la Educación Inicial la cual define como:

...Un derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en los que viven, favoreciendo al mismo tiempo las interacciones que se generan en los ambientes a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 38)

1.1 Línea del Tiempo de la Educación Inicial en Colombia

La concepción de Educación Inicial en Colombia, se encuentra enmarcado en tres momentos diferentes, ligados a la concepción de infancia y las políticas públicas sobre educación, en las diversas etapas de la trayectoria histórica del país.

Gráfica 1. Línea del Tiempo de la Educación Infantil en Colombia. Primer Momento 1550- 1968

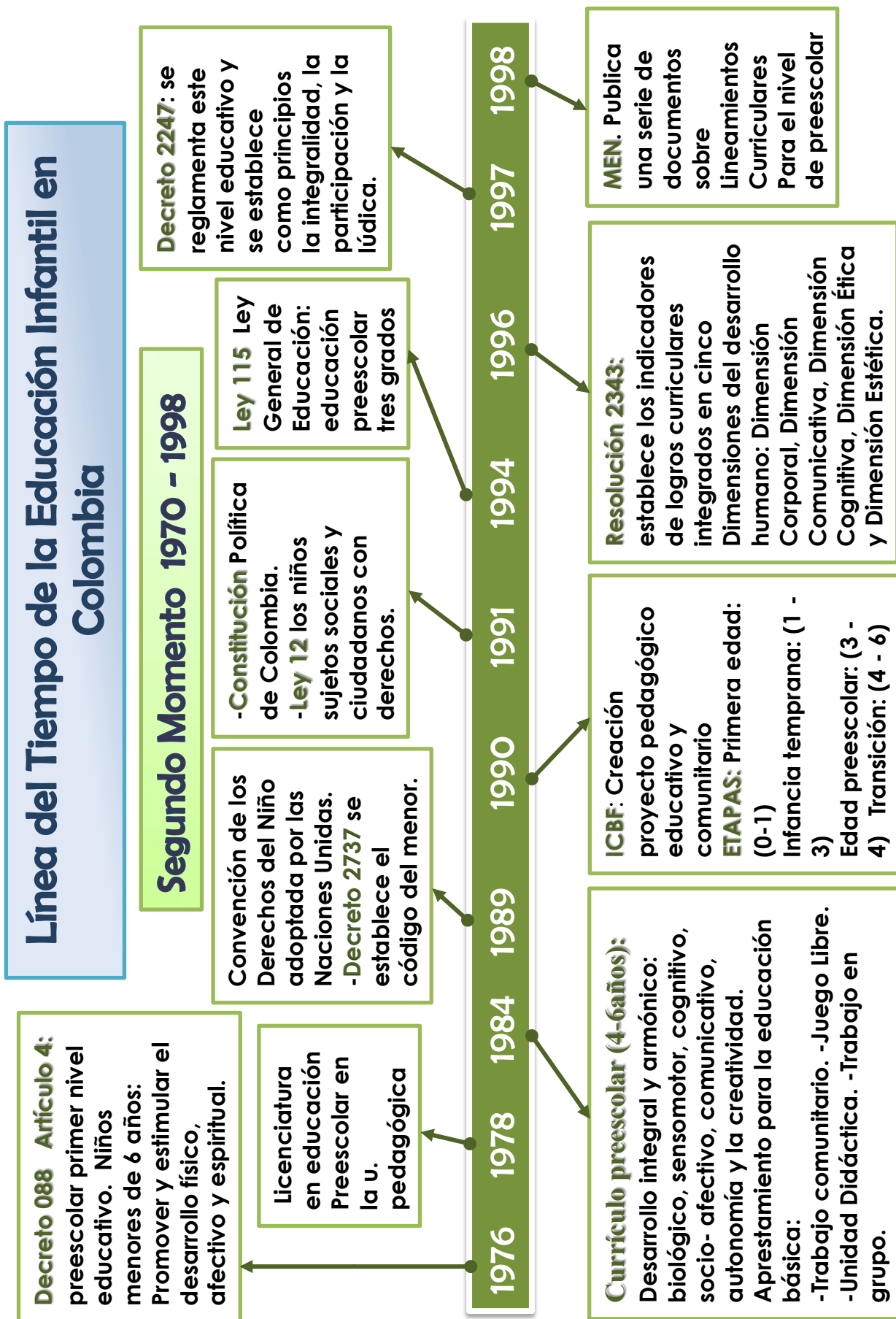


El primer momento inicia en la Colonia y se extiende por cuatro siglos, se caracterizó por su función asistencialista; en primer lugar, sus acciones se centran en la creación de hospicios y asilos para niños y niñas huérfanos, o infantes cuyas familias se encontraban en estado de pobreza absoluta sin poder solventar sus necesidades mínimas, o niños y niñas enfermos, a cargo de comunidades religiosas; sus objetivos se encaminaron en acciones bien puntuales; la atención a sus necesidades básicas como alimentación, salud y protección.

Posteriormente en el siglo XX, y en oposición al asistencialismo, surge otra tendencia – impulsada por el sector privado – que transforma su carácter hacia la educación, los intereses viran y se enfocan en la creación de escuelas y jardines infantiles, cuyo objetivo era la preparación de los niños y las niñas para el ingreso a la educación primaria, orientados por los postulados pedagógicos de Montessori, Decroly, Comenio y Fröebel y, se priorizó la adquisición de competencias en lectura, escritura y matemáticas.

Esta etapa de la educación infantil fue sustentada desde la legislación con el decreto 2101 de 1939 del Ministerio de Educación Pública; en él se define la Educación infantil para los niños y las niñas de 5 y 7 años, con el propósito de crear hábitos necesarios para la vida y buscar el desarrollo armónico de la personalidad. Con la Ley 83 de 1946 se crea el Instituto Colombiano de Seguros Sociales; con él se promulga el código del niño y la niña o la ley orgánica de la defensa del niño y la niña, busca proteger la población infantil del abandono, el maltrato y la desnutrición para evitar la mendicidad, también cobija a la mujer embarazada, las madres solteras, madres trabajadoras. El Decreto 1710 de 1962 en el artículo 9, considera el preescolar como adscrito a la educación primaria conveniente para el ingreso a esta pero no obligatorio. (Ver Gráfica. 01. Primer Momento en la línea del tiempo de Educación Inicial)

Gráfica 2. Línea del Tiempo de la Educación Infantil en Colombia. Segundo Momento 1970 - 1998



En la segunda mitad del siglo XX se da inicio al segundo momento, cuya tendencia se canaliza hacia el desarrollo de los niños y las niñas, iniciando la formalización de la educación infantil por parte del estado, con la creación del Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el propósito de buscar la protección del menor, la estabilidad y el bienestar de la familia, atendiendo niños y niñas menores de seis años. Con el Decreto 088 de 1976, en su artículo 4, se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo, dirigido a niños y niñas menores de 6 años, en el que se busca promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, separando educación preescolar de educación especial. Y finalmente, entre 1977 y 1978, se crea la Licenciatura en Educación Preescolar en la Universidad Pedagógica Nacional.

En 1990 el ICBF crea el Proyecto Pedagógico Educativo y Comunitario con tres modalidades: Relación con los demás. Relación consigo mismo. Relaciones con el mundo que lo rodea. Y establece las etapas de formación así:

PRIMERA EDAD: (0-12 MESES)

INFANCIA TEMPRANA: (1 año y 1 mes- 3 años)

EDAD PREESCOLAR: (3 años y 1 mes- 4 años y 6 meses)

TRANSICIÓN: (4 años y 7 meses- 6 años)

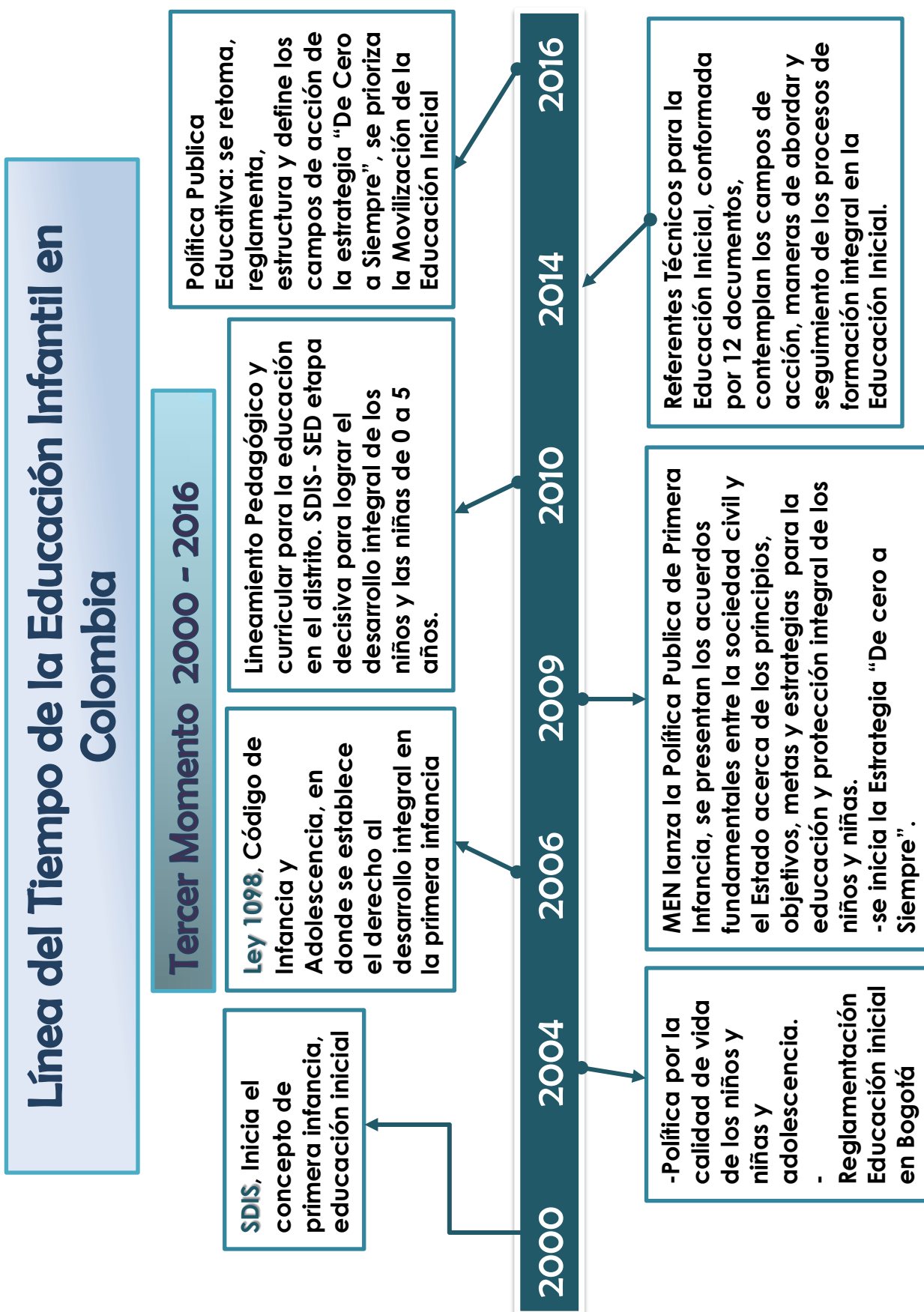
En 1984 se publica el Currículo de Preescolar para niños y niñas de 4 a 6 años. Este sería reeditado en 1986 y en él se establece como propósito desarrollar las potencialidades mediante la implementación de estrategias como: el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia. Colombia fundamenta la Educación Inicial desde importantes normas y leyes a favor de los derechos de la infancia, entre las cuales encontramos: La Constitución Política de 1991, la cual en sus artículos 44 y 49 eleva

a principio constitucional los compromisos adquiridos al suscribir la Convención de los Derechos del Niño, consagrando sus derechos fundamentales. La Ley 12 del 22 de enero de 1991, introduce un cambio en la concepción social de la infancia: los niños deben ser reconocidos como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos. El desarrollo integral, que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos, aparece así como un derecho universal, asequible a todos, independientemente de la condición personal o familiar.

En la década de los noventa se crea el grado cero (0) como único grado obligatorio para los niños y niñas de cinco años. Pero es con la Ley general de Educación, Ley 115 de 1994. Título II, Sección Segunda, Artículo 15, que se establece la Educación Preescolar, como la impartida a los niños y las niñas de 3 a 5 años, “La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. La ley habla de tres grados de educación preescolar.

Con la Resolución 2343 de junio 5 de 1996, se establecen los indicadores de logros curriculares integrados en cinco Dimensiones del desarrollo humano: Dimensión Corporal, Dimensión Comunicativa, Dimensión Cognitiva, Dimensión Ética actitudes y valores y Dimensión Estética. Con el Decreto 2247 de 1997 se reglamenta este nivel educativo y se establece como principios la integralidad, la participación y la lúdica, siendo sus estrategias la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que integren las dimensiones del desarrollo. También cambia el nombre de grado cero, por el de grado Transición. (Ver Gráfica No. 02. Segundo Momento en la línea del tiempo de Educación Inicial)

Gráfica 3. Línea del Tiempo de la Educación Infantil en Colombia. Tercer Momento 2000 - 2016



El tercer momento se da a partir del siglo XXI, en el que se inicia el concepto de primera infancia y de Educación Inicial, En Octubre de 2001 la Secretaria de Educación Distrital pública el libro *Orientaciones Para Promover el Desarrollo de Competencias Básicas en la Educación Inicial* en donde establece cuales son las competencias que deben alcanzar los niños y las niñas al finalizar su Educación Inicial, (SED, 2001). Pero es solo con la Ley 1098, de 2006 Código de Infancia y Adolescencia, en donde se establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia; la Política de Primera Infancia reconoce al niño y a la niña, desde la gestación hasta los 6 años, es considerada como la etapa del ciclo vital crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos y decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social.

En Abril de 2009, el Ministerio de Educación Nacional lanza la Política Pública de Primera Infancia, en la que se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y las niñas. En él se retoma el concepto de Educación Inicial de la política de 2006 y se inicia la Estrategia “De cero a Siempre”. En Noviembre de 2009 el Ministerio de Educación Nacional publica el Documento número 10: *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*; en el que se establece el concepto de desarrollo y de competencia y sus implicaciones en las etapas de niños y niñas hasta los 5 años. (MEN, 2009)

Tomando como referente la Constitución política del 91 y la ley de infancia y adolescencia del 2006, la Secretaria de Educación del Distrito y la Secretaria Distrital de Integración Social, en el año 2010 lanzan el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, donde se reconoce la importancia vital de esta etapa en el desarrollo de los seres humanos, (SED & SDIS, 2010). En 2014, la SED lanza la serie Referentes Técnicos para la Educación Inicial, conformada por 12 documentos que contemplan los diversos campos de acción, maneras de abordar y seguimiento de los

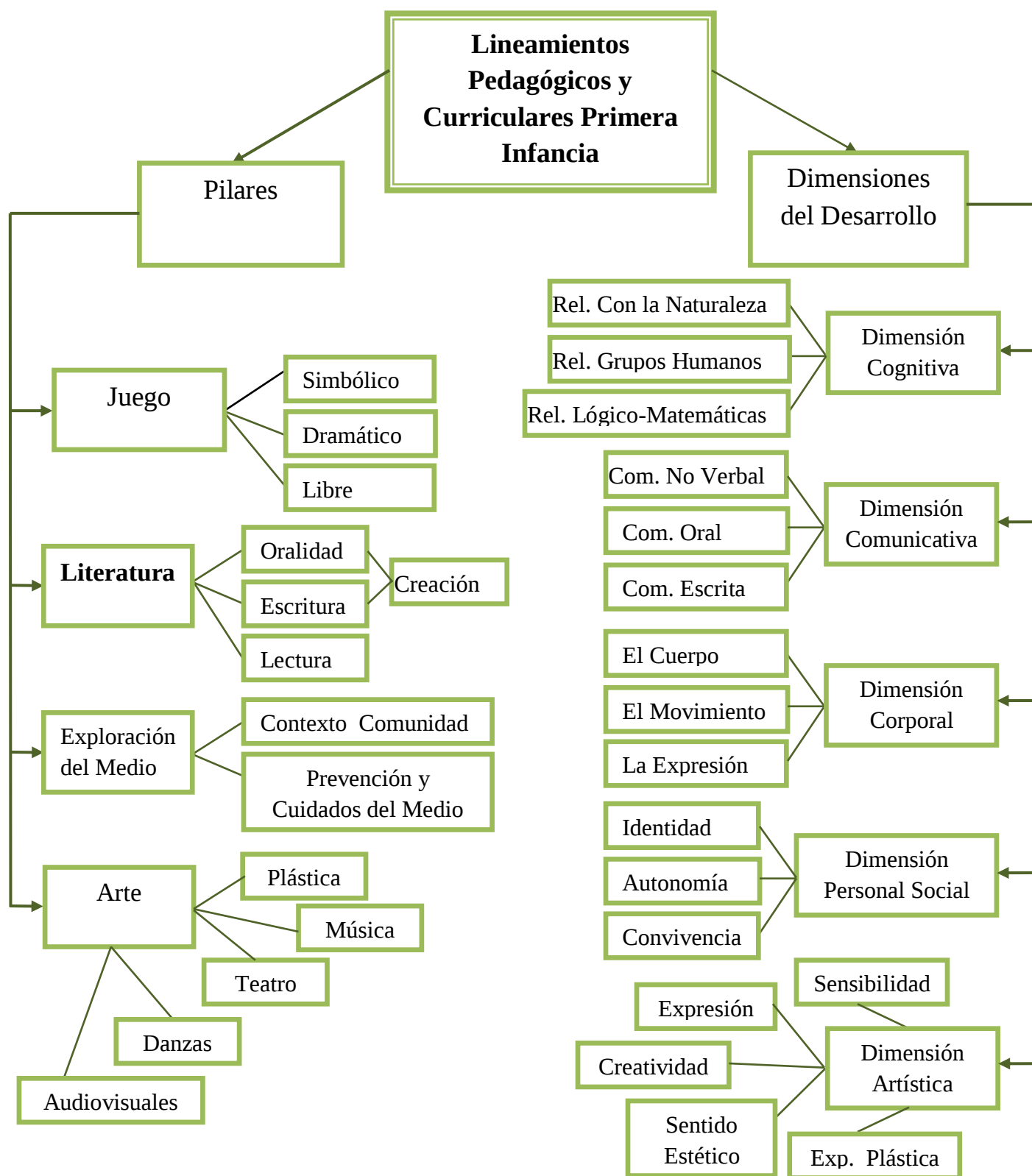
procesos de formación integral en la Educación Inicial, planteados en los Lineamientos Curriculares. (SED, 2014)

Finalmente, el 24 de Mayo de 2016 se lanza la Política Pública Educativa en la que se retoma, reglamenta, estructura y define los campos de acción de la estrategia “De Cero a Siempre”; en esta se busca priorizar la Movilización de la Educación Inicial, validando los Lineamientos Curriculares del 2010 para toda la nación. (Ver Gráfica. 03. Tercer Momento en la línea del tiempo de Educación Inicial)

La Secretaría de Educación del Distrito, en sus Lineamientos curriculares y Pedagógicos para la Educación Inicial, plantea algunas orientaciones sobre la educación en esta etapa; el documento se inscribe en una concepción de Educación Inicial desde una perspectiva de derechos que tiene como fundamento la atención integral, que implica el cuidado calificado y el fortalecimiento del desarrollo integral del niño y la niña. En él se asume la idea de reconocer la Educación Inicial como una etapa decisiva para lograr el desarrollo integral de los niños y las niñas de 0 a 5 años. (Ver Gráfica 04. Lineamientos Curriculares y Pedagógicos para la Primera Infancia).

El documento se encuentra estructurado en cuatro Pilares, donde cada uno de ellos abarca un aspecto fundamental en la concepción del ser. Es así como el arte contempla el desarrollo del sentido estético y la creatividad, en la plástica, la música, el teatro, la danza y los audiovisuales. El juego retoma elementos primordiales del juego simbólico, dramático y libre. La exploración del medio se toma desde una perspectiva de prevención y cuidados del medio ambiente, además del contexto de la comunidad. Y se incluye la literatura reconociéndola como una de las bases del desarrollo de los infantes; esta contempla la oralidad, la escritura y la lectura.

Gráfica 04. Lineamientos Curriculares y Pedagógicos para la Primera Infancia



De igual forma, el documento establece cinco Dimensiones del desarrollo del ser. La Dimensión Personal – Social contempla en sus ejes de conocimiento factores como la identidad, la autonomía y la convivencia. La Dimensión Corporal en la que se busca el desarrollo y el reconocimiento del cuerpo, el movimiento y la expresión corporal. La Dimensión Cognitiva se estructura a partir de las relaciones con la naturaleza, con los grupos humanos y las relaciones lógico-matemáticas. La Dimensión Comunicativa que contempla la Comunicación no verbal, la oral y la escrita. La Dimensión Artística que busca desarrollar la sensibilidad, la expresión, la creatividad, el sentido estético y la expresión plástica.

1.2 Caracterización de los Niños y las Niñas de Educación Inicial



Niños y niñas del Colegio Rufino José Cuervo IED. Año 2014 Grado Jardín, sede A jornada mañana. Foto tomada por Rocío Ramírez.

En el desarrollo de la propuesta pedagógica, *La literatura en la Educación Inicial, Un encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizaje*, se contempla la Educación Inicial en la etapa conformada por los niños y las niñas de tres (3) a cinco (5) años de edad, de los grados jardín y transición que inician su experiencia escolar en los dos colegios distritales, donde se desarrolló el proceso de investigación y diseño de la

propuesta durante nueve años de observación participativa, en los que se registró la evolución de la misma y los hallazgos encontrados.

Estas son algunas de las características más importantes de los niños y las niñas de esta etapa. En su desarrollo psicológico y corporal se caracterizan porque explican el mundo a través de lo que perciben sus sentidos, son dependientes, pero a la vez espontáneos, curiosos, entusiastas, emotivos, impulsivos, activos, están en proceso de identificación de su esquema corporal y su prioridad es el juego ya que es el motor que impulsa el conocimiento del entorno. En su desarrollo socio-afectivo se caracterizan por ser egocéntricos, creativos, alegres, se agrupan por género, practican el juego simbólico, están en proceso de adquisición de normas y socialización e identifican conductas afectuosas o agresivas.



Niños y niñas del Colegio Diego Montaña Cuellar IED. Año 2014 Grado Transición, sede Serranías, jornada mañana. Foto tomada por Esperanza Ramírez.

En cuanto a su desarrollo cognitivo plasman su experiencia a través de actividades sensoriales y motrices, son imaginativos y fantasiosos. Los niños y las niñas en estas edades están inmersos en un proceso de transición, según lo define Piaget, entre la etapa pre-conceptual y la intuitiva del estadio pre-operacional. (Prada de Vera, 1990, pág. 219) De acuerdo con sus planteamientos, el individuo en esta etapa se caracteriza porque aumenta su capacidad para representar una cosa por medio de otra (juego simbólico), sobre todo a medida que el lenguaje se desarrolla, sin embargo el pensamiento sigue estando ligado a la acción. Es incapaz de formar verdaderos conceptos, es decir no asigna una palabra a una cantidad de acciones o experiencias muy semejantes; esto indica que posee preconceptos y no comprende el significado general de estos, realizan preguntas y cuestionan permanentemente.

En este sentido, de acuerdo a la experiencia desde la práctica docente con los niños y las niñas de estas edades, se difiere en cuanto a la categorización de etapa pre-conceptual, dado que, lo que sucede es una sucesión en la transformación de estructuras mentales de acuerdo a las experiencias de aprendizaje, pues los chicos de estas edades lanzan hipótesis

para explicar el mundo que les rodea que son asumidos como conceptos por el infante hasta que se expone a una nueva experiencia que lo transforma. Es aquí donde la propuesta de trabajo a partir de experiencias significativas cobra sentido, porque el estudiante es participe en la construcción del conocimiento a través de la interacción con los objetos, la argumentación con pares sobre sus hipótesis y proyectos para demostrar el concepto, que durante el proceso puede transformarse; luego los niños y las niñas que aprenden, pasan de ser simples receptores de informaciones a ser constructores de conocimientos.

Aunque posee habilidades sociales y se integra con facilidad a la nueva vida en comunidad en el grupo escolar, su comunicación evidencia el pensamiento egocéntrico y los diálogos con sus pares; entre los tres y los cuatro años aún se realizan con intervenciones a manera de monólogos, en donde cada uno expone sus necesidades.

En su desarrollo socio-cultural, debemos tener en cuenta que la mente infantil es un universo abierto a multitud de experiencias que van estructurando sistemáticamente su pensamiento, personalidad y conocimiento para actuar libremente y de acuerdo a su criterio sobre el mundo que le rodea. El entorno social y cultural que rodea las dos instituciones educativas donde se realiza la propuesta, presenta una serie de características que estructuran la personalidad y la forma de leer el mundo de los niños y las niñas, es así como se encuentra diversidad cultural y familiar, algunos han vivido situaciones de desplazamiento, maltrato, abandono y otras carencias que les han generado inseguridad emocional, lo que ocasiona en ellos un bajo nivel de tolerancia, que propicia situaciones de agresión entre compañeros, dificultad para la apropiación de normas y adaptación a la dinámica escolar.

Es importante evidenciar que pocos cuentan en sus hogares con la ayuda constante y oportuna del adulto frente al desarrollo afectivo, físico y cognitivo, pues en unos casos la fragmentación de la familia ha dejado a uno de los dos padres al frente del cuidado y educación de los pequeños y en otros casos como los padres deben trabajar, los niños y las niñas están al cuidado de sus hermanos mayores, de los abuelos o vecinos que hacen las veces de cuidadores.

1.3 Descripción del Contexto y la Población Beneficiaria

Es de gran importancia hacer un reconocimiento del contexto en el cual están inmersos nuestros estudiantes, ya que a partir de este, se proyecta el trabajo escolar. Este contexto, delimita las condiciones y características de nuestros estudiantes, las relaciones con sus familias acompañantes de los procesos que se viven en el ambiente escolar y las relaciones con el entorno local y ciudadano, en el que se incluye el reconocimiento del territorio en el que se habita, el medio ambiente, el desarrollo local, entre otros. En la caracterización del entorno, encontramos aspectos problémicos y aspectos favorables, que se deben tener en cuenta al momento de planear o crear las estrategias o rutas de aprendizaje que cada docente, partiendo de la revisión y análisis implementa en su aula.

Para dar un panorama a manera de diagnóstico del contexto en el que conviven nuestros niños y niñas en los colegios donde se ha desarrollado esta propuesta, a continuación daremos a conocer el resultado de este proceso de investigación:

1.3.1 Colegio Diego Montaña Cuellar IED

El Colegio Diego Montaña Cuellar IED., ubicado en la localidad 5° de USME, al sur oriente de la ciudad, se encuentra en el límite entre lo urbano y lo rural, y se ha convertido desde hace algún tiempo en zona de tránsito de diferentes grupos de población, provenientes de diversos lugares del país como desde otras localidades de la ciudad, esto genera que la población no sea del todo estable, caracterizada por el encuentro de gran diversidad cultural, desarraigo y falta de sentido de pertenencia dada la movilidad constante de gran parte de los habitantes. Aun así, en sus tres sedes y dos jornadas alberga 3600 estudiantes aproximadamente. La población que se beneficia del proyecto pertenece al Ciclo Inicial de la jornada de la mañana sede C, atendiendo un grupo de 25 a 30 estudiantes en promedio cada año.

La descripción que sigue a continuación es fruto de una construcción colectiva del grupo de docentes que forman parte de la Educación Inicial y el Ciclo I, es decir, docentes de los grados de jardín a segundo de primaria del Colegio Diego Montaña Cuellar IED. Sin embargo, algunas de las apreciaciones solo hacen referencia a los niños, las niñas y las familias de Educación Inicial, que surgen del primer momento del proyecto de aula que realiza la docente investigadora de dicha Institución con el grupo a cargo.

En cuanto al contexto familiar se evidencian como problemáticas el predominio de familias de tipo extensa o re-conformación del grupo familiar. No se logra establecer una vinculación de apoyo y acompañamiento. En los últimos años se ha logrado percibir que los patrones de crianza predominantes en las familias son del tipo permisivo, situación que incide en relaciones dependientes entre los estudiantes y sus educadoras en contraste con realidades de maltrato y violencia intrafamiliar.

Al interior de las familias se identifican realidades como la desintegración, maltrato, desempleo, sobre carga de funciones y baja nutrición. A medida que el estudiante avanza en grados, hay menos presencia de padres, poco acompañamiento en tareas y actividades formativas, escasa revisión de notificaciones y por ende poca comunicación con el colegio. Se evidencian actitudes de agresividad, baja tolerancia y poca comunicación con los compañeros, generalmente en aquellos niños o niñas cuyo acompañamiento en casa es escaso, o que cuentan con modelos poco favorables para ellos y estas actitudes son trasladadas al aula.

Dentro de los aspectos favorables encontramos que en los primeros años del ciclo escolar se cuenta con el apoyo de las familias en el proceso de formación de los estudiantes, aunque disminuye a medida que aumenta el grado escolar, se resalta que muchas familias acompañan las actividades de aula e institucionales, con alegría y compromiso. Se evidencia interés en algunas familias por encontrar personas o instituciones que ayuden a solucionar conflictos intrafamiliares.

Los padres de familia en su mayoría son personas que han llegado del campo a la ciudad ya sea por desplazamiento a causa del conflicto armado, o en busca de mejores oportunidades lo que genera la necesidad del rebusque como alternativa de subsistencia y con ello el ausentismo de la figura de autoridad en el hogar, por ende los menores en su soledad se encuentran expuestos a situaciones de inseguridad y abuso sexual. En la zona se evidencia un alto consumo de drogas y aumento de pandillas. Es evidente la necesidad de afecto en los estudiantes pues, constantemente requieren la atención de sus docentes. Por otra parte, los programas que oferta el Estado están generando en las familias actitudes poco comprometidas frente al proceso formativo de sus hijos y un asistencialismo que los empobrece.

En cuanto al clima escolar, en los primeros años del proceso, priman relaciones de solidaridad, respeto, camaradería y apoyo. Además se evidencia en algunos estudiantes de este ciclo el interés por aprender, la creatividad, iniciativa, responsabilidad, esfuerzo y el aprecio hacia sus docentes y hacia la institución, son bastante participativos y colaboradores en lo que respecta a actividades culturales, de integración o lúdicas la mayoría de los estudiantes son receptivos a acatar las normas a través del diálogo y la reflexión.

El estrato socio-económico de los estudiantes varía entre 0 y 2. Una minoría de padres ha culminado su bachillerato, la población restante cuenta con básica primaria o secundaria incompleta, lo que ha repercutido en el aspecto laboral, pues los padres y madres se desempeñan en actividades como: empleos domésticos, fábricas, celaduría, conducción, ventas ambulantes, mecánica, reciclaje o los que ofrece el Distrito en aseo y mantenimiento de zonas verdes y parques. Algunos de los estudiantes al salir del colegio realizan actividades domésticas y otros trabajan para colaborar en su hogar, ya sea económicamente o cuidando a sus hermanos menores. Generalmente los trabajos desempeñados por lo menores son: Ventas ambulantes, agricultura, cuidado de fincas, lavado de carros y artesanías.

Cabe anotar que un grupo minoritario de familias evidencian buenos recursos económicos, bien sea por empleos fijos, micro-empresas, posesión de tierras o medios de transporte. En los últimos años se evidencia crecimiento en el sector comercial en los barrios aledaños al colegio, lo cual favorece la empleabilidad de algunos habitantes. El sector es de fácil acceso y cuenta con suficientes rutas de transporte. Respecto a la estructura del barrio se caracteriza por construcciones sobre las montañas, casas prefabricadas, en obra negra/gris o completamente terminada. La mayoría de las calles del sector son pavimentadas. Cuentan con los servicios públicos básicos, en pocos sectores no hay servicio de agua. Se percibe contaminación ambiental que resulta de la zona del relleno sanitario Doña Juana y algunas ladrilleras. No hay adecuado manejo de las zonas verdes ni de las basuras y debido a esto hay emergencias por derrumbes e inundaciones.

La localidad oferta proyectos para la sensibilización y cuidado del medio ambiente que están incidiendo favorablemente en los comportamientos de algunos habitantes. La institución cuenta con proyectos como el PRAE que favorece la formación de la comunidad educativa en el cuidado del entorno.

1.3.2 Colegio Rufino José Cuervo IED.

El Colegio Rufino José Cuervo se encuentra ubicado al sur de la ciudad, en la localidad Sexta llamada Tunjuelito, cuenta con cuatro sedes, en tres de las cuales funciona el Ciclo de Educación Inicial así; Sede A ubicada en la Carrera 12 No. 52 - 20 Sur en el barrio Abraham Lincoln con dos grados de jardín y dos de transición, tanto en la jornada mañana como en la tarde, con niños y niñas en edades que oscilan entre los 3 años y medio a 5 años. Sede B ubicada en la Carrera 8 No. 53 A - 40 Sur, en el barrio Tunjuelito, en la jornada mañana un transición, y en la tarde un transición y un pre jardín en este caso los niños y niñas de primera infancia van de los 2 años y medio a los cinco años. Sede C en la Calle 58 No. 12 A- 25 Sur, en el barrio Tunjuelito, con un transición en la mañana y uno en la tarde. Esto nos presenta una cobertura de 1 pre jardín, 4 jardines y 8 transiciones en la institución. Para un total de 13 cursos de Educación Inicial, con un promedio de 25 a 30 estudiantes.

La descripción que sigue a continuación es fruto de una construcción colectiva del grupo de docentes que forman parte de Educación Inicial, es decir, docentes de los grados prejardín, jardín y transición, del Colegio Rufino José Cuervo IED. Sin embargo, algunas de las apreciaciones hacen referencia a los niños, las niñas y las familias y, surgen del primer momento del proyecto de aula que realiza la docente investigadora de dicha Institución con el grupo a cargo.

La población vinculada, corresponde a diferentes sectores; acuden de otras localidades como Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar, Usme, algunas de las familias presenta alta movilidad, ya sea porque son familias de militares asignados a la Escuela de Artillería que colinda con el colegio, y son transferidos a otras instalaciones en la ciudad o fuera de ella de manera discrecional, otras familias se encuentran de paso mientras se establecen, al ser desplazadas por la violencia, el conflicto armado y la falta de oportunidades en su lugar de origen. Estas situaciones causan una gran diversidad cultural y social al interior de los grupos.

La comunidad circundante a las cuatro sedes, es de estrato 2 – 3 y viven en arriendo o en casa de familiares, se evidencia un incremento significativo de la delincuencia y la inseguridad; existen focos de expendio y consumo de drogas psicoactivas, pandillas, barras bravas, y delincuencia común, Las sedes B y C, se encuentran cercanas a la *Quebrada La Chiguaza*, lo que hace que con frecuencia la población presente enfermedades de tipo respiratorio y una afectación general por continuos malos olores.

En el contexto familiar se evidencian problemáticas como: existe un alto porcentaje de desintegración familiar, no sólo con madres cabeza de hogar sino que también encontramos un número significativo de padres (hombres) quienes debieron asumir solos la crianza de los niños por el abandono del hogar por parte la madre. Un alto porcentaje de padres de este nivel fueron padres adolescentes, los patrones de crianza de estos padres jóvenes son muy permisivos, lo que ocasiona conflictos en el grupo por el trato hacia los compañeros o la dificultad de asumir el pacto de convivencia, además algunos aún no han

establecido un hogar y viven en familias extensivas, la mayoría de padres se dedican a la economía informal, al trabajo en microempresas o fábricas de curtiembres de la localidad, al reciclaje, o son empleados de servicios generales si vinculación estable, aun así algunos cuentan con trabajo estable y los cobijan los beneficios de ley, en consecuencia los menores permanecen al cuidado de los abuelos, los hermanos mayores y en ocasiones de los vecinos, mientras sus padres buscan el sustento diario. En algunos hogares hay presencia de maltrato infantil y violencia intrafamiliar.

Dentro de los factores benéficos, en las familias de los grupos que he tenido a cargo he encontrado que la mayoría de padres se comprometen y participan activamente en los talleres ya sean con relación al proyecto de aula o los talleres de lectura y construcción escrita en familia que se desarrollan en el aula, son colaboradores con las actividades académicas y apoyan a sus hijos en la búsqueda de información y realización de material.

Algunos niños inician su escolaridad en nuestra institución en el grado prejardín y otros se vinculan a los grados jardín o transición provenientes de jardines estatales o privados. Se caracterizan académicamente por ser observadores, ágiles, curiosos, creativos, la mayoría sigue normas pactadas dentro del aula, trabajan con facilidad en equipo. Manifiestan agrado por las artes, la lúdica y expresión corporal. Su vocabulario en ocasiones carece de fluidez verbal y claridad en las palabras. A nivel convivencial se muestran espontáneos, y alegres, participan en las actividades con interés y entusiasmo preguntan por lo nuevo que encuentran en su entorno, poseen pensamiento egocéntrico. Algunos estudiantes se muestran introvertidos.

El proceso de adaptación en general es satisfactorio, a pesar de que algunos de ellos han vivido situaciones de maltrato, abandono y carencias de diversa índole que les han generado problemas emocionales. Algunos niños cuentan en sus hogares con el apoyo oportuno del adulto frente al desarrollo afectivo, físico y cognitivo. Los padres en su

mayoría requieren orientación por parte de la Institución con respecto a su papel de guías de los procesos de desarrollo personal y académico de sus hijos.

La anterior caracterización nos brinda una visión breve pero real sobre el contexto socio cultural, de nuestra población, donde el conocimiento del entorno nos permite renovar la práctica pedagógica desde la diversidad cultural hacia la re-significación de la Educación Inicial. En estos entornos es importante que en la institución educativa se abran espacios que den la posibilidad de acercar a los niños, las niñas, su entorno social y familiar, a la literatura y el arte como medios de expresión, que permitan, sin ser el objetivo de este trabajo, el abordar procesos de resiliencia para comprender y trascender las situaciones de vulnerabilidad a las que han sido abocados en su diario vivir.

Es en este contexto en el que se desarrolló el proceso de investigación, creando las condiciones necesarias para hacer de la literatura un ejercicio vital tanto al interior del grupo, como en el ambiente familiar y social en el que se encuentran inmersos los niños y las niñas. Durante este tiempo, desde nuestra experiencia hemos sido partícipes tanto en la caracterización de los niños y las niñas y su entorno social y cultural, como en la transformación del concepto de Educación Inicial, con la participación en redes de maestros, jornadas de trabajo con la Secretaría de Educación del Distrito mediante las mesas de trabajo sobre Educación Inicial a nivel local y distrital, participando en encuentros de investigación e innovación liderados por el IDEP, La Universidad Nacional, La Universidad Externado, La Corporación día del niño y su proceso en ludotecas escolares, entre otros, haciendo visibles nuevas prácticas en el aula con los niños y las niñas de Educación Inicial a través de los proyectos de aula como estrategia pedagógica y dar el merecido reconocimiento a la vinculación de la literatura desde edades tempranas.

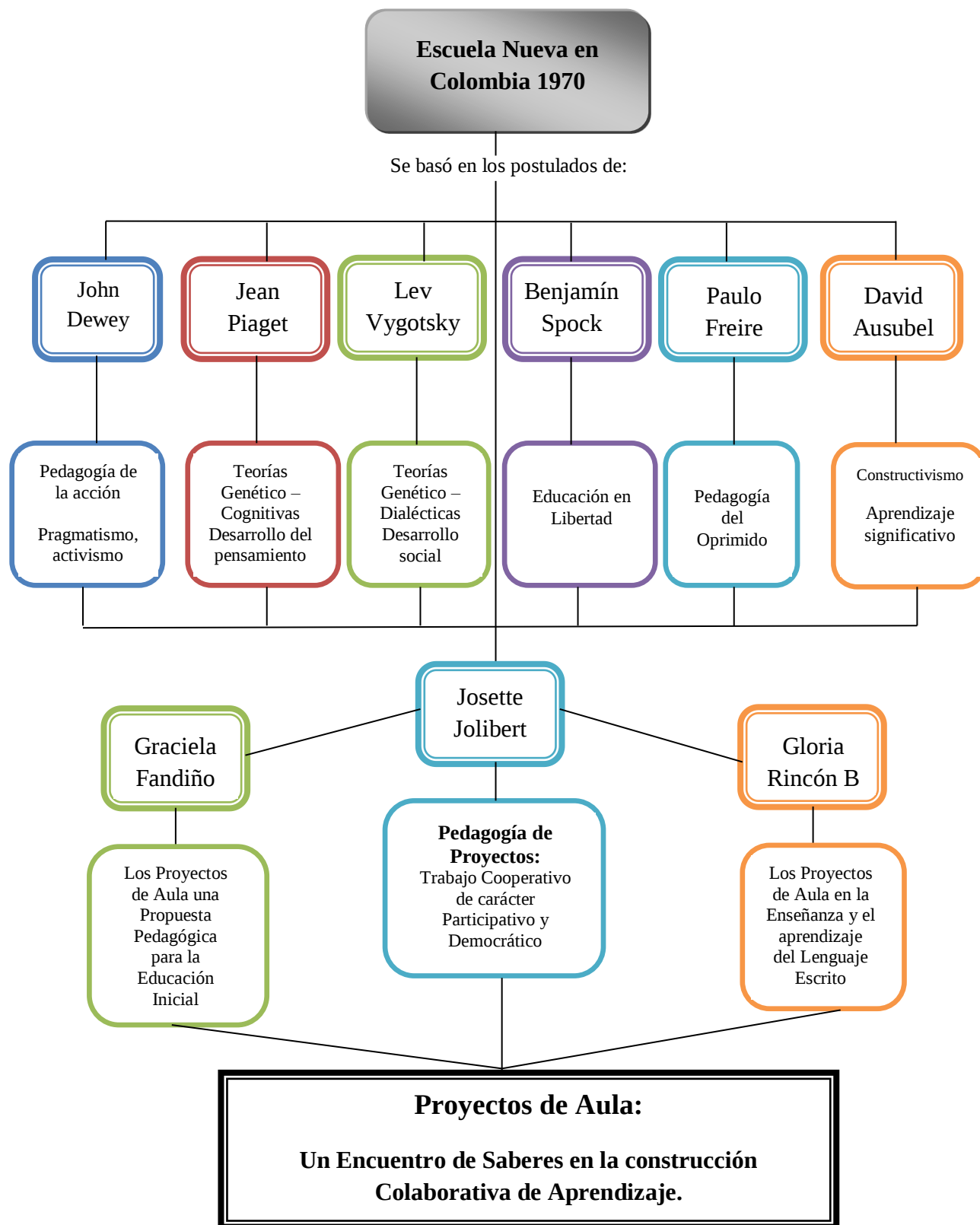
1.4 Los Proyectos de Aula: *Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje*

Tomando como punto de partida la anterior aproximación al término Educación Inicial, la caracterización de niños y niñas de 3 a 5 años y la contextualización de la población perteneciente a los dos colegios donde se desarrolló el proceso de investigación, se establecieron los Proyectos de Aula como la estrategia pedagógica que más se acerca a las características propias de los pequeños de jardín y transición.

1.4.1 Origen de los Proyectos de Aula

Los Proyectos de Aula entendidos como una estrategia pedagógica, tienen su origen a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX cuando surgió la Escuela Nueva, una tendencia pedagógica innovadora, diferente que va en contraposición de las prácticas tradicionales, como lo explica Gloria Rincón Bonilla en “Proyectos de Aula y la Enseñanza y el Aprendizaje del Lenguaje Escrito” En donde cita a John Dewey y William Kilpatrick, como los primeros pedagogos que hablaron de principios pedagógicos de participación y construcción colectiva que hoy sustentan los Proyectos de Aula; refutando así los postulados de la pedagogía tradicional. En consecuencia se debían escuchar las ideas de los estudiantes y no condicionarlos con las estructuras existentes hasta entonces, se debía propiciar la discusión y hacerlos partícipes de las decisiones, (Rincón Bonilla, 2012, pág. 12).

Gráfica 05. Origen de los Proyectos de Aula



Desde entonces la perspectiva de trabajo por proyectos ha recibido aportes de diferentes áreas del conocimiento y diferentes pedagogos que le dan relevancia a uno u otro aspecto. (Ver gráfica No. 05 Origen de los Proyectos de Aula)

Es así como desde el Pragmatismo y el activismo de John Dewey, el aporte a los proyectos contempla dos aspectos fundamentales; el primero es la vinculación de los intereses de los niños y las niñas en la adquisición de conocimientos escuchando sus ideas o teorías sobre las situaciones problemáticas. Y el segundo la experimentación, la práctica, el movimiento que brindan las experiencias sensoriales de aprendizaje. Así mismo Kilpatrick aporta los posibles momentos o etapas del proyecto; la planeación previa de actividades, el seguimiento o evaluación de las experiencias y acciones desde unos objetivos trazados y la retroalimentación o reestructuración desde las motivaciones de los niños y niñas. De igual manera Jean Piaget aporta desde la teoría genética del desarrollo del pensamiento, los estadios del conocimiento acordes a la maduración contemplada desde el desarrollo físico y psicológico de los niños y las niñas, que les dan unas características específicas en la adquisición de conceptos.

Desde la genética dialéctica del desarrollo social de Lev Vygotsky, el aporte es la característica fundamental de la construcción del conocimiento en la interacción social de los niños y las niñas; en donde se privilegian los saberes previos y el bagaje cultural de cada uno, los determinantes del contexto social, familiar y económico de los estudiantes, es decir la contextualización del entorno y de la historia propia conllevan a la modificación del conocimiento del grupo.

Desde la perspectiva del constructivismo, David Ausubel aporta la teoría del aprendizaje significativo; en donde se privilegia el aprendizaje por descubrimiento o por recepción y contrastan de manera permanente los nuevos aprendizajes con los conceptos ya estructurados en la mente de los estudiantes, lo que producirá modificación de conceptos. Resaltando la validación de los saberes previos de los niños y las niñas y su interés por aprender lo que el maestro propone.

En la actualidad los planteamientos de Josette Jolibert, aportan a los proyectos de aula el carácter cooperativo, participativo y democrático, que involucra por igual a maestros y estudiantes como actores del proyecto, en la toma de decisiones, en la planeación y en la ejecución de las acciones:

La Pedagogía por Proyectos: es una de las estrategias para la formación de personas que apunta a la eficiencia y eficacia de los aprendizajes y a la vivencia de valores democráticos, a través de un trabajo cooperativo, de co-elaboración del plan, de co-realización, de co-teorización que debe involucrar a todos los actores: maestros-alumnos (Jolibert, Formar niños lectores y productores de texto, 1994) citada por Rincón Bonilla. (Rincón Bonilla, 2012, pág. 23)

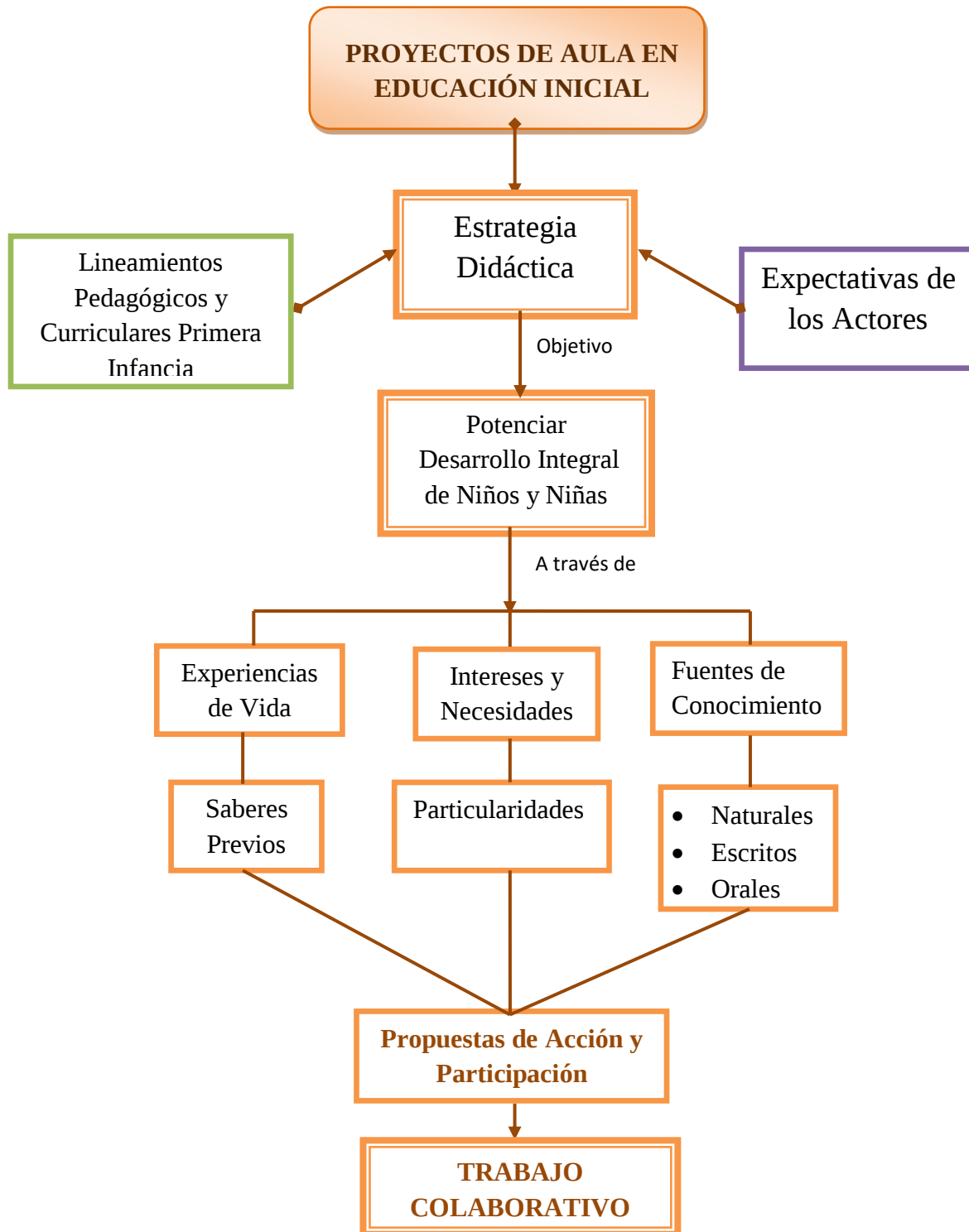
Siguiendo los postulados de Jolibert; Graciela Fandiño en la construcción de los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Primera Infancia rescata el valor de los Proyectos de Aula como estrategia pedagógica en la Educación Inicial, dado su carácter de integralidad de los desarrollos del ser que se abordan en su implementación. De igual manera Gloria Rincón Bonilla resalta de los Proyectos de Aula:

La Pedagogía por proyectos implica un cambio profundo de la vida escolar, introducirla en la vida escolar, no es un asunto técnico o metodológico: va más allá, porque implica cambios en la forma como se establecen las relaciones de poder, de saber, de relacionarse, de valorarse y auto-valorarse entre toda la comunidad educativa: autoridades educativas, padres de familia, estudiantes y maestros. (Rincón Bonilla, 2012, pág. 23)

1.4.2 ¿Qué son los Proyectos de Aula en Educación Inicial?

Teniendo en cuenta los anteriores planteamientos, y partiendo de la experiencia del día a día con los niños y las niñas de Educación Inicial; como parte de esta propuesta se estableció el trabajo por Proyectos de Aula, como la estrategia pedagógica totalizadora que involucra todas las facetas del desarrollo de los niños y las niñas de 3 a 5 años, sus intereses, necesidades, sus relaciones con el entorno, así como su historia y su forma de leer el mundo. (Ver gráfica 06. ¿Qué son los Proyectos de Aula?)

Gráfica 06. ¿Qué son los Proyectos de Aula?



Los Proyectos de Aula en Educación Inicial, son una estrategia pedagógica que conjuga los lineamientos curriculares, entendidos como los criterios básicos y pedagógicos esperados en esta etapa de desarrollo, y las expectativas de los pequeños, los maestros, las familias, la Institución educativa y la comunidad cercana a ellos; con el propósito de potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas. El proyecto de aula se convierte en la excusa perfecta para abordar, motivar y enriquecer, el desarrollo de los pequeños en las diferentes dimensiones, y en él se involucra a los padres de familia, a la comunidad y el entorno local, con el fin de crear un ambiente favorable que les permita disfrutar la vida escolar.

Los Proyectos de Aula parten de las experiencias de vida determinantes de cada uno de los niños y las niñas del grupo, así como las de las maestras; pues los pequeños han vivido una serie de situaciones, unas más afortunadas que otras, pertenecen a una familia, a una comunidad con costumbres y cultura propia y provienen de regiones geográficas diferentes, estos factores les proporcionan unos saberes previos, diferentes y enriquecedores en el proceso de aprendizaje. De igual manera cada uno de ellos posee unos intereses propios y unas necesidades diferentes lo que les da unas características únicas, unas particularidades que determinan su estilo de aprendizaje, sus ritmos y tiempos personales, sumados a su capacidad física, cognitiva y emocional. Es decir, poseen un sello único de personalidad, aprendizaje, creatividad, desenvolvimiento y acción.

Los Proyectos de Aula, recurren en la búsqueda del conocimiento a diferentes fuentes: validando de esta manera no solo los conceptos y conocimientos registrados en los escritos; libros, revistas especializadas, documentos, o internet, sino que también reconoce el valor del saber natural y popular; contenido en la oralidad de las comunidades, de los miembros de la familia, de los expertos, de los niños, las niñas y los maestros, y de igual manera los conocimientos contenidos en los medios tecnológicos como: videos, audios, o documentales.

Finalmente, los actores del proyecto trazan unas propuestas de acción y participación democráticas que conllevan al trabajo colaborativo y a la construcción de

conocimiento participativo y cooperativo. Es así como después de varios años de investigación, experimentación y restructuración de acciones y conceptos llegamos a plantear los Proyectos de Aula como: “*Un encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizajes*”.

Ahora bien, en la práctica como docentes, en los niveles de jardín y transición, consideramos cada año, cada grupo de niños, como el comienzo de una nueva aventura, ningún año es igual a otro, aunque el currículo en cuanto a desempeños, habilidades y competencias se mantenga con variaciones casi imperceptibles. Es así como el aula se transforma en un espacio vital para la investigación, para conjugar lo inesperado con lo establecido, porque cada grupo de niños y niñas a pesar de pertenecer a un mismo contexto social presenta unas características propias y de gran diversidad cultural, social y económica, así como también, unos intereses particulares que definen el proyecto de aula.

En los últimos años, se han formulado diferentes proyectos, en los que juega un papel importante la oralidad, desde la tradición oral que se da naturalmente en cada grupo familiar, con las canciones de cuna, las canciones infantiles, los cuentos e historias de vida, el recordar y contar cuentos entre todos, la creación colectiva de cuentos y el recurrir a diferentes estructuras de texto para nutrir el proyecto y proveerlo de la lúdica literaria para acercarlo a las características, vivencias y expectativas de los niños y las niñas.

1.4.3 Principios y Actores de los Proyectos de Aula en Educación Inicial

Como lo hemos planteado anteriormente, los Proyectos de Aula en Educación Inicial están constituidos por una serie de principios que parten de las características propias de los niños y las niñas, como su desarrollo físico, cognitivo, emocional, que a su vez pertenecen a un grupo familiar y social con una historia y un contexto, es así como el Proyecto de Aula debe ser una estrategia pedagógica que potencie el desarrollo integral de los estudiantes, contemplando todas las dimensiones del ser, es decir el *principio de integralidad*.

Gráfica 07. Principios de los Proyectos de Aula en Educación Inicial

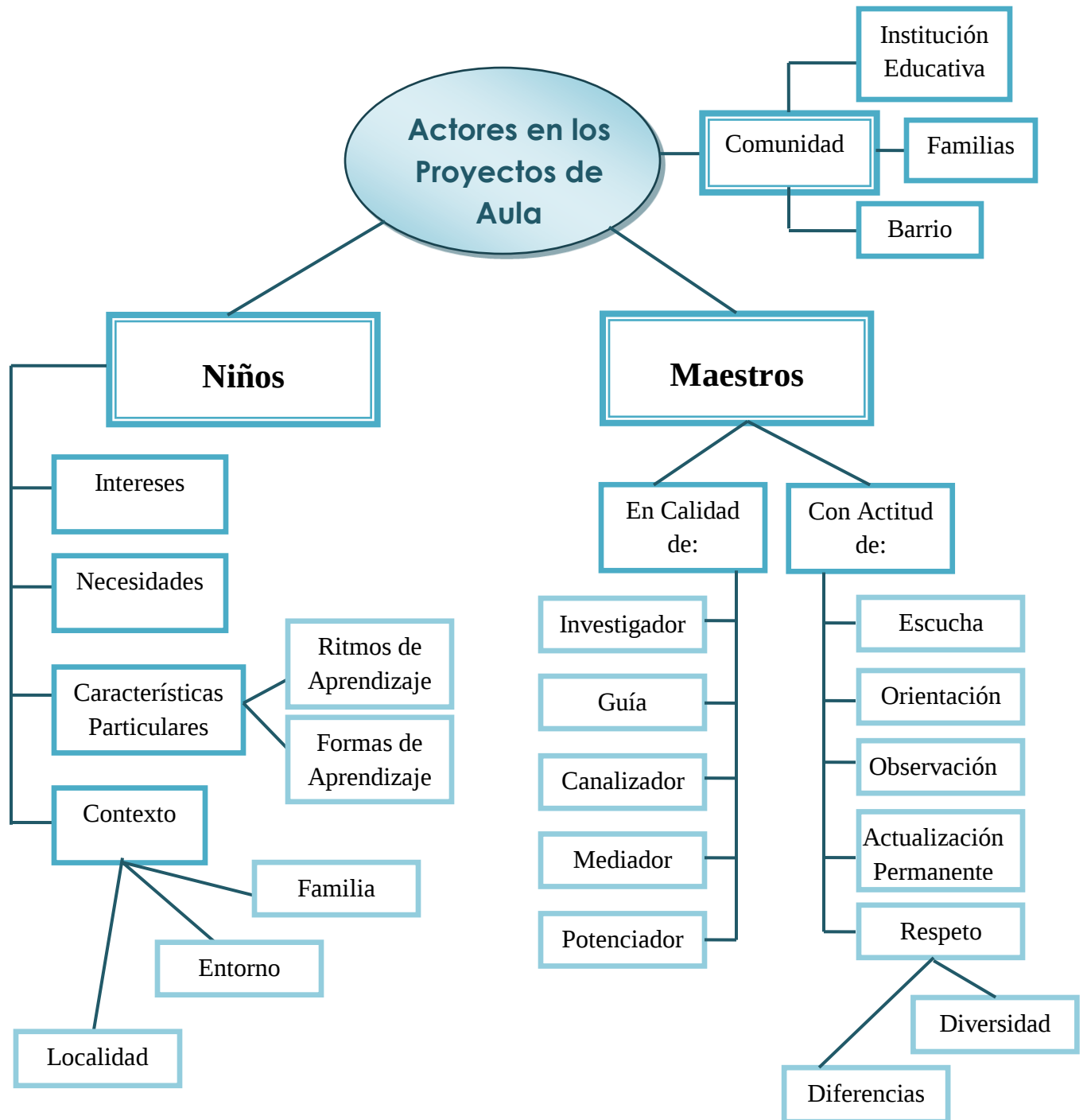


El Proyecto debe tener en cuenta los *Saberes Previos* de los actores, pero a la vez debe incentivar la *investigación* para contrastar las hipótesis, teorías y preguntas iniciales con el nuevo conocimiento, recurriendo a las diversas fuentes de información. Debe priorizar la *práctica*, a través de las *experiencias significativas de aprendizaje*, desde los intereses y necesidades del grupo y de cada uno de los niños y las niñas, promoviendo la *participación democrática* en el planteamiento y desarrollo de las acciones programadas, pero a su vez con una *flexibilidad* que permita reestructurar y replantear el rumbo y duración del proyecto de acuerdo a los resultados encontrados, al interés de los actores y a *el seguimiento y la evaluación holística permanente* de los procesos desarrollados por cada estudiante en la construcción colaborativa de los aprendizajes. (Ver Gráfica 07. Principios de los Proyectos de Aula en Educación Inicial).

En el desarrollo de los proyectos de aula, los actores juegan un papel protagónico en igualdad de condiciones, participan activamente en la toma de decisiones, en la ejecución de las acciones y en la retroalimentación del proceso del grupo. Es así como entre los actores que intervienen en los procesos, están los niños y las niñas, desde sus intereses, sus necesidades y el contexto, que les dan características, particularidades y saberes previos, como se explicó anteriormente.

Los maestros como actores partícipes del proceso en los proyectos, juegan diferentes roles de acuerdo al momento específico o de acuerdo a las acciones que se estén desarrollando; es así como, el maestro debe ser un *investigador*, no solo de los temas acordados conjuntamente, porque aunque su bagaje y saberes previos sean más amplios que el de los estudiantes, debe profundizar y actualizar sus conocimientos, también debe realizar una investigación participativa del proceso mismo y de las características, habilidades, competencias y dificultades de los niños y las niñas, llevar la sistematización y registro de avances, problemas y acciones por realizar. De igual manera el maestro asume el papel de *Guía* frente a las inquietudes y dudas de los pequeños investigadores, liderando el desarrollo de las acciones acordadas, convocando a las familias y la comunidad a participar.

Gráfica 08. Actores de los Proyectos de Aula en Educación Inicial



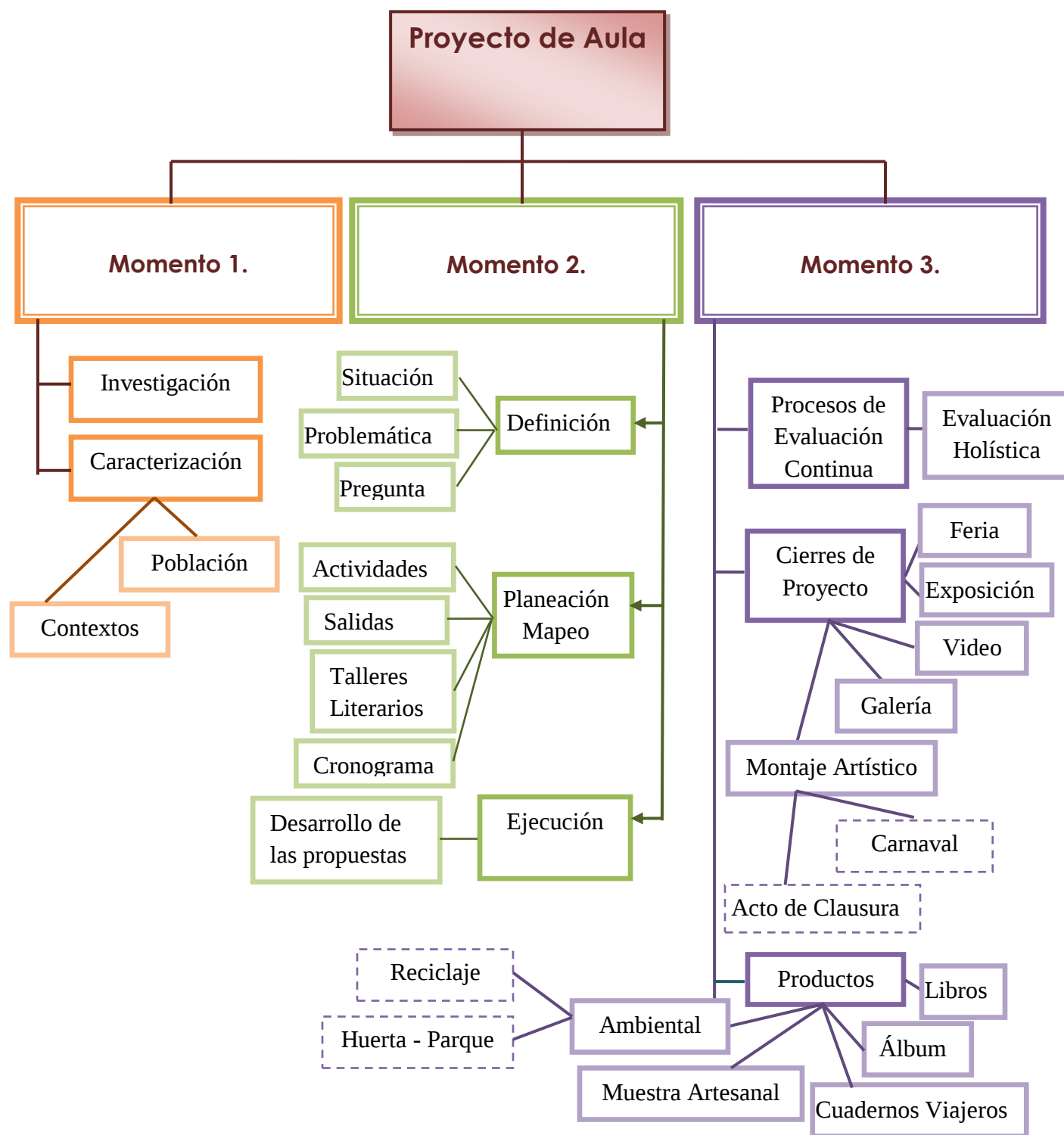
El maestro es *canalizador* de los procesos y las acciones a realizar evaluando la efectividad y viabilidad de las propuestas, gestionando la logística, los espacios, los tiempos y los recursos del proyecto. Es *mediador* tanto de los intereses de los niños y las niñas, como de la institución educativa, de las familias y de la comunidad en general. Por último el maestro es *potenciador*, tejiendo la red de conocimientos y habilidades a potenciar desde las diferentes dimensiones del desarrollo integral del ser.

Así mismo el maestro de Educación Inicial que lidera Proyectos de Aula debe asumir una actitud de *escucha y orientación* frente a los niños y las niñas, puesto que cada uno de ellos aporta sus saberes previos, su realidad cotidiana y sus sueños, enriqueciendo el proyecto y llenándolo de significación y apropiación desde las vivencias del grupo. El maestro es *observador*, de procesos, de actitudes, de habilidades, de individualidades, de trabajo en equipo, de contextos, de relaciones de los estudiantes con el medio, de estrategias y resultados. Con una actitud de *respeto* por las diferencias individuales de sus estudiantes, las particularidades que los convierten en seres únicos, y la diversidad cultural.

La comunidad representada por los miembros de la institución educativa, las familias y el barrio donde se encuentra el colegio, hacen parte de los actores del proyecto y lo contextualizan desde sus expectativas y aportes. La familia como agente dinamizador y participe del desarrollo integral de los niños y las niñas, debe ser parte activa del proceso, pues fortalece los lazos afectivos, da seguridad a los estudiantes que enfrentan la adaptación a un nuevo grupo social más amplio, rescata las tradiciones y bagaje cultural del lugar de origen, se ratifican o acuerdan patrones de crianza y valida los nuevos conocimientos y las nuevas formas de aprendizajes, involucrándose en la toma de decisiones y en la ejecución de las acciones, con acompañamiento periódico en el aula y permanente en las actividades extraescolares; se establece un equipo de trabajo entre padres y maestros que beneficia a los niños y las niñas, se unifican criterios de formación y se crean espacios de interacción. (Ver Gráfica 08. Actores de los Proyectos de Aula en Educación Inicial)

1.4.4 Momentos de los Proyectos de Aula en la Educación Inicial

Gráfica 09. Proyectos de Aula en Educación Inicial



Los Proyectos de Aula en Educación Inicial, contemplan unas etapas o momentos específicos, en los que se entretajan los intereses, las expectativas, los ambientes y las formas de trabajo en el aula, a su vez se tienen en cuenta las características y particularidades de los niños y las niñas; es así como al inicio de cada año se realizan los ajustes necesarios al currículo, teniendo en cuenta la evaluación institucional del año anterior, la reestructuración de los proyectos transversales, los planes iniciales, las actividades a realizar en cada uno de los ciclos y grados y los ajustes a la malla curricular.

El primer momento del proyecto de Aula, contempla aspectos como: la investigación y la caracterización de la población y de los contextos de la misma. Durante el primer periodo, el trabajo en el aula se orienta de manera simultánea para atender diferentes aspectos: Observar, estudiar, y establecer el diagnóstico del curso teniendo en cuenta los saberes previos, intereses, necesidades y características particulares del grupo. Establecer mediante asambleas los acuerdos de aula que regulan la convivencia. Proponer actividades que conduzcan a definir el tema del Proyecto de Aula, teniendo en cuenta por un lado, las certezas del proceso orientadas por el PEI, los proyectos institucionales, los desarrollos por fortalecer y por el otro, las incertidumbres orientadas por los intereses, necesidades y expectativas de los niños, las niñas y sus familias. Se crean entonces estrategias en las que se establecen puentes de encuentro entre unas y otras a través de conversatorios, salidas pedagógicas, lecturas tanto de literatura infantil como de carácter científico, canciones, cine foros, relatos de situaciones vividas al interior de las familias, entre otros.

De igual manera se crea el ambiente propicio para afianzar el conocimiento que tienen los niños y las niñas de sí mismos, promoviendo el desarrollo de la autonomía, la autoestima, la seguridad en sí mismos, haciéndoles ver de lo que pueden ser capaces si se lo proponen, saber en dónde están sus fortalezas, sus debilidades para trabajar en ellas y sacar el mayor provecho de sus potencialidades en beneficio suyo y de los demás, conociendo sus derechos y deberes como miembros activos de la comunidad de la que hacen parte. Este primer momento de exploración va acompañado de la mano de la literatura y sus diferentes

formas de presentación para niños y niñas de Educación Inicial. (Ver Gráfica 09. Los Proyectos de Aula en Educación Inicial)

El segundo momento de los Proyectos de Aula contemplan la definición del tema, la planeación de las acciones, el mapeo del proyecto y la ejecución de las propuestas. Una vez determinado el contexto, los intereses y necesidades de los niños y las niñas, se procede a establecer el proyecto de aula, los diferentes temas que harán parte de él. En esta etapa del proyecto los niños y las niñas recurren a diferentes situaciones que han vivido en el aula o en sus hogares, por ejemplo de contar a sus compañeros las actividades de las vacaciones con sus familias surgió el proyecto “Vamos De Paseo por Colombia”, “Transcarruseles” y “Niños Vaqueros Investigadores de Caballos”. En otras ocasiones surge de las actividades que se programan en la semana de Bienvenida, como: películas, “Pequeños Astronautas”, “Juegos y Juguetes”, “La fábrica de Juguetes”, “Animalucos- La Granja”, “Mi universo” y “Los Dinosaurios” entre otros. De la lectura de cuentos, “El Rinconcito de los Cuentos”, “Animalejos” y “Creando Cuentos”. En otras ocasiones se realizan asambleas en donde se les pregunta abiertamente a los niños y las niñas sobre lo que les gustaría aprender o investigar, y por votación se escoge el tema. De igual manera se escoge el nombre del proyecto.

Dentro de la planeación se programan de manera conjunta con los niños, las niñas, los padres y la maestra las posibles actividades y recursos que se necesitarían, vinculando activamente a la familia mediante talleres, así mismo se escoge la literatura asociada al proyecto, las lecturas de carácter científico, las películas, las salidas pedagógicas. Y finalmente; los permisos, la autorización firmada de los padres para hacer registro fotográfico y en video de las actividades, las ferias o exposiciones de trabajos, las actividades culturales, que puedan surgir del proyecto.

En el desarrollo de los proyectos se han realizado actividades de acercamiento a los diferentes portadores de texto así como a las diversas estructuras del mismo, consulta en libros, revistas e internet, manualidades, lectura de cuentos relacionados con el tema, la alegría de los juegos de palabras, las rimas, retahílas, trabalenguas, coplas, canciones y

demás manifestaciones de la tradición oral de cada cultura, talleres con padres en donde asisten al colegio con sus hijos para elaborar diferentes elementos y ambientación de espacios requeridos en los proyectos, o a espacios de lectura en familia en donde son sus padres quienes les leen y les narran historias, además, de exposiciones realizadas por los niños y las niñas donde nos cuentan que saben o han aprendido sobre los diferentes temas.

En la etapa que denominamos el Mapeo del Proyecto; la maestra establece desde los desarrollos por fortalecer en cada una de las dimensiones del desarrollo del ser, los aspectos o conceptos a tener en cuenta en cada momento del proceso del proyecto y la ruta a seguir contando con la participación activa de la comunidad, mediante la participación de invitados, (padres, abuelos, vecinos) o de expertos en algún tema, para que realice sus aportes desde sus saberes culturales y académicos.

Finalmente se realiza la ejecución de las acciones o propuestas programadas, de acuerdo al cronograma establecido de común acuerdo con los actores del Proyecto. (Ver Gráfica 09. Los Proyectos de Aula en Educación Inicial)

El tercer momento del proyecto es el dedicado al seguimiento y la evaluación permanente del proceso tanto de cada uno de los niños y las niñas, en términos de avances desde sus particularidades, como del proceso del grupo en general, mediante el cual se realiza la retroalimentación y de ser necesaria la reestructuración del proyecto. En esta etapa, al finalizar cada Proyecto se realiza un cierre programado de común acuerdo con los actores del mismo, que puede ser exposiciones, festival artístico, videos o galería de fotos entre otros. De igual manera cada Proyecto culmina con la elaboración de unos productos que dan cuenta del proceso vivido por los pequeños y sus familias. (Ver Gráfica 09. Los Proyectos de Aula en Educación Inicial).

1.4.5 Descripción de Proyectos a modo de ejemplo

A continuación describiremos dos de los proyectos realizados en cada institución educativa donde se realizó la implementación de la propuesta, para ilustrar cada uno de los momentos y acciones en el desarrollo de los procesos:

1.4.5.1 Vamos de Paseo por Colombia



Momento 1. De Vamos de Paseo por Colombia.

Al inicio del año escolar se convocó a reunión a los padres de familia con el fin de comentarles las formas de trabajo y dinámicas que surgen de la implementación de los Proyectos de Aula y se les pide consentimiento para el registro fotográfico fruto de las diferentes actividades. El siguiente ejemplo de proyecto está acompañado de dicho registro fotográfico de cada uno de los momentos que se vivieron en el proceso.

Para comenzar la aventura en el año 2013 en el Colegio Diego Montaña Cuellar, sede Serranías, jornada mañana, con el grupo de jardín (niños y niñas de 4 años aproximadamente), las primeras preguntas que se formularon fueron: ¿Quiénes son los niños y las niñas que integran este grupo escolar? ¿Cuáles son sus necesidades e intereses? ¿Quiénes son sus familias y Cuál su contexto social y cultural? Para responder a estas preguntas se realizó una pequeña investigación con ayuda de los padres y familiares mediante una encuesta que se desarrolló en diferentes momentos en las actividades de lectura en familia, para determinar las historias de vida tanto de los niños y las niñas como de sus familias. Estas fueron:

Mi historia de vida

Datos Personales

Nombre:

NIUP:

Fecha de nacimiento:

Dirección:

Teléfonos de contacto:

¿Ha tenido escolaridad?

¿Dónde estudió en años anteriores?

¿Con quién permanece cuando no está en el colegio?

Mi historia de vida

Datos familiares

Nombre del padre:

Fecha de nacimiento:

Nivel de estudio:

Ocupación:

Nombre de la madre:

Fecha de nacimiento:

Nivel de estudio:

Ocupación:

Hermanos / Edad:

Otras personas que viven con el/la menor

Parentesco: / Nombre:

Mi historia de vida

Mi historia familiar y el lugar que habito

Mi familia está compuesta por

De dónde es mi padre:

De dónde es mi madre:

De dónde son mis abuelos paternos:

De dónde son mis abuelos maternos:

Hace cuánto vive mi familia en la localidad de USME:

En qué barrios de la localidad han vivido:

Desde hace cuánto vivo en la casa que habitó actualmente:

Cuáles son los lugares que más frecuentamos del barrio y la localidad:

Acompañar de fotos familiares que den cuenta de lo anterior

Mi historia de vida

Fecha de nacimiento:

Lugar de nacimiento:

¿El embarazo fue a término o se adelantó o se atrasó?

¿Fue parto normal o Cesárea?

¿Hubo complicaciones durante el embarazo o el parto? ¿Cuáles?

El niño(a) presenta alguna limitación física, auditiva o visual? Cuál?

¿A qué edad gateó?

¿A qué edad caminó?

¿A qué edad comenzó a hablar?

¿A qué edad controló esfínteres?

¿Qué enfermedades ha tenido?

¿Qué comidas tiene al día?

¿Tiene alergia a algún alimento? ¿Cuál?

¿Duerme durante el día?

¿A qué hora se acuesta en la noche?

¿Cómo es su sueño nocturno, se despierta frecuentemente, tiene pesadillas, es tranquilo?

¿Duerme solo en la cama?

¿Duerme solo en su habitación?

Con esas cuatro encuestas se reunió la información necesaria para establecer la historia de vida de los niños, las niñas y sus familias y su relación con el contexto local en su entorno social y geográfico. Durante el primer año, se tomó un tiempo definir el proyecto de aula en el que fue fundamental la exploración tanto de los intereses y necesidades de los pequeños como de la exploración del entorno para ello se recurrió a una serie de actividades en las que se cuentan: salidas a la montaña, salidas al parque, realización de guías sobre diversos temas, asambleas de curso para tratar diferentes temas, juegos y actividades recreativas, juego de roles para representar las diferentes lecturas que los niños y las niñas hacen de su entorno social en especial el familiar, contar historias reales o imaginarias, y vincular a los padres en la indagación de los temas que pudieran ser trabajados en el proyecto.

Momento 2. De Vamos de Paseo por Colombia

Finalmente luego de este preámbulo de actividades para llegar a la consolidación del proyecto de aula se establece el ir de paseo a conocer diferentes lugares de Colombia. Pero ¿de qué actividad o de dónde surge el proyecto? La respuesta a esta pregunta está dada por varias situaciones que se dieron de forma simultánea. Una de ellas fue la recopilación, lectura y comentarios de las diferentes historias de vida, hay familias que hace algún tiempo vivían en otras ciudades y llegaron a la ciudad de Bogotá y se ubicaron en la localidad y en los barrios aledaños al colegio, por diferentes circunstancias, entre ellas, desplazamiento forzado, reinserción, búsqueda de mejores oportunidades, hay otros que viven desde siempre en el territorio de USME y desean conocer otros lugares, poder ir de paseo. Las salidas al entorno próximo al colegio con todos sus preparativos, análisis del clima, actividades al aire libre, juegos para el desarrollo del pensamiento lógico para salir al descanso o a la casa, en el que se plantearon situaciones como: nos vamos de paseo y puede ir el que lleve... cosas que pertenezcan a una categoría determinada; objetos que comiencen por la letra del nombre de cada uno o vocal, cosas que cumplan una función, cosas para un determinado clima o actividad, entre otras. Definitivamente este juego les llamó mucho la atención y se exigían para hallar la lógica del asunto.



Imágenes bajadas de la web

https://www.google.com.co/search?q=imagenes+piscilago&espv=2&biw=1366&bih=667&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=MT41VNGIPNO8ggS25oHQBg&ved=0CAYQ_AUoAQ

Con el primer destino, PISCILAGO, a propósito que fue el destino de vacaciones de algunos estudiantes durante el receso de semana santa, se dio paso a la exposición oral con mucha naturalidad y propiedad de quienes fueron o lo conocían. Se hizo una pequeña cartelera con imágenes de los diferentes espacios, toboganes, atracciones del parque, se investigó sobre la ubicación, en qué ciudad, el mapa de recorrido a Melgar desde Bogotá, por que otras poblaciones se tenía que pasar, se transformó el salón en una de las piscinas de Piscilago con sus toboganes y para ello se utilizó el mobiliario del salón y la tabla de talla para simular el tobogán, nos poníamos el atuendo apropiado para la piscina y para ello bastaba quitarse el uniforme o la sudadera y quedar en camiseta y pantaloneta, había que esperar el turno para rodarse, tener medidas de precaución para evitar riesgos, pero sobre todo había que desarrollar la imaginación para sentir que estaba en la piscina.

Aprovechamos los recursos tecnológicos para ver videos del lugar en los que se sentía que cada uno se deslizaba por los toboganes. De igual manera se realizó registro en los cuadernos, se estudiaron los animales salvajes que se encuentran en el zoológico de Piscilago, para lo cual se realizaron pequeñas investigaciones en internet con el apoyo de los familiares y se realizó la lectura de textos informativos y creación de historias a través de dibujos.



Registro de actividades en los cuadernos. 2013 – 2014 Fotos tomadas por Dora esperanza Ramírez Ramos

El segundo destino surge a partir de una salida que se programó desde el departamento de orientación a DIVERCITY y aunque los padres tuvieron que dar un aporte para refrigerio y transporte, todos los estudiantes asistieron.



Salida pedagógica a DIVERCITY. Jardín JM 2013 Fotos tomadas por Juana Niño

Como preparativos a la salida se trabajaron diferentes lugares de la ciudad de Bogotá, para luego reconocerlos en el camino hacia Divercity. Los lugares trabajados fueron, Los cerros de Bogotá y aprovechamos para aprender la canción *Los cerros de Bogotá del grupo Nueva Cultura*, La plaza de Bolívar, El estadio de fútbol Nemesio Camacho El campin y aquí dedicamos un tiempo para hacer un ejercicio de tolerancia y aceptación de la diferencia, reconociendo que podemos ser hinchas de equipos diferentes,

para ello cada niño o niña habló del equipo de sus afectos y como se hizo hincha y cada uno canto las canciones de su equipo como legado del de sus padres.

*¡Qué bonitos que están!
¡Qué bonitos que están!
¡Qué bonitos que están!
Los cerros de Bogotá...*

Fundación Nueva Cultura



Registro de actividades en los cuadernos. 2013 Fotos tomadas por Dora esperanza Ramírez Ramos

Visitamos de manera virtual el aeropuerto el dorado, la terminal de transportes, los diferentes parques de la ciudad, visitamos la estación de policía, los bomberos, la defensa civil, los hospitales, los museos, entre otros y contemplamos aspectos de su función en la vida de la ciudad, analizamos la responsabilidades que tenemos como ciudadanos; el programa basura cero, el reciclaje como forma de vida, de cómo prevenir inundaciones, entre otras.

Para iniciar el segundo año se realizó un recuento a los nuevos estudiantes y sus familias, sobre lo trabajado en el año anterior y entre todos programamos los lugares posibles para ir de paseo, se buscaron los lemas de cada ciudad y se estableció el mapa del proyecto con los lugares en orden alfabético a visitar, tanto niños y niñas como padres o acudientes de los estudiantes nuevos acogieron el proyecto integrándose fácilmente a la dinámica del grupo.

A Armenia La ciudad milagro de Colombia	B Barranquilla La puerta de oro de Colombia. Bucaramanga La ciudad de los parques	C Cali La Sultana del Valle Cartagena La ciudad heroica Cúcuta La perla del norte	Ch Chinauta Encuentro de más de 60 razas de palomas	D Duitama La ciudad cívica
E Espinal La capital arrocera	F Florencia La puerta de oro de la Amazonía Colombiana Fusagasugá La ciudad de las flores	G Guapi Municipio de pescadores Guatavita Capital religiosa de los Muiscas	H Honda La ciudad de los puentes	I Ibague La ciudad musical Ipiales Ciudad promesa de Nariño
J Juanchaco Lugar de avistamiento de ballenas	K	L Leticia El portón de Sur América, La ciudad luz de Colombia	M Manizales La ciudad de los más bellos contrastes Medellín La ciudad de la eterna primavera	N Neiva La ciudad amable
O Ocaña La ciudad brava y libre	P Pasto La ciudad sorpresa Pereira La perla del Otún Popayán La ciudad blanca	Q Quibdó Ciudad de la biodiversidad	R Rioacha La ciudad pluriétnica y multicultural Ráquira La capital artesanal de Colombia	S San Andrés y Providencia El jardín de la reina Santa Marta El balcón de América Sincelejo La reina y señora de la sabana
T Tunja La ciudad señorial de Colombia Tuluá Centro del Valle del Cauca	U Ubaté La Capital Lechera de Colombia Útica Recuerdo de la antigua ciudad de África del Norte	V Valledupar Ciudad de los Santos Reyes del Valle de Upar Villa de Leiva Reconocida como monumento nacional Villavicencio centro comercial de los Llanos Orientales	Y Yacopí Municipio del árbol duro Yarumal La Ciudad Retablo	Z Zapatoca Ciudad en lo alto del río Zaragoza Ciudad aurífera de Colombia Zipaquirá patrimonio histórico y cultural de Colombia

Para este año el primer destino fue Armenia se realizó la ubicación en el mapa de Colombia, y se comenzó la señalización de la ruta desde Bogotá hasta Armenia. En este destino se dio prelación al estudio de las plantas, los cultivos de café, cultivos de tierra fría

y de tierra caliente, el proceso de germinación, la importancia del agua para los seres vivos y de manera especial en las plantas, y con ella aprendimos la canción de *La semillita de Jairo Ojeda*.

*Caminando por la calle
Me encontré una semillita
Sin saber de qué sería
En una taza la sembré...
Jairo Ojeda*



Registro de actividades en los cuadernos. 2014 Fotos tomadas por Dora esperanza Ramírez Ramos

Se realizaron pequeñas investigaciones sobre el por qué es reconocida como la ciudad Milagro, se trabajó el tema de los terremotos, las rutas de evacuación, el punto de encuentro en lo relacionado con la prevención de desastres.



Registro de actividades en los cuadernos. 2014 Fotos tomadas por Dora esperanza Ramírez Ramos

Barranquilla, puerta de oro de Colombia, fue el segundo destino, se consultó por el significado del lema, a partir de él se crearon historias sobre la puerta de oro, se desarrollaron temas de los aspectos característicos de la ciudad de Barranquilla, como la importancia de la ciudad como puerto marítimo, su carnaval que estudiamos desde internet y a través de videos de diferentes momentos del carnaval.



Registro de actividades en los cuadernos. 2013 Fotos tomadas por Dora esperanza Ramírez Ramos

Aprovechamos para estudiar los animales del mar, las clases de agua, salada y dulce, cuentos tradicionales como el hombre caimán, la canción se va el caimán, crearon cuentos de animales que se transforman en otro o seres humanos que se convierten en animales en donde tenían que argumentar el suceso.



Registro de actividades en los cuadernos. 2014 Fotos tomadas por Dora esperanza Ramírez Ramos

Momento 3. De Vamos de Paseo por Colombia.

En la socialización y retroalimentación del proyecto se tuvieron en cuenta factores como: lo trabajado en cada una de las ciudades, aspectos con relación a su lema, personajes, aspecto geográfico, cultura, historias, leyendas, hasta recetas que en ocasiones degustamos en el aula, realizamos montajes coreográficos que fueron presentados en muestras artísticas y actividades culturales, izadas de bandera, semana de la Colombianidad, galería de trabajos y cuentos realizados por los niños y las niñas entre otras formas de socializar el proyecto.

El vínculo con las familias fue fundamental, manteniendo la comunicación de manera permanente, el tiempo de lectura en familia se aprovechó para dar a conocer los avances, actividades y sub-proyectos que surgían en cada uno de los destinos y la manera apropiada en la que ellos como padres podían hacer un acompañamiento positivo.



Registro de lectura en familia y Representación del Carnaval de Barranquilla. 2014
Fotos tomadas por Dora esperanza Ramírez Ramos

1.4.5.2 Pequeños Astronautas y Mucho Más...



**...¡PEQUEÑOS
ASTRONAUTAS!... Y
MUCHOS MÁS....**

Docente: Rocío Ramírez Ramos
Lic. Educación Preescolar. U. Pedagógica Nacional
Esp. Dirección y Admon. De Centros Educativos. U. La Sabana
Estudiante Maestría en Estudios Literarios. U. Santo Tomás
Colegio: RUFINO JOSÉ CUERVO IED.
Localidad: 6° TUNJUELITO
Ciclo: Inicial
Grados: Jardín y Transición
Proyectos de Aula 2013-2014

Momento 1. De Pequeños Astronautas

Los proyectos de aula en cada grupo parten de una etapa de exploración de su entorno familiar, social y cultural, para ello se cuenta con el acercamiento directo a los niños, las niñas y sus familias, el escuchar sus historias de vida, el lugar de procedencia y las circunstancias que rodearon su llegada a la localidad, las características y miembros de la familia, y todo lo relacionado con los niños y las niñas. Mediante la aplicación de las encuestas vistas en el ejemplo anterior, además se tienen en cuenta aspectos de la personalidad de los estudiantes para realizar la caracterización del grupo.

Mi historia de vida**Mi personalidad.**

- ¿El niño(a) ha realizado estudios en otra institución. Cuál?
- ¿Con quién permanece la mayor parte del tiempo?
- ¿Quién y cómo se orientan las tareas y actividades del niño?
- ¿Qué fortalezas o cualidades, según su criterio tiene el niño(a)?
- ¿Qué debilidades o dificultades según su criterio tiene el niño(a)?
- ¿Qué cantidad de tiempo diario comparten para jugar con el niño(a)?
- ¿Cuáles son sus juegos favoritos?
- ¿Cuál es su juguete favorito?
- ¿Qué hace en el tiempo libre?

Momento 2. De Pequeños Astronautas

Los Proyectos de Aula surgen de manera espontánea de los gustos, necesidades, intereses, posibles interrogantes que inquieten al grupo frente a determinada situación. En el caso de “Pequeños Astronautas” el proyecto surgió desde las actividades de bienvenida en la primera semana de clases; se presentó la película Toy Story, con el objetivo de tratar temas relacionados con el manual de convivencia, como es el cuidado del bien común. Pero el interés y las reflexiones de los niños y las niñas giraron



en torno al astronauta Boss Light Year, uno de los personajes, “¿por qué tiene casco?, ¿existen otros planetas?, ¿vive en el sol?, ¿en el espacio hay aire para respirar?, ¿los demás planetas son como el nuestro?, ¿podemos vivir en los otros planetas?...” en las semanas siguiente el interés se mantuvo, comentando en clase lo que sus familiares les decían del espacio.

Cuando se realizó la asamblea para decidir nuestro proyecto, el tema del espacio y los planetas ganó la votación. Una vez se estableció el tema del proyecto, se delimitó con un nombre que fue escogido por votación, si los pequeños lo desean se crea un personaje que nos guiará en las diferentes actividades, en este caso no escogieron personaje.



Escogiendo tema para nuestro proyecto “Pequeños Astronautas” 2013. Fotos de Rocío Ramírez Ramos

Se planearon las diferentes estrategias para la recopilación de conocimientos previos a través de lluvia de ideas y conversatorios entre otros. Se establecieron acuerdos de cómo lo íbamos a realizar, que sería mediante un viaje espacial donde ellos serían los astronautas, los niños y las niñas plantearon la necesidad de realizar las naves espaciales para el viaje a conocer planetas, se asignaron responsables de cada uno de los temas a través de sorteo; se

escribió en papeletas temas como: cada uno de los planetas del sistema solar, los satélites naturales – luna, el sol, las estrellas, las constelaciones, los meteoritos, los cometas, así mismo decidimos que se realizarían exposiciones con la ayuda de los padres y escogieron mecanismos para buscar y recopilar información en libros, internet y en televisión, la maestra llevo documentales y fotos de la página de la nasa.

La planeación de actividades incluyó talleres de padres para elaborar en familia las naves espaciales, para la ambientación del salón de clases los pequeños dibujaron como les gustaría que se decorara el salón, los padres propusieron materiales y jornadas de trabajo para organizar el espacio del aula como el sistema solar, de igual manera se realizó una nave más grande para decorar un rincón del salón y un grupo de madres elaboró un astronauta en icopor para tomar fotos de los niños y las niñas. Estableciendo el tiempo o cronograma estimado.



Elaborando naves con nuestros padres en el proyecto “Pequeños Astronautas” 2013. Fotos de Rocío Ramírez Ramos

Se estructura el proyecto estableciendo la conexión del tema con los contenidos del Plan de Estudios y las dimensiones del desarrollo de manera integral (mapa del proyecto).

El proyecto es un facilitador para que los niños aborden los contenidos de forma significativa y desde la función social.

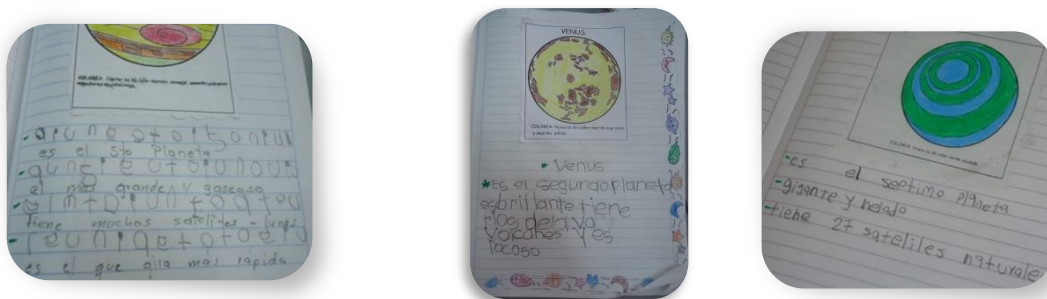
En este proceso de implementación del proyecto es de vital importancia la participación activa de la familia, por lo que se busca motivar a los padres y vincularlos desde el inicio en el desarrollo de las actividades, estableciendo un aula de puertas abiertas a la asistencia y colaboración de las familias y acudientes de los niños y las niñas.



Momento 3. De Pequeños Astronautas

Para el seguimiento y evaluación del proceso, se tuvo en cuenta la participación de la familia en los talleres, sus propuestas y jornadas de trabajo como ellos las llamaron, los escritos realizados por los pequeños desde sus propias grafías como acercamiento al código escrito, se busca propiciar un acercamiento lúdico de los niños y las niñas a la escritura y la

lectura, se ha intentado que el propósito primordial de los proyectos de aula en la educación inicial, sea el de incentivar a los niños y las niñas hacia la lectura, la producción textual oral y escrita, desde su propia concepción de lectura y escritura, es decir a través de lectura de imágenes, creación de textos escritos colectivos e individuales utilizando sus propias grafías. Esta escritura se inicia con el reconocimiento y aceptación de sus propias grafías, hasta llegar poco a poco a acercarse a la lectura y escritura convencionales. Se parte de la idea de que el niño aprende a leer leyendo y a escribir, escribiendo, respetando sus propios tiempos y ritmos de aprendizaje.



Escribiendo en el cuaderno sobre nuestro proyecto “Pequeños Astronautas” 2013. Fotos de Rocío Ramírez Ramos

El registro de la información se realizó en los cuadernos de los niños y las niñas, luego de cada exposición los pequeños construían un texto colectivo resaltando los datos más importantes del tema, este texto era escrito por la maestra en el tablero y luego ellos realizaban la transcripción en su cuaderno, de acuerdo a su propio proceso escritural. En las fotos vemos tres momentos diferentes de concepción de escritura en estudiantes del mismo grupo.

Otro de los aspectos que se resaltaron en el seguimiento del proceso fue la recopilación de la información de libros, revistas, internet y la organización de la misma que cada niño y niña realizó para su exposición, priorizando los datos más relevantes para responder a los interrogantes iniciales, el material (reciclado) y la estrategia para dar a conocer el tema y la participación de la familia en la preparación y realización de las exposiciones.



Exposiciones sobre el proyecto “Pequeños Astronautas” 2013.
Fotos de Rocío Ramírez Ramos

En la evaluación del proyecto los niños y las niñas lamentaron el hecho de no haber podido realizar la visita al Planetario Distrital, pues aunque se realizó toda la gestión pertinente, algunas veces la parte administrativa de la institución educativa, no reconoce el valor pedagógico y formativo de las actividades de aprendizaje significativo y experiencial de la educación inicial.

Al finalizar el proyecto cada estudiante había realizado el registro de los temas en su cuaderno, se elaboraron guías y dibujos sobre el espacio que se recopilaron en un álbum con portada artesanal elaborada por los pequeños en el aula de clase, que fueron expuestos en una feria pedagógica para el día de la ciencia, donde cada estudiante respondía las preguntas de los visitantes de acuerdo al tema de su exposición.



Realizando planetas y portadas en nuestro proyecto “Pequeños Astronautas” 2013. Fotos de Rocío Ramírez Ramos

1.4.6 Algunas Formas de Cierre de Proyectos

El cierre de los proyectos se realiza de común acuerdo con todos los actores del mismo, por eso pueden ser muy variados de un grupo a otro o de un proyecto a otro. Puede ser una muestra elaborada por los niños y las niñas que recopila momentos o elementos significativos de la experiencia; mediante ferias, diario, cuaderno viajero, libros, álbum, cuentos, rondas, festival de talentos, exposiciones entre otros.

Es así como en *Vamos de Paseo por Colombia* preparamos el montaje coreográfico del carnaval de Barranquilla con la colaboración de las familias y lo presentamos en la inauguración de los juegos institucionales, con la presencia de padres, estudiantes y docentes de la sede, y a manera del carnaval de Barranquilla se realizó recorrido por los barrios cercanos al colegio.



En el proyecto *Animalejos* 2011, en el cierre se realizó un festival artístico de cierre de proyectos de Educación Inicial, con la presencia de las familias, todos los estudiantes de la jornada mañana, los docentes y directivos. La programación incluía presentaciones en el patio de la institución y luego visitas rotativas a cada salón a manera de feria, cada aula se encontraba ambientada con el tema del proyecto, los trabajos realizados y los álbumes artesanales realizados por los niños y las niñas recopilando todo los trabajos, en nuestro salón los estudiantes personificaban animales de la granja o granjeros, ellos contaban a los visitantes todo lo relacionado con la vida en la granja, las características de cada animal y su aporte a la granja.



2 SENDEROS DE COLOR E IMAGINACIÓN EN LA EDUCACIÓN INICIAL

*Época maravillosa, toda ella de inocencia,
De descubrimientos, de extrañezas,
De misterios, de tapujos,
De preguntas sin respuestas.
Los instantes más felices,
Son aquellos que se llenan
De palabra, de fantasía,
De cánticos, de matices,
De situaciones y proezas.
Ahora la rima es poca,
Importa más el sentimiento,
Expresar y cuestionar,
Lo que se vive en el momento.
La alborada de la escuela,
Necesita del asombro y la alegría,
Que provocan las palabras,
Dando luz a un nuevo día.*

Dora Esperanza Ramírez Ramos

Dando continuidad a la contextualización del concepto y transformaciones que se han venido dando en la Educación Inicial y la caracterización de los pequeños que hacen parte de esta etapa de formación, se ha dado la merecida importancia a este apartado que hace referencia a los fundamentos de la literatura, partiendo de la base de diferentes autores que han dedicado su estudio a las funciones de la literatura infantil y el ámbito escolar, pero en nuestro caso ajustando, modificando y de manera especial creando en cierta medida, teorías que expliquen las rutas y formas de acercamiento a la literatura de los niños y las niñas que aún no acceden al código escrito, pero que desde su óptica y formas particulares, hacen lecturas del mundo real y literario y se atreven a escribir desde su experiencia,

interacciones y relaciones que establecen con las personas, los seres y los objetos de su entorno.

2.1 La Literatura Infantil en la Educación Inicial

La literatura nos lleva por senderos fantásticos de tiempos y seres mágicos en la época de los sueños épicos o por caminos cotidianos impregnados de realidad en los relatos históricos y costumbristas o simplemente nos transporta por autopistas de ficción en las que conocemos personajes, historias cercanas o futuristas de tiempos y lugares impensados, de la mano de la musicalidad, la emoción y el sentimiento en la poesía, o la narrativa en el cuento y la novela.

Son las páginas y voces literarias en las que surgen palabras que transforman y enriquecen nuestra realidad. Pintan escenarios, describen personajes y se tejen historias que nos transportan a diversos ambientes, tiempos y espacios tan lejanos y a la vez tan salpicados de nuestra propia realidad; en ellas encontramos un sentido emocional, un significado social y cultural, una ventana a la imaginación, una puerta a otra dimensión que nos brinda un mundo de posibilidades.

Sin embargo, es necesario tener claridad en que no todo lo que se escribe tiene ese mágico poder de hacernos soñar, no todo lo que se lee es y podrá ser literatura, esta debe tener ciertos rasgos definitorios como los que plantea (Culler, 2004, págs. 29-55) en su teoría literaria; la “literariedad” de una obra está dada por elementos como: “la ratificación del propio lenguaje”, en la literatura el lenguaje integra diversos componentes de modo complejo; “el sonido y el sentido, la organización gramatical y la estructura temática”, su organización e intención literaria dentro de la obra es diferente al lenguaje que se usa con otro propósito. Otro elemento es que en la literatura el enunciado es ficcional, “la obra literaria es un suceso lingüístico que proyecta un mundo ficticio en el que se incluyen el emisor, los participantes en la acción, las acciones y un receptor implícito”. Un tercer

elemento es el valor estético de la obra, su estrecha relación con el arte y, un último elemento es la intertextualidad de la literatura.

La literatura infantil, entendida como la literatura que se ofrece a los lectores en sus primeros años, debe tener en cuenta los anteriores aspectos y ha de cumplir con los fundamentos de la literatura en general, no puede ser disminuida, o minimizada.

La finalidad de la literatura infantil es recrear mundos viables que brinden a sus lectores la posibilidad de explorar la fantasía, el color, los sentimientos, realidades, relaciones y rupturas con su cotidianidad que permitan despertar el interés por la propia creación, que incentive el goce estético de la lectura, para que los pequeños puedan apropiarse de su entorno, logren desinhibir sus preocupaciones y miedos, recrear y contar historias desde su realidad, lo que les afecta, les alegra, a partir de su manera especial de ver y sentir el mundo y, de esta forma, terminar escribiendo y contando sus propias historias y lo que les interesa.

Uno de los aspectos que diferencia la literatura infantil de la literatura en general es el público al que está dirigida, más aún, en la Educación Inicial, ya que este ciclo está conformado por niños y niñas menores de cinco años, quienes vivencian el mundo que los rodea a partir de las experiencias sensoriales, táctiles, corporales, luego su encuentro con la literatura abarca otros aspectos como su lectura, pues no solo se restringe a la palabra, sino que acude a las diferentes formas de percepción y representación visual, simbólica, expresiva, corporal, sonora y, por tanto, en su necesidad de desarrollar autonomía para acceder a la obra literaria, esta debe ofrecer diversas posibilidades para su interpretación.

No obstante, de manera errónea a la literatura infantil desde sus inicios en el siglo XVIII, cuando se empezó a gestar con la adaptación de obras de literatura general ajustándolas para niños; se le ha pretendido atribuir de modo exclusivo un carácter pedagógico y moralizante, con la intención de adoctrinar la educación de los niños, si bien es cierto que a través de la literatura se pueden desarrollar aprendizajes mediante otras formas de ver la vida, no puede ser este su único objetivo, como consecuencia del

planteamiento mal enfocado, sobre los posibles intereses de los niños y las niñas, la subvaloración de las capacidades infantiles para apreciar obras literarias y la creencia errónea de asociar textos que cuentan con ilustraciones con la literatura infantil, se presentan a niños y niñas formas literarias descontextualizadas, que no despiertan ningún interés y son ajenas a la mente infantil, además de tener la visión y objetivos de formación de la sociedad europea de ese siglo. Luego una literatura dirigida al público infantil debe ser rigurosa con el análisis que hace del universo de la mente infantil, entender cuáles son sus formas de razonar, de estructurar su conocimiento, de percibir el mundo, cuáles son sus intereses y necesidades, cuáles son sus conflictos y realidades.

Ahora bien, si reflexionamos sobre el concepto de moral y de ética a través de la historia, vemos su carácter cambiante, subjetivo y difuso. Marina Colasanti en su libro *Fragatas para tierras Lejanas*, define la ética como: “área de la filosofía que estudia el comportamiento humano y los criterios aptos para evaluar ese comportamiento, así como las elecciones que este implica”, (Colasanti, 2004, pág. 88). El carácter moralizante o de patrones éticos en la literatura infantil cae fácilmente en la incertidumbre de lo subjetivo, depende de la época, las tendencias políticas imperantes en el momento, los patrones culturales, las creencias religiosas, los intereses editoriales y otras contradicciones, en las que se tergiversan los intereses y propósitos de la industria editorial con los propósitos del autor y los intereses del lector, lo que implica unos postulados éticos cambiantes susceptibles de manipulación, que desvirtúan la creación literaria al imponer un interés educativo, dejando de lado las características y funciones principales de la literatura.

Teresa Colomer en su libro *La literatura Infantil en la Escuela*, plantea algunas funciones del tratamiento de la literatura en la escuela, funciones que son afines a la Educación Inicial y de las que destacamos su importancia:

La literatura infantil debe ser y verse como literatura, sus funciones deben estar orientadas a iniciar el acceso al imaginario que comparte una sociedad determinada, desarrollar el dominio del lenguaje a través de las formas narrativas, poéticas y dramáticas del discurso literario, y ofrecer una representación articulada del mundo. (Colomer, *La Literatura Infantil en la Escuela*, 2010, pág. 17)

En la Educación Inicial el imaginario social ha de enmarcarse en el entorno próximo en el que se incluye principalmente la familia y la escuela, como los lugares donde niños y niñas se desenvuelven al interactuar con otros y de donde internaliza valores y principios del campo ideológico primario sobre los que fundamenta y construye su actuar. El lenguaje, como forma de explicar y representar el mundo, está vinculado con el desarrollo del pensamiento, al encontrar en las formas literarias nuevas maneras de nombrar a través de la palabra, le permite incorporar y estructurar a partir de la lectura nuevos conocimientos, reflexiones y explicaciones para entender el mundo que le rodea. Los niños y las niñas de Educación Inicial descubren en la literatura representaciones de la realidad, pueden relacionar las situaciones que se presentan en las historias con las situaciones que viven en su cotidianidad, es decir, su carácter ficcional e intertextual; además pueden evocar durante la lectura, anécdotas, emociones, conflictos, de manera que al confrontar realidad y ficción pueden encontrar otras formas de actuar frente a una situación en particular.

En Educación Inicial se parte de la realidad de cada niño y niña, su contexto, su familia, sus potencialidades, su propio desarrollo, por ende, sus competencias. Aspectos que se tienen en cuenta de manera individual no como una fórmula que se aplica indiscriminadamente a todos y a todas de acuerdo a la edad. El MEN publica en 2009 el libro; “Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia” en el plantea que el desarrollo de cada infante depende del entorno y de las posibilidades de aprendizaje, de la habilidad para adaptarse al medio, apropiarse y transformarlo; por lo tanto, debemos propiciar experiencias significativas de aprendizaje que transformen y movilicen el conocimiento. Es así que, **el desarrollo** se define porque:

1. Se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos.
2. No tiene un inicio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero.
3. No tiene una etapa final.

En síntesis es necesario entender el desarrollo como un proceso de reorganizaciones, avances y retrocesos. (MEN, 2009, pág. 20)

Por consiguiente, en Educación Inicial **las competencias** de los niños y las niñas se modifican de acuerdo a la incidencia del medio, su desarrollo y las capacidades propias para “hacer”, para “saber” y para “poder hacer”, que cada uno de ellos y ellas muestran en la relación con el entorno, con los otros y con ellos mismos, es decir las competencias están mediadas por el afecto, el conocimiento y el contexto social al que pertenece.

La competencia se caracteriza porque moviliza o potencia el conocimiento que surge de una situación específica, hacia diversas situaciones y este carácter flexible le brinda a los niños más posibilidades de ‘poder hacer’ y de un desarrollo autónomo. (MEN, 2009, pág. 21)

Para transformar el desarrollo y las capacidades en competencias y aprendizajes, es necesario brindar al niño y la niña diferentes **experiencias significativas de aprendizaje o experiencias reorganizadoras**, es decir experiencias directas a través de la percepción sensorial que se traduzcan en conocimientos, que permitan modificar los saberes previos, los intereses y los gustos en nuevos conceptos. Debemos dotar el aula de realidades, de contextos, pero también de nuevas experiencias que generen curiosidad, interés. Debemos hacer partícipes a los niños y las niñas de la construcción de saberes en colaboración con sus compañeros.

Las ‘experiencias reorganizadoras’ se definen porque constituyen una síntesis del conocimiento previo y simultáneamente sirven de base para desarrollos posteriores más elaborados. Las ‘experiencias reorganizadoras’ transforman la manera como los bebés o los niños entienden el mundo, fortalecen su comprensión acerca de la realidad y les abren horizontes no previstos. (MEN, 2009, pág. 22)

Es así como, en Educación Inicial el desarrollo de competencias literarias median los afectos, los intereses, los saberes previos, la curiosidad traducida en pregunta, la

creatividad, la libertad para expresar su sentir, su pensar y poder actuar sobre su propia creación o la de sus compañeros, sobre los textos, las historias, los personajes, las tramas y, en últimas, fortalecer su opinión sobre las obras literarias.

Se tomó como referente los aportes de Colomer; (Colomer, Andar entre Libros, 2005, págs. 65 - 98) cuyos planteamientos permitieron la organización, de lo que creemos es el papel de la literatura en la Educación Inicial. A través de la vivencia del mundo literario en el aula y de los libros como su vehículo principal, Colomer plantea un desarrollo de competencias que facilitan el encuentro con la literatura. Pues bien, en Educación Inicial la vivencia de las diferentes formas de la literatura en el aula, el encuentro con las historias, las tramas, los personajes, el colorido de las imágenes desarrollan en los niños y las niñas una serie de competencias ineludibles en el encuentro con las obras.

En consecuencia, en Educación Inicial el acercamiento a la lectura es de vital importancia, sin perder de vista que en esta etapa la lectura no se refiere de manera exclusiva a los procesos de codificación y decodificación de signos propios de una lengua, sino que la lectura debe ser entendida como la capacidad de percibir, comprender, crear ideas mentales o imágenes de significado para representar la interpretación que se hace de la vida, en un ejercicio de ecología humana, que permite el actuar en el mundo y establecer relaciones con él.

Es a través de las palabras, como forma natural del lenguaje, que se evidencia el desarrollo del pensamiento. En el juego constante que los niños y las niñas establecen con la palabra, mediante diferentes estructuras, entre ellas: las canciones, las retahílas, las rimas, las fábulas, los trabalenguas, las adivinanzas, entre otras, se abre el camino hacia la representación de la realidad, se da el paso a la construcción de imágenes mentales que guardan relación con la realidad y se vislumbra el sendero hacia la construcción y la representación simbólica.

Es necesario destacar la importancia de abordar las narraciones en el aula de Educación Inicial; al incluirlas dentro de las actividades cotidianas, se incursiona en el

campo de la imaginación y la fantasía vital en estas edades, y de forma simultánea se da apertura a la construcción de la identidad en un proceso de autoconocimiento de sí mismos y, con ello, el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía. De igual manera se inicia el proceso hacia la construcción de la conciencia espacio temporal, la perspectiva desde donde se narra, las diferentes voces que se enuncian en una narración y, finalmente, analizar los diferentes puntos de vista para relacionarlos con el propio.

No cabe duda que el docente de Educación Inicial, como mediador de los procesos de lectura y escritura literaria, debe ser conocedor de la teoría y las técnicas, no para transmitirla en forma directa a sus estudiantes, sino para vivenciarla en las prácticas de lectura y creación que se desarrollan en el aula. Al ser conocedor de los elementos que intervienen en el acto creativo, puede estimular y despertar la sensibilidad y el gusto que provoca el sentir la literatura desde el aula.

Dentro del proceso de investigación a lo largo de estos años y los registros del desarrollo de los talleres de creación literaria, hemos encontrado que los elementos que más llaman la atención de los niños y las niñas en Educación Inicial, son: los personajes, con los que buscan identificarse o reconocer en ellos otras formas posibles de actuar en una situación determinada, otros puntos de vista para relacionarlos con sus vivencias, así mismo, cuando se hace lectura en voz alta o lectura compartida ellos toman partido por uno de los personajes de la historia y lo expresan a viva voz: “*Me pido a...*” Por su parte, en la escritura colectiva o individual responden por el quién de forma natural, los personajes a los que más recurren son niños o niñas con nombres diferentes a los propios, pero que representan sus vivencias y características o animales en los que reflejan su personalidad, sentimientos y preocupaciones.

Para las preguntas sobre la ubicación espacio temporal, es decir, el dónde y el cuándo, prefieren los lugares propios de su entorno: la casa, el parque, la escuela, entre otros, y el tiempo de las historias en un pasado reciente, contrario a lo que proponen las obras clásicas de la literatura infantil, en las que se hacen acotaciones al tiempo y el espacio de las obras con las famosas y estereotipadas frases de “*En un país muy lejano...*”, “*Hace mucho*

tiempo... ”. En cuanto a la focalización, los niños y las niñas a la hora de crear optan por el modelo de los cuentos tradicionales que utilizan un narrador omnisciente, pero durante su narración combinan con narraciones en primera persona a través de un narrador testigo o narrador protagonista, pues recordemos que los niños de tres a cinco años presentan rasgos y características de pensamiento egocéntrico.

La literatura debe ser parte del quehacer en el aula, en cada proceso que se vivencia dentro del ambiente educativo, desde los primeros años hasta la culminación de los procesos escolares. Ha de establecerse unas estrategias dirigidas al gusto, al placer, a la confrontación, al descubrimiento de otros mundos posibles, a la revelación de otras formas de ver, de sentir, de enfrentarse a las adversidades, a la emoción... De igual manera, es conveniente dar espacio a la formación de escritores, no transcriptores, sino productores de textos, que den cuenta de la reflexión personal de las diferentes lecturas que hacen del mundo; que sin temor den su opinión, muestren su sello personal, construyan nuevas maneras, rompan con la tradición y vuelvan a ella, sean críticos de su propia escritura, para que así puedan satisfacer la necesidad de explicarse el mundo, la vida, las emociones... y la existencia misma.

Al hacer de la literatura un ejercicio vital en el aula se permite ampliar la experiencia, traspasar las fronteras del entorno inmediato de los niños y las niñas, es decir, se amplía la mirada y, con esta, el conocimiento de otros mundos, otras geografías, haciendo un recorrido que va de lo real a lo fantástico, de lo conocido a lo desconocido, del presente inmediato a los futuros posibles o al pasado remoto y de nuestra cultura cercana a otras experiencias culturales.

Es de vital importancia que las prácticas de lectura y escritura en la Educación Inicial se den de manera natural, a partir del tratamiento de temas de interés para los niños y las niñas y en relación con sus experiencias de vida. El concepto de voz, el punto de vista, la voz del yo y la identidad narrativa que empieza a construir, le permiten definir el concepto de sí mismo, reflexionar sobre sus posibilidades, proyectarse desde otro punto de vista para hallar soluciones a las diferentes situaciones que se ve abocado.

Por esta razón es necesario tener en cuenta que cada grupo, cada edad, cada estudiante es un universo único; es conveniente estimular el ejercicio de la lectura, incluso desde antes de nacer, y permitir el surgimiento de la escritura como proceso de construcción por parte de los niños y las niñas, es aquí donde el docente mediador y orientador de los diferentes procesos debe acudir a la reflexión permanente para proponer ambientes, actividades, juegos, lecturas que se ajusten a las necesidades e intereses particulares de sus estudiantes, luego la didáctica debe ser cambiante, flexible, para hacer de este acercamiento una experiencia de vida.

En Educación Inicial, el sentirse implicado en las obras literarias, tiene que ver con el hecho de que las historias de alguna manera se refieren al mundo de los hombres, ya sea porque los personajes son seres humanos o seres inanimados o seres vivientes personificando conductas o acciones humanas. De igual manera, hacen referencia a la vida, a las vivencias, a lo que los niños y las niñas afrontan como parte de su experiencia cotidiana, en cada campo social en el que se desenvuelven, ofreciendo diversas situaciones, conflictos, emociones, y maneras de actuar.

En la Educación Inicial al principio lo literal es muy importante, hacer imágenes mentales de las situaciones, ambientes, lugares, y comprender la secuencialidad en que se proponen las acciones en una historia; pero en las prácticas de lectura en voz alta a manera de lectura compartida se debe ahondar en las historias para descubrir el sentido (implícito, velado, simbólico) que puede haber en ellas. Reconocer en las diferentes formas del lenguaje, formas otras de decir, de nombrar, para establecer relaciones, conexiones, explorando las maneras particulares del discurso literario.

Contextualizar significa establecer relaciones, pero en el caso de los niños y las niñas de Educación Inicial, debe darse de manera gradual; es necesario crear ambientes favorables para conversar, para preguntar, para interrumpir la lectura y dar paso a la anécdota, al comentario, a la evocación de situaciones particulares de los niños y las niñas que permitan la contextualización de las historias que se llevan al aula, de esta manera se

puede hacer aflorar las diferentes percepciones, interpretaciones, conjeturas, inferencias que pueda motivar el texto.

Para los niños y las niñas de Educación Inicial la discriminación entre lo real y lo ficcional o lo fantástico es un proceso bastante complejo, por ello el docente o adulto mediador debe ser prudente cuando ofrece lecturas, imágenes o audiovisuales, pues algunas acciones de los personajes pueden ser exageradas, inconvenientes, o riesgosas para los niños y las niñas, por lo que ha de esforzarse para concientizar el carácter ficcional del texto literario, que puede dar cuenta de aspectos o situaciones que se presentan en la realidad.

Lo anterior, resume en gran medida los aspectos que como maestras investigadoras de Educación Inicial, hemos considerado como imprescindibles a la hora de abordar la literatura en las aulas con los niños y las niñas de tres a cinco años, apreciaciones que han surgido de la observación directa, de los anecdóticos de clase, de la reflexión constante sobre los talleres en el encuentro con la literatura, de estar atentas a la relación que establecen de manera personal con las obras, el escuchar los diálogos cuando hacen su lectura de la obra.

2.2 La Oralidad Como Punto de Partida

La literatura infantil en Educación Inicial debe considerar además aspectos no contemplados o carentes de importancia y relevancia en la literatura en general, los niños y las niñas menores de cinco años inician su acercamiento a un grupo familiar, social y escolar en los que se vale de su forma particular de ver y entender el mundo a su alrededor, en donde cobran vital importancia la palabra como vehículo de apropiación de una cultura, la musicalidad, las imágenes y el mundo de sensaciones y percepciones que se despliega en su entorno. Por tanto, la literatura que se ofrece a los pequeños debe contemplar la oralidad desde el mundo de los arrullos, las nanas, juegos de palabras y demás aspectos de la tradición oral que le transmiten formas de relación y la cultura propias de su región o país;

debe mostrar un énfasis especial en el manejo de la imagen como primer nivel gráfico y simbólico de la lectura y el mundo de los signos y grafías del universo de la palabra.

El hombre, ser social por naturaleza, ha necesitado aprender a comunicarse; para establecer relaciones con los demás, para manifestar sus gustos, emociones, ideas, y sobre todo, para hacer representaciones que le permitan explicar su realidad y visión del mundo, confrontarla con la de los demás y de esta manera construir conocimiento. Por estas razones, ha creado diversas formas del lenguaje que, a su vez, dan cuenta de los procesos de pensamiento que progresivamente va desarrollando.

Es así como el niño y la niña desde su nacimiento, en un ejercicio de integración al entorno social, va estableciendo asociaciones en su intento por comprender todo cuanto pasa a su alrededor, crea estrategias para recibir atención de su familia y en esa relación, de manera continua y espontánea, se acerca a la lengua materna, la cual le permite nombrar, solicitar, expresar... dando lugar a los procesos de oralidad. La oralidad se aprende a través del vínculo familiar y, de manera especial, el maternal.

*Duérmete mi niño,
que tengo que hacer,
lavar los pañales
y hacer de comer.*

*Duérmete mi niño,
duérmete mi amor,
duérmete pedazo
de mi corazón*

En las nanas y arrullos, por ejemplo, las madres y cuidadores expresan en un canto suave, tranquilizador, acompañado de un movimiento armónico, relajante en el que se mece al bebé; los deberes que como adultos deben cumplir para generarle bienestar, expresándole su amor, los afectos presentes en la voz, las caricias y la presencia dando seguridad y confort para que pueda sumergirse en el mundo de los sueños.

Parafraseando a Ong, (Ong, 1997, pág. 10). Los niños y las niñas están insertos en un ejercicio de oralidad primaria, entendida ésta como la que se da directamente a través del habla, mediante diversas formas de comunicación, en las que se instauran las nanas, canciones de cuna, arrullos, los actos de habla transmitidos de generación en generación desde las culturas ancestrales y es esta oralidad primaria la que permite que se abra a este ritual de iniciación de la oralidad secundaria, que se puede definir como la oralidad que surge a partir de la palabra escrita, llámense cuentos, avisos publicitarios, libros informativos, álbum, entre otros.

*La mariposa estaba en la cocina
Haciendo chocolate para María,
Suben los bomberos apagan el incendio
¿Quién quiere pan? arriba capitán tan, tan...*

*Sol solecito
Caliéntame un poquito,
Por hoy por mañana
Por toda la semana...*

Los cantos que se mantienen vigentes y son transmitidos de generación en generación, son aprendidos en el nicho familiar y, llegan al aula, como un saber cultural aprendido. Cuentan historias que fácilmente se relacionan con la cotidianidad de los niños y las niñas, su necesidad de afecto, protección y bienestar. Es a través de estas expresiones artísticas que se establecen puentes de encuentro entre la familia y la escuela, el poder de la palabra se instaura como el vínculo para establecer relaciones, y evidencia la inocencia de los menores al creer que al evocar una canción se pueden cumplir sus solicitudes o necesidades, un ejemplo de ello es el sol solecito, al que recurren en un día frío o de lluvia para poder acceder al espacio al aire libre.

De acuerdo con lo anterior, en los primeros años de educación, el traer al aula estas formas familiares de representar la realidad, a través de manifestaciones de oralidad primarias, como los juegos de palabras, las rimas, las retahílas, los relatos de vida, los

dichos, las coplas, las canciones y refranes, entre otros, posibilita que se abra un camino hacia la literatura desde temprana edad, y encontrar en ella diversas situaciones, formas de enfrentarse a éstas y formas de relacionarlas con sus propias vivencias y acontecimientos.

La oralidad, como punto de partida para el acercamiento de los niños y las niñas a la literatura, debe tenerse en cuenta en cada momento de la vida escolar; su importancia en la Educación Inicial reside en reconocer que a través del aprendizaje de la lengua materna y su estrecha relación con el desarrollo del pensamiento, los aproxima al entorno cultural, social y político en el que se encuentran inmersos, les permite hacer representaciones mentales de su realidad mediante el uso de la palabra oral.

2.3 Las narrativas: Aspecto Fundamental en la Infancia

Cuando murió Gosso, el narrador de la aldea, los niños lloraron largamente, dice el cuento. Entre los débiles muros de las cabañas, durante horas y horas, Gosso les había transmitido, a través de la palabra, las maravillas históricas nacidas en la época en que el Espíritu de la Tierra vivía entre los hombres. La leyenda era de todos, pero nadie sabía decirla como la voz de Gosso. Con él desapareció la memoria. Los animales ya no hablaban con las palabras de los hombres, ninguna muchacha volvería a nacer del huevo del avestruz, ni los pájaros darían leche ni habría árboles benefactores. Por eso lloraban los niños, porque, de pronto, habían perdido la leyenda y la inocencia, esparcidas una vez por Gosso, al anochecer, en torno a la magia. En El Círculo de la Choz. (Populares, 2005)

Para los niños y las niñas de Educación Inicial la vida es una narración continua, todo cuanto sucede a su alrededor es contado, es nombrado, es posible a través de las palabras. Es una sucesión de situaciones, acontecimientos y eventos, que despiertan el deseo y la necesidad de explicarse el mundo, es así, como de forma espontánea y natural recurren a los relatos, la evocación, o el simple hecho de contar, como sus formas privilegiadas de narrar. De igual manera, para los niños y las niñas son importantes y vitales los momentos

en los que su entorno social inmediato (padres, abuelos, hermanos y en la escuela docentes y compañeros) dedican tiempo al ejercicio de narrar.

Como sujetos, estamos en la búsqueda de sentido de las experiencias que vivimos a diario y este proceso se desarrolla a partir de las narrativas como concreciones de significado, por consiguiente, la narración es el modo de reflexionar sobre lo vivido para generar sentido en la vida en grupo. (Bruner, 1990, pág. 48) Años más tarde, vincula las narraciones como elementos fundamentales en la toma de conciencia de algo que en la experiencia se hace de manera mecánica y permiten comprender los comportamientos y conductas aprendidos en la vida en comunidad, es decir, las narrativas se constituyen como marcos formales de referencia y parámetros de comprensión social sobre las personas, sus roles, experiencias y perfiles de acción en determinados contextos.

Vivimos en un mar de historias, y como el pez quien es el último en descubrir el agua, nosotros también poseemos nuestras dificultades captando como es nadar en historias. No es que nos falte competencia en crear nuestras construcciones narrativas de la realidad, lejos de esto, somos, a lo menos, demasiado expertos. Nuestro problema es tomar conciencia de algo que hacemos de una manera demasiado fácil, demasiado automática, es decir el antiguo problema de la "toma de conciencia". (Bruner, La Educación Puerta a la Cultura, 1997, pág. 165).

En definitiva, las narraciones son el recipiente para suscitar las interacciones sociales de los individuos. De igual manera ocurre con los niños y las niñas que encuentran en las narraciones la manera de entender, apropiarse y explicar su mundo; es en la fantasía y los relatos de su grupo social, su cultura, que los pequeños recrean su realidad y construyen su identidad como sujetos y como miembros de un grupo social.

...Todo aquello que en la experiencia se va aprendiendo, lo que se piensa y se siente, se vive, se ama, se da a conocer a los demás por medio del lenguaje; "sin duda todos sus aprendizajes son generados en sus dimensiones estéticas, literarias, poéticas, informativas, cómicas, ficticias, a través de las narrativas, aquellas que

empiezan a germinar con la lengua materna” y la oralidad. (Cuineme, Ramírez, Ramírez, & Sicuamia, 2008, pág. 7)

A partir de la reflexión de la praxis al interior de las aulas a nuestro cargo en las dos Instituciones Educativas, podemos concluir que; es necesario que en las aulas de Educación Inicial se permita y se vivencie en igualdad de condiciones; el ejercicio de la oralidad a través de las canciones, las historias, las anécdotas, la tradición oral, y la lectura de historias en voz alta, tomando esta última como excusa para generar diálogos, evocaciones, relacionar las ficciones con la realidad, y tomar partido frente a las situaciones que plantean los textos.

Las narrativas se convierten en esa riqueza significativa, producto del tratamiento del lenguaje como sistema de signos que conlleva a procesos cognitivos, discursivos y socioculturales que le permiten al hombre configurar el sentido de la realidad, construir conocimiento, comunicarse, representar y adquirir las visiones de mundo, de cultura, de sociedad, además, los modos de significar y simbolizar, de los cuales surgen los valores, interiorizados desde las vivencias de manera natural y espontánea al interior de la familia y el entorno social y cultural de los niños y las niñas en un ejercicio cotidiano de oralidad y narrativa.

Los niños y las niñas que tratan activamente de comprender la naturaleza social del lenguaje que se habla a su alrededor, formulan desde su lengua materna hipótesis, buscan regularidades, ponen a prueba sus anticipaciones y se forjan su propia gramática, como sujetos que se enuncian... Ellos reconstruyen por sí mismos el lenguaje, toman selectivamente la información que les provee el medio, desde la lectura y la escritura del mundo y de la palabra, como actos de significación y prácticas sociales. (Cuineme, Ramírez, Ramírez, & Sicuamia, 2008, pág. 8)

Es común en las aulas de Educación Inicial escuchar en las conversaciones de los niños y las niñas, palabras inventadas por ellos y ellas, que recogen un significado y una

práctica social, designando o nombrando objetos de los que desconocen el término exacto; por ejemplo, para nombrar las medias antideslizantes, un niño explicaba a sus compañeros, que no se iba a caer al quitarse los zapatos porque sus medias eran “frenosas’.” De igual manera, crean nuevos vocablos para nombrar acciones; por ejemplo nombrar a un compañero que no regresa el material a su lugar como: “*desarreglador*”, ya que en su contexto (estrato 1 y 2) no se utiliza el concepto “ordenar” para describir que cada cosa tiene su lugar, sino que se utiliza “arreglar o limpiar”. De igual forma en el empleo de adjetivos recurren a su propia lógica; por ejemplo para describir el clima saben que se dice lluvioso o nublado, entonces para describir un día soleado es común escuchar: “*hoy está soleciado*”.

Así, la lengua oral, es punto de partida para abordar socialmente más adelante, las formas comunicativas y discursivas de la lengua escrita, que garantizarán en niños y niñas, situaciones de participación e interacción en sus diversos contextos de pertenencia. (Cuineme, Ramírez, Ramírez, & Sicuamia, 2008, pág. 8)

2.4. El Descubrimiento del Símbolo y el Surgimiento de Nuevos Códigos Para Representar el Mundo

2.4.1 La Lectura

Una vez niños y niñas internalizan la relación entre lenguaje y pensamiento y reconocen en el primero, la posibilidad de representar y explicarse el mundo a través del segundo, desarrollan capacidades para leer, entendiéndose ésta como la capacidad para interpretar la realidad, comprender. Leer es mucho más que recordar, es aprender, es hacer propio el mundo externo, es interiorizar e incorporar lo que se percibe a través de los sentidos a la propia vida. Leer no es un proceso mecánico, sino un ejercicio vital. En palabras de, Walter Ong; “leer es convertir un texto en sonidos, en voz alta, en

imaginación” (Ong, 1997, pág. 11) Y, en esa lectura de la vida misma, descubre otras maneras de representar. Entre ellas están la imagen y la escritura.

El proceso de lectura inicia con el acercamiento a las historias, los cuentos, los relatos que escuchan de la voz de sus maestros o sus padres; es a través de la lectura a viva voz que los niños y las niñas descubren el infinito y maravilloso mundo de posibilidades de la literatura, del lenguaje, de los símbolos y las imágenes, que se entretajan en un diálogo permanente, para dar vida a las historias que ellos desde su contexto y realidad interpretan. Es a partir de la lectura que los niños y las niñas se acercan a expresar con un sello personal su forma de ver y entender el mundo circundante, mediante la creación de sus propias historias, valiéndose de dibujos o de grafías desde su propia concepción de la escritura.

Atendiendo a las diferentes formas de lectura que conllevan a la interpretación y conocimiento del mundo que rodea a los niños y las niñas, la lectura no debe responder solo por los procesos fonológicos, debe dar cuenta del sentido y del significado que conduzcan a la comprensión. (Braslavsky, 2005, págs. 4 - 9), plantea una serie de estrategias para la comprensión lectora, tanto para docentes como para los estudiantes, en diferentes estructuras de texto, que pueden ser aplicadas en la Educación Inicial, sugiriendo experiencias en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, en los que se desarrollan diferentes procesos como: reactivar los conocimientos que se vinculan con el texto, hacer uso de organizadores visuales, inferir, predecir, la lectura compartida, la escritura compartida y los procesos de metacognición como la autorregulación para crear las propias herramientas evocando situaciones y conocimientos anteriores para lograr la comprensión del texto; es decir, "el conocimiento y el control que el niño y la niña tienen sobre su propio pensamiento y sus actividades de aprendizaje".

No hay que subvalorar, y mucho menos limitar, los procesos de pensamiento de los niños y las niñas en el aula, hacia la lectura y la producción textual, teniendo en cuenta los métodos que se usan para la codificación y decodificación como se plantea en la pedagogía tradicional. Es importante y conveniente promover la lectura de textos completos y de la producción de textos desde siempre, principio que sustenta Josette Jolliet:

Entonces se necesita proporcionar a los niños la posibilidad de interrogar textos desde los 2 años si ésta es la edad de ingreso a la educación parvularia, pero sería más exacto decir que empieza desde... el nacimiento. No se trata de “aprestamiento” ni de “aprendizaje previo” como para facilitar una lectura ulterior. Se trata de proporcionar a los niños, en su vivencia presente, los placeres, ventajas y problemas que otorga el poder “conversar” con los textos, el saber interactuar con ellos. (Jolibert, Formar niños productores de textos, 1991, pág. 3)

A través de estos años de investigar y registrar en las aulas de Educación Inicial, como se da el acercamiento de los pequeños a la literatura, encontramos que en lo referente a la lectura esta se realiza de diferentes formas de acuerdo al propósito lector, al sentir de los niños y las niñas, a los vínculos que se quieran afianzar, es así, que podemos establecer: Lectura en voz alta, lectura compartida, lectura con pares, lectura personal y lectura en familia entre otras; en donde cada una de estas formas requiere de un ambiente específico y de unas estrategias metodológicas acordes al etilo de lectura.

La lectura en voz alta o a viva voz representa el primer encuentro de los niños y las niñas con las historias, es a través de las palabras del lector, de los matices, de la entonación, de las voces, de la intencionalidad, que los pequeños descubren esos otros mundos y posibilidades. Los anteriores elementos hacen de esta, una vivencia lúdica que permite comprender el sentido, anticipar las acciones, predecir lo que va a pasar. Este tipo de lectura requiere de una serie de rituales que dispongan no solo el espacio y el ambiente propicio, sino que también la mente y el espíritu expectante de los niños y las niñas. Dentro de este proceso de investigación, este espacio de lectura tiene un nombre y una disposición especial dentro del aula; se denomina “*La hora del Cuento*”, este se creó de manera conjunta con los niños, las niñas y las maestras, en donde se lee en voz alta un cuento. Los estudiantes han adoptado una disposición del aula de clase para esta actividad; cuando la maestra anuncia “La Hora del Cuento”, todos los pequeños van al centro del salón se



sientan en el suelo y frente a ellos ubican una silla pequeña para la maestra, desde donde se hace la presentación y lectura del cuento.

La lectura compartida es la que se realiza de manera conjunta con el adulto o lector y los niños y las niñas, en esta a medida que se lee, los pequeños intervienen preguntando, comentando, relacionando la lectura con sus propias vivencias, sus anécdotas, planteando su opinión frente a las acciones de los personajes. En este tipo de lectura intervienen los saberes previos, la herencia cultural y la realidad del contexto social en el que se desenvuelven los pequeños. La disposición del espacio y el ambiente es igual al de la lectura en voz alta.

La lectura con pares, es la que realizan los niños y las niñas con sus compañeros, sus pares, en ella interactúan con las imágenes y los textos desde su propia concepción de lectura, desde su propia interpretación, contrastando desde los diferentes puntos de vista, desde los gustos y desde los saberes de cada uno para llegar a acuerdos y creando de manera conjunta las historias a partir de los cuentos y los libros. En esta forma de lectura los niños y las niñas eligen con quienes leer el cuento, esta elección esta mediada por el afecto y los intereses personales. Se utiliza todo el espacio del aula e incluso en ocasiones se toman espacios fuera de ella.

La lectura personal, es la que realiza cada niño y niña de manera directa e íntima con las obras. En esta ponen en juego toda su personalidad, sus saberes previos y sus habilidades para interpretar. En ese sentido las obras preferidas por los niños y las niñas son los libros álbum. Con la lectura de los libros álbum se agudiza la mirada para encontrar los detalles que complementan, se oponen o contrastan la lectura y que permiten un ejercicio personal en un encuentro íntimo con la literatura fortaleciendo la autonomía para acceder a las obras, crear su propio juicio, armar las secuencias y proponer los diálogos de los diferentes personajes. Para esta forma de lectura el espacio y ambiente de lectura para cada niño y niña es tan personal como las interpretaciones de las obras.



La lectura en familia es en la que se invita una vez por semana a un miembro de la familia para ser el mediador de lectura personalizado, garantiza que el ejercicio se reproduzca en casa. En el aula se dan pautas para la lectura, haciendo de esta un momento grato, afectivo y provechoso tanto para las relaciones familiares como para el progreso lector de los niños y las niñas. De igual forma el espacio y ambiente elegido por cada grupo familiar, es único y acorde las dinámicas de la familia, por tanto la lectura, la disposición y la interpretación son diferentes para cada pequeño y sus seres queridos.

2.4.2 La Imagen en Educación Inicial

*Contar una historia no es un privilegio del lenguaje oral o escrito.
Las imágenes también tienen su manera de hablar,
y narran historias que el niño está en capacidad
de descifrar. En Chigüiro Encuentra Ayuda. (Da coll, 1987)*

El arte de leer la imagen desarrolla en los niños y las niñas su capacidad para interpretar. Elementos como el color, la textura, la línea, las formas, entre otros, operan ante la mente infantil como un motor de estímulos, a la par que emergen los recuerdos, las explicaciones, los argumentos, las asociaciones y con ellas, las historias. El pensamiento se estructura a partir de las imágenes mentales que se asimilan de las diferentes situaciones y experiencias, a ellas puede acudir, pues están guardadas en la memoria y pueden ser evocadas ante nuevas experiencias de la vida.

Istvan Schritter, reconocido artista, escritor e ilustrador de libros para niños, en la *Revista Saberes*, una publicación del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba, hace una exposición sobre los planteamientos acerca de la relación entre la imagen y el

texto o las narrativas que se dan a partir de este tipo de literatura, tanto en los libros álbum, como en los libros ilustrados para niños. Afirma que la imagen y el texto forman parte de un todo, y que “la verdadera riqueza del encuentro con la obra se produce en las múltiples asociaciones que ese texto como un todo puede generar apelando y construyendo distintos discursos”, luego el texto debe ser leído en esa clave:

En realidad la ilustración siempre tiene posibilidades por sí misma de decir cosas: es un discurso con una variedad de herramientas para generar sentidos: ... Entonces, lo no verbal es importante no sólo porque ahora los libros son muy visuales, sino porque existe un compromiso con el lector que es el de construir interpretaciones. Aun cuando un libro tenga sólo dibujos o poco texto, la ilustración tiene que posibilitar no sólo una historia sino una diversidad de sentir. Tiene que invitar al que lee a pensar, a darse las respuestas a las preguntas que se generan a partir de la obra literaria. Tomado de la Web. Revista Saberes No. 18 (Itsvan, 2013)

Al acceder a la obra literaria por sí mismos, los niños y niñas pueden establecer con ella, a manera de reflexión, un diálogo interno y permanente con los mensajes que transmite; tanto el texto, en la voz del narrador y cada uno de los personajes a través del adulto mediador, como la imagen, con sus diferentes componentes: el color, la textura, la composición, los detalles, afectan e intervienen directamente en la emoción, en los afectos, en la sensibilidad, creando una polifonía de discursos que influyen en el pensamiento, en la toma de postura y el descubrir en la obra diferentes relaciones con la realidad.

... es necesario “aprender a mirar”, esto es, desarrollar estrategias que permitan desplegar un análisis más complejo y profundo de la obra entendiendo que las imágenes pueden cumplir distintos roles: transcribir lo que las palabras dicen, sumar significados o incluso fundar nuevos textos. La habilidad del lector está justamente en no pasar por alto los guiños que hace el dibujante, aprovechando al máximo lo que el relato ofrece, decodificando todos sus discursos porque...“la imagen habla”. Tomado de la Web. Revista Saberes No. 18 (Itsvan, 2013)

Las imágenes revelan diferentes sentidos y significados, que dependen directamente de la interpretación que hacen los niños y las niñas, enmarcados en su realidad, su contexto, sus saberes y experiencias. Los pequeños realizan diferentes procesos en la lectura de imágenes como lo plantean Evelyn Arizpe y Morag Styles en su libro; *Lectura de Imágenes Los niños interpretan textos visuales*, ellos realizan varias relecturas de la imagen y en cada una encuentran nuevos elementos, detalles, pistas que potencian su interpretación. Y por ende su construcción y transformación de conceptos. (Arizpe & Styles, 2004, págs. 43 - 71)

El mundo de la imagen, como medio para presentar una situación, se muestra ante el niño de diversas maneras. En el mundo actual, la tecnología al servicio de la humanidad permite el acceso a diferentes tipos de imagen: los medios audiovisuales, la web, la televisión, los dibujos animados, los libros de imágenes, la fotografía, el dibujo, la pintura, hace que ante los niños y las niñas se abra un panorama en el que encuentra multitud de formas que puede relacionar con el mundo que comienza a conocer y explorar.

La televisión como parte integral del ambiente en que se desarrolla el niño ejerce su influencia en la vida, el pensamiento y el comportamiento de forma tan natural, como la que surge de las relaciones que establece en su entorno familiar, por tanto, un manejo equivocado de la televisión es causa de problemas en el desarrollo afectivo, físico, social e intelectual de los niños y las niñas. La mayor o menor influencia de la televisión en la etapa de formación infantil depende del entorno familiar y escolar en que se desenvuelve, pues los padres, familiares y docentes son los llamados a ser mediadores entre los programas y el menor.

Gustavo Castro Caycedo plantea en el libro: *Usted, sus hijos y la TV* (Castro, 1992, pág. 9) que la televisión influye en el pensamiento, los sentimientos y las pasiones. Sus mensajes impresionan la mente del niño, razón por la cual es necesario educarlos en el adecuado consumo del medio, desmitificándolo, y generando en ellos un sentido crítico y lógico sobre lo que ven, enseñándoles a distinguir entre la fantasía y la realidad y, a

desarrollar su capacidad de percepción activa, buscando que aprovechen positivamente los mensajes que reciben de la televisión.

Día a día la literatura se abre paso en el mundo de la televisión, es común ver programas destinados al tratamiento de historias provenientes de la creación literaria, *Los cuentos de los hermanos Grimm*, es un ejemplo que se ha mantenido vigente desde hace varios años y es del agrado de grandes y chicos. Por otra parte la producción de clásicos de la literatura infantil llevados a la pantalla por parte de Walt Disney y no menos importante, están las iniciativas latinoamericanas que buscan poner en este formato producciones más cercanas a las vivencias de los niños y las niñas en su contexto social y cultural, siendo el caso de las historias de *Guillermينو y Candelaria*, que recrea historias del pacífico colombiano, *Kiricú y las bestias salvajes* y *Kiricú y la hechicera*, con historias de la tradición y cultura de los pueblos de África, producciones que abren el panorama a otras formas de contar, desde otros puntos de vista y que acercan la producción audiovisual a otros contextos y realidades de la infancia.

La imagen también puede llegar a los niños y las niñas a través de la pintura y la fotografía, los pequeños descubren en estas formas de arte maneras de representar, de expresar el sentimiento, el juego con los colores y las texturas o los estereotipos y características que definen la obra de un artista dialoga con la mente del niño, desde su inocencia y poca experiencia puede crearse para sí un sentido, un significado, una explicación de lo que percibe sensorialmente y hasta puede evocar a partir de ellas vivencias, recuerdos o simplemente crear una historia a partir de la imagen.

Julio Cortázar en la Revista Casa de las Américas en su Artículo Aspectos del Cuento de refirió a la fotografía como:

La fotografía definida como “...aparente paradoja: la de recortar un fragmento de la realidad, fijando determinados límites, pero de manera tal que ese recorte actúe como una explosión que abre de par en par una realidad mucho más amplia, como una visión dinámica que trasciende espiritualmente el campo abarcado por la cámara” (Cortazar, 1970)

La fotografía como imagen real de un momento en particular, evoca infinidad de recuerdos, descripciones, detalles que suscitan formas orales de narrativa, ya sea desde quien ha vivido la experiencia, realidad o, como suposición de las vivencias reflejadas en la imagen, ficción.

2.4.3 La Escritura en Educación Inicial

Así pues, surge desde la oralidad, la imagen y la lectura del mundo, de la vida hecha palabra, la escritura. En este sentido, la escritura nunca podrá prescindir de la oralidad, pues con ella, se plasma en palabras el saber cultural, la tradición, la historia de los pueblos; pero al registrar en símbolos esos sonidos llamados palabras, se accede a otra instancia de comunicación.

Escribir no es simplemente reproducir signos, sino escribir signos para materializar el mundo interior del sujeto, transformar las cosas haciendo reales los sueños y fantasías, entregar a otros lo que se tiene por dentro, hacer que los pensamientos tomen forma y ofrecer nuevas maneras de ver la realidad. (Cuineme, Ramírez, Ramírez, & Sicuamia, 2008, pág. 11)

Los niños y las niñas de Educación Inicial, se enfrentan a la escritura, como acto cultural y social llevando consigo una carga lingüística, de la que se espera adquisición de conocimiento e inserción en la cultura, pero la escritura es mucho más que la repetición de signos y símbolos organizados de acuerdo a la intención comunicativa. Escribir encierra una serie de factores como el bagaje cultural y ancestral del grupo al que se pertenece, el afecto, el gusto, los intereses, los saberes previos, las nuevas construcciones; por tanto la escritura debe ser un acto personal, donde se muestran los sentimientos, el pensamiento, la curiosidad traducida en preguntas, en misterios por resolver, es un proceso que va ligado al desarrollo y a las competencias, cada niño y niña lo debe abordar desde su propia concepción de escritura, a su propio ritmo, con su propio estilo, no como acto de transcripción.

Ahora bien, si concebimos la escritura y la lectura, no solamente como signos, sino además como significados, en un discurso autónomo podemos ver que a pesar de que no se puede cuestionar directamente lo que está escrito, como en el diálogo con otros en el ámbito de la oralidad, de acuerdo a la experiencia de vida del lector, éste en un diálogo íntimo consigo mismo y con el texto, hallará la interpretación y el sentido con que fue escrito o lo que se quiere escribir y, de igual manera, puede establecer atendiendo a su óptica particular, si se está de acuerdo o no con él y explicarse qué sentimientos o emociones despierta dentro de sí una creación.

Hablamos con unas palabras que nos remiten a ideas de la realidad. Escribimos con gráficos, con dibujos, con signos. Le damos valores a la realidad por medio de números, de letras, de signos especiales. Representamos los sonidos con la voz, con instrumentos, utilizamos tiras cómicas y computadoras, mapas y planos para expresar nuestras ideas. En la medida en que alguien esté en mayor capacidad de comprender todos esos lenguajes, tendrá mayores posibilidades de adquirir conocimientos y por tanto de enriquecerse con la experiencia colectiva de la humanidad, a lo largo de su historia. De igual manera, quien pueda expresar su mundo de las maneras más diversas, tendrá mayores oportunidades para leer y escribir, accediendo así al conocimiento y a la cultura. (Cuineme, Ramírez, Ramírez, & Sicuamia, 2008, pág. 11)

Al pensar la escritura como acto creativo de representación simbólica de la realidad, y su tratamiento en la escuela, es imperante hacer conciencia de quién es el ser, a quién estamos dirigiendo el trabajo de mediador de la literatura y en qué contexto se desenvuelve. No es lo mismo un niño o niña de cinco años que un joven de básica o de media, en su saber y acercamiento a la literatura intervienen sus experiencias de vida; no es lo mismo un joven de la zona rural o uno de la zona urbana; no es lo mismo un chico que ha vivido los problemas de violencia y desplazamiento forzado que uno cuya familia entró en el programa de reinserción o uno que no presenta dificultades de ese tipo; no es lo mismo un niño que proviene de una familia extensa a otro que vive solo con su mamá o el que tiene varios lugares a los que puede llamar hogar, no es lo mismo un estudiante que tiene experiencias con diversos materiales de lectura impresa a otro que jamás se ha encontrado con alguno. El contexto social y cultural es determinante en las experiencias que se promueven desde la escuela para generar procesos asertivos en el acercamiento a la literatura.

El acercamiento a la escritura por parte de los niños y las niñas se da en la medida en que encuentren mecanismos para expresar lo que viven en su mundo, su sentir, pensar, interpretar, ya sea a través de la oralidad o de sus garabatos, dibujos, símbolos, o sus propias grafías; es la forma en que los niños y las niñas se apropian de su realidad, la internalizan y transforman.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (Ferreiro & Teberoski, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, 1979, págs. 81-300) con sus apreciaciones sobre la construcción de la lengua escrita en el niño, presentan un desarrollo evolutivo de la forma como los niños y las niñas hacen su acercamiento a la lengua escrita, planteando diferentes etapas que comienzan mucho antes de ingresar a la escuela, pasando por el garabateo y el dibujo como medios de representación, para llegar paulatinamente a la escritura convencional, a través de una ruta evolutiva, que en términos generales se presenta en cada niño y cada niña, en cierto momento de su proceso escolar, es decir cada uno de ellos tiene su propio ritmo y tiempo de comprensión y aprendizaje, sí se apoya este proceso mediante la estimulación y exploración de forma lúdica, placentera y dentro de un contexto real y significativo que conlleven a pensar y desarrollar la escritura de forma natural, formaremos escritores creativos y espontáneos.

En estas creaciones lo más importante será la trama de la historia y la caracterización de los personajes desde el énfasis de lo que dicen y cómo lo dicen; ya que como lo afirma Emilia Ferreiro: “Esto es particularmente importante en las etapas iniciales. Es difícil (aunque no imposible) que niños de 4 a 7 años puedan atender simultáneamente a la invención de la historia y a los modos de narrarla.” (Ferreiro & Siro, Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario, 2008, pág. 10).

Las historias creadas por los niños y las niñas de Educación Inicial, en su gran mayoría están focalizadas desde un narrador omnisciente, que transmite las emociones, pensamientos y sentimientos de los personajes; este narrador tiene una visión totalizante de la historia. Los pequeños privilegian en sus creaciones una modelización a partir del cuento, como consecuencia natural de sus primeros encuentros con la literatura.

Es a través de los momentos de acercamiento a la literatura y la mediación del maestro que realmente le brindamos los elementos necesarios para que los niños y las niñas de Educación Inicial, puedan apropiarse de su entorno; es mediante la literatura infantil que podrán desinhibir sus preocupaciones y miedos, recrear y contar historias desde su realidad, lo que les afecta, les alegra, a partir de su manera especial de ver y sentir el mundo y de esta forma terminar escribiendo y contando sus propias historias y lo que les interesa.

En consecuencia, no es posible pretender que la literatura en la escuela, sea tratada en forma homogénea en un plan estándar para aplicar de la misma manera, y menos aún reducir todas las formas posibles de la literatura a la lectura ocasional de cuentos; en el acercamiento de la literatura en el aula, se debe involucrar tanto las experiencias de vida, como los niveles de desarrollo, el contexto social y cultural, los intereses propios de la edad y el acercamiento que los menores han tenido con la literatura, a través de diferentes medios y tratamientos, como por ejemplo: la tradición oral, dada de manera natural de generación en generación al interior de cada familia; la intervención de mediadores, padres y familiares quienes permiten el acceso de los menores a la lectura convencional a través de la lectura literaria, que en últimas llega a los niños y a las niñas mediante la oralidad, la exploración libre y espontánea de las obras, donde el docente o mediador debe prestar atención a los gustos y preferencias por los personajes, las tramas, las temáticas y los autores.

El contacto directo con los cuentos y libros álbum, donde las imágenes simbolizan representaciones de la realidad y pueden ser descubiertos por los niños y las niñas en un ejercicio autónomo de lectura; y, a través de los medios audiovisuales y ahora interactivos gracias a la tecnología, proporciona a los pequeños un encuentro espontáneo con las historias; son ellos quienes interpretan las acciones de los personajes, suponen, infieren, predicen, argumentan, sin la mediación o interpretación del adulto, es una lectura creativa e imaginativa.

3. DIFERENTES SENDAS EN EL ENCUENTRO CON LAS PALABRAS...

*La infancia...
Época maravillosa en la que la fantasía
y la realidad se mezclan
en el fascinante mundo de la imaginación.
Juguemos entonces...
con la tradición oral;
Con el relato y los cuentos,
con las rimas y los cánticos,
con las historias hechas melodía,
con los versos y poesías.
Por una infancia feliz...
Que disfruta cada momento,
siendo su juguete preferido la palabra...
Esa que arrulla, que acompaña,
que divierte y que enseña a vivir...*

Dora Esperanza Ramírez Ramos (Ramírez, 2015)

La literatura en la Educación Inicial, y específicamente en las edades de 3 a 5 años; parte del tratamiento lúdico de la palabra, esa palabra que divierte, que entretiene, que transporta, que permite crecer y creer en un mundo, en donde pese a la adversidad aún mantiene la esperanza de ser transformado por ambientes agradables, fantásticos, de ensueño y en donde es posible encontrar salidas a las dificultades que nos ofrece la vida.

La literatura de la primera infancia abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua; no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje — oral, escrito, pictórico— que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral. La riqueza del repertorio que es posible encontrar en muchas

regiones del país reúne arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos y leyendas que hacen parte de la herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional y contemporánea para constituir un acervo variado y polifónico, en el cual se descubren otras maneras de estructurar el lenguaje y en el que es posible participar, desde la primera infancia, de la interculturalidad y del diálogo de saberes para construir, en ese diálogo, la propia identidad. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 16)

La literatura presente en cada momento de la vida escolar, se vivencia a través de diferentes formas que provienen también de diferentes fuentes. Partiendo de la experiencia de varios años en la búsqueda de sentido y significado de las historias, los mundos posibles, la fantasía y la realidad en el aula de Educación Inicial, además de las diferentes sendas que estas toman en el encuentro con las palabras y en un intento por categorizar los distintos tipos de literatura que se presentan a los niños y las niñas en la etapa de 3 a 5 años, se proponen las siguientes formas literarias:

3.1. Las Formas que Proviene de la Tradición Oral en su Entorno Familiar y Social

*“La palabra es una crisálida dormida
Que se despierta cuando la decimos”
José Saramago*

En la palabra, en el lenguaje se encuentra la base de la comunicación del ser humano, es a través de las palabras que el mundo se construyó al tomar relevancia el entendimiento entre los congéneres; en la medida en que algo es nombrado por primera vez se crea significado social y reconocimiento grupal de un concepto, por ende, al aprender los códigos de comunicación y transmitirlos a los nuevos miembros del grupo se creó el lenguaje. Es así como reconocemos el pasado y la historia de la cultura humana, mediante los relatos que se contaron y cantaron de generación en generación, guardados en la memoria de los pueblos hasta nuestros días.

Los niños y las niñas se familiarizan con el lenguaje desde antes de nacer al escuchar la musicalidad de los arrullos y la voz de su madre; es a través de la palabra que los pequeños comprenden su mundo, se acercan a la cultura de su grupo, la comprenden, crean vivencias; es desde la experiencia y el asombro que surge la necesidad de contar, de comunicar, de reconocer al otro, la palabra crea identidad, pero también crea alteridad y es en la relación con el otro que se crean mundos posibles o mundos imaginarios.

Saber que todo ser humano se nutre de palabras y símbolos y que inventa su historia en esa conversación permanente con las historias de los demás confiere al lenguaje un papel fundamental en la configuración del ser humano. Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación y simbolización, la lengua —oral y escrita—, como sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte que expresa la particularidad humana a través de las palabras, son esenciales en la educación inicial, puesto que el desafío principal que se afronta durante la primera infancia es tomar un lugar en el mundo de la cultura, es decir, reconocerse como constructor y portador de significado. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, pág. 15)

Las diversas expresiones y las formas como se construyeron hacen parte de la tradición oral viva y compartida en el grupo familiar y social. Estas expresiones se pueden agrupar o clasificar de diferentes maneras. Una de ellas es la que propone Guillermo Bernal Arroyave, quien plantea cuatro categorías (Bernal Arroyave, Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada, 2005, págs. 56 - 172). Siendo la primera el Habla popular, la segunda la Paremiología, (refranes, dichos...) la tercera las Manifestaciones en verso y la última las Narraciones. Es esta forma de clasificación la que más se acerca a las formas reales que retomamos y se desarrollan en el aula de Educación Inicial; desde el análisis de las experiencias con los grupos, encontramos que en cada grupo predominan diferentes formas de expresión tradicional, de acuerdo a las regiones de procedencia de su núcleo familiar.

Es así, como encontramos que partiendo desde la misma caracterización del grupo, podemos hallar niños y niñas provenientes de diferentes regiones del país, que traen adherida a su piel, toda la cultura y tradiciones, formas de hablar, y expresiones propias de su región. Dentro de la primera categoría la del **Habla Popular** se tiene en cuenta el léxico o vocabulario del grupo, los dejos o tonalidades regionales, los giros locales, la conversación, los chistes o chascarrillos. Como elementos determinantes están, por un lado, las lenguas autóctonas o indígenas, el proceso de aculturación con la llegada de los españoles en la conquista, y el traslado de los esclavos africanos, que generaron una mezcla cultural y modismos que perduran en las diferentes regiones. Y por el otro, el aspecto geográfico y la ubicación regional, que dan características diferentes a cada grupo. Por ejemplo los niños y las niñas provenientes de la costa norte del país con sus vocablos regionales como “seño”, para nombrar a la maestra, en contraste con el “profe” de los niños y niñas del centro del país. En esta categoría encontramos expresiones como:

Expresiones tomadas del siguiente link:

<http://www.taringa.net/post/imagenes/10963349/Colombia-y-sus-expresiones.html>



El segundo grupo es el denominado por Bernal Arroyave como ***Paremiología*** (del latín *pareimia*, *refrán* y *logos*, *tratado*); (Bernal Arroyave, Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada, 2005, pág. 83) estas formas de expresión que los niños y las niñas adquieren en el seno de su hogar, en su mayoría en la voz de los abuelos;

agrupan refranes, dichos, exageraciones, comparaciones: “no es lo mismo...”, “en qué se parece...”, colmos, “qué le dijo...”, piropos, y adivinanzas.

En las actividades a las que se invitan especialmente a los abuelos para conocer y acercar a los niños y las niñas a la riqueza de la tradición oral de su familia, encontramos refranes como: “Cuando el capricho impera la razón desmaya”, “El frío conoce al desnudo y el mosco al arremangao”, “No hay mula que no patié ni rejo que no totié”, “Tanto va el cántaro al agua que por fin se rompe”. También encontramos dichos como: “Otra pata que le nace al cojo”, “Sí quiere más que le piquen caña”, “Hablar a calzón quitao”, “Tras de cotudo con paperas”, entre otras expresiones que reflejan el saber popular, a manera de máximas o consejos para los jóvenes, que encierran una filosofía y una manera de ver el mundo propios de las familias y sus raíces. La mayoría de las expresiones aquí relacionadas las trajo a colación Don Alfonso, un abuelo encargado de cuidar a varios nietos, que han estado en diferentes años en las aulas de Educación Inicial del Colegio Rufino José Cuervo, él disfruta mucho de los talleres de acercamiento a la tradición oral y pregunta con ansiedad “¿cuándo es que me toca venir a enseñarle a los niños?”. Don Alfonso en sus charlas no solo comenta los refranes o los dichos, él asocia y cuenta a los pequeños los momentos de su infancia en que los escucho de sus padres, narra sus anécdotas, sus picardías de niño su historia de vida.

Pero si de calificar o medir el carácter se trata, encontramos las exageraciones o hipérboles como: “Le saca pelos a una calavera”, “No se pierde la corrida de un catre”, “Se duerme cuidando un tigre”. O comparaciones como: “Más amplio que un mafioso con tragos”, “Come más que boba en dieta”, “Cansa más que sindicalista con megáfono”.

Otra de las expresiones que más se usan en el ambiente escolar y que les gusta a los niños y las niñas son las adivinanzas, porque en ellas reflejan la conquista del lenguaje, el bagaje de su vocabulario, al relacionar las características, acciones y funciones propias de los sujetos, seres y objetos. Ejemplo de ellas son algunas de las adivinanzas traídas al aula por los niños y las niñas como parte del proyecto de aula “Animalejos” Colegio Rufino José Cuervo año 2012.

*Despacito, despacito...
¡Cuánto tarda en caminar!
Es que su casita lleva
Para aquí y para allá...
(la tortuga)*

*Alto, altanero,
Gran caballero,
Cada mañana
Canta primero...
(El gallo)*

*Con ocho agujas
E hilo finito,
Teje que teje
En el rinconcito...
(La araña)*

*Pasea de noche
Y duerme de día.
Le gusta el pescado
Y la leche fría...
(El gato)*

3.2. Los Juegos de Palabras, Como Formas Lúdicas de la Literatura

Dentro de este grupo, están las manifestaciones en verso unas de las expresiones que más disfrutan los niños y las niñas, por su musicalidad, ritmo y los movimientos que por lo general las acompañan, están estructuradas en rimas como forma de dar ritmo a la expresión poética, permite la discriminación auditiva para asemejar las terminaciones en los versos de las canciones, dichos, retahílas, su sonoridad es el deleite de los más pequeños. En los juegos de palabras se encuentran dos clases de rima: las asonante en las que se repiten las terminaciones vocálicas aunque las consonantes cambien y las consonantes en las que se repiten tanto las vocales como las consonantes.

En los juegos de palabras encontramos arrullos, villancicos, rondas, juegos de palmas, juegos de sorteo, cabalísticas o conjuros, coplas o cantas, seguidillas, bambas, corridos, décimas, poemas típicos, trabalenguas, retahílas, jitanjáforas, jeringonzas, disparates, onomatopeyas, entre otras. A continuación se analizarán algunos de ellos y su tratamiento en el aula de Educación Inicial.

3.2.1. Las Rondas.

Son juegos en colectivo con canciones para jugar con desplazamientos en donde los niños y niñas se toman de la mano y giran en un círculo, cantando versos y realizando los movimientos repetitivos que indican los textos como: gestos imitando personajes, animales o ejecutando coreografías sencillas propias de las regiones colombianas. Favorecen la expresión corporal. A continuación relacionamos dos rondas de la tradición de la costa Pacífica Colombiana, que los niños y niñas llevaron al aula, también se encuentran en la recopilación de Bernal Arroyave. (Bernal Arroyave, Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada, 2005, pág. 96)

El Carpintero

*Mi compadre carpintero,
Carpinteaba de rodillas,
Cuando estaba muy cansado,
Se sentaba en una silla.
¡Ay! El cuerpo le daba como una anguila
y le daba y le daba como una anguila....
(Tradición del Choco)*

Tortuguita

*Tortuguita, tortuguita,
Vení a barré,
No tengo manos, ni tengo pies...
Tortuguita, tortuguita,
Vení a planchá,
No tengo manos, ni tengo pies...
Tortuguita, tortuguita,
Vení a bailá,
Aquí están mis manos, aquí están
mis pies...
(Tradición del Choco)*

3.2.2. Los Juegos de Palmas.

En los juegos de palmas, los niños y las niñas se organizan en parejas o grupos de parejas y van cantando o diciendo versos, acompañados con golpes alternos y rítmicos de las palmas de las manos, que a su vez se combinan con coreografías sencillas, a medida que

avanza el juego van aumentando su complejidad y velocidad hasta que algún participante se equivoque en los versos, las palmas o los movimientos, entonces se vuelve a empezar, en ocasiones el jugador que se equivoca debe salir, ganando el juego el niño o niña que llegue al final.

*Chicle, más chicle,
Piruleta de limón,
Media vuelta y dice así...
Salta que salta, Menea, menea,
Rompe que rompe, machuca, machuca,
Así, así, así me gusta a mí...
(Anónimo)*

Este juego de palabras fue llevado al aula de clases por un grupo de estudiantes del grado transición del Colegio Rufino en 2014, inicialmente lo practicaban 4 niñas a la hora del descanso en el parque, pero pronto se propago a los demás cursos y, por un tiempo en todos los descansos se jugaba, incluso desplazando el futbol deporte favorito de los niños y niñas de jardín y transición en la institución. (Sede A, Jornada mañana).

3.2.3. Los Juegos de Sorteo.

Los juegos de sorteo son versos que los niños y las niñas utilizan para definir turnos en los juegos, y es un juego en sí mismo, ellos lo cantan y cuentan tocando partes específicas del cuerpo como los pies, la cabeza, el estómago, y el integrante del grupo en el que termine el verso pierde y sale temporalmente del juego hasta que solo queda uno, quien es el ganador:

*Tin Marín de do pingüe
Cucara macara títere fue
Este marrano cochino fue...*

*En la casa de Pinocho
Todos cuentan hasta ocho
Pin uno, pin dos, pin tres, pin cuatro,
Pin cinco, pin seis, pin siete,
PINOCHO*

*De tin Marín,
De do pingüé.
Cúcuru mácara
Títere fue;
Yo no fui,
Fue Teté
Pégale, pégale
Que éste fue.*

Estos versos de juegos de sorteo los niños y niñas llevan al aula, también se encuentran en la recopilación de Bernal Arroyave. (Bernal Arroyave, Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada, 2005, pág. 97)

3.2.4. Los Trabalenguas.

Otra de las expresiones más usadas en el ámbito escolar, son rimas caprichosas, con asociaciones inesperadas, suelen tener palabras que no existen pero dentro del contexto se reconoce su significado, su musicalidad y el que se deban repetir rápido, los hacen muy divertidos para los niños y niñas, son útiles para mejorar la dicción, y solucionar problemas de articulación. Los trabalenguas que aparecen a continuación fueron extractados del libro: *Destrabalengüerías para trabalengüeros*. (Delgado, 2002, págs. 2, 6, 8)

*Cuando cuentas cuentos contados,
Cuenta cuantos cuentos cuentas;
Si no cuentas cuantos cuentos cuentas,
Las cuentas de cuántos cuentos cuentas
No sabrás.*

*Compadre, cómprame un coco.
-Compadre, no compro coco,
Porque como poco coco como,
Poco coco compro.*

*La luna encapotada está,
¿Quién la desencapotará?
Aquel que la desencapotare,
Buen desencapotador será.*

3.2.5. La Retahíla.

Es un juego de palabras que favorece la fluidez verbal, la atención y la memoria. Son poemas acumulativos que se componen con cadenas de pequeñas cosas contenidas en otras mayores, o con series de preguntas y respuestas, o cosas que están, suceden o se mencionan según un orden; en ocasiones se usan como expresiones populares para dar a entender formas de comportamiento o para establecer turnos en los juegos. La Retahíla que aparece a continuación se encuentra en la recopilación de Bernal Arroyave. (Bernal Arroyave, Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada, 2005, pág. 133)

*Cuando la rana quiere gozar,
Viene la mosca y la hace gritar.
La mosca a la rana
La rana en el agua se echa a nadar.*

*Cuando la mosca quiere gozar,
Viene la araña y la hace gritar.
La araña a la mosca,
La mosca a la rana,
La rana en el agua se echa a nadar.*

*Cuando la araña quiere gozar,
Viene la escoba y la hace gritar.*

*La escoba a la araña,
La araña a la mosca,
La mosca a la rana,
La rana en el agua se echa a nadar.*

*Cuando la escoba quiere gozar,
Viene la lumbre y la hace gritar.
La lumbre a la escoba,
La escoba a la araña,
La araña a la mosca,
La mosca a la rana,
La rana en el agua se echa a nadar.*

*Cuando la lumbre quiere gozar,
Viene el agua y la hace gritar...*

3.2.6. Las Onomatopeyas.

Se utilizan para representar con las formas del lenguaje, sonidos, voces de animales, los efectos sonoros del ambiente, entre otros. Dan realce al texto y ayudan en la comprensión de los mensajes que transmiten. Ejemplo de esta expresión es el siguiente poema tomado de “El correo de las brujas y la literatura oral” (Abadía Morales, 1994, pág. 130)

Los sacristanes de Chiquinquirá al tocar las campanas, parecen cantar:

*Tan matando un perro
Donde Antonio Ferro,
Tan matando un gato
Donde don Torcuato.*

*Tan matando un zuro
Donde don Arturo,
Tan matando un sapo
Con puro guarapo.*

*¡Qué caramba!
Pobre perro, pobre gato,
Pobre zuro, pobre sapo.
Tin tan tan, tin tan, tin tan.*

*Tan tocando a misa
Señora Felisa,
Tan tocando a muerto
Señor don Ruperto.*

*Tan tocando a fuego
Mi querido Diego,
Tocan a casorio
Señor don Honorio.*

*¡Qué caramba!
Pobre Diego, pobre
Honorio,
Y Ruperto y Felisa.
Tin tilín, tin tilín, tin tan.
Tan, tan, tan, tan, tan.
Tin, tin, tin, tin, tin.*

Continuando con los juegos de palabras y como transición entre la oralidad y la palabra escrita, se encuentran los libros impresos que combinan la recopilación de formas de la tradición popular y formas creadas a partir de la tradición. Es así como encontramos autores dedicados a mantener vigente la lúdica literaria que llega a la infancia, en lecturas a viva voz, es decir, como formas orales a cargo del adulto mediador.

Uno de los representantes de esta forma de literatura para La Educación Inicial es Luis Darío Bernal Pinilla (Colombiano) con sus obras “Catalino Bocachica”. “La batalla de la luna rosada” publicado por el Fondo de Cultura de México. “Rimas y bromas para maromas”, Tres Culturas Editores, “Coralito y Frasquito y su sueño de navidad”, publicados por Ecoe Ediciones. “Números y Palabritas” y “Ka ta plum plam plum”, publicados por Tinta, Papel y Vida de Venezuela. “Fortunato”, editado por Santillana, 1993. Carnavalito, fue su primera obra para los más pequeños, pensada como instrumento de juego en la interacción entre padres e hijos alrededor de la palabra como lúdica, entretenimiento y como formas orales en la voz del adulto que incitan al juego al tratar de memorizar las adivinanzas, rimas, trabalenguas y retahílas de gran sonoridad con

repeticiones, onomatopeyas y otras formas de jugar con las palabras para divertir a grandes y chicos.

Otro autor colombiano que realizó recopilación de tradición oral es Henry Delgado G. quien publica en 2002 entre otras obras: “Destrabalengüerías para trabalengüeros”, un libro divertido publicado por la Editorial Intermedio, que muestra una selección de trabalenguas provenientes de la tradición oral de nuestro país, acompañados por ilustraciones realizadas por Juan Sierra. Las imágenes elaboradas en trazos sencillos y con formas básicas, de página entera a todo color, que integran gestos, actitudes, sentimientos y picardía, realzan los textos y los llenan de alegría, aunadas a combinaciones disparatadas de sílabas y palabras con diferente nivel de dificultad, hacen de esta obra una experiencia lúdica para los niños y las niñas.

Otra de las obras significativas para los niños y las niñas es la selección de Silvia Castrillón: “Tope tope tun Arrullos, rimas y juegos”, publicado en 1987 por la Editorial Norma, que recopila fragmentos de la tradición oral con mayor recordación y transmisión entre abuelos, padres e hijos. Los textos están acompañados por ilustraciones a color y en blanco negro, realizadas por Yesid Vergara. (Castrillón, 1987).

3.3. Las Formas Narradas

Los seres humanos somos palabra, somos historia que desea ser relatada; nuestra vida es una narración que al ser contada prolonga nuestra existencia. Somos, en la medida en que traducimos en palabras nuestros pensamientos, descubrimientos, experiencias, sentimientos, sueños y los compartimos con los demás.

Más aún, los niños y las niñas de Educación Inicial, que descubren por primera vez el mundo y sienten la necesidad imperiosa de contar, ellos mantienen vivo el maravilloso don de admirarse, sorprenderse, soñar e imaginar, de convertir en historias todas sus vivencias. Niños y niñas se sumergen con mente abierta en los mundos creados desde la palabra,

interactúan con los personajes más inverosímiles, o tan reales que los descubren en su propia realidad, encontrando semejanzas con sus experiencias, los pequeños construyen significados, identidades y sentidos desde las palabras mágicas contadas por los adultos, por sí mismos descubren maravillados los primeros indicios de subjetividad, y pueden plasmar en sus propias historias las simbologías de su cultura, su entorno, su familia, es decir su realidad.

Las narraciones son el reflejo de una sociedad, son la memoria de una cultura, pues es a partir de ellas que se constituyen las bases de la civilización, se fundamenta el espíritu de una nación, se crea identidad. Los relatos de las hazañas de héroes, los cantos sobre guerras y dominación, los cuentos sobre el origen de la sociedad, las historias sobre seres fantásticos, sobrenaturales o tenebrosos que se tejían tratando de explicar la realidad, crearon la historia de los pueblos, del mundo.

Con cada uno de los estilos de construir y de contar las historias, y dependiendo de las estrategias del relato se establecen las formas de narrar, entre las que encontramos las anécdotas, parábolas, fábulas, leyendas, relatos sobre deidades, genios y espantos, mitos y por último los cuentos. Los niños y niñas de Educación Inicial disfrutan mucho de las narraciones, las escuchan expectantes, copian gestos y expresiones, representan los personajes e incluso aportan en el desarrollo de la historia. Las siguientes son las formas de narrar, más frecuentes en el ámbito de los niños y niñas de 3 a 5 años:

3.3.1. La Anécdota.

Es el recurso que más utilizan los niños y las niñas en Educación Inicial, para contar su historia, sus experiencias cotidianas, sus vivencias familiares, las aventuras con los amigos, los encuentros con sus pares, es decir, el ingreso a su grupo social, a la cultura.

La anécdota también es una de las formas más utilizadas por padres y abuelos, para contar a los niños y a las niñas sus vivencias, los recuerdos de la infancia o la juventud, son

aprovechadas para resaltar su forma particular de actuar ante una situación o para ejemplificar que los adultos han pasado por las vivencias que viven los niños, las niñas y los jóvenes para ofrecerles diferentes maneras de resolver una situación.

En el aula de Educación Inicial se abren espacios para compartir en familia y rescatar las vivencias de los abuelos como experiencias de vida y para darles el merecido reconocimiento e importancia en el grupo familiar y social del que hacen parte.

3.3.2. Las Parábolas.

Son relatos cortos y moralizantes utilizados con frecuencia por las autoridades religiosas, la familia padres y abuelos, o los maestros, dentro del proceso educativo y de formación de los niños y las niñas de cada grupo social. Se utilizan como relatos en los que se presenta una situación y diversas formas de actuar ante ella, incluso presentan dilemas morales, para incentivar el diálogo, el debate, la toma de postura, desde posiciones críticas para argumentar y llegar a conclusiones.



Asamblea en la Carpintería



Cuentan que en la carpintería hubo una vez una extraña asamblea. Fue una reunión de herramientas para arreglar sus diferencias. El martillo ejerció la presidencia, pero la asamblea le notificó que tenía que renunciar. ¿La causa? ¡Hacía demasiado ruido! Y, además, se pasaba el tiempo golpeando.

El martillo aceptó su culpa, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo; dijo que había que darle muchas vueltas para que sirviera de algo.

Ante el ataque, el tornillo aceptó también, pero a su vez pidió la expulsión de la lija. Hizo ver que era muy áspera en su trato y siempre tenía fricciones con los demás.

Y la lija estuvo de acuerdo, a condición de que fuera expulsado el metro que siempre se la pasaba midiendo a los demás según su medida, como si fuera el único perfecto.

...

En eso entró el carpintero, se puso el delantal e inició su trabajo. Utilizó el martillo, la lija, el metro y el tornillo. Finalmente, la tosca madera inicial se convirtió en un lindo mueble.

Cuando la carpintería quedó nuevamente sola, la asamblea reanudó la deliberación. Fue entonces cuando tomó la palabra el serrucho, y dijo: "Señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos ya en nuestros puntos malos y concentrémonos en la utilidad de nuestros puntos buenos".

La asamblea encontró entonces que el martillo era fuerte, el tornillo unía y daba fuerza, la lija era especial para afinar y limar asperezas y observaron que el metro era preciso y exacto.

Se sintieron entonces un equipo capaz de producir muebles de calidad. Se sintieron orgullosos de sus fortalezas y de trabajar juntos.

Ocurre lo mismo con los seres humanos. Observen y lo comprobarán.

Es fácil encontrar defectos, cualquier tonto puede hacerlo, pero encontrar cualidades, eso es para los espíritus superiores que son capaces de inspirar todos los éxitos humanos.

Cuando en una empresa el personal busca a menudo defectos en los demás, la situación se vuelve tensa y negativa. En cambio, al tratar con sinceridad de percibir los puntos fuertes de los demás, es cuando florecen los mejores logros humanos.



3.3.3. La Fábula.

Narración ficcional construida para enseñar ética y valores a los niños y las niñas, a través de moralejas ejemplificando carácter y actitudes positivas de los personajes, así como los vicios o fallas de los mismos. En el ambiente escolar también es utilizada para la escenificación, para la representación teatral de las historias.

La fábula es una forma de la literatura infantil que se ha mantenido vigente pese a su carácter moralizante. Para los niños y las niñas de Educación Inicial es una forma divertida

de ver reflejada la sociedad con sus conflictos, relaciones, valores y maneras de sortear cada situación. Sus textos cortos y en rima son el deleite de los pequeños que se esfuerzan por memorizarlos y repetirlos, permiten desarrollar la entonación, diferenciar las voces de los personajes.

Dentro de los autores de fábulas más queridos por los niños y las niñas de Educación Inicial están: *Rafael Pombo*, escritor colombiano, en el que la rítmica y la sonoridad hace que a los chicos les llame mucho la atención y al que pertenecen historias como “El renacuajo paseador”, “la pobre viejecita”, “Mirringa Mirronga”, “El búho y el palomo”, “Simón el bobito”, entre otros. *Gayo Julio Fedro*, tomando como inspirador a *Esopo* crea una serie de textos cortos ajustados a las costumbres de la época romana, en ellas introduce además de la carga moralizante, los primeros rasgos de protesta social, al ser testigo de los castigos a que eran sometidos los esclavos a manos de los señores Romanos, dentro de las obras más conocidas están “El lobo y el cordero”, “La zorra y las uvas”. *Felix María Samaniego*, escritor destacado de la época de la ilustración, algunas de sus fábulas más conocidas son “La cigarra y la hormiga”, “Las moscas”. *Jean de la Fontaine*, escritor francés, quien se basa en sus precursores, el griego Esopo y el latino Fedro, su obra se caracteriza por el tono satírico y el estilo dinámico, reconocidas obras de este autor son: “El león y el ratón”, “El ratón cortesano y el ratón campestre”

El búho y el Palomo



Érase un búho, dechado
de todo siempre esquivado,
cual si diera resfriado
su agrio, antipático aspecto.
"¿Por qué me aborrecerán?"

Dijo irritado y confuso
a un palomito galán.
-"Por culpa tuya", él repuso:
"Ama, oh, búho y te amarán".



Rafael Pombo

3.3.4. Los Relatos Sobre Deidades, Genios y Espantos.

Estos llaman mucho la atención y despiertan la curiosidad de los niños y las niñas, son las narraciones más cercanas al contexto regional de los pequeños, son contadas por lo general por sus abuelos, y entrañan toda la complicidad, el amor y la sabiduría de los adultos de la tercera edad en el seno familiar.

Se inscriben dentro de los mitos y las leyendas, afectan las emociones, al explorar el suspenso, el temor, las inseguridades de los niños y las niñas de Educación Inicial. Son narraciones en las que también se evidencia el carácter moralizante y enfatizan en señalar los buenos y los malos comportamientos, en su mayoría hacen referencia al cuidado del medio ambiente, a explicaciones de cómo surgieron los objetos y los seres y rescatan los relatos propios de la idiosincrasia colombiana en cada región.

El Tunjo



Cuenta la leyenda, que el Tunjo es representado como un muñeco de oro. Algunos dicen que son pequeños ídolos simbólicos o divinos de los “Pijaos”; otros dicen que fueron dioses o solo ofrendas para sus dioses o caciques. El Tunjo aparece por las noches en forma de Bebé inofensivo llorando por las grandes calles, en el cruce de los bosques, de una quebrada, por las ruinas, casas abandonadas o en los ríos. Sí alguien cae presa del Tunjo, le dará un buen susto pero nada grave. A cambio de esto, lo enriquecerá con fortunas misteriosas. Sí la supuesta “víctima” ignora al Tunjo, éste supuesto “niño” abandonado, lo seguirá (o montará sí el tipo va en caballo) y le dará un terrible susto del cual para librarse, tendrá que correr o rezar.

El Tunjo es una leyenda de los indígenas del pueblo Pijao, en la que valiéndose de un bebe como personaje, hace un llamado hacia el cuidado y protección de la infancia, es común la creencia entre las generaciones pasadas que “cada hijo trae su pan y pedazo

debajo del brazo”, dicho de los abuelos. El nacimiento de una criatura es motivo de alegría, fortuna y bienestar, por eso las familias antiguas eran tan numerosas.

Existen diversos mitos y leyendas que se trabajan en el aula de Educación Inicial como “El Mohan”, “El Caipora”, “La llorona”, “La pata sola” y relatos sobre personajes que han pasado de generación en generación como “El hombre caimán”, “La loca Margarita”, entre otros.

3.3.5. Los Cuentos.

Sin lugar a dudas son las narraciones preferidas por los niños y las niñas, dadas sus características; cortos, describen hechos y situaciones que ocurren entorno a un personaje, son divertidos, encierran mucha intensidad, además de las temáticas planteadas por los cuentos, como las hazañas, aventuras, adversidad, enredos, valentía, entre otros, hace que capten la atención y el interés de los pequeños.

Como parte del diario vivir en las aulas de Educación Inicial, la lectura de cuentos es el momento especial para los niños y las niñas, es considerado como un ritual que requiere de una disposición de los elementos en el aula, adecuar los espacios para el ejercicio de lectura, asumir una postura y un rol diferente dentro de las diversas actividades del aula, estar a la expectativa, mantener la sorpresa, activar los procesos de pensamiento que permiten a la imaginación recrear las historias en la mente y contrastarlas con las ilustraciones o las imágenes de los libros álbum.

Dentro de este ritual se establecen diferentes momentos, hay rituales que se realizan para escoger la obra, dando la oportunidad a cada miembro del grupo de escogerla o también puede ser propuesta por el docente, un invitado, o un tutor de un grado mayor al de los niños y las niñas de Educación Inicial. De igual manera, en el comienzo del encuentro con la obra se establece un primer momento en el que surgen las primeras impresiones sobre la obra, si ya se conocía, se hace referencia al autor, al ilustrador, espontáneamente

los niños y las niñas van dando aproximaciones de la historia que se va a tratar, a partir de la portada y contra portada, o del mismo título. Dependiendo la forma como se plantea la estrategia de lectura; lectura en voz alta, lectura compartida, lectura en grupo o con pares, lectura con un tutor de grados superiores, lectura personal o lectura en familia, se da curso al taller literario.

La lectura de cuentos no debe sugerir obligatoriamente presentar un producto, luego el taller de lectura debe tener un único objetivo el motivar el gusto por la lectura, es decir, el momento de lectura literaria ha de ser un momento de placer, de disfrute, de participación activa, sin embargo, es posible que como fruto de la lectura o de una obra en particular los participantes propongan realizar una actividad libre que realce su experiencia en el encuentro literario.

Hay gran diversidad de obras y autores para el público infantil, aún se mantienen vigentes los clásicos de los hermanos Grimm, de Andersen, de Perrault, los cuentos de hadas, de príncipes y princesas, son del agrado de los niños y las niñas de Educación Inicial ya sea porque al interior de su familia se los han dado a conocer en forma de narrativa oral o porque se los han leído, no obstante, en aula se ha de propender por un espacio a la reflexión sobre las situaciones, los roles, las posturas críticas frente al género, los estereotipos, las aspiraciones y proyectos de vida.

Para los niños y las niñas de Educación Inicial, la literatura infantil en la actualidad ha abierto el camino hacia nuevas temáticas, tramas, escenarios. La empresa editorial y las iniciativas que desde las organizaciones gubernamentales en cada país han hecho que la producción para la primera infancia aumente y avance a grandes pasos. Este nuevo giro a suscitado que los pequeños vean reflejadas las historias en su realidad, sean más cercanas a sus vivencias, relaciones, características, necesidades, intereses y descubrimientos. Ahora bien, todo este universo literario se promueve desde diferentes tecnologías y recursos al alcance de todos, los medios audiovisuales, los juegos interactivos, la televisión, los libros interactivos, los promotores de lectura en la red de bibliotecas y los maestros comprometidos con el acercamiento a la literatura, que desde su iniciativa se dan a la tarea

de crear historias para los niños y las niñas de su grupo. A continuación, un cuento inédito del género de ciencia ficción creado por Rocío Ramírez, una de las docentes investigadora del presente trabajo de grado:

Espantapájaros...

¡El trueno fue aterrador!, durante un largo rato se escuchó su rugido por toda la región; los niños que se encontraban acurrucados muy juntos, casi como estatuas, sin color en sus mejillas y los cabellos ensortijados a causa de la electricidad, poco a poco recobraron la respiración y la movilidad. Sus brazos y piernas temblaban caprichosamente como marionetas guiadas por hilos al azar.

Se miraron con ojos de plato, tan abiertos que pareciera fueran a caer junto a sus pies, y una cómplice sonrisa dibujada en sus rostros asomaba tímida casi sin querer, llena de ansiedad.

¡De pronto, no aguantaron más!, estallaron en gritos, risas y saltos de júbilo, presos de un alocado frenesí.

-¿Dónde cayó? –preguntó Juan.

-¡En el maizal! Gritó Pedro sin dudar.

-¡Vamos! – chilló Luisa con emoción.

Como antes, cuando todo comenzó, ignoraron los gritos y las órdenes de sus padres, las suplicas del abuelo, quién les decía: ¡que entraran ya! Porque la tormenta que se acercaba era monumental. Nada importó, ni siquiera la algarabía de la vieja María, que les gritaba sin parar: - ¡no vayan, esto me huele mal, sabrá Dios que encuentren por allá...!

¡Corrieron como locos! Espantando gallinas, alborotando los perros, saltando obstáculos por aquí, esquivando otros por allá; aparecían de repente, como queriendo impedir que llegaran al encuentro de lo que sucedía solo unos metros más allá; atravesaron el patio y el granero hasta llegar al maizal.

Luisa primero, gritando -¡por allá...!- la seguían Pedro y Juan sin resuello, sin pensar. Solo guiados por la risa loca de la chiquilla; tan delgada, tan pequeña, que las ramas del maizal la ocultaban como cortinas al pasar. Sus gargantas quemaban como brazas, los ojos enrojecidos y vidriosos, las lágrimas no paraban de rodar por las mejillas cenicientas de los tres intrépidos en el maizal... El viento cargado de humo les ocultaba el lugar.

Pero, allí estaba... en medio del inmenso agujero negro en el centro del maizal, un extraño niño de cabello rubio ensortijado, camisa a cuadros, vaqueros remendados con vistosos parches de color y un sombrero deshilachado....

...

*-¿dónde están tus zapatos?- Luisa fue la primera en preguntar,
-¡No sé!- contestó el niño, mirando todo con ojos curiosos, como si fuera la primera vez.
-¿Cómo te llamas?- preguntó Juan.
-¡No sé!- respondió el pequeño y empezó a correr, alrededor de los tres.
- ¿De dónde vienes, no te he visto por aquí? – pensativo dijo Pedro al fin.
-¡No sé!- reconoció el niño y empezó a reír.*

-Pues, yo ya sé- dijo Luisa sin vacilar; ¡este es un grave caso de desmemoria por electricidad..!

Y así, de repente, tan rápido como empezó, la tormenta se disipo, el cielo más azul que nunca, las nubes como suaves copos de algodón flotaban en la inmensidad, el sol volvió a brillar, secando los cuerpos y las ropas, de los locos intrépidos del maizal.

Ahora, manchados de ceniza como actores disfrazados en pleno carnaval; los cuatro, corrían, jugaban, reían sin parar, buscando al espantapájaros que nadie volvió a ver jamás.

Rocío Ramírez Ramos (2015, Cuento inédito).

“Espantapájaros” es una historia que sucede en una zona rural en un campo de maíz, los protagonistas dos niños y una niña que viven la libertad, la inocencia, el gusto por explorar, el impulso por descubrir y entender todo a su alrededor y la diversión propias de la infancia. Muestra apartes de la relación familiar, con los padres y abuelos en su rol de autoridad y protección hacia los menores y rasgos de rebeldía en los menores para no acatar sus consejos al estar inmersos en el juego y su forma diferente de ver el mundo.

La historia no se presenta en forma secuencial, inicia con el evento crucial que desarrolla la trama; el trueno que cayó sobre el maizal y las consecuencias que tuvieron a causa de estar tan cerca del lugar donde cayó, para los chiquillos todo fue un momento de euforia y adrenalina dentro del juego. Luego, aunque sin hacerlo evidente, se presenta el hecho de que a causa del rayo el espantapájaros del maizal se convierte en un niño de carne y hueso, suceso que los niños resuelven en palabras de la niña: “como un grave caso de

desmemoria por electricidad” una respuesta que sin lugar a dudas hace innegable la espontaneidad de los niños y las niñas para lanzar hipótesis justificando cualquier evento. Además, presenta la manera tan natural como los niños se adaptan a cualquier situación y su espíritu no advierte rasgos de discriminación e intolerancia, manifestaciones que son aprendidas del contexto en que se desenvuelven.

Este cuento fue creado para niños y niñas de 5 años del grado transición, del Colegio Rufino José Cuervo año 2015. Inspirado en las características del grupo, sus intereses y el tema del proyecto “Juegos y juguetes”. Cuando se le presento al grupo el cuento, se ambiente con el sonido de truenos y tormentas, los pequeños de inmediato se reconocieron en él, ya que sus protagonistas son niños y niñas del salón, asumieron la actitud y la caracterización de los personajes y lanzaron hipótesis sobre la presencia del espantapájaros.

3.3.6 La Poesía.

Las formas poéticas para los niños y las niñas de Educación Inicial son formas provistas de ritmo, sonoridad, pero que tratan temas que hacen referencia a situaciones de la infancia o temas que llamen su atención y mantienen la lúdica como aspecto fundamental.

La poesía es juego con las palabras, ante la mente abierta de los niños y las niñas se presentan desprovistas de toda rigidez, pues hay cabida para inventar palabras, decir disparates, contar mentiras, jugar con los sonidos hechos palabra. Luego, la poesía en el aula de Educación Inicial, debe dejar a un lado toda clase de formalismos, en palabras de Bernal Arroyave:

“Hace falta bajar a la poesía de la tarima de las celebraciones escolares, plenas de solemnidad y aburrimiento, hace falta también sacarla de la rígida normatividad con la encorsetamos en el aula de clase, y llevarla al patio a que respire el aire bullicioso del recreo”. (Bernal Arroyave, Juguemos con la Poesía, 2005, pág. 142)

Para los niños y las niñas de Educación Inicial, la poesía debe activar todos los sentidos, para percibir en sus palabras los olores, los sabores, el color, las texturas, y los sonidos que invitan a la imaginación a crear nuevos ambientes de risa y diversión, deben transformar las situaciones que llenan de miedos y tensión el mundo de los pequeños en formas lúdicas de ver el mundo. De igual manera la poesía en la Educación Inicial invita a aflorar el sentimiento, a conmoverse con los nuevos descubrimientos que amplían el conocimiento que los niños y las niñas tienen de su entorno al incursionar en nuevos espacios y grupos sociales, a reconocer las emociones como formas de asimilar las situaciones que los afectan.

A continuación un poema inédito de una de las docentes investigadoras del presente trabajo de grado, Dora Esperanza Ramírez Ramos, creado para dar la bienvenida a los chicos de jardín año 2013, del Colegio Diego Montaña Cuellar Sede Serranías. El poema presenta una situación muy parecida a la que enfrentan los pequeños con su ingreso a la escuela, se vale del juego con las terminaciones de cada estrofa, y la repetición del sonido de la “erre” durante toda la historia para crear un arrullo que calma a los niños y a las niñas, además como es sabido, hacia los tres años es uno de los fonemas que más se les dificulta en la pronunciación. Fue muy grato ver como sus caras de angustia, llanto y tensión se fueron transformando en risas y actitud de escucha con mucha atención, por algún tiempo se convirtió en la lectura inicial del día y poco a poco la fueron aprendiendo.

RONYRON EL CUCARRÓN MARRÓN

Ronyron el cucarrón marrón,
era un escarabajo muy juguetón,
a quien le encantaba comer turrón,
y exquisitos caramelos de macarrón.



Ronyron tenía una preocupación,
que afligía e inquietaba su corazón;
solo lo calmaba una rara canción,
Son, son, son, Ronyron, son, son.

En dos días comenzaría a estudiar,
Pero, aún no sabía cómo llegar;
como fuera la ruta debía encontrar
y la forma más rápida para viajar.



A volar Ronyron debía aprender
y lo primero que él tenía que saber,
era cómo sus alas haría mover,
para ir a la escuela y luego volver.



Pasaron dos noches y el día llegó
y así muy temprano Ronyron salió,
moviendo sus alas alegre partió,
y su rara canción inquieto cantó.



Llega a la escuela, a todos saluda,
es una fiesta, de esto no hay duda,
hay una feria de color y de moda,
de bichos y flores haciendo una oda.



Y Ronyron el cucarrón marrón,
Dejó atrás su preocupación,
Vivió su escuela con gran emoción
y a todos sin duda enseñó su canción;

Son, son, son, Ronyron son, son,
dulces, caramelos y mucho turrón.
Son, son, son, Ronyron, son, son,
La vida en la escuela es pura diversión.



Dora Esperanza Ramírez Ramos

El poema habla sobre “Ronyron” un pequeño escarabajo que afronta la angustia y el conflicto de emociones que despierta el ingreso al colegio, dejar la seguridad de su hogar para asumir su apertura a la vida en comunidad, le genera inseguridad, pero con valentía crea estrategias para asumir su nueva realidad, él extiende las alas y vuela contagiando a todos su alegría.

Otra creación de la misma docente, surgió finalizando el año escolar en una actividad propia de la sede Serranías del colegio, “La semana de la Colombiandad”, en ella se propuso la degustación de platos típicos y en consenso con los padres y teniendo en cuenta que en el proyecto de aula “Viajemos por Colombia” correspondía Bogotá, se optó para el día de degustaciones compartir con todos los niños y las niñas de la sede el famoso “tamal con chocolate”. De esta forma surgió “Chocolate” una creación en forma de acróstico y con carácter de adivinanza. Como se colocó en cartelera para ambientar el lugar, todos los participantes tuvieron la oportunidad de leerla.

CHOCOLATE

*Cuando tengo frío, me lo tomo
Hervido. Tan suave, espumoso, muy rico y
Oloroso. Sí me preguntas que con quién lo he
Compartido. Te diré que con mi abuelo
O un amigo. Y en familia es divertido. Y por
Los días de septiembre, en secreto
Alguna barra me he comido. Si aún no sabes de qué hablo
Te aseguro que en este cuento ha estado... un poquito
Escondido...*



Dora Esperanza Ramírez Ramos

3.4. Las que Proviene del Mundo Musical Dirigido a la Primera Infancia

En este grupo las palabras se hacen canto, en él encontramos en primera instancia; esas canciones que hacen parte natural de la crianza y son aprendidas de generación en generación, a través de las abuelas, los familiares, los cuidadores o en los jardines y guarderías; por consiguiente, es un repertorio que ya traen los niños y las niñas en el momento de ingresar a la escuela y es, además, el puente de encuentro entre ésta y la familia.

En segunda instancia, están los canta-autores que se han especializado en el público infantil, quienes a su vez han hecho recopilación de la tradición oral para ajustar repertorios de diferentes lugares, costumbres y significados. Algunos de ellos son:

3.4.1. Jairo Ojeda (Colombia).

Canciones como “Chontaduro maduro vende el negrito Arturo” y “Juguemos a la sombra” han pasado a ser parte del repertorio tradicional de los niños y las niñas colombianos. Todos repiten estas canciones, que se transmiten de generación en generación, y pocos recuerdan que tanto letra como música pertenecen a Jairo Ojeda, verdadero pionero de la canción infantil en Colombia, quien inició su carrera musical con el trabajo titulado “Todos Podemos Cantar”.

La sombra

*La sombra, la sombra
Juguemos a la sombra (2 veces)
Juguemos con los dedos
Juguemos con las manos
Volvámonos gigantes
Volvámonos enanos*

Chontaduro maduro

*Chontaduro maduro
Vende el negrito Arturo (2 veces)
Chontaduro con sal
Compran y no me dan (2 veces)*

Todos podemos cantar

*El sapito saltón quiere cantar
Y su voz de tenor quiere estrenar
Ensayando se pasa la canción
Cuando sale la luna y vuelve el sol
Ha llegado el día de la función
La laguna de oriente se lleno
La amiga luna quiso iluminar
Y el agua se volvió toda en cristal...
Silencio, silencio, que empiece la función
Y en medio del salón, saltó Saltón
Todos podemos cantar
Con un poquito de voz
Canta bien fuerte o pasito
Canta con toda emoción
Canta de todas maneras
Y alegra tu corazón
Todos podemos cantar...*

Es en este trabajo discográfico “Todos podemos cantar”, que se recuerdan canciones como “La sombra”, un tema musical que invita al juego, a reconocer las formas, las siluetas de los cuerpos, que llena de alegría y movimiento el ambiente escolar. A partir de este tema pueden surgir propuestas como el teatro de sombras para imitar las siluetas y acciones de los animales, o para realizar personajes en siluetas de papel e inventar historias, la sombra es un objeto del que los niños y las niñas logran ser consientes con gran dificultad, los pequeños evocan situaciones en las que han salido en las noches y ven cómo cambia su sombra por el efecto de las luces a veces muy alargada, otras veces corta, otras cambia de lado, son cuestionamientos que salen a relucir cuando se aborda el tema en clase.

Con “Chontaduro Maduro”, Jairo Ojeda traer parte de la tradición de los pueblos del Chocó en un día de mercado, en esta introduce el tema musical con pregoneros que quieren hacer su venta de productos, instrumentos propios de la región y la venta del chontaduro a cargo de un niño, a quien llaman el negrito Arturo. La canción deja entrever el estado social y económico de la zona del Pacífico colombiano, en donde los niños y las niñas deben participar de las actividades económicas de la familia para poder subsistir, al igual que la

inocencia del pequeño Arturo que no entiende por qué le compran los chontaduros, pero él no los puede comer.

En “Todos podemos cantar”, canción con que finaliza el álbum discográfico, hace un llamado a que todos los seres tienen derecho a cumplir sus sueños, aunque para ello tengan que esforzarse, prepararse, aceptar los errores, aprender de ellos y confiar en que cuando se anhela algo con todas las fuerzas y de corazón se puede lograr.

A lo largo de sus treinta años de creación musical, no sólo para niños sino también para el público adulto, Jairo Ojeda ha sido ganador de los Festivales Víctor Jara (Bogotá - 1982), Festival Clavel Rojo (Sochi/URRS 1983), Festival de la Canción Colombiana (Villavicencio - 1985 y 2001), Festival Nacional Mono Núñez (Ginebra Valle - 1995 y 2000) y Festival Nacional del Bambuco (Pereira). Además ha recibido homenajes nacionales e internacionales por sus aportes a la música infantil.

Su producción musical, respaldada por distintas instituciones como el Instituto de Bienestar Familiar, el CINDE y la Alianza Colombo RDA, ha sido ampliamente divulgada. Intérpretes como los grupos Ruidos y Ruiditos de Argentina y Los Hermanos Rincón de México han incorporado las canciones de Jairo Ojeda a sus producciones. En Colombia sus composiciones son cantadas por María del Sol y Cantaclaro, Las Cantaoras del Pacífico, Cantolagre, Nueva Cultura y Preludio.

El granito y el pollito

*A un granito de maíz,
Un pollito le hace pis pis
El granito se asustó
Dio un brinquito
y se escondió
Con tierrita se tapó
Y en matica se convirtió
El pollito también creció
Pero nunca lo alcanzó
pio, pio, pio, pio*

Gotita de lluvia

*Una gotita de lluvia
Sin duda no es lluvia
Me pongo a pensar
Puede caerme en la frente
Chispearme la cara
No me va a empapar
Claro que hay gente valiente
Que cuando la siente
Se asusta a su andar
Corre a buscar el paraguas
Sus guantes y botas
Que se va a mojar
Una gotita de lluvia
Cayó en la cabeza
De mamá lombriz*

*Ella corrió presurosa
A tapar su casa
Contenta y feliz
Y al ver que no caía nada
La muy despistada
Se acostó a dormir
Todo por una gotita
Gotita traviesa
Que anda por allí
Gotita de lluvia
No vengas sola
Ven con la nube
Más negra y gorda
Gotita de lluvia
Ven por aquí
Con tus amigas, amigas
A mi jardín*

En el tema de “El granito y el pollito”, hace una comparación entre dos seres de la naturaleza, lleva a pensar el proceso que ha de cumplir el granito de maíz para convertirse en una gran planta de maíz, el pollito por su parte, siendo mucho más grande que el granito, en su proceso de desarrollo nunca alcanzará el tamaño de la planta de maíz. Canciones como “La semillita y Gotita de lluvia”, también tocan el tema de la germinación, de los cultivos, de las diferentes clases de plantas, la necesidad del agua para su desarrollo y la posición del ser humano en el cuidado del medio ambiente.

Es característico en la creación de Jairo Ojeda el uso de la rima, los juegos con las terminaciones, el uso de onomatopeyas para recrear sus canciones y hacerlas un deleite para los niños y las niñas de Educación Inicial.

3.4.2. *María del Sol (Colombia).*

María del Sol ha hecho parte del equipo de trabajo de instituciones educativas y culturales dedicadas al fomento de la lectura y la escritura como la Librería y el Taller Espantapájaros y Taller de Talleres, entre otras.

Incursionó en la música para niños como guionista y narradora del grupo de música infantil Todos Podemos Cantar y Contar dirigido por Hitayosara Ojeda y Rafael Peralta, ganador de la beca de creación Umbral – 2000, por sus guiones. Premio otorgado por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo (Colombia).

Actualmente dirige la agrupación “CantaClaro”, que con su primer trabajo discográfico y editorial llamado “Sana que Sana”, en el año 2002 fue premiado por la X Tribuna Musical de América Latina y el Caribe (TRIMALCA - UNESCO), como obra seleccionada dentro de la categoría de Música para niños, por su aporte a la educación.

“Con... ¡Cierta Animal!”: un musical para la familia. Narra la historia de María Pimientas quien vive obsesionada con el orden y la limpieza. Sin embargo, comparte su hogar con varias mascotas que no paran de dejar regueros por todas partes. Aquí hay personajes grandes, diminutos, valientes, engreídos, artistas, cocineros, cada uno con una historia por contar y una canción para cantar.

Los Animales de María Pimientas

*En el pueblo nadie sabe que es vivir así
Con el patio lleno, lleno de animales
Una vaca de la pampa que al amanecer
Va dejando sus revistas en el baño
Su gorro de bañarse en la cocina
Y su diario de viajera en la alacena
Susurrando su canción favorita
Mu, mu, mu, mu...*

*Una mona medio chiflis que se cree la reina
En cada espejo mira su belleza
Que se prueba mil collares y los deja ahí
Y no plancha sus vestidos, ni chalinas
Y los rulos se le quedan en la mesa
Y ponerse a recoger le da pereza
Susurrando su canción favorita
Lo, lo, lo...*

*Un caballo que llego después de cabalgar
Las llanuras y colinas de la Mancha
Que ha perdido su memoria y hasta olvido
Si ya trae estribo, espuelas y su enjalma
No recuerda donde quedan al mostrarlas
Van quedando en los rincones de la casa
Susurrando su canción favorita
Toc, toc, toc...*

*Ay María Pimientas, nadie le ayuda
A limpiar, a recoger, a cocinar,
A barrer, a planchar, a sacudir,
Nadie le ayuda con la ropa,
Con la sopa, con el seco,
Con la escoba, con la carne de moler*

*Y prudencia la tortuga, que no tiene afán
Se alimenta de comida mejicana
Que le gusta cocinar poniendo mucho ají
Jalapeños y picante de maní
Va dejando caminitos de maíz
Y nunca recoge ni un chacolís
Susurrando su canción favorita
Chis, chis, chis...*

*Y quien va a desenredar toda la historia
Es un viejo que cocina y busca fama
Que enloquece de cosquillas a la vaca
Y que casi ya le está dejando calva
En su cocina se escucha una explosión
Y el reguero ha llegado hasta el balcón
Susurrando su canción favorita
Oinc, oinc, oinc...*

Ay María Pimientas...

“Con...¡Cierta animal!” Es una de las más queridas producciones de María del Sol, su puesta en escena hizo gala de escenografías, vestuarios y juegos con las palabras en cada una de las escenas. La primera es una canción a modo de presentación del ambiente familiar y las relaciones sociales que se establecen entre seres tan diferentes reconociendo en cada uno sus características, en ella se vale de situaciones disparatadas propias de los seres humanos aunque los representen diferentes animales, acompañadas de voces diferentes, onomatopeyas, retahílas, juegos de ritmo en el que aumenta o disminuye la velocidad según el personaje o las situaciones críticas en la historia. El musical hace la presentación de cada uno de los animales de María Pimientas, por ejemplo, para la vaca

Perla Prieto, el juego musical consiste en que la vaca solo puede expresarse con palabras que inician con P, en ella se destaca a pesar de la limitante una historia coherente y entretenida. Para cada personaje hay un juego diferente y el problema se suscita cuando los preciados objetos de sus personajes comienzan a desaparecer, convirtiendo la historia en un ejercicio investigativo para descubrir lo que está pasando pensando en quien puede ser el ladrón y resulta ser un malentendido que se soluciona al final del musical.

3.4.3. Los Tanguiritas (Argentina).

Los Tanguiritas, grupo de artistas argentinos que realiza espectáculos escénico-musicales para niños. Sus propuestas, dirigidas a niños de todas las edades, llevan a la escena algo de la magia del mundo infantil donde la música es un elemento básico que se incorpora a la vida casi desprovista de toda vestimenta. Así, adoptamos como juguetes a la palabra, el sonido y el movimiento, y en el jugar van entrelazándose ruidos cotidianos, trabalenguas, teatralizaciones, canciones, cuentos y bailes con una cuidadosa puesta donde la imagen también adquiere una importancia principal.

Sapito

*Ah mm, dijo un día un sapito (3v)
Para mi plim
Los sapitos dicen
mm ah mmah mm*

La casa

*Era una casa muy alocada
No tenía techo no tenía nada
Abrir la puerta no se podía
Porque la casa no la tenía
Nadie sabía mirar afuera
Porque ventanas tampoco había
No se podía hacer pi, pi
Porque no había baños allí
Estaba hecha con mucho esmero
Calle los locos número cero*

Canciones como *Sapito* y *La casa* hacen parte de su álbum “Zapatanga”. En el establecen juegos de palabras musicalizados que acompañan con movimientos, son especiales para ejercitar la coordinación a medida en que aumenta la velocidad y los movimientos, como en el caso de *Sapito*.

Por su parte, *La casa*, hace un llamado a jugar con la ironía, como humor satírico, para hacer crítica social, volviendo visibles las diferencias sociales, el hacer evidente que en Argentina como en todos los países de América Latina está el problema de la miseria absoluta, de los que no tienen nada, de los habitantes de calle y la indigencia, los Villeros, los asentamientos de grupos de personas bajo los puentes, en lotes baldíos y ruinas.

3.4.4. Julio Brum (Uruguay).

Nació en Santa Lucía, Canelones, Uruguay en 1960. Es integrante de la generación de músicos fundadores del TUMP (Taller Uruguayo de Música Popular) del cual es docente de Expresión Musical para Niños y Coordinador de Extensión en la actualidad (Coordinando en más de 50 lugares diferentes de Montevideo Talleres de Murga, Percusión, Canto Colectivo, Expresión para Niños, para niños, jóvenes y Adultos Mayores en convenios con la IMM).

Es miembro de la directiva del FLADEM (foro latinoamericano de Educación musical) y del Comité Organizador de los Encuentros de la canción infantil de Latinoamérica y el Caribe en representación del Uruguay.

Chocolate Chák, Chák.

En esta obra el autor desborda todo el asombro, el afecto, el sentirse maravillado y el respeto que vivenció al compartir durante tres años con niños y niñas de escuelas públicas de diferentes barrios de Montevideo. En esta encontramos canciones como: “*La Hinchada del chocolate chak, chak*”, “*El secreto de chocolate*”, “*La rabieta de chocolate*”.

Candombero Candombera

*Candombero toco, toca, toca
Tambordero llama, llama,
llama
Gramillero baila, baila, baila
Mamá vieja gira, gira, gira
La madera, la bandera
Media luna, que fortuna*

Chocolate

*Choco, choco la, la
Choco, choco te, te
Choco la, choco te
Chocolate, chak, chak*

La obra de Julio Brum ha estado dirigida a la creación de talleres lúdico - musicales para niños y niñas y para adultos interesados en crear espacios para que los pequeños tengan acceso al arte en especial a la música. *Candombero* y *Chocolate* hacen parte de su álbum musical “Con los pájaros pintados”. Sus creaciones son muy rítmicas lo que favorece el juego como manifestación natural de la infancia. Con chocolate lo que busca es que a través de la estrofa que se repite una y otra vez los pequeños reconozcan diferentes estados de ánimo, emociones, pues lo que las diferencia es la intención con que se canta.

3.5 Los Libros Álbum

*“Contar una historia no es un privilegio del lenguaje oral o escrito.
Las imágenes también tienen su manera de hablar,
y narran historias que el niño está en capacidad
de descifrar” (Da coll, 1987).*

En el proceso escolar con primera infancia, la literatura infantil a través del libro álbum, cobra especial importancia al ser el primer acercamiento a la literatura de manera formal y personal; en esta relación íntima entre libro y lector es en donde se internalizan las bases en la formación del lector literario, ya que en ello pone a prueba su gusto, sus intereses, sus necesidades. Al acceder a la obra literaria por sí mismos, los niños y las niñas pueden establecer con ella a manera de reflexión, un diálogo interno y permanente con cada uno de los mensajes que transmite, tanto el texto, en la voz del narrador y cada uno de los personajes a través del adulto mediador, como la imagen, con cada uno de sus componentes; el color, la textura, la composición, los detalles, afectan e intervienen directamente en la emoción, en los afectos, en la sensibilidad, creando una polifonía de discursos que influyen en el pensamiento, en la toma de postura y el descubrir la obra como representación de una posible realidad.

Los libros álbum inician la historia desde la misma tapa, desde su encuadernación, las formas, los colores, el diseño. Es una obra de arte que conjuga varios tipos de lenguaje, dando mayor vitalidad al mensaje mismo de la obra. Las imágenes dan mayor expresividad a los textos, transforman la narrativa, los aportes visuales a la trama son fundamentales a la hora de interpretar y dar sentido a un mensaje. Todo esto en un balance perfecto con el texto, ya que no solo los elementos descriptivos de personajes y espacios, sino de sentimientos, emociones, detalles y otros elementos, son aspectos que cobran importancia y dan vitalidad a la obra.

Evelyn Arizpe y Morag Styles en su libro *“Lectura de imágenes, Los niños interpretan textos visuales”* plantean la relación estrecha entre imagen y texto en los libros álbum;

En los álbumes ilustrados, la historia depende de la interacción entre el texto escrito y las imágenes; ambas se crearon con una intención estética consciente (no sólo pedagógica o comercial). Hablamos de libros compuestos de imágenes y palabras cuya interacción íntima crea niveles de significado abiertos a interpretaciones diferentes y con el potencial de sembrar en sus lectores una reflexión sobre el acto mismo de leer. (Arizpe & Styles, 2004, pág. 48)

Esta relación que se establece entre texto e imagen en los libros álbum, tiene como propósito conjugar dos formas de narrar la historia, que se complementan, las imágenes aportan elementos al texto, pero en este juego de metalingüística estos dos lenguajes alternan el hilo conductor de la historia o se contraponen en un juego de significación.

El álbum se ha desarrollado en un espacio nuevo, sin tradición anterior en la literatura infantil e incluso sin tradición anterior en la literatura de adultos. Ello le ha obligado a experimentar con las reglas y a fijar sus propias pautas. La falta de tradición ha permitido entonces que los álbumes incorporaran con mayor rapidez y facilidad que otros géneros los nuevos temas y características artísticas de la cultura actual. (Colomer, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 1996, pág. 30)

El carácter de nueva narrativa da a los libros álbum un tono de experimentación, que permite tomar aspectos desde diferentes técnicas y combinar estilos como: el cómic, el cine, el videoclip y las artes plásticas; además facilita incluir en las obras referencias culturales y literarias a través de las imágenes, siguiendo la tendencia de la literatura no solo infantil sino literatura en general de presentar elementos de intertextualidad en cada obra, como pinturas, obras de arte, personajes o elementos relevantes de otros cuentos como aspectos secundarios en las ilustraciones de los álbum.

El libro álbum se considera perteneciente a una estética posmoderna, ya que algunas de sus características son: la “simultaneidad, la fragmentación, los préstamos de códigos y la relatividad del conocimiento” (Díaz, 2007, pág. 91) Otras características que los diferencian de los demás géneros son: el formato en que se presenta el álbum, existen tres clases de formatos el cuadrado, el rectangular y el apaisado, otra es la utilización de ilustraciones en las guardas –páginas que cubren el reverso de la tapa y la contratapa– que suelen dar pistas o información sobre el espacio, el tema o la trama de las historias y, por último, las ilustraciones a doble página como recurso visual y narrativo para la

secuenciación de la historia, que “propicia los juegos alrededor de ese espacio textual, como la simultaneidad de historias, la presentación de los detalles significativos y el desplazamiento del fondo y la figura” (Díaz, 2007, pág. 103)

Los niños y niñas de educación inicial aún no manejan el código escrito, pero con el libro álbum pasan a ser lectores activos, que deben interrelacionar los textos y las imágenes, construir el sentido, interpretar desde su propia experiencia, en donde sus conocimientos y su contexto sociocultural proyectan un encuentro único y significativo para cada lector. De igual forma en el entorno familiar o escolar, el papel del mediador es determinante, de su actitud o posición al respecto depende en gran medida que el proceso sea favorable o desafortunado. La selección de las obras literarias debe posibilitar la relación de situaciones que se presentan en la obra y que se viven en la realidad, debe permitir que el lector pueda optar por una posición, debe permitir el reconocer en los personajes formas de actuar frente a una situación determinada.

Las anteriores características hacen del libro álbum el preferido por los niños y las niñas de Educación Inicial, el poder crear las historias a partir de las imágenes, en las que los pequeños vuelcan todas sus vivencias, hace que la trama sea única, y personal para cada lector.

Los libros álbum abren la puerta de la imaginación de los niños y niñas, que hacen suyas las historias; ahora bien, para ejemplificar la importancia de los libros álbum en la Educación Inicial se toma como objeto de estudio la obra literaria de autores como Ivar Da Coll, Antony Browne, y Keiko Kasza, pues sus relatos divertidos los convirtieron en los autores preferidos por los niños y niñas de 3 a 5 años, de los colegios Diego Montaña Cuellar y Rufino José Cuervo.

3.5.1 Ivar Da Coll.

Ivar Da Coll, nació en Bogotá en 1962, se encontró con el arte desde pequeño, desarrolló el gusto por el dibujo observando a su madre cuando pintaba o tocaba música en el piano. Con el apoyo de su padre inicia en la exploración del dibujo y la imagen; a partir de los 11 años, y con la muerte de su padre, se vinculó al mundo del teatro de títeres donde experimentó la creación de escenografías y personajes, dando características específicas, gestuales, estados de ánimo, desarrolló técnicas y posibilidades de los colores, las texturas y las tramas. Desde muy joven se desempeñó como ilustrador; a los 25 años inicia su carrera como escritor. En nuestro país es con su doble rol de autor e ilustrador; uno de los pioneros



y precursor de los Libros Álbum. Al final de la década de los 80, cuando creó su Colección “*Chigüiro*”, (primera edición 1989 por Carlos Valencia Editores, luego en 2004 por IDR editor. Babel Libros en 2006 y su última edición por Babel Libros en 2014), dio a conocer una serie de personajes, a los que en su creación proporcionó características infantiles y los cuales ya hacen parte de la cultura literaria en Colombia.

Es con la aparición de la serie *Chigüiro* (Da Coll, 1987) que se dio a conocer como escritor de literatura infantil. En esta colección recrea seis historias sin texto, basadas en situaciones sencillas, cotidianas o fantásticas, protagonizadas por un chigüiro pequeño, que se mueve, actúa, siente y refleja emociones igual que un niño de 2 a 3 años de edad, que crea relaciones e imaginaciones a través del juego, la curiosidad y la interacción con sus pares. Su tema se desenvuelve en un mundo propio, un espacio determinado, conocido y seguro en donde el personaje encuentra todo lo que necesita, el sentido y el significado de su existencia, en una relación un tanto egocéntrica con los amigos y la familia que lo acompañan en sus aventuras.

Cada personaje (animal) encarna una serie de valores humanos como la solidaridad, el amor, la ternura, la inocencia, la fraternidad, pero sobre todo la amistad. Las historias se desarrollan en tiempo presente, inmediato, sin contemplar el pasado o el futuro, ya que su personaje vive el ahora, lo que hace que la trama sea siempre vigente. El lapso de la trama es corto y se resuelve del todo la situación de la misma. Presenta juegos y relaciones metaficcionales que plantean una relación de interacción con el lector, además de un lenguaje sencillo matizado por el humor y las situaciones jocosas propias del mundo infantil.



Da Coll proporciona a su personaje elementos muy cotidianos (en el mundo infantil) como una pelota, un lápiz, un palo, que se convierten en un personaje dentro de la historia, además de incluir como imágenes de apoyo elementos representativos de nuestra cultura e idiosincrasia colombiana como la chiva, la palma de plátano, el paisaje, entre otros.

Es así como en *Chigüiro y el palo*, el personaje encuentra un palo que despierta su imaginación y lo convierte en bate de béisbol, luego en un caballito, después en una garrocha y finalmente en una escopeta. En esta historia vemos reflejada la etapa simbólica de los niños en la que fácilmente un elemento tan simple y cotidiano como un palo puede representar de forma simultánea varios personajes o elementos de su realidad cotidiana. El juego es una actividad humana vivida en el aquí y en el ahora, disfrutada en el momento de su realización, sin ningún propósito exterior a ella.

Es a través del juego simbólico que el niño y la niña construyen su mundo y su lenguaje, se apropian de su realidad, internalizan los patrones culturales y transforman su entorno. El texto brinda la oportunidad de experimentar la libertad de creación, de transformación de un objeto en un mundo de posibilidades igualmente válidas, que brindan al personaje la satisfacción de un interés momentáneo; incentiva al lector a explorar su entorno, contemplarlo, analizarlo y transformarlo en un ambiente más amigable o satisfactorio desde su punto de vista, desde su propia concepción de realidad, descubriendo su papel como agente de cambio y transformador de su entorno social.

En *Chigüiro y el lápiz*, el animalito encuentra un lápiz mágico, lo contempla, decide pintar una bicicleta y se monta en ella, luego pinta un helado y se lo come, después pinta una cama, deja el lápiz en el suelo y se acuesta a dormir. Esta historia plasma el mundo de fantasía que manejan los pequeños; que pueden transformar un dibujo o un objeto inanimado en un elemento fantástico que cobra vida y brinda infinitud de posibilidades, emociones o sentimientos que le permiten desarrollar procesos de representación de su realidad dentro de un entorno social.



Es a través del mundo de la fantasía que los niños y las niñas construyen significados y metáforas de su diario vivir, que les permiten representar su realidad, asimilando los procesos culturales y sociales de su entorno. Al comprender, analizar y significar situaciones de su mundo social, familiar y cultural los niños y las niñas internalizan estructuras y organizaciones sociales.

Ahora, en *Chigüiro y el baño*, al jugar Chigüiro con una pelota se llena de lodo y decide ir a bañarse junto con su pelota y queda nuevamente listo para seguir jugando. En *Chigüiro viaja en chiva*, en donde Chigüiro toma una chiva para ir a nadar, lleva los elementos necesarios para darse un buen chapuzón, entre ellos su toalla y su flotador, durante el viaje se suben otros animales y más adelante una llanta de la chiva se pincha, Chigüiro resuelve el percance cambiando la llanta pinchada por su flotador; vemos el ingenio y la imaginación de los más pequeños al resolver situaciones que se les presentan en su diario vivir, mostrando así, cómo pueden apropiarse de su realidad y transformarla para beneficio propio y el de su entorno.

Tanto en *Chigüiro chistoso*, en donde persiguiendo una mariposa, Chigüiro ingresa en un pastizal que lo cubre por completo, cuando sale no se da cuenta que tiene pasto enredado en su cabeza a manera de cresta o penacho al verlo sus amigos empiezan a reírse, Chigüiro se enfada y se va a su casa, al verse en el espejo él también se ríe y regresa con sus amigos a seguir jugando; como en *Chigüiro encuentra ayuda*, en donde intenta

alcanzar un racimo de bananos, después de diversos e infructuosos intentos, recibe la ayuda de un miquito que se sube en sus hombros y baja bananos para juntos. Vemos la importancia de la relación con sus pares, el interactuar en diferentes situaciones en las que requiere el apoyo de otros estableciendo las habilidades de cada uno y la mejor manera de utilizarlas para lograr sus propósitos, el aceptar que cada ser es diferente con opiniones y formas de ver el mundo distintas y tal vez opuestas a las propias; pero que se pueden conjugar y equilibrar para lograr la convivencia armónica, contribuye a generar su propia identidad como integrante de un grupo social. Es en el compartir cotidiano con otros niños donde encuentra el valor de la cooperación, la solidaridad, el respeto por la diferencia, la tolerancia y el trabajo colaborativo.

Da Coll, complementa la colección *Chigüiro*, con otras tres obras: *Chigüiro se va...*, *Chigüiro Rana Ratón* y *Chigüiro Abo y Ata*, (primera edición 1993 Casa Editorial Norma y luego en 2010 por Babel Libros), en las que el autor refleja las preocupaciones de la vida de los niños y las niñas, el juego, la diversión, la comida, la seguridad de su hogar, el amor y el reconocimiento. En estas el personaje ha crecido, ahora usa ropa y representa a un niño de 4 a 5 años aproximadamente, que encuentra en la relación con sus amigos y su familia la posibilidad de reafirmar su identidad como miembro de un grupo social, viviendo plenamente las situaciones cotidianas en la vida familiar.

En estas tres obras el autor incluye el texto en armonía con las imágenes para contar las situaciones de la trama, se vale del juego como herramienta para exponer el mundo infantil. El juego como posibilitador de situaciones fantásticas, como semilla para la creación y transformación de la realidad, como elemento mediador entre la realidad y la fantasía, como vehículo en la apropiación de cultura y realidad, como parte fundamental del desarrollo cognitivo y emocional de sus lectores.

En *Chigüiro Rana Ratón*, se muestra cómo aunque se tengan opiniones diferentes, los niños y las niñas encuentran la manera de mediar y conciliar a través del juego de roles, disfrazándose y asumiendo la posición del otro. En *Chigüiro Abo y Ata*, muestra la preocupación por el futuro y el tiempo que debe transcurrir para ser grande, pero es

mediante el juego que el autor muestra a los niños y las niñas que se debe vivir el ahora con todos los beneficios que este nos presenta, que cada etapa tiene su tiempo y su espacio. Por último en *Chigüiro se va*, el autor muestra a los niños y las niñas el valor y la seguridad del hogar, es allí donde los pequeños encuentran la posibilidad de fortalecer su propia identidad, en relación con los seres que lo protegen, le brindan el apoyo y le muestran los patrones culturales del grupo social al que pertenece.

Otra de las obras preferidas por los niños es la trilogía *Historias de Eusebio*, donde el personaje es un gato que vive situaciones que le inspiran emociones fuertes como la alegría al compartir y celebrar el cumpleaños de sus amigos trabajando en grupo, en *Torta de cumpleaños*. (Primera edición 1989 por Carlos Valencia Editores y luego en 2004 por IDR editor). En *Garabato*, (Primera edición 1990 por Carlos Valencia Editores y luego en 1998 por Panamericana Editorial Ltda.), experimenta la amistad y la tolerancia cuando Eusebio intenta dibujar en el bosque y sus amigos quieren que los dibuje teniendo en cuenta sus mayores atributos, pero no se quedan lo suficiente para terminar el retrato, al querer borrar para iniciar otro dibujo quedan rastros del anterior, hasta que el resultado es un garabato muy gracioso con las partes que cada uno quería que resaltará en el retrato. Y, finalmente, en el Libro *Tengo Miedo*, (Primera edición 1989 por Carlos Valencia Editores y luego en 1998 por Panamericana Editorial Ltda.) el desasosiego y la angustia cuando al llegar la noche Eusebio no puede dormir, siente temor de la oscuridad busca a su amigo Ananías y le cuenta que tiene miedo de los monstruos que tienen cuernos o que escupen fuego o son transparentes o tienen colmillos o vuelan en escoba o tiene ojos brillantes, su amigo lo consuela y contiene explicándole que ellos realizan actividades iguales a las de cualquier niño; por ejemplo se lavan los dientes, no les gusta la sopa, juegan a la pelota y comen helados. Además sienten miedo de otras cosas, Eusebio se calma al entender que aunque son diferentes en su apariencia, también tienen preocupaciones y viven situaciones similares a las de él.

En esta obra en particular su estructura cambia. El mundo que plantea no es seguro y armónico como en las primeras historias; es amplio e incluye otros personajes o situaciones que generan en nuestro héroe duda, inseguridad, desconfianza, necesita relacionarse con los

otros para solucionar sus inquietudes, ya no puede enfrentar, dominar y transformar su realidad desde su mundo interno. Debe buscar en el exterior para encontrar las respuestas que está buscando, para reafirmar su identidad.

En *Tengo Miedo*, el personaje incorpora a su visión de mundo los demás seres que habitan en él, nos muestra el paso de los niños y las niñas de su etapa egocéntrica en la que el mundo funciona en torno suyo, a una situación en la que es parte de ese mundo, por tanto debe establecer relaciones con los demás seres para lograr su inclusión en el grupo social. El personaje enfrenta los miedos que pueden experimentar los niños y las niñas a lo diferente, pero al entender que ellos deben vivir otras situaciones muy similares, encuentran consuelo y aceptan a los que vivenciaban como monstruos por ser distintos, experimentando así la tolerancia, el respeto y a la aceptación del otro desde su diferencia.



El autor posteriormente realizó una reestructuración de este cuento, (Da Coll, *Tengo Miedo*, 2012). En esta nueva versión cambió las imágenes mostrando situaciones de tensión, zozobra y angustia. También cambia el texto al final del mismo, mostrando los posibles temores que pueden albergar estos nuevos personajes, a través de imágenes crudas muestra diferentes facetas del conflicto armado; utiliza el color y la trama para transmitir emociones profundas, el lector vivencia la incertidumbre y desasosiego que vive el personaje de la obra.

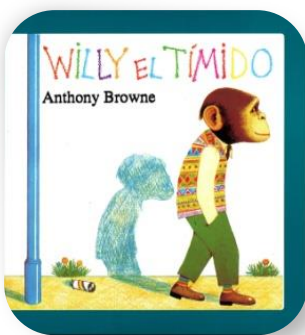
La obra enfrenta la crisis que genera la situación del conflicto armado en nuestro país, hace referencia al desplazamiento forzado, las desapariciones, la desintegración de la familia por el reclutamiento unilateral de los actores del conflicto, la expropiación de bienes y el estar inmerso involuntariamente en medio de una pugna por el poder y la dominación. Las situaciones que plantea la obra, son reales y afectan directamente a los niños y las niñas, que son víctimas inocentes de la violencia que genera el conflicto armado en el país.

Esta vez los monstruos no solo no dejan dormir al protagonista, sino que sacan a los animales de sus casas, se llevan a algunos para no regresarlos jamás y escupen fuego sobre pueblos enteros. “Los monstruos están permanentemente en nuestra vida –dice Da Coll–, se manifiestan con distintas formas: unas veces pertenecen a lo imaginativo y otras son equivalentes a monstruosidades que se dan en la realidad”. La ilustración de una fila de desplazados sin final, mamás cargando a sus hijos, hombres con colchones al hombro y niños con tapas de ollas en la mano mientras una especie de aparición los obliga a salir de su pueblo, quedará, sin duda, en el registro de las más impactantes de la literatura infantil colombiana. Tomado de la Web. Revista Arcadia. (Vargas, 2013)

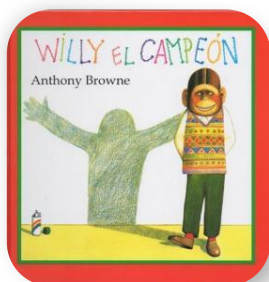
3.5.2. *Antony Browne.*

Anthony Browne, autor e ilustrador de libros álbum del Reino Unido, nació en Sheffield en 1946, se graduó en el Leeds College of Art y se especializó en diseño gráfico, su primer acercamiento al mundo de la ilustración surgió en Manchester en donde trabajó en un hospital como dibujante de temas médicos. Su primer publicación fue *Through the magic mirror* en 1976, alcanzó el éxito con el álbum *Gorila* por el que mereció numerosos premios internacionales. En el 2000 fue galardonado con el Premio Andersen de Ilustración.

Browne goza de gran reconocimiento a nivel mundial ya que su obra se ha traducido a varios idiomas y ha sido distribuida en diferentes países, ésta se caracteriza por una narrativa fuerte, con lenguaje sencillo que va al grano y que además muestra rasgos de la sociedad tal como se comporta de manera habitual. En sus ilustraciones, utiliza la técnica de acuarela mezclando realismo con pinceladas de surrealismo y efectos visuales que establecen un diálogo constante con el texto, para lo cual se acompaña de una gran dosis de humor e ingenio. Con sus imágenes crea ambientes y situaciones con las que realza la temática que trata y los conflictos de sus personajes a través del color, los detalles y el contraste.

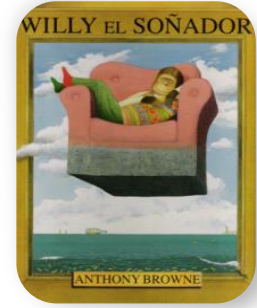
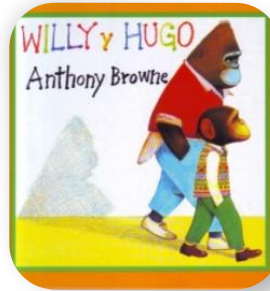
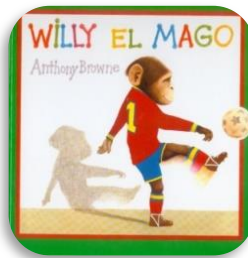
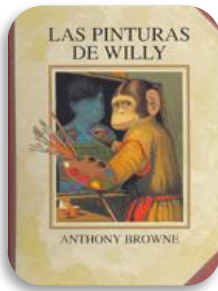


Broune, utiliza los gorilas como personajes de la mayoría de sus obras, es así que crea la colección Willy, cuyo protagonista es un gorila pequeño que afronta diversas situaciones cotidianas; en ocasiones traumáticas y otras veces divertidas, propias de los niños y niñas de 3 y 4 años, cuando comienzan a abrir su entorno social familiar, a otros espacios más grandes y concurridos como lo son el parque, la escuela, entre otros. Enfatiza en conflictos y vivencias que preocupan a los pequeños, como su inseguridad, el temor a lo desconocido, la relación con los demás, las formas de superar las dificultades, el fortalecimiento del auto reconocimiento y el auto concepto, las formas particulares como los chicos hacen su lectura del mundo, como medio de adaptación y reconocimiento del contexto social e ideológico de su entorno.



Willy es un personaje pequeño que inicia el proceso de incorporación al medio social, dejando la seguridad de su hogar, el respaldo y el apoyo de sus padres, al enfrentar solo su apertura al mundo; por lo tanto es inseguro, débil físicamente y con respecto a su auto concepto. Vive preocupado por su apariencia, por ser aceptado socialmente y se enfrenta a situaciones de discriminación y matoneo en la relación con otros chicos de su edad. Esta colección le muestra a los pequeños otras formas de superar la adversidad, Browne plantea en ella esos conflictos que hacen parte de las vivencias de los niños y las niñas y la necesidad de que sean visibilizadas por los adultos, ya sea para dar herramientas que promuevan la convivencia en lugar de la competencia y la ley del más fuerte o para crear charlas y conversatorios en las que se susciten pautas de crianza que favorezcan el desarrollo integral de los pequeños.

La manera tan inesperada y tan sencilla como resuelve cada conflicto, impregnando de humor cada situación, lleva a pensar que las dificultades hacen parte de la vida, permiten crecer y lo más importante: la solución está en el interior de cada uno o en su entorno cercano. Hacen parte de esta colección, *Willy el tímido*, *Willy el mago*, *Las pinturas de Willy*, *Willy el campeón*, *Willy el soñador* y *Willy y Hugo*.



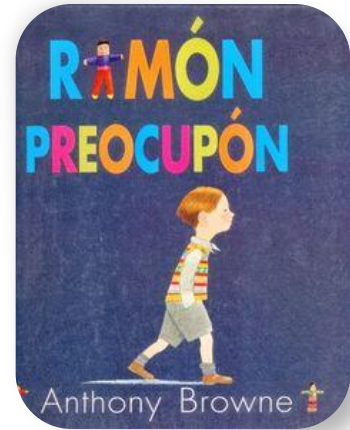
El Libro de los Cerdos.



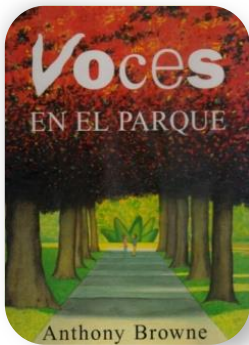
Es una obra que trata el día a día de una familia tradicional, en la que cada uno de sus miembros tiene un rol marcado y transmitido de una generación a otra. La carga del hogar la lleva la madre a pesar de que como el padre, ella tiene compromisos laborales, sin embargo, el padre y por consiguiente los hijos, no asumen las responsabilidades del hogar. El conflicto se suscita cuando llega el día en que la mujer cansada de esta situación que ha vivido y soportado calladamente, decide poner un alto para hacerle ver a su familia su desacuerdo con las formas de organización y el abuso al que ha sido sometida. La historia se resuelve de manera drástica, cuando la madre se va y se toma un tiempo antes de volver a casa, tiempo durante el cual el padre y los hijos sienten la ausencia y el deterioro del ambiente acogedor y tranquilo que vivían, ahora que ella no está. Cuando los personajes están a punto de tocar fondo, aparece la madre y ellos le suplican que se quede, la organización familiar cambia y además de los compromisos laborales y escolares cada uno participa en las labores del hogar, descubriendo otros momentos de encuentro para compartir y divertirse. El tratamiento de las emociones se hace evidente en la obra a través del gesto, la postura, el color y la disposición de los ambientes.

Ramón Preocupón.

Es una obra que trata el día a día de los niños pequeños, sus inseguridades, preocupaciones, miedos, el deseo de ser acogidos, confortados y protegidos por sus padres y cuidadores. El libro muestra a través de imágenes a doble página y con el manejo de tonalidades sombrías los temores de Ramón, un niño de aproximadamente 4 años, quien crea historias fantásticas sobre lo que pasa con sus tesoros o posesiones en la oscuridad, o con los seres reales o imaginarios que lo atormentan mientras todos duermen. Sus padres intentan razonar con él, sin lograr disuadirlo de que nada pasa; es su abuela con su gran sabiduría quién logra entender las preocupaciones del niño y le da la solución para que logre dormir plácidamente.



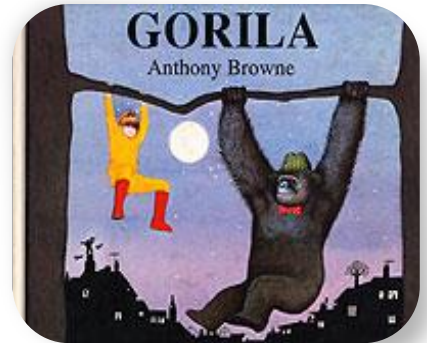
Voces en el parque.



En esta obra se recrea un sencillo paseo al parque, que se convierte en una complicada polifonía, llena de voces desde el punto de vista de cada uno de los personajes, cada uno impregnada de una realidad propia, con sueños, deseos y frustraciones personales. Los niños y niñas podrán entender en su lectura que así como en la vida, en la literatura todo depende de la perspectiva con se mire, en esta obra se evidencian las clases sociales y las realidades opuestas a las que se ven abocados, los prejuicios sociales que manejan los adultos y la inocencia de los dos niños protagonistas, que disfrutan de la amistad y la honestidad sin importar las apariencias.

Gorila.

Cuenta la historia de una pequeña niña hija única, que sufre la falta de tiempo de su padre, a quien las ocupaciones y el trabajo no le permiten compartir con su hijita, la pequeña sueña con un padre que le dedica tiempo, que la escucha, la lleva de paseo, comparte juegos, risas y helados; es un padre sustituto pues es un gran gorila de peluche, de esta forma la niña utilizando la imaginación y la fantasía mitiga la soledad, al finalizar la historia, por fin el padre dedica tiempo a la pequeña logrando que vivencie de forma real la felicidad. Las imágenes de esta obra, tiene una fuerza representada en los miles de detalles que cuentan la historia, los colores y los matices entretejen la trama de una forma más explícita que las mismas palabras.



3.5.3 Keiko Kasza .

Escritora e ilustradora japonesa, perteneciente a una familia numerosa y gracias a esto, compartió su infancia y su juventud en compañía de padres, hermanos, abuelos, tíos y primos, de donde probablemente ha surgido la mayor parte de su inspiración para su obra, que a su vez ha sido publicada en varios idiomas.

En 1973 viaja a Estados Unidos para iniciar estudios en diseño gráfico, en 1976 recibe su título profesional. Se establece permanentemente en los Estados Unidos luego de formar una familia y, después de dedicarse por 14 años a sus dos profesiones: como diseñadora gráfica y escritora con sus primeros cinco títulos publicados en Japón, decide dedicarse por completo a la ilustración y creación de libros álbum.

Kasza en su obra se ha permitido recibir influencia de tres autores principalmente: el primero, Leo Lionni, quien:

“Mediante la simplicidad gráfica de sus imágenes, el uso de técnicas fácilmente reconocibles para los niños como el collage, las acuarelas, los lápices de colores, crayones, cartulinas... construye historias sencillas que suponen, en palabras del autor: "una comprensión intuitiva de la esencia de las cosas y de los acontecimientos.". Tomado de la Web. Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. (Carranza, 2007)

Sin embargo, es necesario aclarar, que la interpretación y comprensión por parte del niño lector esta mediada por sus experiencias, sus conocimientos y los acontecimientos que han generado afectaciones, luego al leer la obra, crea vínculos emocionales, afectivos y sociales.

El segundo autor del que ha recibido su influencia es Maurice Sendak, escritor e ilustrador de literatura infantil estadounidense, autor de *Dónde viven los monstruos* (1963). La importancia de su obra, fue su convencimiento de que no había que proteger a los niños durante toda la vida, ni que fuera necesario ocultarles sentimientos como la furia y el odio. Para él y de acuerdo a su propia vivencia, los niños debían tener la posibilidad de desahogar la rabia, el temor, la incertidumbre para enfrentarse a situaciones adversas y encontrar caminos para lograr el equilibrio. «*Si los niños no pueden mejorar muchas de las situaciones emocionales de su realidad diaria, sí lo pueden hacer en su imaginación*». Sendak. Tomado de la Web. Revistababar.com (Garralon, 2005) En la formación de un lector crítico, es de gran importancia ofrecer obras que den cuenta de la realidad, por dura o cruda que sea. No hay que esconder o evitar temas a los niños, en su lugar, es necesario permitir que reconozca en la obra literaria esas situaciones que han dejado huella en su memoria, en su piel y logre trascenderlas, para que así pueda escuchar su voz, expresar sus sentimientos, miedos, y escribir sus propias vivencias.

Y el tercero, del que rescata la necesidad de humor y diversión en una historia, Arnold Lobel, creador de los personajes *Sapo y Sepo* con los que creó una serie de cuatro obras, que tienen que ver con la difícil tarea de crear una historia, entre ellas están: *Sapo y Sepo son amigos*, *Escalofríos*, *Sapo y Sepo todo el año*, *Días con Sapo y Sepo*. En palabras de Kasza, "El sutil humor y la calidez de sus libros continúa inspirándome", dice. "Cuando

estoy desanimada o pierdo la confianza, suelo regresar a su trabajo”. Tomado de la Web. Librería Norma (Librería Norma).

Tomando como base los anteriores planteamientos podemos decir que sus obras en la literatura infantil se caracteriza por aspectos como: *el manejo de la imagen* que a partir de ilustraciones simples y claras, complementan a la perfección el texto, dialogan con él, se oponen, evidencian situaciones que el texto no cuenta, dan pistas de lo que está por venir y ayudan a su comprensión. *Las temáticas* de sus historias contadas de manera sencilla, entretenida y llamativa. *Las características de sus personajes* representados a través de la personificación a manera de fábula, son animales que viven situaciones y conflictos propios de la edad infantil. El manejo universal del *tiempo y el espacio*; que encaja perfectamente en diversos ambientes y contextos sociales. Los elementos de *humor* que siempre agrega en sus libros; a lo que se refiere convencida: “*Para mí la literatura infantil es diversión, ese es el centro de un relato literario para niños*” Tomado de la Web. Librería Norma (Librería Norma). Y su gran aceptación entre el público infantil; hace que sea una de las representantes más queridas y leídas por los niños(as), padres y docentes de diferentes lugares del mundo.

Kasza, publica sus primeras creaciones entre 1981 y 1986 en Japón. Con el éxito de este primer trabajo, comienza su trayectoria en Estados Unidos y luego su obra se propaga en diferentes países y en 14 idiomas. En Colombia la obra de Keiko Kasza, ha sido publicada por la editorial Norma en la colección Buenas Noches.

Para Keiko Kasza, el proceso de crear una historia se puede comparar con el ejercicio de actuación en un escenario, según comentario suyo: “*Me transformo en el personaje en el que estoy trabajando en ese momento*”. Estrategia que en parte tiene que ver con el planteamiento de Lionni, cuando afirma que:

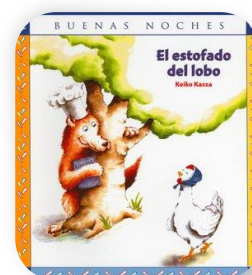
“Al tiempo que un libro ilustrado construye para el niño un mundo alternativo que le permite organizar y estructurar su fantasía, y por ende organizar en su mente el caótico mundo que le rodea, el arte, de hecho, siempre expresa sentimientos de la infancia. El artista, y en particular el autor de libros infantiles debe regresar a los lugares y circunstancias de su niñez en busca de sus estados de

ánimo e imágenes”. Tomado de la Web. Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil. (Carranza, 2007)

Algunas de las obras de Keiko Kasza de mayor recordación entre los niños de 3 a 5 años, son las que presentan situaciones divertidas o en tono burlón que afectan algunos personajes sobre todo a los que juegan un rol cercano a la maldad. También las que abordan situaciones cotidianas que afectan la vida de los pequeños, pues ven reflejadas en ellas sus miedos e interpretan formas de enfrentar y asumir esa realidad.

El estofado del lobo (1987).

El tema en esta historia es la fuerza del amor, para ello la autora toma como personajes a un lobo que derrocha un gusto especial por la comida, a quien un día se le antoja un estofado y, una gallina flaca que vive en compañía de sus hijos. El lobo por su parte con las características de astucia que lo definen, se dedica a crear un plan para engordar la gallina para poder hacer su plato especial, la espía, le prepara y le deja en su puerta pasteles, galletas, tortas y cuando cree que ya está lista va en su búsqueda para llevar a cabo su plan de realizar su estofado de pollo, pero es sorprendido por la gallina quien lo recibe con los brazos abiertos porque gracias a su amabilidad, ella y sus hijos se han podido alimentar y los polluelos saltan sobre él para agradecerle y hacerle muestras de afecto. El lobo olvida su intención y terminan estableciendo una relación de amistad, ternura y afectos.



La simbología representada en la *astucia*; del lobo para crear un plan para usar la gallina en su plato especial y de la gallina quien se defiende con el amor y la ternura, permite un acercamiento a situaciones de la realidad en las luchas de poder. El fuerte sobre el débil, la autoridad y la subordinación. La historia posibilita la reflexión en torno a temas como la autonomía, el auto reconocimiento, la autoconfianza, los acuerdos, la gratitud, el

reconocimiento del otro. De otra parte rescata los valores de solidaridad, cooperación, ayuda mutua como formas de relación con el otro.

Choco encuentra una mamá (1992).



“Choco está buscando desesperadamente una mamá, y aunque la busca aquí y allá, parece imposible encontrarla. solamente cuando ya ha perdido todas las esperanzas, una nueva candidata aparece, y lo hace feliz”.
Keiko Kasza. 1997.

El tema de la obra es la adopción y la aceptación multicultural, para representarlo la autora se vale de la creación del personaje choco, un pájaro indefenso que busca desesperadamente protección, recurriendo a todos los animales, hasta que encuentra a la señora oso, quien tiene una familia bastante particular, pues todos sus hijos son adoptados y tienen características diferentes, pero hace evidente que todos son queridos, aceptados y reconocidos en sus diferencias, aunque en igualdad de derechos.

La obra recrea diferentes emociones y sentimientos (temor, angustia, desamparo, indefensión, vulnerabilidad, tristeza y soledad), que tienen que ver con el sentirse parte de, el ser protegido vs situaciones de abandono, la aceptación, la integración, el reconocimiento del otro, que pocas veces los niños exteriorizan, salvo por comportamientos y reacciones ante situaciones adversas.

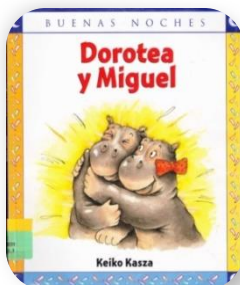
Los valores que resalta, son especialmente el amor incondicional, el amor de una madre hacia su hijo, donde el cariño, el consuelo y el afecto son los lazos reales en esta relación, de otra parte, en esta obra se destaca la multiculturalidad como forma de relación en la convivencia.

El tigre y el Ratón (1993).

El tema de la obra es la resolución de conflictos entre amigos, en este caso entre un tigre y un ratón, dos animales con características muy dispares de las que tigre siempre saca ventaja, hasta que un día ratón decide poner fin porque aunque no quiere perder su amistad con tigre, siente que debe hacer valer sus derechos y no dejar que siempre se aproveche de él.

Para su representación Kasza recurre a diferentes situaciones de conflicto que surgen en las relaciones entre amigos como a la hora de compartir, la comida, el juego, el poder, los intereses y el sentimiento de culpa. La única manera de hacer entender a tigre su mala actitud, fue hacerle sentir lo que él sentía, reconstruyendo cada una de las situaciones en las que fue maltratado por él, aunque este no se diera por enterado de lo que estaba sucediendo y lo mal que la estaba pasando ratón, pues tigre actuaba de acuerdo a su carácter y le parecía lo más normal que así fueran las cosas.

La obra *El tigre y el ratón*, destaca el valor de la amistad, y en ella rescata la justicia y la reciprocidad como elementos necesarios para cultivarla, es lo que permite el sentirse cómodo en la relación, para crecer juntos, aprender a reconocer en sí mismo y en el otro, los aciertos y los errores, a través del compartir, lo material, lo emocional y lo espiritual. También invita a una reflexión desde el auto reconocimiento, el descubrir que las características externas no definen si se es fuerte o débil y que el carácter viene desde el interior, al enfrentar los miedos, la adversidad y las diferentes situaciones que se presentan en la vida.



4. LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN INICIAL: UN ENCUENTRO DE SABERES EN LA CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE APRENDIZAJE

*Quisiera encontrar un lugar,
Un lugar especial para mí.
Un lugar donde yo pueda ser,
La niña o el niño que soy.
Qué pueda jugar, aprender!
Qué pueda explorar, descubrir!
Un lugar donde pueda soñar,
El adulto que yo quiera ser.
Sí lo encuentro, feliz yo seré,
Feliz de poder expresar,
Lo que pienso y siento también,
Porque mi voz querrán escuchar.
Aprenderé a participar y a discutir
Sin temor al error o a perder,
En mi grupo ninguno será el mejor,
Porque todos compartirán su saber.
Las historias serán lo mejor,
Las canciones que sé y aprenderé
Muchos libros habrán por doquier
Con letras que algún día aprenderé
Y con imágenes que ya sé leer.*

Dora Esperanza Ramírez Ramos

El universo de la Educación inicial en las edades de los 3 a los 5 años, va más allá de las cuatro paredes del aula de clase, trasciende los espacios, los rincones, los elementos, juguetes y materiales, la realidad misma de la institución y de la familia; este universo llega hasta donde la imaginación de los niños y las niñas lo quieran llevar, va acompañado de risas, gritos, cantos, rondas, poesía, movimiento, juego y diversión sin límites. Como ya se ha mencionado en los capítulos preliminares, la mente infantil es un universo abierto a multitud de experiencias que van estructurando sistemáticamente en los niños y las niñas,

su pensamiento, personalidad y conocimiento para actuar libremente y de acuerdo a su criterio sobre el mundo que lo rodea.

Las dinámicas, relaciones y estrategias al interior del aula nos han conducido a evidenciar la relevancia y el carácter decisivo del ambiente educativo en los procesos de aprendizaje, aunado a los principios, valores, formas de organización, actividades que se privilegian, roles de los diferentes actores que intervienen en los procesos, entre otros aspectos, que conllevan a establecer los talleres literarios como experiencia vital en cada uno de los momentos que se desarrollan en las aulas de Educación Inicial, en el marco de los proyectos de aula, entendidos como un encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizaje.

El encuentro con la literatura en sus diferentes formas, desde diferentes ópticas y mediante diversos talleres permite la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de las habilidades tanto colectivas como individuales, que además marcan la ruta pedagógica única para cada grupo.

4.1 El Ambiente Educativo y la Literatura en la Educación Inicial

Al atender por varios años la población de Educación Inicial concluimos que cada grupo año tras año presenta grandes diferencias con relación al anterior, a pesar de pertenecer al mismo contexto social, geográfico y cultural, al interior del aula se presentan multitud de particularidades, relaciones sociales con pares e incluso con los demás miembros de la comunidad que se tornan más agresivas tanto a nivel verbal como físico. Los niños y las niñas traen a la escuela toda la carga social y emocional que se vive al interior de sus familias, las problemáticas que se presentan entre vecinos, las dificultades que ofrece el espacio geográfico que no corresponde a un orden establecido, por ejemplo en la localidad de Usme encontramos, que hay zonas donde no se cumple con los requisitos mínimos para asegurar viviendas y terrenos estables, viviendo el temor de las inclemencias

del tiempo, espacios que se van llenando de forma desorganizada generando problemas ambientales, desbordamientos, inundaciones o derrumbes. Grupos que transitan desde diferentes lugares en busca de mejores oportunidades, como lo expusimos anteriormente. Así como en la localidad de Tunjuelito la mala planeación distrital, ha afectado a los habitantes con adecuación y reparación de vías y ductos de desagües, al igual que la canalización de la quebrada la Chiguaza, que han ocasionado taponamiento de vías, bloqueos para el ingreso y salida del barrio, proliferación de plagas como zancudos y roedores, y también inseguridad social y aumento de la delincuencia. Y es en el aula, en los niños y las niñas que se leen los problemas sociales que afectan al país.

En las aulas de Educación Inicial hay una gran diversidad de culturas, de costumbres, de vivencias, de problemas de la infancia (maltrato, abuso, malnutrición, soledad, pandillismo), así como también, se presentan casos en los que se siente el amor, los afectos, la protección y el acompañamiento a pesar de las dificultades económicas o dificultades que se vivan al interior de las familias.

Luego las dinámicas al interior del aula no pueden permanecer por siempre, los docentes, orientadores, educadores especiales, coordinadores y directivos docentes deben estar atentos y crear equipos de trabajo en pro de mejorar los ambientes de aprendizaje, transformar las prácticas educativas. No se puede limitar la actividad de la escuela al aprendizaje de contenidos del currículo, sino que debe atender las particularidades de los grupos y su contexto.

Al enfrentarnos como docentes a un ambiente que reviste mayor complejidad, es necesario crear espacios de reflexión en torno a las estrategias y encuentros con experiencias hacia el aprendizaje que abran las posibilidades de la escuela, incursionando en nuevas prácticas para hacer más placentera y productiva la vida escolar, salir del sinsentido de acumulación de contenidos aprendidos mecánicamente en forma repetitiva y llegar a la construcción de conocimientos desde el aprendizaje significativo. No podemos conformarnos con estudiantes juiciosos, obedientes y callados, necesitamos niños y niñas sujetos de derechos, que cuestionen, que propongan, que manifiesten su interés, que pierdan

el miedo al error, que puedan aprender de las equivocaciones, que no estén en competencia por demostrar su saber, sino que por el contrario sean solidarios, cooperativos, que encuentren en el otro, otros puntos de vista, que sean conscientes de su saber y de que pueden ponerlo al servicio de los demás.

Al repensar el aula como el encuentro de saberes, no solo de parte del maestro sino que da el merecido reconocimiento al saber de los niños y las niñas a partir de sus experiencias de vida, los coloca como partícipes y responsables en la construcción de conocimientos. De igual manera, la escuela debe reconocer y recuperar el papel de la familia en los procesos de formación, vinculándola activamente como parte fundamental y de este modo dar lugar a la creación de ambientes favorables para el aprendizaje.

Así mismo, al revisar los procesos de lectura, escritura y oralidad, encontramos que durante los últimos años se ha hecho una dura crítica a la educación, por haberse dedicado solamente a implementar métodos de enseñanza de la codificación y decodificación de manera mecánica, dejando de lado la interpretación y comprensión, con resultados negativos en la formación de lectores y escritores competentes que puedan emplear sus habilidades para alcanzar éxitos académicos, profesionales y personales. Esto hace necesario replantear y crear alternativas metodológicas y didácticas desde las aulas de clase con ambientes de aprendizaje significativos, que estimulen el desarrollo de competencias en lectura, escritura, oralidad y posición crítica, y que además reconozcan la importancia de la participación de la familia en los ambientes lectores y escritores que se viven en las aulas de clase.

No obstante, en la educación el problema con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, la lectura y la oralidad es que en las prácticas pedagógicas al interior de las aulas de clase por muchos años se han dedicado estrictamente al aspecto técnico de escribir, dejando de lado el acto comunicativo, como la representación del conocimiento, como el arte, como la parte visual de la oralidad. Por tanto, los procesos educativos en la escuela han de potenciar ambientes significativos dentro de las propuestas pedagógicas de aula, que recreen la oralidad, la escritura y la lectura, como puentes de encuentro entre los mundos de

la infancia, con el mundo del conocimiento y, para ello, se propone el vincular la literatura a la Educación Inicial desde talleres que reconozcan las características, intereses y necesidades de los niños y las niñas y ajusten el tratamiento de la literatura desde la lúdica, la percepción, lo sensorial, las emociones, las diversas formas de expresión y la exploración, condicionantes de las edades a las que está dirigida la propuesta.

Si bien es cierto que las prácticas pedagógicas en torno a la lectura y la escritura desde hace varios años ha venido cuestionándose sobre los métodos, las estrategias, la conveniencia o no, según el contexto social en que se encuentran inmersos los estudiantes, aún se mantienen vigentes prácticas como el deletreo que en el siglo XVIII ya se comenzaba a vislumbrar sus perjuicios para el proceso de la lectura y la escritura desde lo significativo, desde la representación del conocimiento, y desde las reestructuraciones y transformaciones del pensamiento.

Lamentablemente, resulta casi imposible cambiar el imaginario de maestros y maestras donde asumen que métodos como el deletreo, o el silábico, por sí solos aseguran el éxito de los procesos lectores y escritores, es decir, el quedarse en la decodificación como actividad mecánica y repetitiva. Se aferran a ellos porque es mejor... *“malo conocido que bueno por... quién sabe si servirá”, “para qué más complicaciones”*. Lo cierto es que en los procesos de lectura y escritura intervienen diferentes factores que van desde lo neurológico, lo psicológico y lo social que deben ser tenidos en cuenta a la hora de implementar procesos educativos en torno a la lectura, la escritura y el tratamiento de lo literario en la escuela, es decir, lograr dar el salto de los métodos de educación mecánicos y repetitivos a procesos de construcción de conocimiento, desde el aprendizaje significativo, participativo y colaborativo.

Como punto de partida es necesario dar paso al conocimiento que surge de la experiencia, del pensar. Ver la escritura y la lectura como procesos, que parten de las propias formas de explicarse el mundo, desde el propio razonamiento y sobre todo enfocado al significado, al sentido con que se han producido y abordado desde contextos reales de uso, con un fin determinado, pasando del hacer por hacer, al hacer con sentido,

atendiendo desde el currículo al ¿qué?, al ¿para qué?, al ¿por qué? y al ¿para quién?, en equilibrio y concordancia con el ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿en dónde?, y de este modo realizar procesos asertivos hacia la lectura y la escritura. Desde esta perspectiva será posible hallar puntos de encuentro entre el proceso de construcción y apropiación que se da naturalmente de la lengua materna y el proceso que se inicia en la escuela para el aprendizaje de la lectura y la escritura y el acercamiento a la literatura desde los primeros años de escolaridad.

Por su parte, la escritura creativa en el aula, nos remite practicar formas de narrar desde la oralidad, a partir de la evocación de situaciones vividas o invención de situaciones imaginarias, en las que se pide que cuenten o relaten los sucesos; el dibujo secuencial de las acciones en un acontecimiento; la realización de un dibujo único a manera de fotografía y la posterior explicación en forma narrativa. Todas ellas situaciones que se hacen como producción de discursos orales y que algunos de ellos se traducen al código lingüístico, a través del acompañamiento del mediador.

Como docentes de Educación Inicial, hemos decidido emprender una labor pedagógica que enriquezca los procesos de lectura y escritura teniendo en cuenta la participación directa y positiva de las familias, los intereses, necesidades y características de los niños y las niñas, valorándolos como seres integrales, con una historia, un contexto familiar, social y cultural, además desde el gusto y el disfrute en los juegos de palabras, rimas y canciones, propios de los menores de estas edades, para hacer de la lectura, la escritura y la oralidad el momento de placer, de inventar otros mundos posibles, de contar la realidad para encontrar soluciones a situaciones difíciles a través de personajes y escenarios fantásticos.

Teniendo en cuenta las anteriores reflexiones, se propone como alternativa de trabajo los proyectos de aula, si bien estos permiten vivir y sentir el proceso de aprendizaje en la institución educativa con una nueva mirada por parte de los niños y las niñas, igualmente los docentes viven y sienten este proceso desde su propio proyecto de investigación. Cada año, cada grupo es para el docente, un nuevo universo por explorar,

fortalecer, transformar e impulsar en la gran aventura del conocimiento, no solo de contenidos académicos, sino saberes prácticos y contextualizados de la vida misma en cada instante.

4.2 El Docente de Educación Inicial como Mediador de Procesos

Para el docente, el aula se convierte en un espacio de encuentro, de diversidad de culturas, problemáticas, situaciones familiares y expectativas de niños y niñas que llegan al colegio en una nueva etapa de su proceso de formación. La Educación Inicial se convierte entonces en el terreno de la vida presente de niños y niñas que deben asumir su escolaridad, cada vez más temprano, dadas las nuevas condiciones sociales, algunos incluso desde los primeros meses de vida, otros cuando llegan a las Instituciones Educativas, a los niveles de pre-jardín (3 años), jardín (4 años) y transición (5 años), para dar continuidad a su formación. Lo que allí se genere es fundamental para la proyección de sus vidas, es por ello que los maestros han de inquietarse por ser intermediarios en sus procesos, por generar ambientes de aprendizaje significativos desde los intereses y necesidades de los niños y las niñas, facilitar experiencias vivenciales para cada uno de ellos, apropiarse de los escenarios locales y ciudadanos para involucrarlos en los planes de estudio y el currículo.

Luego, el quehacer del docente ha de partir de procesos de investigación en el aula (observación participante, encuestas, caracterización de los grupos, particularidades en el aula y registros en diarios de campo y observadores del alumno, entre otros), para definir el contexto, intereses y necesidades tanto de la Institución Educativa, definidos en el currículo, como de los estudiantes, que provienen de un contexto familiar específico y que afrontan situaciones de vida particulares que determinan su desarrollo, aunados a los nuevos saberes y expectativas que les genera esta etapa de formación.

Pero ¿cómo se entiende el papel del docente como mediador de los procesos que se viven en el aula? Sencillamente se trata de cambiar el rol y ser consciente de su papel como educador, reflexionar sobre el quehacer. Un docente mediador es un docente comprometido

con las problemáticas sociales que llegan al aula, que está dispuesto a cambiar las prácticas educativas tradicionales que se han mantenido vigentes, pese al fracaso escolar que se evidencia en los años de básica primaria y secundaria y mucho más cuando vemos las generaciones del no futuro que salen en cada promoción de bachilleres. Maestros que reconozcan a los niños y las niñas como sujetos de derecho, que poseen un saber aprendido a partir de sus experiencias de vida y que son cooparticipes en su proceso de formación y construcción de formas particulares de aprendizaje, es decir, constructores de conocimiento. Maestros inquietos por su quehacer, que acojan las características y particularidades de las nuevas generaciones y las tengan en cuenta para acordar rutas de aprendizaje en donde todos se sientan representados, que reconozcan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las que están inmersos los niños y las niñas y se empoderen de ellas para ponerlas al alcance de sus estudiantes, como medios para abordar y compartir saberes.

Ahora bien, en el tratamiento de la literatura en la Educación Inicial, es imprescindible la figura de mediador, no solo porque los niños y las niñas no han accedido al código escrito que comparte la cultura, sino también porque es importante el acompañamiento para el acercamiento al gusto, al placer, a sumergirse en nuevos mundos posibles, que permitirán a los niños y las niñas ver la literatura como una manera infinita de aprender, de vivir, de disfrutar, de proyectar representaciones de realidad en mundos de fantasía, de sentirse implicado, de conocer nuevos contextos, nuevas geografías, de encontrar nuevas formas de nombrar en el desarrollo del lenguaje.

Mediar significa considerar que las generaciones cambian, que en las escuelas existen nuevos niños lectores y nuevos medios, nuevas narrativas no solo basta con entregar a los estudiantes obras literarias para que aprendan, no basta con abrirles un espacio lleno de nuevos materiales para leer y escribir sin que ellos sepan cómo abordarlos, cómo disfrutarlos, cómo interiorizar esa riqueza que estos poseen. Es fundamental, pensar en cómo aprenden literatura las nuevas generaciones, en cómo se lleva a cabo ese acercamiento, en cómo presentar a los estudiantes con sus libros, con sus lecturas, de manera que no sea obligatoria, de manera que exista el goce, en este caso, entre esos nuevos niños y la literatura. (Vallejo Molina, 2016)

El mediador en la Educación Inicial debe estar atento a las preguntas, a las expresiones, a las emociones, a las evocaciones que puede generar una lectura. De igual manera, debe posibilitar espacios para la creación literaria fruto de la necesidad de expresar, de contar, de explicarse el mundo y lo que pasa a su alrededor. El mediador ha de ser conocedor de las particularidades de los niños y las niñas a su cargo, para comprender y ayudar a dar forma en procesos de escritura que empieza a crear desde la oralidad, desde los garabatos y los dibujos, convertidos en narrativa que el mediador transforma en formas de código escrito convencional.

Miremos ahora, entre que objetos y actores el mediador de literatura ejerce su labor, el mediador es puente de encuentro entre los libros, obras literarias y los niños y las niñas, pero también, es mediador entre las creaciones de los niños y las niñas y sus compañeros, como ya hemos planteado en el párrafo anterior. El mediador no solo afecta al grupo de niños y niñas, afecta también a la familia a quienes vincula activamente a los procesos que se viven en el aula, a quienes a manera de modelización entrena sobre la manera en que en casa se debe abordar la literatura, acercar las obras a las familias quienes en su mayoría no dedican el tiempo a dar de leer, como dan de comer o dan orden a la organización familiar. El mediador también en la escuela hace las veces de promotor, esto quiere decir que hace evidente a la comunidad, (llámese familia, estudiantes de otros grupos, docentes que comparten la labor en la Institución) las obras, las posibles formas de abordarlas en cada espacio, como vendedor de ilusiones motivar a la lectura y mostrar las ventajas y desventajas que estas pueden ofrecer, según las necesidades, problemáticas e intereses.

4.3 La Literatura en Educación Inicial: Fases de la Propuesta

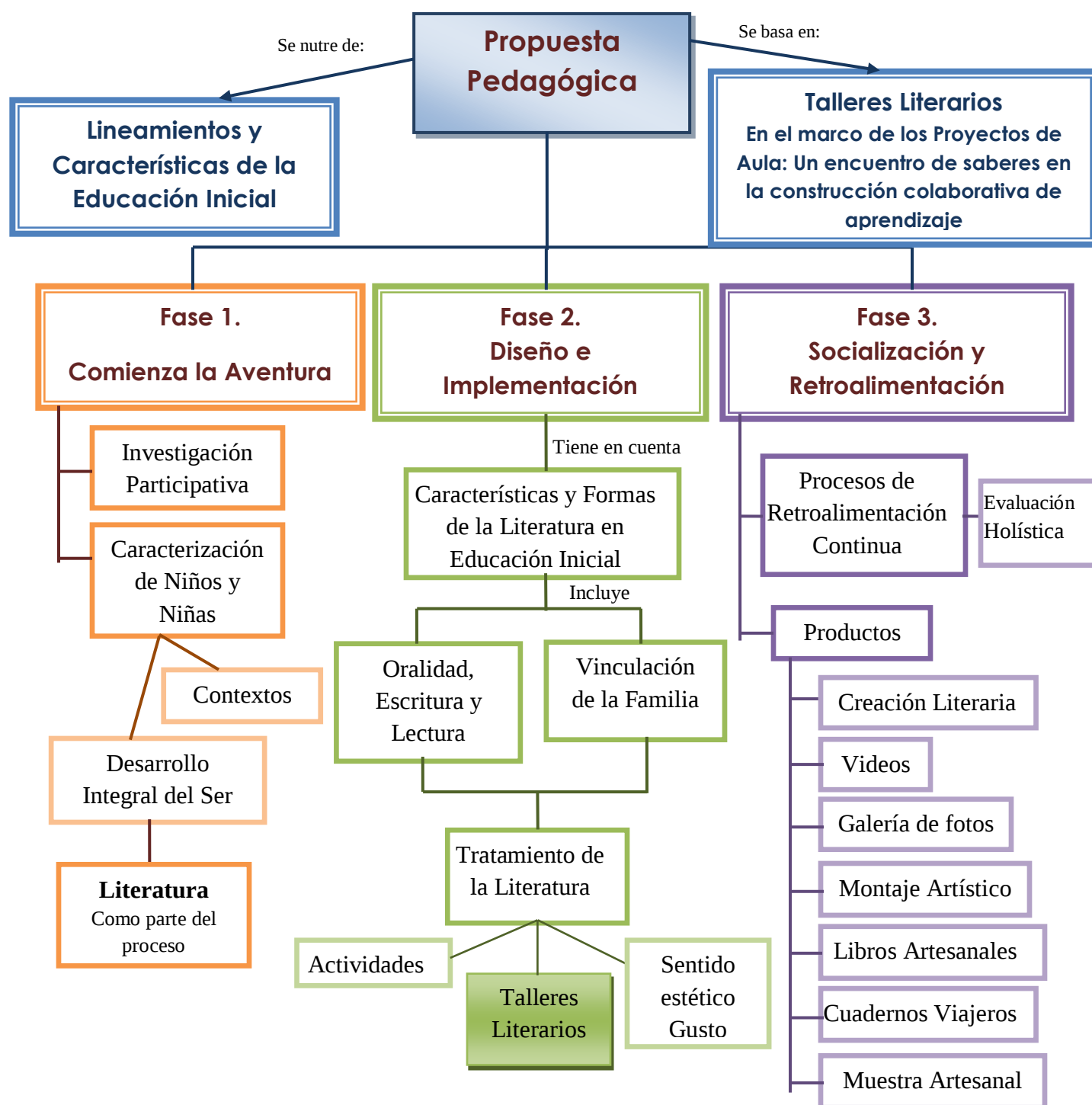
Didáctica de la Literatura en la Educación Inicial: Un Encuentro de Saberes en la Construcción Colaborativa de Aprendizaje, surgió de la búsqueda incansable de estrategias para la implementación de una didáctica de la literatura. Los años de investigación participativa dentro de las aulas de Educación Inicial; dio como resultado la implementación de un proceso vivencial, enriquecido con la exploración del entorno y los

saberes culturales y sociales de los integrantes del grupo, que tiene en cuenta los diferentes aspectos relevantes en la formación integral de los niños y las niñas, y que inicia desde las particularidades de cada estudiante del grupo, su contexto familiar, socio-económico y desde el bagaje cultural de su lugar de origen, evidenciado en las tradiciones, las pautas de crianza y la manera de ver el mundo.

Esta propuesta se nutre de la visión de educación inicial planteada en el primer capítulo, la caracterización de los niños y las niñas de jardín y transición, los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial, y desde la Nueva Política Educativa de Cero a Siempre, pero sobre todo de la conceptualización resultante de la investigación participativa en las aulas, es desde las experiencias vivenciales y significativas como maestras en estrecha relación con los infantes, que cambiamos nuestra visión sobre la educación. Como docentes de educación Inicial, en el día a día de la vida en el aula replanteamos nuestras prácticas pedagógicas, en función de un espacio de formación integral, de puertas abiertas a la participación de la familia, con un ambiente democrático y colaborativo donde los niños y las niñas aportan a la construcción del conocimiento desde sus saberes previos y desde su personalidad, intereses y capacidades.

Es así como los Proyectos de Aula entendidos como el encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizaje, se convierten en la piedra angular de esta propuesta sobre la Didáctica de la Literatura en la Educación Inicial, impulsando cada una de sus fases, trazando el rumbo en una relación estrecha y casi simbiótica, entre la literatura, sus características y formas propias en la educación inicial, como lo planteamos en el capítulo II y III, y los intereses, necesidades y formas de ver el mundo de los infantes.

Gráfica 10. La Literatura en Educación Inicial, Propuesta Pedagógica



4.3.1 Fase 1. Comienza la Aventura

Cada nuevo año iniciamos de cero la propuesta pedagógica, pues esta debe responder a las características y contextos del nuevo grupo, como lo establecimos con los proyectos de aula, nosotras como maestras inmersas en el rol de investigadoras al interior del aula, y de forma paralela a las actividades de adaptación y socialización, vamos levantando la información de cada uno de los niños y las niñas a través de: encuestas realizadas a las familias, de observación directa y registro de las interacciones, las formas de relacionarse, de actuar, de proponer o seguir indicaciones, de comunicarse, de los gustos, los intereses y las habilidades de los estudiantes, es decir sus particularidades; construimos la caracterización y contextualización del entorno familiar, social y cultural de los estudiantes. (Ver Gráfica 10. Didáctica de la Literatura en Educación Inicial).

La literatura en esta parte del proceso se vincula como el puente de encuentro entre las vivencias al interior de la familia y las nuevas vivencias en el ámbito escolar, las formas orales de la literatura, la lúdica literaria, los juegos de palabras, las rimas, las canciones, las rondas, los relatos de vida son fundamentales para determinar características del contexto, pautas de crianza, características individuales que confluyen al interior del aula, intereses y necesidades.

Este encuentro con la oralidad, la tradición, las historias propias de cada familia es muy alegre y dinámico, es la forma lúdica de romper la timidez e inseguridad de los primeros días en el nuevo ambiente, cada estudiante comparte con el grupo las rondas, canciones, juegos de palabras que conoce, incentivando la narración de situaciones cotidianas, sus juegos, sus gustos, sus obras musicales y literarias favoritas, de esta manera vamos creando vínculos afectivos y de afinidad entre los niños, las niñas y la maestra, rescatando el valor y el derecho a la voz de cada estudiante, creando un ambiente de igualdad donde todos son escuchados.

La lectura diaria se establece como un ritual para el encuentro con diversos mundos de ensoñación y fantasía pero también que evoca recuerdos, vivencias, conexiones con las

realidades, saca a flote las preocupaciones de los niños y las niñas de las vivencias en sus entornos familiares y sociales, a través de la mediación del docente director de grupo que incita al diálogo, a la participación, a la toma de postura, e incluso a la proposición de soluciones a las diferentes situaciones a las que se enfrenta el personaje, para dar nuevos giros y matices a la historia. Despertando desde los primeros encuentros formales con los libros, el interés y el gusto por la literatura al mostrar otra forma de expresar las emociones.

4.3.2 Fase 2. Diseño e Implementación de la propuesta

Es en esta etapa del proceso donde la literatura se instaura de manera permanente, de la mano del arte, la lúdica y la exploración del entorno. Es en este espacio real, de uso y goce estético que las características y formas de la literatura expuestas en los anteriores capítulos toman forma, invitan a soñar, a crear, a imaginar mundos, personajes, situaciones y desenlaces que se cruzan y confunden en las vivencias diarias. Es a través de la oralidad, que se convierte en el motor que impulsa ese punto de partida del proceso para establecer rutas de aprendizaje, crear hipótesis, explicar, narrar, poner en palabras los recuerdos, mostrar a los demás los pensamientos y ejercer el derecho a la democracia al participar y expresar un punto de vista.

De igual manera la lectura posibilita la comprensión del mundo circundante, nos da elementos y estructuras fundamentales que potencian el desarrollo de la lectura personal del entorno y de los seres. Es en la lectura que se hace de las relaciones con los demás y con el ambiente, que aprendemos a leer el gesto, la expresión en el diálogo, los fenómenos, las situaciones, las imágenes y la palabra escrita.

En el proceso de implementación de la propuesta desarrollamos diferentes estrategias y formas de lectura en el aula como: La lectura compartida; espacio donde los niños y niñas leen en grupo, creando sus propias historias, a partir de los cuentos o libros, desde su propia interpretación de lo que contienen las páginas. Otra de las formas de lectura que se utilizan en el aula es la lectura en voz alta, en la que las diferentes voces, intenciones y entonaciones hacen de esta, una vivencia lúdica que permite comprender el sentido, anticipar las acciones, predecir lo que va a pasar. Con la lectura de los libros álbum se agudiza la mirada para encontrar los detalles que complementan, se oponen o contrastan la lectura y que permiten un ejercicio personal en un encuentro íntimo con la literatura fortaleciendo la autonomía para acceder a las obras, crear su propio juicio, armar las secuencias y proponer los diálogos de los diferentes personajes.

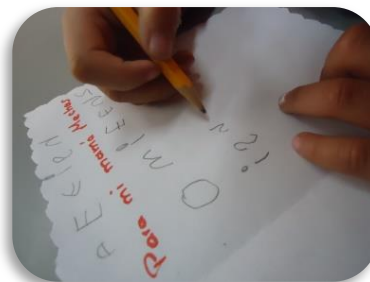


La lectura en familia en la que se invita una vez por semana a un miembro de la familia para ser el mediador de lectura personalizado, garantiza que el ejercicio se reproduzca en casa, en el aula se dan pautas para la lectura, haciendo de esta un momento grato, afectivo y provechoso tanto para las relaciones familiares como para el progreso lector de los niños y las niñas. Cada sesión aborda diferentes estrategias de la lectura y la creación de textos orales, escritos y gráficos. Como en los grupos de Educación Inicial, aún no se maneja el código escrito de manera convencional, los encuentros de lectura en familia están mediados por la oralidad y la producción de imágenes a manera de libros álbum en las que los padres, acudientes o maestras hacen las veces de transcriptores de las creaciones de los niños y las niñas.

Periódicamente se programan talleres sobre diferentes temas a partir de una obra, que permiten poner al descubierto ante la familia las diferentes problemáticas y preocupaciones de los niños y las niñas, que invitan a la reflexión, a cambios de actitud, e incluso de ser necesario a buscar asesoría con otras instancias del ámbito escolar como

orientación, coordinación, educación especial o se generan mecanismos de remisión a otras entidades como las EPS, Bienestar Familiar, según sea el caso.

Finalmente la escritura como forma de representar para los demás, una visión particular del mundo, en la Educación Inicial hace un recorrido que va desde el garabateo y el dibujo, hasta llegar al proceso de construcción de la lengua escrita y finalizar con la escritura y la lectura de manera convencional.



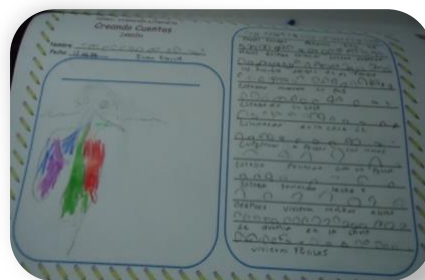
Cuentos sobre nuestro proyecto.
Animalejos. 2011 colegio Rufino José
Cuervo. Foto tomada por Rocío
Ramírez.

Una vez definida la ruta del proyecto y de acuerdo al tema que se esté tratando, en las actividades de lectura en familia, lectura compartida y lectura individual, se dejarán al alcance de los niños y niñas de manera intencional las lecturas que se relacionen con el proyecto y a partir de ellas llegar a la construcción de conocimiento, relación de espacios, situaciones y personajes con la vida real para ayudar en la comprensión del mundo, teniendo en cuenta que en la Educación

Inicial el aprendizaje no está dado por los contenidos y conceptos sino que de manera integral el aprendizaje está ligado a la interacción y apropiación del mundo que le rodea, en el que se encuentran los seres, los objetos, las personas, el tiempo y el espacio, las situaciones desde su perspectiva, es decir su mirada o lectura que haga del entorno.

En esta etapa de diseño e implementación de la propuesta además del consumo, reconocimiento de obras y autores, estilos, formas de contar, se incursiona también en la parte de producción, primero a través de formas orales de narrativa, para luego hacer uso de las habilidades que van adquiriendo, a través de los garabatos, dibujos, formas de escritura que van construyendo progresivamente como medios de comunicación para expresar sus vivencias, miedos, deseos, y como ya se ha mencionado su necesidad de explicar el mundo desde su óptica particular. Esta etapa se desarrolla de forma paralela y complementa las

acciones y actividades programadas en el proyecto de aula. (Ver Gráfica 10. Didáctica de la Literatura en Educación Inicial).



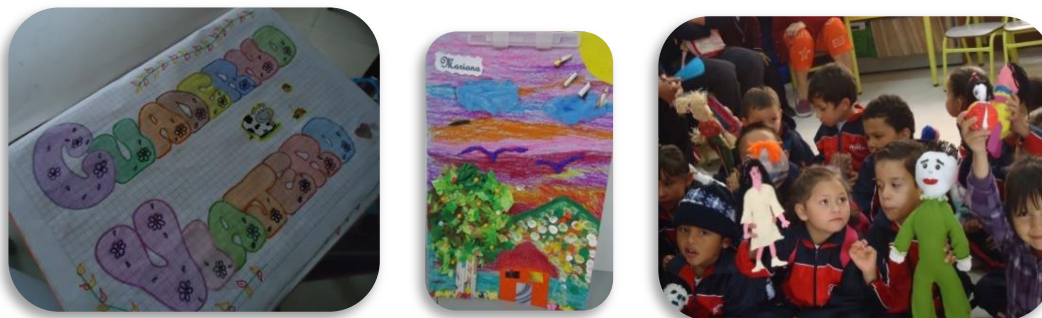
Taller de elaboración de cuentos a partir de nuestro juguete favorito, en el proyecto “Juegos y juguetes” 2014. Fotos de Rocío Ramírez Ramos

4.3.3 Fase 3. Socialización y Retroalimentación

Esta fase de la propuesta se realiza en dos momentos específicos: el primero de manera permanente durante el año, pues, mediante la evaluación holística del proceso se realiza la retroalimentación y de ser el caso la reestructuración del mismo de acuerdo a los resultados. El segundo momento se realiza al finalizar el año escolar, se invitan las familias y la comunidad educativa en general, a una exposición de trabajos que sintetizan y evidencian cada una de las etapas que se desarrollaron en la implementación de la propuesta pedagógica. en este se realizan las actividades del cierre del proyecto de aula y se monta una galería de trabajos, fotos, manualidades, videos y demás productos resultantes del proceso, al final de la cual se hace entrega del material a cada familia, de igual forma se entrega un cd con el registro de todas las actividades del grupo escolar.

En esta actividad de cierre también se realiza la última asamblea del grupo en la que se incluyen los padres, para evaluar los aciertos, desaciertos, fortalezas y debilidades del proceso durante el año escolar, los sentimientos y reflexiones tanto de los niños y las niñas como de su familias sobre las actividades realizadas y el análisis de la evolución del

desempeño de cada estudiante y su familia, nos brindan el punto de partida para el proceso del nuevo año.



Dentro de los productos que podemos encontrar al finalizar el proceso de acuerdo a las características del grupo y a las particularidades de los niños y las niñas, están los *Cuadernos Viajeros*, los *Libros Artesanales*, y las *Cartas*, con la creación de cuentos e historias ya sean de tipo colectivo o individual, que se constituyen en una herramienta fundamental en el desarrollo del proceso escritural. Los *Materiales*, *Artesanías*, *Manualidades*, elaborados por los niños, las niñas y sus familias de acuerdo a los temas del proyecto de aula. Las *Fotos*, *Videos*, *Audios* y *Grabaciones*, que dan fe de cada una de las fases de la propuesta, es decir el registro y documentación de la misma. (Ver Gráfica 10. Didáctica de la Literatura en Educación Inicial).

4.4 Los Talleres Literarios en el Marco de Los Proyectos de Aula

Acompañando el proceso de los proyectos de aula y la didáctica de la literatura, durante el año escolar se programan talleres literarios que abordan diferentes aspectos de la literatura en la educación inicial y que se desarrollan periódicamente, con el fin de evidenciar, no solo la ejecución y desarrollo de las actividades del taller literario propuesto, sino también el sentimiento, la emoción, el compromiso, la disposición, el gusto, el sentirse implicados y la diversión de los niños y niñas al disfrutar de las diferentes formas

de la literatura en su día a día, su capacidad creadora, y la consolidación de su propio criterio frente a las obras literarias. Algunos sirven de modelación se hacen con padres para que ellos asuman con responsabilidad su papel de mediadores y motivadores de lectura, otros se enfocan en despertar el interés y el gusto por la creación textual o la lectura en los niños y niñas, y por último hay otros que se programan para responder a las necesidades sociales y afectivas de los niños y las niñas y son dirigidos tanto a los padres como a los estudiantes para que con ellos se invite a la reflexión y comprensión de las situaciones que afectan el desarrollo de los niños y las niñas.

Fernando Vásquez con su particular y sencilla manera de explicar, con el tratamiento de los temas a manera de decálogo, “busca dar cuenta del estado de la discusión en Colombia de la manera como se enseña la literatura, o los dilemas a los que cotidianamente debe enfrentarse el maestro cuando quiere llevar los contenidos o los textos literarios al aula de clase” (Vásquez, 2008, pág. 11)

En sus planteamientos hace algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura, desde sus inicios hasta la época actual, haciendo un recorrido sobre el tratamiento de la literatura en la escuela. El enfoque o preocupación del acercamiento a las obras literarias en las aulas de clase, ha tenido en cuenta diferentes aspectos de las mismas; en un primer momento se le dio gran importancia al estudio del autor tratando de hacer evidentes los rasgos de su personalidad latentes en la obra. Luego, la enseñanza se centró en la época donde se desarrollaba la obra, atendiendo al contexto e ideología reflejada en ella. En un tercer momento, se fomentó el estudio formal y estructural de la obra y, recientemente se cambia la mirada hacia el lector desde la estética de la recepción en donde se da gran importancia al placer de leer. Este recorrido histórico sirve de soporte para reflexionar sobre la necesidad de lograr una didáctica adecuada para el tratamiento de la literatura en la escuela.

Vásquez, en su libro “La Enseña Literaria” presenta diez consideraciones a tener en cuenta cuando se aborda la literatura en el aula, ellas son: *El arte no se enseña por retazos*. Plantea su desacuerdo con el uso de fragmentos de una obra para su estudio. De este modo

se perdería la idea de “la obra como un todo en el que cada parte tiene una corresponsabilidad con el sentido global” (Vásquez, 2008, pág. 16)

Tener en cuenta el cuento. Teniendo en cuenta las características fundamentales del cuento: tensión, síntesis, gancho rápido a la atención del lector, permite además, ser abordado en su totalidad. Sin embargo, cuestiona el tratamiento del cuento como producción en el aula de clase, critica profundamente el hacer por hacer atendiendo solamente al poder creador, sin reflexionar sobre los elementos constitutivos del cuento de los que el autor, sea aprendiz o experto, debe hacer conciencia sobre las formas de saber hacer con la escritura, (tipos de diálogo, maneras de focalizar, tratamiento de los personajes, características de la descripción...)

“...el cuento parece ser una forma literaria idónea para trabajar en el aula. Sin embargo, necesitamos desligarla del inmediateismo de la expresión o espontaneísmo a la deriva. Y al maestro le corresponde nutrir sus prácticas de clase con un conocimiento de lo literario que supere o vaya más allá del consumo pasivo de las obras.” (Vásquez, 2008, pág. 20)

Afinar la sensibilidad y figurar el pensamiento. En este apartado invita al tratamiento en la escuela de la poesía, pasando del acto de recitar en las actividades culturales a encontrar en ella, otras formas para desarrollar la sensibilidad, la capacidad de conocer, de apreciar lo imperceptible o lo cotidiano que se vuelve tan natural que no se ve. “La poesía nos permea de otra piel, de otros sentidos. Nos hace mucho más sensibles y, por ello, más humanos.” (Vásquez, 2008, pág. 21)

Otra de las virtudes del tratamiento de la poesía en la escuela es el familiarizar al alumno con la analogía como forma de relación entre cosas aparentemente distintas u opuestas.

Un pensamiento que superando las disyunciones, logre descubrir conjunciones, interrelaciones, imbricaciones, sinestesias. Correspondencias. Aquí me parece que la poesía supera el manido de lo bonito o lo lindo, para ahondar en escenarios de lo cognitivo, en fronteras del pensamiento... la analogía es una

forma de investigar, una manera de proveerse de hipótesis, una estrategia para ampliar el radio de acción de nuestros sentidos o nuestras ideas. (Vásquez, 2008, págs. 21 - 22).

Colorear la voz para dar de leer. Leer para otros implica saber persuadir con la palabra, entonar con emoción. Este es uno de los aspectos que más genera en los estudiantes el gusto, el deseo por leer. Propone una lectura con diferentes matices en el tono de la voz, énfasis, volumen, velocidad, pausas.

Cuando uno lee a otros, lo que en verdad hace, como dice Daniel Pennac, “es dar de leer”. Cuando un maestro le lee a sus alumnos, lo que está haciendo es ofrecer otro tipo de alimento; un manjar, una fruta, una golosina. Pero en este dar de leer, en ese acto de dar de mamar lectura, en ese gesto maternal, el maestro también pone en juego la calidad de vida del lector de mañana. Si ha sido bien alimentado, si ha tenido suficiente leche materna, si ha sido abundante y ofrecida con pasión, este alumno será un buen lector toda la vida. (Vásquez, 2008, pág. 25)

Más allá del español: las pruebas del oficio. Uno de los problemas que se enfrentan en el aula de clase, es la producción escrita, llámese cuento, poema o ensayo. Muchas veces se proponen tareas desde el desconocimiento mismo de haberse enfrentado a ellas, no se dan las pautas necesarias, no se advierten los problemas a los que se puede ver abocado. Es una producción sin norte, que generalmente cae en el fracaso y la apatía, y se reduce el tratamiento de la literatura al aprendizaje de la lengua o a la historicidad de las obras literarias.

Reivindicar el valor de la tachadura y el error. No hay que tener miedo a equivocarse, es necesario arriesgarse. Pero así mismo es necesario dar las indicaciones adecuadas y los aspectos a tener en cuenta en la elaboración de los escritos.

Hablar de error es tanto como decir oportunidad de crecimiento, de formación. ...Volver atrás para revisar lo que se hizo, para ver cómo se llevó a cabo y cuáles fueron los equívocos, se debe convertir en una práctica habitual de

todo maestro que pretenda enseñar literatura. En esa reconstrucción del proceso, para valorar el error, la enseñanza deja de perseguir verdades impolutas y perfectas para colocarse en un sitio más humilde: mediar en otro ser su aprendizaje, a partir del autorreconocimiento de sus equivocaciones. Y sí se está del lado del aprendiz, no es para sancionar el error sino para convertir dicha falencia en una oportunidad para su propio desarrollo. (Vásquez, 2008, pág. 29)

Necesidad de conocer las características del taller. Al hablar de taller, no se refiere al activismo o el trabajo en grupo de las clases de literatura. Hace referencia a una manera de enseñar, con siete características que para Vásquez son fundamentales en la didáctica de la literatura.

La Mimesis, como un aprendizaje articulado desde la imitación o el modelaje, buscando reproducir las formas en cuanto estructura y estilo que el autor consagrado ha hecho su literatura en la propia producción escrita. *La Poiesis*, como una práctica focalizada en el hacer, el oficio creativo de la literatura. *La Tekhné*, como saber aplicado, se refiere a las reglas del oficio, los cuidados, las herramientas, las etapas y demás detalles del campo de conocimiento del arte literario. *Los Instrumentum*, y en este aspecto ubica la relación de lo literario con otras áreas del conocimiento y del arte, a través del diccionario, la retórica, la música, la pintura, el cine, para lograr la verosimilitud en una creación, mediante la creación de ambientes, atmosferas, secuencias, puntos de vista, ritmo, armonía, entre otros.

La Metis, siendo este el conocimiento que surge de la experiencia, se debe abrir la mente del docente a un conocimiento abductivo, hipotético, aproximativo, sintomático, adivinatorio. *El Ritus*, como la creación de un ambiente para el aprendizaje a través de un ritual en el que se disponen los elementos simbólicos, los tiempos, los actores para un aprendizaje con otros. Y por último, *el Corpus*, centrado en el maestro como guía del aprendizaje, con sus gestos, ademanes, énfasis, estilo personal, que se relaciona con el corpus del aprendiz se hace evidente la manera como le apasiona o como le afecta el arte que enseña.

El alumno no debe salir del aula como entró. El maestro de literatura, “...no puede ocultar o silenciar su “deber”; a él le corresponde aportar otros sentidos, otras miradas, no necesariamente previstas por sus alumnos. Esto no solo es necesario sino que se impone como un compromiso ético.” (Vásquez, 2008, pág. 36)

No es el maestro el único que evalúa. La evaluación de las practicas literarias en la escuela debe hacerse desde varias miradas: la autoevaluación a través de los diarios de lectura, donde el estudiante cuenta como es su proceso con la obra; recepción, gusto, disgusto, repulsión, dificultades, huellas que la obra ha dejado en él. La coevaluación, realizada entre pares, mediante la socialización de sus producciones y comentarios que surjan a partir de esa socialización y la publicación impresa de esas producciones. Y finalmente, la hetero evaluación por parte del maestro, quien primero debe dar fe de su oficio, ya que es en su hacer más que en el decir, que gana la autoridad para evaluar.

Atreverse a enseñar una pasión. Esto se da cuando con todo su cuerpo el maestro de literatura es capaz de llevar a otros hacia la experiencia estética, y entonces, “la literatura ya no será una asignatura sino una mediación de la palabra escrita para ponernos en relación con los problemas esenciales de la condición humana, con esos territorios del hombre que siguen siendo ignotos, impredecibles, maravillosos.” (Vásquez, 2008, pág. 40)

Para el acercamiento y como forma de mediación de la literatura en la Educación Inicial se propone el taller literario como el encuentro placentero, vivencial y natural de los niños, las niñas y sus familias con la literatura. En los talleres planteamos diferentes enfoques que presentan unas características propias de acuerdo al grupo que están dirigidos, los requerimientos, preparación y planeación que se deben tener en cuenta, así como también las diferentes etapas del mismo, en estrecha relación con los momentos del proyecto de aula y, a su vez, con las fases de la propuesta.

4.4.1 Talleres para los niños y las niñas de Educación Inicial

Estos están encaminados a despertar el gusto por las obras, el goce estético en el encuentro con las historias y el interés por la propia creación textual. A continuación relacionamos un ejemplo de taller, dirigido a la creación colectiva de cuentos en niños y niñas del grado transición.

Taller de Literatura en Educación Inicial: ¡Creando Cuentos!...

Proyecto: “Juegos y Juguetes”

Fecha: Marzo 19 de 2014

Participantes: Niños y niñas del grado jardín 02
Docente directora de grupo

Lugar: Salón de clase
Colegio Rufino José Cuervo IED.
Sede A. Jornada Mañana

Hora: 7:00am – 9:00am

Propósito: Realizar un taller de literatura desde la presentación y lectura en voz alta de un libro álbum, con niños y niñas de 3 y 4 años, que permita la identificación de la estructura, presentación y partes de la obra, y desde allí propiciar el acercamiento de los estudiantes hacia la creación colectiva de un cuento.

Justificación: Romper con el imaginario de los niños y niñas de preescolar, frente a la propia creación de textos es particularmente difícil, ya que para los pequeños no es posible que ellos creen cuentos, si no cuentan con las capacidades y conocimientos que tienen los grandes, condicionamiento e ideas que sus padres y los adultos en general, imprimen en los niños al dudar sistemáticamente de sus habilidades para leer, interpretar y representar el mundo que los rodea, mediante la creación de sus propios textos. Partiendo de una de las actividades favoritas de los niños de jardín 02, como es la presentación y

lectura en voz alta de un cuento, crear de manera colectiva un texto que guarde la estructura y las partes del cuento. Motivando a los niños y niñas del grupo a la creación de textos de manera colectiva, romperán el miedo y la prevención a la creación textual, ya que se reconoce su iniciativa y su creatividad.

Desarrollo de la actividad

1. “La hora del Cuento”.



Este es un espacio que se creó de manera conjunta con los niños, las niñas y la maestra, en donde se lee en voz alta un cuento. Los estudiantes han adoptado una disposición especial del aula de clase para esta actividad; cuando la maestra anuncia “La Hora del Cuento”, todos los pequeños van al centro del salón se sientan en el suelo y frente a ellos ubican una silla pequeña para la maestra, desde donde se hace la presentación y lectura del cuento. En esta ocasión se leerá el cuento “¡No te atrevas Dragona!”

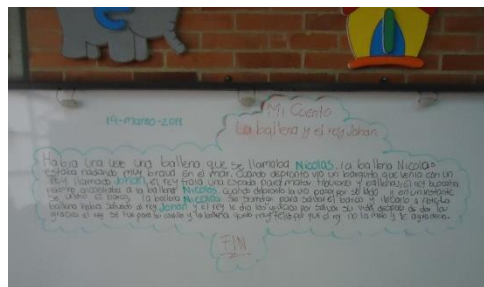
- 2. Presentación del cuento.**
- 3. Lectura del cuento:** “¡No te atrevas Dragona!”, ejercicio de lectura en voz alta, mostrando las imágenes, realizando comentarios y representando algunas de las acciones del cuento. Se realizan preguntas durante la lectura para mantener la atención centrada y permitir que los niños y niñas realicen la anticipación o predicción del texto. ¿De quién se tratará este cuento?, ¿De qué hablará esta historia?, ¿Qué pasará ahora en la historia?, ¿Qué hará el personaje a continuación?, ¿Cómo creen que termina la historia? ¿Qué habrían hecho ustedes en

esta situación?, además de realizar preguntas sobre la descripción de personajes, sobre los detalles de los objetos como forma, color, tamaño entre otras.

4. Después de la lectura, opiniones sobre el cuento, la parte que les gustó o la que no les gustó, cual escena era la más divertida, por qué.
5. Creación colectiva de un nuevo cuento a partir de unos invitados al aula de clase (muñecos: un guerrero vikingo y una ballena jorobada).



La maestra orientará el desarrollo del cuento cuestionando a los niños y niñas sobre ¿Cómo empezamos los cuentos?, ¿Qué pasó?, ¿Quién apareció?, ¿Qué dijo?, entre otras y brindando los conectores necesarios para dar coherencia al cuento. Registro de este en el tablero y lectura posterior para su evaluación. Registro en video de la creación colectiva.



- 6. Dibujar el cuento de manera individual, socialización de trabajos.**



7. Evaluación del taller en el desarrollo de las actividades propuestas, y las nuevas ideas que puedan surgir al abordar la lectura y el tema del taller.

Nota: Las fotos que acompañan el taller fueron tomadas en el desarrollo del mismo.



4.4.2 Talleres con padres de familia y acudientes

Estos talleres se realizan durante las sesiones especiales de lectura en familia. A continuación presentaremos uno de los talleres realizados. Para el desarrollo del presente taller recurriremos a un aspecto específico. Las situaciones que evidencian estados de preocupación y angustia por parte de los niños y las niñas que a su vez afectan la vida escolar, algunas de estas situaciones son: problemáticas familiares a causa de enfermedad de algún de sus miembros, diferentes formas de maltrato hacia los menores, dificultades en las relaciones de amistad entre compañeros por marcadas situaciones de egocentrismo, dependencia, manipulación y baja autoestima, entre otros. Se escogió el Cuento Ramón Preocupón de Antony Brawne, por su relación con el proyecto “Juegos y Juguetes” ya que habla de las preocupaciones de los niños y las niñas y como las solucionan a través del apoyo de su familia y la resignificación de sus juguetes.

Taller de Literatura en Educación Inicial: ¡Creando Cuentos!...

Proyecto: “Juegos y Juguetes” – Lectura en Familia.

Fecha: Agosto 3 de 2015

Participantes: Niños y niñas del grado Transición
Padres de familia o acudientes
Docentes directoras de grupo (Dora Esperanza Ramírez y Rocío Ramírez)

Lugar: Salones de clase
Colegio Diego Montaña Cuellar IED. Sede Serranías
Colegio Rufino José Cuervo IED. Sede A.
Jornada Mañana

Hora: 7:00am – 9:00am

Propósito: Realizar un taller de literatura desde la presentación y lectura en voz alta de un libro álbum, a niños y niñas de 4 y 5 años, con la participación activa de los padres o acudientes, que permita la exploración y descubrimiento de situaciones que generan preocupación en los niños, para fortalecer los lazos de confianza y afecto al interior de las familias, y desde allí propiciar el acercamiento de los niños y niñas hacia la propia creación de cuentos.

Justificación: En las últimas semanas se han detectado varias situaciones que evidencian estados de preocupación y angustia por parte de los niños y las niñas que a su vez afectan la vida escolar, algunas de estas situaciones son: problemáticas familiares a causa de enfermedad de alguno de sus miembros, dificultades en las relaciones de amistad entre compañeros por marcadas situaciones de egocentrismo, dependencia, manipulación y baja autoestima, entre otros. Es conveniente tratar estas situaciones, para que padres y acudientes estén enterados y podamos establecer acciones conjuntas para fortalecer el desarrollo emocional de los menores y posibilitarles ambientes de confianza y seguridad. Partiendo de una de las actividades favoritas de los niños de transición, como es la

presentación y lectura en voz alta de un cuento, crear de manera conjunta con sus padres un texto que cuente las preocupaciones de cada uno de los niños y niñas.

Desarrollo de la actividad

1. “Lectura en Familia”. Este es un espacio que se creó de manera conjunta con los niños y niñas, los padres y las maestras, en donde se realizan actividades en torno a la lectura y la creación de textos o cuentos; en esta ocasión se leerá en voz alta un cuento. Los niños van al centro del salón se sientan en el suelo y frente a ellos se ubica la maestra, los padres se sientan en las sillitas viendo el desarrollo de la lectura, se hace la presentación y lectura del cuento. El cuento de hoy: “Ramón Preocupón”
2. Presentación del taller a manera de introducción.
3. Datos del autor del cuento: Anthony Brawne
4. Lectura del cuento: “Ramón Preocupón”, ejercicio de lectura compartida en voz alta a manera de simulación para que los padres o acudientes se desinhiban a la hora de contar cuentos a los pequeños, mostrando las imágenes, realizando comentarios y representando algunas de las acciones del cuento. Preguntas antes de la lectura: ¿De quién se tratará este cuento?, ¿De qué hablará esta historia ¿Qué significa preocupón? ¿Ramón será niño o adulto? Durante la lectura se realizan preguntas para mantener la atención centrada y permitir que los niños y niñas realicen la anticipación o predicción del texto. ¿Qué pasará ahora en la historia?, ¿Qué hará el personaje a continuación?, ¿Cómo creen que termina la historia? ¿Qué habrían hecho ustedes en esta situación?, ¿Qué otras cosas podrán preocupar a Ramón? ¿cuándo ustedes se preocupan hay alguien que los tranquiliza? ¿Qué será un quitapesares? además de realizar preguntas sobre la descripción de personajes, sobre los detalles de los objetos como forma, color, tamaño entre otras. Después de la lectura, opiniones sobre el cuento, la parte que les gustó o la que no les gustó, cual escena era la más divertida, o la que los asustó más, por qué.



5. Algo de la tradición sobre los muñecos quitapesares Nicaragüenses.
6. Creación de un nuevo cuento a partir de las propias preocupaciones en compañía de los padres en el formato que las maestras entregarán a cada familia. Socialización de los cuentos en la galería de trabajos.



7. Dibujo por parte de los niños y las niñas del propio muñeco “quitapesares” después de que los padres se marchen.
8. Dibujar el cuento de manera individual, socialización de trabajos.



9. Con ayuda de los padres o acudientes, elaborar un muñeco quitapesares en casa para representar y contar con ayuda de los muñecos, los pesares que les han contado los niños y las niñas.



10. Evaluación del taller en el desarrollo de las actividades propuestas, y las nuevas ideas que puedan surgir al abordar la lectura y el tema del taller

De igual forma se han realizado otros talleres de lectura en familia, Para la exploración de la problemática social de la familia y las relaciones al interior de la misma: en los que recurrimos a algunos aspectos específicos. Entre ellos, la situación de la mujer y el machismo. Mediante el análisis del cuento *El libro de los cerdos*, de Anthony Browne, exploramos la desnaturalización del machismo como práctica social al interior de la familia y su tratamiento desde la Educación Inicial. Otro aspecto que analizamos fue la fragmentación o ruptura del núcleo familiar a través del cuento *Choco encuentra una mamá*, de Keiko Kasza, considerando las nuevas estructuras familiares y su tratamiento desde la Educación Inicial. En el análisis de las obras se consideraron los resultados de talleres realizados, dirigidos a la población infantil y talleres especiales con la participación activa de las familias.

A lo largo de estos años los talleres que se han desarrollado, han sido muy variados y aunque en ocasiones se repite alguna obra, ningún taller se desarrolla de la misma forma a manera de instrucciones en un paso a paso, como lo expresamos anteriormente, cada taller se estructura desde las características del grupo, su contexto socio cultural, sus intereses y necesidades.

CONCLUSIONES

La Literatura en la Educación Inicial: Un encuentro de saberes en la construcción colaborativa de aprendizajes es una tarea de investigación a partir de la observación y la reflexión llevada a cabo durante varios años de experiencia docente con los niños y las niñas de Educación Inicial, se da continuidad al proceso y con él la conceptualización necesaria para abrir paso a la literatura desde edades tempranas de una manera innovadora, constante y consecuente con las nuevas generaciones, tecnologías, situaciones y problemáticas del contexto donde se desarrolle la propuesta.

El experimentar cada año como el encuentro con una nueva aventura y el reconocer en cada niño o niña un universo por descubrir, permite que el quehacer docente se renueve, se transforme y se ajuste a las necesidades e intereses de cada grupo, para hacer de la vida en las aulas de Educación Inicial un espacio de reflexión continua, donde se proyectan diferentes sendas que conllevan a la construcción y apropiación de nuevos conocimientos aferrados a las experiencias de vida y sin perder de vista las relaciones que se tejen con el entorno, dando así, sentido a los aprendizajes y se permite el repensar la educación como un encuentro de participación y democratización del saber.

La experiencia con diferentes grupos en la implementación de la Literatura al igual que los diferentes procesos de formación que se dan en el ambiente educativo, no deben ser tratados como una fórmula o un método estándar con una serie de pasos a seguir, sino por el contrario, en esta reflexión se demuestra que las experiencias educativas en los niveles de Educación Inicial y, por qué no, a lo largo de la vida escolar, no responden a prácticas homogenizadas, ni repetitivas dirigidas por el docente. La experiencia educativa es el

resultado de múltiples factores, sociales, culturales, particulares, provenientes de los diferentes actores que hacen parte del proceso educativo.

Por lo tanto, los niños y las niñas que llegan a las aulas de Educación Inicial no son tablas rasas, traen consigo un saber aprendido en la experiencia de vida con su grupo social primario, en el que se encuentra la familia, los cuidadores, las instituciones para la primera infancia, entre otros. Por esta razón, se deben considerar los procesos escolares como encuentros de saberes, de intereses, de necesidades, por un lado, y por el otro, responder a los programas, currículos, Proyectos Educativos Institucionales PEI, entre otros. En este proceso, todo debe estar engranado para que se produzca el cambio en la educación que tanto se desea, teniendo en cuenta que se generan expectativas de vida, motivaciones internas, los niños y las niñas se encuentran a sí mismos, reconocen sus fortalezas, debilidades, preferencias y trazan un camino para alcanzar sus sueños, en su proyecto de vida.

Este es un proceso significativo en cuanto que reconoce al estudiante como sujeto de derechos, participe de su formación y cooperativo en la medida en que comparte la ruta de aprendizaje con otros, aportando, desde posiciones críticas y argumentadas, apostando por el aprendizaje colaborativo, la construcción de comunidad y la transformación de la sociedad.

La literatura como práctica social dentro del ámbito educativo, desde y para la óptica infantil en la Educación Inicial, debe ser tratada con seriedad, reconociendo su importancia en el desarrollo integral, pues abre ante el universo de la mente de los niños y las niñas una gama de posibilidades, relaciones, implicaciones, informaciones, transformaciones, escenarios, entre otros aspectos, que estructuran nuevas conexiones de conocimiento y al vincularla a los diferentes procesos escolares, hacen de la vida en la institución educativa una experiencia vital.

Los niños y las niñas de Educación Inicial pueden acceder de manera autónoma a las obras literarias, cuando éstas cumplen con los requerimientos de acuerdo a sus

características, pues su manera de leer tiene que ver con su manera de percibir, luego las obras deben poner en acción los sentidos a través de la imagen, que a su vez abre la puerta de la imaginación, relaciona imágenes y vivencias, creando las historias por medio de los detalles, el color, el contraste, la textura y establece las secuencias que propone la obra, situación que se evidencia en el encuentro con los libros álbum, una iniciativa que se ha venido consolidando en la industria editorial, reconociendo su importancia y los beneficios para quienes aún no acceden al código escrito de manera convencional y en el ambiente escolar permiten fortalecer las relaciones con el otro, en el que se incluyen sus compañeros, maestros, miembros de la comunidad educativa y especialmente con la familia al realizar ejercicios de lectura compartida.

Ahora bien, la literatura vinculada de manera pensada y concertada al trabajo por proyectos de aula, permite que los niños y las niñas desarrollen sus habilidades comunicativas (oralidad, lectura y escritura) y accedan a un mundo infinito de posibilidades de una manera natural, haciéndolas parte de su cotidianidad y teniendo en cuenta su deseo interno de descubrir y explicarse el mundo, porque estos desarrollos se trabajan en contextos reales de uso, ya que están relacionados con sus vivencias, intereses y expectativas de vida.

La literatura se vive, se siente y se disfruta en la Educación Inicial a través de las canciones, las rimas, las anécdotas, los juegos de palabras, el teatro, los títeres, los medios audiovisuales, la lectura en voz alta, la lectura compartida, la lectura y la escritura desde las posibilidades y particularidades de cada niño o niña y acompaña cada momento de la vida escolar, en donde la oralidad es el punto de partida para establecer rutas de aprendizaje, crear hipótesis, explicar, narrar, poner en palabras los recuerdos, mostrar a los demás los pensamientos y ejercer el derecho a la democracia al participar y expresar un punto de vista. Es el puente de encuentro entre las vivencias familiares y las nuevas vivencias en el mundo escolar. La oralidad es lúdica literaria, tratada como juego con la palabra, que divierte, que se escucha, que se trasmite de generación en generación, que pone a pensar, que reactiva la relación con los abuelos, con la familia, desde actividades diferentes a las rutinas del diario vivir.

El reconocer las formas de lectura de los niños y las niñas que aún no acceden al código escrito convencional, implica estudiar, crear e incurrir en prácticas que apoyen su apropiación del mundo desde la percepción, aprender o leer a través de los sentidos, jugar con las imágenes, las texturas, los colores, los sonidos, incluso los sabores, para llegar a la comprensión de las obras, tal como lo hacen en la vida diaria al leer situaciones, roles, gestos, historias de vida que han construido en las vivencias y experiencias en la relación con su entorno. El requerimiento de un mediador de lectura para que los niños y las niñas puedan acceder al mundo de las letras, hace que se abran espacios de entrenamiento a la familia desde la escuela para que sean partícipes de este proceso y se establezca un equipo con un mismo objetivo, al hacer de la lectura y la escritura un hábito, un ritual que se comparte y disfruta con otros, o que se puede realizar de manera íntima entre la obra y el lector.

La escritura, como forma de representar para los demás, exponer una visión particular del mundo, en la Educación Inicial hace un recorrido que va desde el garabateo y el dibujo, hasta llegar al proceso de construcción de la lengua escrita y finalizar con la escritura y la lectura de manera convencional. Los niños y las niñas desde el conocimiento y apropiación que van adquiriendo del mundo tienen la capacidad de crear situaciones en las que mezclan realidad y ficción, historias que realizan de manera pictórica y se pasa a la palabra a través de la narración como la manera para contar, crear y recrear.

La literatura debe luchar por su posicionamiento en la escuela desde el tratamiento y seriedad con que se ha abordado en el aula de clase. Es deber del maestro cualificarse en su labor desde su práctica y relación con la literatura para poder ser orientador y modelo con sus estudiantes. La literatura tiene matices, no es algo plano, conlleva a explorar emociones, sensibilidades, descubrimientos, maneras otras de ser, de contar, existir y de habitar esos otros mundos posibles.

Frente a los dilemas o indecisiones sobre el camino que se debe tomar en la enseñanza de la literatura, es posible pensar en mantener un equilibrio entre las certezas y

las incertidumbres que se generan en el aula de clase. Ni poco ni demasiado todo es cuestión de medida. Lo importante es tener claro el propósito sobre el cual se va a trabajar en la escuela, en relación con las características de los estudiantes, sus contextos, sus intereses y necesidades.

La didáctica y sus estrategias pedagógicas no deben ser camisa de fuerza, receta, el paso a paso estipulado para todos por igual, está debe adaptarse de manera versátil a las características propias de cada institución, de cada grupo de estudiantes, de cada sujeto, la enseñanza de la literatura debe ser contextualizada además, debe tener en cuenta los ritmos, y estilos de aprendizaje de sus estudiantes.

El maestro debe diseñar e implementar estrategias novedosas, que motiven a los estudiantes, por tal razón el maestro debe estar preparado para marcar la ruta a seguir siendo riguroso con el acercamiento del mundo de los niños y jóvenes al mundo literario, proporcionando las herramientas y llevando a la construcción de conocimientos, convirtiendo la literatura en una práctica de vida.

Concluir este proceso de innovación educativa con la formación a nivel de Maestría en Estudios Literarios incidió de forma positiva, ya que se convirtió en un espacio de aprendizaje, de ratificación de una experiencia que surgió desde la formación pedagógica y de nuestra tenacidad en reestructurar las prácticas pedagógicas al interior de las aulas, buscando estrategias que hicieran partícipes a los niños, las niñas y sus familias en la construcción del conocimiento y en la formación integral, en un ambiente abierto y democrático, en el que buscábamos instaurar la literatura de manera empírica, aunque muy rigurosa y sistemática, partiendo de las características de los niños y niñas de Educación Inicial y de las formas literarias más apropiadas, para llevar a cabo proyectos de aula en los que se obtienen mejores resultados y favorecen su desarrollo, pero con la maestría se formalizan los fundamentos que se deben tener en cuenta en el tratamiento de la literatura.

Esta experiencia de investigación e innovación educativa ha incidido en la evolución del sistema educativo y la nueva visión que en la actualidad plantean los

programas, lineamientos y tratamiento de la niñez en las aulas, ya que a través de la socialización de la experiencia en diplomados, cursos de formación y actualización de docentes, conversatorios a nivel local y distrital sobre Educación Inicial programados por la SED, en los que nos hemos hecho partícipes en esta trayectoria de algún modo ha logrado trascender las estrategias al interior del aula y es un punto de referencia en la transformación de las prácticas pedagógicas; prueba de ello son las dos instituciones donde laboramos, pues en los principios que regulan el Plan de Estudios de Educación Inicial se establecieron los proyectos de aula como la estrategia fundamental generalizada para el trabajo con los niños y las niñas del primer ciclo (primero y segundo de básica primaria) , además se reconoce el impacto que tiene la literatura vinculada a los proyectos de aula y se ajusta a las nuevas condiciones y contextos de vida.

BIBLIOGRAFIA

- Abadía Morales, G. (1994). *El correo de las brujas y la literatura Oral*. Bogotá: Tres Culturas Editores.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bernal Arroyave, G. (2005). *Juguemos con la Poesía*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Bernal Arroyave, G. (2005). *Tradición oral escuela y modernidad. La palabra encantada* (Segunda ed.). Bogotá D.C. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio. (Colección Palabra).
- Braslavsky, B. (2005). *ENSEÑAR A ENTENDER LO QUE SE LEE La alfabetización en la familia y en la escuela*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Economica de Argentina.
- Bruner, J. (1990). *Actos de Significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1997). *La Educación Puerta a la Cultura*. Madrid: Visor.
- Carranza, M. (28 de Marzo de 2007). *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil*, 203. Recuperado el Mayo de 2014, de <http://www.imaginaria.com.ar/20/3/lionni.htm>
- Castrillón, S. (1987). *Tope tope tun Arrullos, rimas y juegos*. Bogotá: Editorial Norma.
- Castro, G. (1992). *El libro azul. Usted, sus hijos y la TV*. Bogotá: Editorial Presencia.
- Colasanti, M. (2004). *Fragatas para tierras lejanas, Conferencias sobre literatura*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Colomer, T. (Diciembre de 1996). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, 39. Recuperado el Abril de 2014, de Peonza Revista de Literatura Infantil y Juvenil: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/peonza-revista-de-literatura-infantil-y-juvenil--87/html/>
- Colomer, T. (2005). *Andar entre Libros*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

- Colomer, T. (2010). La Literatura Infantil en la Escuela. En I. N. Docente, *La Formación Docente en Alfabetización Inicial, Literatura Infantil y Didáctica* (pág. 17). Buenos Aires.
- Cortazar, J. (Julio de 1970). *Algunos aspectos del cuento*, 60. Recuperado el Abril de 2014, de Revista Casa de las Americas: <http://www.literatura.us/cortazar/aspectos.html>
- Cuineme, M., Ramírez, A., Ramírez, E., & Sicuamia, G. (2008). *DE LA TETA A LA LETRA De la música de la palabra a la magia d la escritura*. Bogotá.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Da coll, I. (1987). *Chigüiro encuentra ayuda*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Da Coll, I. (1987). *Colección Chigüiro*. Bogotá: Casa Editorial Norma.
- Da Coll, I. (2012). *Tengo Miedo*. Bogotá: Editorial Babel.
- Delgado, H. (2002). *Destrabalengüerías para trabalengüeros*. Bogotá: Intermedio Editores.
- Ferreiro, E., & Siro, A. (2008). *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E., & Teberoski, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Garralon, A. (29 de Abril de 2005). *revistababar.com*. Obtenido de Clásicos infantiles: Arnold Lobel y Maurice Sendak: <http://revistababar.com/wp/clasicos-infantiles-arnold-lobel-y-maurice-sendak/>
- Henán Diaz, F. (2007). *Leer e interpretar libros álbum, ¿ungénero en construcción?* Bogotá: Norma.
- Itsvan, S. (24 de Septiembre de 2013). *Vale mil palabras*. Obtenido de Revista Saberes No. 18: <http://www.revistasaberes.com.ar/2013/09/vale-mil-palabras/>
- Jolibert, J. (1991). Formar niños productores de textos. *Lectura y Vida*.
- Jolibert, J. (1994). *Formar niños lectores y productores de texto*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Librería Norma. (s.f.). *Autor(es) Keiko Kasza*. Obtenido de Literatura Infantil y Juvenil Producto de Autores: <http://www.librerianorma.com/autor/autor.aspx?p=PUvWdlHQHPRmu+q8HlC9Nw>
==

- MEN, M. d. (2009). *Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia*. Bogotá D.C.: Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *La literatura en la Educación Inicial. Documento No 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la Educación Inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia*. Bogotá D.C.: Rey Naranjo Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie Referentes Técnicos para la Educación Inicial*. Bogotá, Colombia: Rey Naranjo Editores.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y Escritura. Tecnologías de la Palabra*. . México: Fondo de Cultura Económico.
- Populares, T. d. (2005). *Circulo de la Choza. Cuentos Populares Africanos*. (E. Amo de la Iglesia, Trad.)
- Prada de Vera, R. M. (1990). *Psicología Evolutiva I*. Bogotá D.C.: Editorial USTA.
- Ramírez, E. (2015). *Vivencias de la Infancia en ClarOscuro*. Bogotá: Sin publicar.
- Rincón Bonilla, G. (2012). *Los Proyectos de Aula y la Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje Escrito*. Bogotá D.C.: Losada.
- SED, S. d. (2001). *Orientaciones para Promover el Desarrollo de Competencias Básicas en Educación Inicial*. Bogotá D.C.: CORPOEDUCACION.
- SED, S. d. (2014). *Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá D.C.
- SED, S. d., & SDIS, S. D. (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Bogotá D.C.: Imprenta Nacional de Colombia.
- Vallejo Molina, R. D. (2016). *TESIS DOCTORAL La literatura en el aprendizaje: Necesidad de abdicar de su enseñanza*. Bogotá.
- Vargas, L. (18 de Marzo de 2013). *Revista Arcadia*. Recuperado el Mayo de 2014, de Arcadia: <http://www.revistaarcadia.com/imprensa/periodismo/articulo/quien-dijo-no-podia-hablar-eso/31353>
- Vásquez, F. (2008). *La enseña literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Kimpres Ltda.