



Espacios para leer, crear y crecer

Orientaciones para la puesta
en marcha de salas de lectura
y expresión artística para la
primera infancia





Julieta Brodsky

Ministra de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile
Presidenta del Consejo

Carlos Brito

Ministro de Turismo de Brasil
Presidente del Comité Ejecutivo

Andrés Ossa

Director

Alberto Suárez

Secretario general (e)

Publicado por
Centro Regional para el Fomento del Libro en
América Latina y el Caribe (Cerlalc)
Calle 70 n.º 9-52
Bogotá, Colombia
cerlalc@cerlalc.org
www.cerlalc.org
Enero de 2023

Autora:

Yolanda Reyes

Coordinación editorial:

Jeimy Hernández Toscano

Gerente de Lectura, Escritura y Bibliotecas, Cerlalc

Lorena Panche

Profesional de Lectura, Escritura y Bibliotecas

Corrección de estilo:

Ludwing Cepeda Aparicio

Diseño y diagramación:

Magdalena Forero Reinoso

Fotografía de portada:

Daniel Gómez Lesmes, Espantapájaros

Fotografías interiores:

Biblioteca de Santiago (Chile)

Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de
Querétaro (México)

Espantapájaros, proyecto pedagógico para la
primera infancia (Colombia)

Ministerio de Educación Nacional - Cerlalc
(Colombia)

Sistema Nacional de Bibliotecas - SINABI- (Costa
Rica)

Yolanda Reyes

Escritora, educadora y columnista del diario *El Tiempo*. Dirige el proyecto cultural “Espantapájaros” y es asesora de instituciones nacionales e internacionales en políticas de educación y lectura. Entre sus obras figuran *El terror de sexto B*, *La casa imaginaria*, *La poética de la infancia*, *Qué raro que me llame Federico* y *El reino de la posibilidad*. Sus libros han estado en la selección White Ravens de la Biblioteca de la Juventud de Múnich y han obtenido diversos premios como el de Fundalectura y el Cuatrogatos, entre otros. En 2020, ganó el Premio Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil por el conjunto de su obra.



Contenido

Prólogo	5
Introducción	8
Antecedentes	11
Justificación. ¿Por qué crear espacios de lectura para la primera infancia?	15
Características de un espacio de lectura para la primera infancia	19
¿Quiénes leen? El público de un espacio de lectura para la primera infancia	20
¿Qué se lee? El acervo	21
¿Dónde se lee?	25
El ambiente	26
El mobiliario	28
¿Cómo se lee? Actividades y servicios	34
Lectura espontánea	35
El préstamo externo	36
La hora del cuento	37
Las conexiones con todos los lenguajes y con todos los públicos	40
La formación de mediadores y la articulación intersectorial	41
La articulación intersectorial	43
La planeación, el seguimiento y la evaluación. Indicadores para las salas de lectura: una propuesta de autoevaluación	44
Bibliografía	48



Prólogo

De forma consecuente con los hallazgos científicos que han mostrado la importancia de la primera infancia como un periodo crítico en el que se moldea, en buena medida, el curso de las siguientes etapas de la vida, se ha acrecentado el reconocimiento de las niñas y niños más pequeños como sujetos de derechos que, además de salud, nutrición y otros elementos básicos para su crecimiento y bienestar físico, requieren de las condiciones que garanticen su bienestar socioemocional y les permitan alcanzar todas sus capacidades intelectuales, afectivas y creativas. En esta línea, todos los países de Iberoamérica tienen hoy políticas, programas o servicios específicos para esta población, que buscan incidir en todas las dimensiones del desarrollo de las niñas y los niños.

En materia de educación preescolar, América Latina y el Caribe ha avanzado notablemente, como lo muestra la tasa bruta de matrícula para este nivel educativo, que en 2018 llegó al 78 %, cifra por encima del porcentaje global, del 52 %¹. Pese a este progreso, aún hay marcadas diferencias en la asistencia de los niños y niñas a programas educativos de calidad según el nivel socioeconómico, y aquellos pequeños que viven en zonas rurales o que pertenecen a comunidades indígenas o afrodescendientes tienen

1 Unesco. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todos sin excepción. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>

menores oportunidades de acceder a la educación inicial². Eliminar estas disparidades es indispensable para garantizar el pleno desarrollo de la primera infancia, pues, de acuerdo con los datos disponibles y las proyecciones estadísticas recientes, existen altas probabilidades de que el mundo no alcance en 2030 la meta 4.2 del ODS 4, relativa al acceso a servicios de cuidado, desarrollo y educación de calidad para *todos* los menores de 6 años de edad³.

A ello se suma que la primera infancia ha sido uno de los grupos poblacionales más afectados por la crisis del Covid-19. Además del cierre del 90 % de los centros de educación inicial y preescolar, se suspendieron o se limitaron otros servicios esenciales para esta franja de edad, como los programas de estimulación y de acompañamiento familiar⁴. Aunque los países de la región desplegaron diversas estrategias para dar continuidad a las actividades educativas, las desigualdades socioeconómicas, de conectividad y de alfabetización de las familias incidieron negativamente en los aprendizajes y en la calidad de vida de la infancia. Esta situación, sin duda, tendrá un impacto considerable en las generaciones presentes y futuras, ya que, a causa de estos cierres, alrededor de 10,7 millones de niñas y niños de primera infancia podrían haber quedado rezagados en su desarrollo⁵.

En este contexto, la existencia de espacios que posibiliten la aproximación temprana a la lectura, a la palabra, a los lenguajes artísticos representa una poderosa herramienta para reducir los efectos adversos de las brechas sociales, así como para potenciar el aprendizaje y el bienestar de las niñas y niños más pequeños. Las salas de lectura y otros espacios para acercarse a la literatura y el arte en la primera infancia, que brinden acervos, recursos, servicios y acompañamiento adecuados para las características de las niñas, los niños y sus familias, son un escenario propicio para que ellos puedan aprender, expresarse, jugar e interactuar de manera significativa con otros.

Así mismo, estos espacios pueden contribuir en todos los ámbitos del desarrollo infantil. En primer lugar, pueden favorecer el desarrollo socioemocional y ayudar a fortalecer los vínculos afectivos entre niñas, niños y sus figuras de apego, pues crean

2 Unicef. (2020). Acceso y equidad para la educación en la primera infancia. Evaluación de cinco países en América Latina y el Caribe. Panamá: Unicef. <https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2020-04/Acceso-Equidad-Educacion-Primera-Infancia-SP-LR.pdf>

3 Unesco. (2022). World Conference on Early Childhood Care and Education. Education Starts Early. Progress, Challenges and Opportunities. Conference Background Report. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668>

4 López Boo, F. et al. (2020). El alto costo del Covid-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

5 Unesco. (2022). World Conference on Early Childhood Care and Education. Education starts Early. Progress, Challenges and Opportunities. Conference Background Report. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383668>

posibilidades para la exploración lúdica, al igual que para el tiempo compartido en torno a los libros, los poemas, las historias y las composiciones de la tradición oral. En segundo lugar, al fomentar la realización de diversas actividades para explorar la palabra desde los primeros años, las salas y otros espacios de lectura pueden impulsar el fortalecimiento de las habilidades comunicativas, que son fundamentales, no solo en el proceso educativo de los menores, sino para la conformación de su propia subjetividad y el establecimiento de lazos sociales. En tercer lugar, estos escenarios impulsan la inclusión y la participación cultural de las niñas, niños y sus familias —especialmente, de aquellos pertenecientes a los sectores socioeconómicos más vulnerables y cuyo acceso a otros espacios culturales es limitado—, al ofrecerles oportunidades para entrar en contacto con diversos lenguajes y manifestaciones artísticas, así como para apropiarse del acervo cultural del contexto propio y de otros contextos, de forma que puedan convertirse en creadores de sus propias historias.

Dados estos beneficios, entre muchos otros, que la lectura, el juego y el acercamiento al arte tienen en la primera infancia, el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc) a través de su Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación par la Primera Infancia (OPI), busca promover que en los países iberoamericanos se sigan creando espacios en donde los niños menores de 6 años y las personas encargadas de su cuidado y crianza puedan explorar libremente su entorno, aprender y recrear su realidad mediante la palabra, el movimiento, la imagen y el arte.

Con esta publicación, titulada *Espacios para leer, crear y crecer. Orientaciones para la puesta en marcha de salas de lectura y expresión artística para la primera infancia*, el Cerlalc ofrece a los responsables de la atención integral a este grupo etario, líderes de las políticas de lectura y los sistemas bibliotecarios, al igual que a mediadores, educadores y otras personas vinculadas a la educación, el cuidado y la participación cultural de las niñas y niños más pequeños en Iberoamérica, una serie de lineamientos para la puesta en marcha y el funcionamiento de espacios de lectura para la primera infancia, con el fin de que estos puedan consolidarse como un importante recurso para la formación de lectores y escritores plenos desde los primeros años de vida.

Andrés Ossa Quintero
Director Cerlalc



Introducción

La preocupación por la primera infancia, esa etapa vital comprendida entre los seis primeros años, se sustenta en los hallazgos provenientes de las neurociencias, las ciencias de la educación y la economía, entre otras disciplinas, que han demostrado la importancia del desarrollo emocional, social, cultural y cognitivo que se registra durante ese tiempo crucial. Hoy está claro que lo que se hace —y también lo que se deja de hacer— para potenciar el desarrollo infantil tiene un impacto profundo en los proyectos vitales y educativos de las personas y, por consiguiente, también en el desarrollo de los países. Estas consideraciones han transformado las políticas públicas y han situado la atención integral a la primera infancia como un derecho y también como uno de los desafíos del milenio, puesto que garantiza la equidad mediante una oportuna intervención durante el momento más fértil de la vida.

En ese contexto, se ha dado una creciente toma de conciencia acerca de la complejidad de los procesos de adquisición de la lengua y del acceso a los lenguajes artísticos que tienen lugar durante los primeros años, y de su evidente relación con el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y las niñas. De la misma forma como el juego, las artes y la literatura se han ido incorporando progresivamente en los lineamientos de educación inicial de los países de la región, en los planes de lectura y escritura se observa un interés cada vez mayor por esa población entre los cero y los seis años, que hasta comienzos del milenio no era considerada “lectora” y que no se incluía en las estadísticas ni en los proyectos relacionados con bibliotecas o espacios culturales.

A la luz de esas transformaciones y de los desafíos y oportunidades que plantean, el presente documento se inserta en el contexto del trabajo previo alrededor de la formación de lectores desde la primera infancia que ha venido liderando el Cerlalc, y responde a su compromiso por impulsar en la región el desarrollo de políticas públicas



y la generación de espacios que posibiliten el acceso pleno a la cultura escrita y oral para todos los ciudadanos, desde los primeros años de vida y a lo largo de todo el ciclo vital. Así mismo, se enmarca específicamente en las acciones desarrolladas por el Centro, a través del Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación en la Primera Infancia, para generar orientaciones técnicas y conceptuales sobre temas relacionados con la educación y el acercamiento a la palabra y el arte, teniendo en cuenta la especificidad del desarrollo infantil propio de los primeros años. Está dirigido a las entidades y a las personas encargadas de las estrategias, las políticas y los programas de atención integral para esta franja poblacional en los países iberoamericanos, con el propósito de orientarlas acerca de los aspectos esenciales que se deben tener en cuenta al crear espacios para el fomento de la lectura, la escritura, la oralidad y la aproximación a los lenguajes artísticos.

En las páginas siguientes se exponen algunos antecedentes que han sido fundamentales para cambiar los paradigmas sobre lectura y acceso a la cultura en primera infancia. A partir de ese cambio de paradigma, se plantean los lineamientos conceptuales que fundamentan la creación de estos escenarios, y se describen elementos como los acervos, los recursos, los servicios, los programas y los procesos de formación para mediadores, entre otros aspectos esenciales.

Estas orientaciones son tan solo un punto de partida para inspirar la creación de salas de lectura y expresión artística para la primera infancia, como espacios propicios para el juego, la exploración artística, el encuentro con la literatura y el desarrollo de la creatividad de los niños y las niñas, teniendo en cuenta, por supuesto, la diversidad de los contextos propios de los diferentes países. El hecho de exponer unos elementos claves no impide sino, por el contrario, presupone el reconocimiento de los saberes y las prácticas de los diversos territorios, con el fin de potenciarlos, a partir del diseño de ambientes particulares, en donde los ciudadanos más jóvenes crezcan entre libros, voces y posibilidades culturales desde el comienzo de la vida.



Antecedentes

Desde el punto de vista político, los antecedentes del cambio de paradigma en la concepción de infancia pueden rastrearse en la Convención de los Derechos de los Niños de la Asamblea de la ONU (Nueva York, 1989), suscrita por 191 países, en la cual se acordó considerar como “niños” a los menores de 18 años, y en la que fueron reconocidos como sujetos de derechos, y no solo como objeto de protección. En cumplimiento de los compromisos suscritos, los Estados firmantes han ido armonizando sus marcos constitucionales y legales con este enfoque.

Se trata de una toma de conciencia lenta, pues la primera infancia no solía hacer parte de las políticas de Estado ni de los planes educativos en la mayoría de los países de Iberoamérica, y tampoco se contaba con marcos legales que situaran a la educación y a la cultura como derechos desde el comienzo de la vida. Salvo excepciones, la educación inicial estuvo circunscrita a jardines infantiles privados o a instituciones estatales de corte asistencialista en la mayor parte de los países de la región hasta finales del siglo XX y, en términos generales, la primera infancia se consideraba como una etapa vital de la cual debían responsabilizarse las familias, en lugar de ser asumida como un derecho que debía garantizar el Estado.

Durante la primera década del presente siglo, los Estados miembros han trabajado en actualizar sus legislaciones para garantizar una atención integral a la primera infancia y, de forma simultánea con los movimientos de la sociedad civil que han llamado la atención sobre la importancia de esta franja, se ha dado también una toma de conciencia paulatina sobre la especificidad de la educación inicial, no como una “preparación” o un aprestamiento para la escuela primaria, sino como aquella especializada en los primeros años de la vida y orientada a potenciar el desarrollo integral. Esta toma de conciencia se refleja en los lineamientos pedagógicos y las orientaciones curriculares producidas por

algunos países, como Argentina, Chile, Ecuador, México, España, Brasil y Colombia, que involucran a la literatura, el juego y las artes, y los reconocen como ocupaciones esenciales de la infancia. Si bien falta mucho para que estas ideas se generalicen en las prácticas pedagógicas y en los imaginarios familiares y sociales, es evidente que hay un cambio de paradigma en las concepciones de infancia.

En el ámbito de las políticas culturales, este cambio parece aún menos generalizado, tanto en la elaboración de diagnósticos, estadísticas y proyectos de lectura que involucren a la población de cero a seis años, como en las prácticas artísticas. No obstante, es posible identificar experiencias y proyectos en diversos países de la región como Chile, Argentina, Uruguay, Perú, Brasil, México y Colombia, entre otros. La mayor parte de esas iniciativas en el ámbito del libro y la lectura dirigidas a la primera infancia se han desarrollado a partir de las dos primeras décadas del siglo XXI y comparten componentes similares como la entrega de libros en los hospitales a las familias de los recién nacidos, la dotación de acervos o colecciones semilla para centros de desarrollo y jardines infantiles, la elaboración de guías y materiales pedagógicos para orientar el uso de los acervos entre los mediadores adultos, la conciencia sobre la importancia de involucrar a la familia y a los educadores en la formación de lectores y la creación de salas de lectura especializadas.

De forma paralela a estas transformaciones, se está haciendo notorio un trabajo intersectorial en los planes de lectura de los Estados miembros de Cerlalc para involucrar a la población de primera infancia y articular esfuerzos por parte de los ministerios de educación y cultura y de las instituciones que se ocupan misionalmente de la atención integral a la primera infancia en cada país, con el fin de hacer presencia en distintos escenarios culturales y educativos. Estos planes recogen los cambios en las concepciones de lectura a las que se ha hecho referencia en estas páginas, puesto que proponen oportunidades variadas para familiarizarse con diversos materiales orales y escritos, y reconocen la relación estrecha entre el lenguaje verbal y los lenguajes artísticos en las primeras edades. A estos trabajos estatales se suman las iniciativas desarrolladas por la sociedad civil, las organizaciones no gubernamentales, la academia y el sector editorial.

Sin embargo, por tratarse de un campo reciente de trabajo, se observa todavía cierta dificultad para expandir o, incluso, para sostener procesos de dotación de acervos y de programas alrededor de la lectura en el largo plazo, debido a cambios de énfasis en los planes de gobierno. Esta dificultad se agudizó con motivo de los cierres prolongados de las instituciones educativas, de las bibliotecas y de otros programas culturales debido a las medidas tomadas por los gobiernos para mitigar los efectos del Covid-19. Los impactos de la pandemia en todos los ciclos educativos, que han sido descritos en documentos elaborados por Unesco, Unicef, la Cepal y el Banco Mundial, entre otros, se reflejan en un largo tiempo perdido para el aprendizaje de los niños y las niñas, y también en dificultades evidenciadas en la salud socioemocional, en el aumento de las situaciones de maltrato intrafamiliar y en la agudización de las condiciones de vulnerabilidad de las

niñas y niños. Particularmente, en lo concerniente a la primera infancia, la falta de acceso a los programas de educación inicial durante un año, e incluso dos, en un momento crucial para el desarrollo, ha afectado gravemente a los niños y niñas en aspectos nutricionales, perceptuales, motores, afectivos, relacionales, emocionales y lingüísticos, y es factible predecir las afectaciones a lo largo del ciclo educativo que se derivarán de esta falta de intervención oportuna que perjudicó especialmente a la infancia más vulnerable. En ese sentido, las brechas existentes antes de la pandemia entre aquellos niños con acceso a la educación inicial y aquellos que no lo tienen se han profundizado y demandan atención urgente a través de programas que potencien el desarrollo infantil para hacerle frente al retroceso que se ha ensañado con las poblaciones con mayor riesgo de exclusión en la mayoría de los países de la región.

En esta emergencia educativa se han hecho aún más patentes las dificultades de acceso a la oralidad, la lectura y la escritura, y las repercusiones de estas dificultades para el aprendizaje presente y futuro, dentro y más allá de la escuela. Dado que las palabras y los lenguajes artísticos son esenciales para el ejercicio de los derechos culturales y que la relación con la lectura determina también, en gran medida, el desempeño educativo, los espacios para disfrutar la lectura y los lenguajes artísticos, específicamente dirigidos a la infancia, resultan hoy imprescindibles como escenarios de recuperación de las posibilidades simbólicas, con el fin de garantizar el derecho a la educación y la cultura.

Crear salas, rincones de lectura, ludotecas y todos los escenarios y programas de fomento lector y exploración artística es, a la luz de la emergencia educativa, una prioridad para recuperar el tiempo perdido y acompañar a los niños a descubrir sus posibilidades simbólicas y creativas.



Justificación.
**¿Por qué crear espacios
de lectura para la
primera infancia?**

Como se expuso en las páginas anteriores, está claro que la lectura comienza mucho antes del contacto con los textos escritos y que oralidad, lectura y escritura hacen parte de un *continuum* que enmarca la génesis de la historia humana y que tiene conexiones con otros lenguajes y otras experiencias enraizadas en los primeros meses. En ese sentido, las primeras palabras y los primeros acercamientos a los libros son la parte visible de fenómenos complejos que se inician desde la vida intrauterina y para los cuales se requiere una intrincada red de conexiones simbólicas y un sinnúmero de voces, de estímulos, de palabras, de historias y de experiencias de apego que van vinculando paulatinamente a los recién llegados con su comunidad, su territorio y su cultura.

Dado que el lenguaje, como capacidad general de comunicación, es el ancestro de la adquisición de la lengua materna y que, a su vez, la lengua materna es la matriz esencial para acercarse a la lengua escrita y a todos los lenguajes, la lectura hace parte de un largo proceso que se inicia desde el comienzo de la vida y que requiere de estímulo por parte de los adultos. Sin embargo, no todos los bebés cuentan con cuidadores conscientes de las posibilidades de su voz, de su lengua —o de las lenguas que se hablen en su comunidad—, y muchas familias de los países de la región están inmersas en una realidad apremiante y adversa, que se agudizó con las circunstancias de desempleo y de cierres educativos afrontadas durante la pandemia, y que muchas veces impide ofrecer a sus hijos la nutrición lingüística, afectiva y cultural imprescindible para su desarrollo emocional y cognitivo. Esta falta de estímulo se constituye en una barrera invisible que se refleja en la calidad de su lenguaje y de su aprendizaje desde los primeros años y que tiende a permanecer a lo largo del ciclo educativo.

Los estudios sobre lectura, primera infancia y desarrollo social han demostrado que a los tres años existen grandes diferencias en vocabulario, fluidez verbal, estructuración

de frases y posibilidades interpretativas y narrativas entre los niños y las niñas que han tenido experiencias comunicativas estimulantes y quienes no las han tenido. Dichas investigaciones señalan que quienes crecen rodeados de libros y de experiencias enriquecedoras de lenguaje (juegos de palabras, relatos, conversaciones, canciones, libros y tradición oral de sus comunidades, entre otras) adquieren una familiaridad con la lengua oral y escrita y una seguridad para vincularse afectivamente y expresarse, que inciden en su vida emocional y cognitiva; así mismo, las experiencias iniciales de exploración, juego, arte y literatura les ofrecen herramientas y motivación para aprender de forma creativa y participar en la vida cultural de su comunidad. Esta participación significa sentirse parte de experiencias de comunicación que son fundamentales para ejercer la ciudadanía; por lo tanto, reconocer a los niños como sujetos de lenguaje y ciudadanos desde el comienzo de la vida implica propiciar entornos en los que les sea posible ejercer el derecho a expresarse, a tomar decisiones y a participar en prácticas significativas de lectura y arte en escenarios concebidos específicamente para su momento de desarrollo.

Al aceptar que el acceso a la oralidad, la lectura, la escritura y los lenguajes artísticos transforma la estructura cognitiva y emocional y permite operar simbólicamente sobre la realidad desde la infancia temprana, es forzoso admitir también que los cimientos del pensamiento, del aprendizaje y de la construcción de la subjetividad dependen, en gran medida, de las experiencias, los espacios y los recursos que se les ofrezcan (o no) a los niños en ese momento del desarrollo. “El funcionamiento de una democracia supone el dominio básico del lenguaje y este dominio va mucho más allá de la alfabetización: se trata de un asunto político. Desde esta perspectiva, el acceso al lenguaje, además de constituir un derecho, es una condición de la vida democrática”. Esta afirmación, tomada del documento de la Mesa de Lectura que realizó el Cerlalc en 2005, sitúa la lectura en la primera infancia como alternativa para superar la segregación educativa y cultural, y para cambiar el curso del desarrollo en la etapa más fértil de la vida.

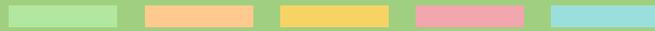
Es importante tener en cuenta que muchos padres y madres pueden sentirse excluidos de las bibliotecas y de los espacios culturales, y que la primera infancia de sus hijos les brinda una nueva oportunidad para cambiar su relación con la lectura y descubrir sus conexiones con la vida cotidiana, pues no hay mejores lectores para un bebé que sus cuidadores más entrañables, y eso ayuda a los padres a vencer los posibles temores, la desconfianza o la indiferencia que puedan suscitar los libros. El hecho de compartir historias, tanto de los libros como de la propia vida, y de ver a otras familias leyendo y compartiendo las propuestas de una sala de lectura es la oportunidad para cambiar esa idea de leer como “tarea escolar” que aún persiste en muchos adultos.

Sin embargo, a la inequidad en las bases de lenguaje, lectura y escritura que se ha mencionado se añade la carencia de escenarios culturales con acceso público para la primera infancia (salas de lectura, ludotecas, bibliotecas, espacios recreativos, entre otros); y la brecha simbólica que se instaura tiene relación directa con esas exclusiones en

el acceso a propuestas culturales estimulantes. De ahí que la hospitalidad de un espacio abierto a todos resulte profundamente reparadora y estimulante, pues permite a niños y adultos construir otras relaciones con la lectura, consigo mismos, con los demás y con la cultura; disfrutar del tiempo libre, llevar libros y otros materiales a la casa y experimentar el placer de leer, de aprender juntos y de explorar diálogos diversos con el mundo de lo simbólico, para conectar los lenguajes artísticos y la lectura con la vida cotidiana.

Las salas de lectura, las ludotecas, los talleres y las bibliotecas de aula son, por consiguiente, espacios en donde se aprende a disfrutar y a dialogar con los bienes culturales, a crecer al lado de los libros, a deliberar y a tomar decisiones, a participar en encuentros y experiencias artísticas y a sentirse parte de un conglomerado humano que comparte unos rituales de encuentro, unos símbolos, un legado y una memoria.

Crear salas de lectura y escenarios culturales para la primera infancia es brindar espacios públicos en los que se escenifican y se disfrutan las posibilidades de la lengua y de los lenguajes artísticos para habitar otros mundos posibles; es ofrecer formas de detenerse y deleitarse para jugar con las palabras y con los lenguajes, interactuar con personas de distintas edades y oficios y tener acceso a los libros de la mejor calidad y a los materiales artísticos. Estos lugares y estas propuestas para la infancia pueden contribuir a cambiar aquella idea convencional de la lectura como una actividad restringida a la alfabetización escolar, para enriquecer y dar contexto al contacto con la lengua escrita y situarla en el corazón de las comunidades, entre la escuela, las familias y el espacio público. Especialmente cuando las circunstancias son adversas y las comunidades afrontan condiciones de pobreza y de exclusión, estas salas son lugares seguros y confiables para los bebés, los niños y los adultos: espacios vinculantes e incluyentes, en donde se reconocen y potencian las relaciones afectivas entre niños, familias y comunidades, se valoran la memoria, las tradiciones, las voces y las creaciones artísticas, y se experimenta el significado de lo público. Por eso, además de ser espacios poéticos, son espacios políticos.



Características de un espacio de lectura para la primera infancia

Si bien no hay una descripción única de lo que es una sala de lectura o un espacio cultural para la primera infancia, pues sus características están ligadas a la identidad de cada territorio y al contexto particular donde se inserta cada una, se puede decir que es un espacio físico, pero también simbólico, en donde los bebés, los niños y las niñas de cero a seis años son el centro de una propuesta encaminada al encuentro con los libros, la expresión artística y las actividades culturales, y en donde los adultos —padres, madres, abuelos, docentes, bibliotecarios, artistas, líderes culturales y todas las personas que los acompañan a crecer— comparten interacciones alrededor de la oralidad, la lectura, las artes y la memoria, para favorecer la identidad, el desarrollo integral y las múltiples formas de moverse, jugar, expresarse, aprender y vincularse, propias de ese momento vital.

Las determinantes técnicas y pedagógicas de una sala de lectura para la primera infancia se derivan del público para el que ha sido pensada, como se explica a continuación.

¿Quiénes leen? El público de un espacio de lectura para la primera infancia

Aunque la primera infancia comprende seis años, se trata de un periodo complejo, enmarcado por enormes transformaciones, como lo demuestran las grandes diferencias que hay, por citar un ejemplo, entre un recién nacido, una niña de tres años y un niño de cinco. Al observarlos, podemos ver que unos se quedan muy quietos en sus cunas o van en brazos de su mamá o su papá, que otros gatean, otros saltan y corren; que algunos son neurodivergentes o tienen necesidades especiales de aprendizaje y que el desarrollo

infantil no es homogéneo ni idéntico. Seguramente, algunos niños aún no usan palabras, pero se hacen entender de formas muy diversas, en tanto que otros balbucean o ensayan su media lengua, y hay otros que no paran de hablar. Y eso sin mencionar las necesidades especiales de cada niño o niña, sus formas de aprender y de percibir el mundo, la variada composición de sus familias, la riqueza de sus vínculos sociales, regionales y culturales e, incluso, las enormes diferencias entre un hermano y otro. Así los rotulemos a todos en la categoría de primera infancia, cada bebé, cada niño y cada niña son únicos, y aunque el desarrollo infantil tiene ciertos hitos visibles que conocemos y que podemos identificar, como sentarse, gatear, caminar, balbucear, hablar o comenzar a leer alfabéticamente, no podemos perder de vista la enorme diversidad y las formas tan distintas de moverse, de percibir el mundo, de expresarse y de aprender que se constituyen en el material más rico de trabajo e inciden en el diseño de espacios accesibles para todos y todas.

El espacio de lectura para la primera infancia alberga, por consiguiente, a bebés de brazos, bebés que empiezan a sentarse, gateadores, caminadores, párvulos y niños y niñas que van al jardín infantil —o que, por razones diversas, no lo frecuentan—, y a niños y niñas que están comenzando su acercamiento a la lengua escrita.

Es importante tener en cuenta que los primeros lectores no van solos a ningún lugar, sino con acompañantes adultos, y que además requieren de alguien que los lea y los descifre; por ello, estos espacios y sus programas tienen un doble destinatario: el binomio niño-adulto. Esto significa que los adultos —madres gestantes, padres, madres, abuelos y cuidadores— son también el público esencial de estos espacios y que, más que pensar en un lector, se puede pensar en parejas lectoras (o en tríos o cuartetos, pues los hermanos mayores o los abuelos también suelen frecuentarlos). Por tratarse de lugares de atención integral a la infancia, las salas y espacios de lectura acogen también a los maestros y agentes educativos de los centros de desarrollo infantil y a otras personas relacionadas con la salud, la crianza y la cultura. Esta compleja red de relaciones y de vínculos afectivos que enmarca las formas de hablar, de leer y de expresarse en la primera infancia requiere de procesos permanentes y nada ortodoxos de formación y de acompañamiento por parte de los equipos involucrados, pues los adultos (madres, padres, familiares, cuidadores y agentes educativos) son compañeros esenciales e indisolublemente unidos a las experiencias de los niños y todo ello incide en el diseño, en la dotación de acervos y en los procesos de formación, como se expondrá más adelante.

¿Qué se lee? El acervo

Según se ha planteado, la lectura en la primera infancia no se restringe al lenguaje escrito ni tampoco al lenguaje verbal y, por consiguiente, la sala o espacio cultural reúne una

multiplicidad de voces y de lenguajes que hacen parte de la forma de habitar el mundo de los niños y que no se agota en los libros. En estos espacios para la primera infancia se alberga y se actualiza la riqueza de la tradición oral y la poesía de autores; la narrativa oral y escrita (relatos y cuentos de tradición oral, cuentos clásicos o contemporáneos), los libros de imágenes, desde los más sencillos para tocar, manipular y probar en los primeros acercamientos de los bebés, hasta los libros-álbum que van creciendo en complejidad y que conjugan el texto con la ilustración. A esto se suman los libros informativos que estimulan la curiosidad por el entorno y el deseo de aprender, y que pueden inspirar proyectos de aula en los centros de desarrollo infantil y en los hogares. Así mismo, es importante ofrecer libros en *braille* y audiolibros para niños y niñas con dificultades visuales, contar con personas que manejen lengua de señas y, en términos generales, ofrecer libros y experiencias que celebren las diversidades lingüísticas y las formas de ser diferentes.

Es importante tener presente que no existen narrativas únicas ni un corpus único de libros, sino acervos en construcción permanente, en los que se hace necesario escuchar y leer muchos textos, conocer la literatura infantil que circula en el país y en la región y fortalecer criterios de selección visitando bibliotecas, librerías y portales especializados en libros para la primera infancia. De igual manera, es importante “leer a los niños” y las particularidades y las necesidades del público de cada sala.

A continuación se sintetiza un menú de géneros para orientar la selección de los acervos:

- Poesía de tradición oral y de autores (arrullos, rondas, juegos de movimiento y de palabras) y todo el repertorio cultural de la familia, de los adultos significativos, de la comunidad y de la región.
- Archivos sonoros o audiovisuales que albergan la memoria viva y que proponen conexiones entre la poesía y la música, los juegos de movimiento y las coreografías que hacen parte de la cultura poética de la infancia y que es posible recuperar en cada región. Esto implica incluir soportes digitales, discos y audiolibros, entre otras posibilidades.
- Narrativa oral y escrita (relatos y cuentos, tradicionales o contemporáneos), cuentos maravillosos, leyendas y relatos de diversas regiones que circulan en la tradición oral; cuentos de autores clásicos y contemporáneos, cuentos ilustrados e, incluso, las primeras novelas de la literatura infantil que se leen por entregas, en sucesivos capítulos.
- Libros de imágenes, desde los más sencillos, sin palabras, para que los bebés puedan tocar, manipular y probar, hasta los libros-álbum que conjugan el texto con la ilustración para construir el sentido, enriquecer la sensibilidad artística y la capacidad interpretativa, y explorar el universo de las artes visuales. En relación

con la imagen, también se recomienda incluir libros silentes, juegos de imágenes y láminas, obras de arte hechas por los niños y cine o material audiovisual de calidad.

- Libros informativos que estimulan la curiosidad por el entorno y el deseo de aprender, lo mismo que videos y materiales audiovisuales en diversos soportes, y en las lenguas de cada lugar, para comenzar a aventurarse por las diversas formas de escribir y de pensar que son propias de las diversas disciplinas y culturas, y para apoyar la exploración del medio y los proyectos de aula.
- Libros de apoyo para los adultos que leen con (y sin) los niños y que necesitan formarse y sentirse acompañados: animación a la lectura, arte, pedagogía, desarrollo infantil, nutrición física y psíquica, etapa prenatal, lactancia, poesía, novela, arte y juego, entre muchos otros temas.

Los acervos pueden complementarse también con instrumentos musicales, guantes y esencias para hacer masajes; materiales de artes plásticas, títeres de dedo para contar historias en el cuerpo; hamacas y columpios para mecer, juguetes sencillos y disfraces para inspirar el juego simbólico y el juego dramático.

Criterios para seleccionar los libros

Si bien, como ya se dijo, los acervos son diversos y se relacionan con la vida cultural de los territorios, a continuación se proponen algunos criterios clave para la selección de los materiales dirigidos a la primera infancia:

1. Buscar que haya variedad de opciones, teniendo en cuenta los géneros, los diversos lenguajes y formatos de la primera infancia, lo mismo que los públicos (niños y adultos) que se mencionaron en el apartado anterior.
2. Leer con detenimiento cada libro y no quedarse en las apariencias, pues el mercado de libros para bebés está inundado de libros-juguete, llenos de texturas, peluches, sonidos y mecanismos que no necesariamente tienen calidad literaria o artística. Más allá de fijarse en el material externo, es importante fijarse en el “material interno” de un libro. Por ejemplo, ver qué cuentan o exploran o proponen las ilustraciones y las palabras, cómo se relacionan entre sí, cómo estructuran lo que cuentan, cómo proponen formas de leer, de jugar, de imaginar o, incluso, de cantar.
3. Detenerse en las ilustraciones y leerlas con profundidad. En la primera infancia se nutre la sensibilidad y por eso es importante que las imágenes tengan un ritmo, una estructura y una propuesta estética para estimular la creatividad y para entrar

en el espacio simbólico de la lectura. Progresivamente, los libros de imágenes van proponiendo lecturas cada vez más complejas que conjugan el texto con la ilustración y que desafían las capacidades de interpretación de los niños y las niñas. Estos libros-álbum enriquecen las formas de mirar y son museos al alcance de los niños; por ello, las ilustraciones no se limitan a repetir lo que cuenta la historia, sino que ofrecen múltiples horizontes que denotan, detrás de los dibujos, la existencia de un estilo y una forma peculiar de plasmar el mundo.

4. Además de preguntarle a cada libro *qué* dice, es importante fijarse en *cómo* lo dice; es decir, detenerse en su escritura: en la versatilidad del vocabulario, en la capacidad de jugar con las palabras, en las posibilidades musicales, rítmicas y evocadoras del lenguaje y en la forma como trata a los niños, pues hay libros que subestiman la sensibilidad y la inteligencia de los más pequeños y solo les ofrecen frases obvias que no los desafían a trascender la comunicación utilitaria. En ese sentido, un buen libro puede ser aparentemente sencillo y estar lleno de posibilidades y de significados.
5. En el caso de los libros y los materiales informativos, es muy importante fijarse en la calidad de la información: en su respaldo conceptual y científico y en la forma de estimular el interés de los niños por hacerse preguntas y seguir aprendiendo y explorando un tema o una disciplina. Así mismo, se recomienda mirar cómo organizan y complementan la información a través de imágenes, cuadros, fotografías o diagramas, entre otras propuestas.
6. Al seleccionar cada libro, siempre es importante preguntarle quién lo firma, quién lo ilustra y qué editorial lo respalda. Hay una gran diferencia entre los libros firmados por autores e ilustradores que se dedican al oficio de crear libros y los que se producen como objetos en serie. Así mismo, es importante frecuentar, en forma presencial o virtual, librerías especializadas en literatura infantil, ir a ferias del libro, consultar las listas de libros recomendados por las instituciones especializadas en literatura infantil y, sobre todo, leer para formar el criterio.
7. Por último, pero no por ello menos importante, “leer” es también leer a los niños: ver cómo se relacionan con los libros; cuáles releen muchas veces hasta aprenderse de memoria, cuáles les hablan a su vida emocional y a su deseo de saber; cuáles son los que cada cual necesita en cada circunstancia vital. Fijarse en las elecciones de los niños es la mejor forma de entender las múltiples formas, a veces secretas, de relacionarse y amar los libros desde el comienzo de la vida.



¿Dónde se lee?

El ambiente

Por tratarse de un espacio destinado a la primera infancia, la sala o espacio de lectura debe tener presentes, en su diseño o su adecuación, las características de los momentos de desarrollo propios de esta etapa vital.

Es primordial que tenga buena ventilación e iluminación, ojalá con luz natural, lo mismo que condiciones básicas de seguridad y accesibilidad para permitir —y promover— el movimiento de los lactantes y de quienes los llevan en sus cochecitos, de los gateadores, de los que están aprendiendo a caminar y de los arriesgados exploradores de tres años o más, con el fin de protegerlos de caídas y accidentes. Esto implica analizar los posibles peligros del lugar —escaleras, balcones, alturas, entre otros— y proponer las soluciones necesarias, según la situación detectada. Así mismo, deben incluirse instalaciones sanitarias adecuadas para la población infantil, con lugares para cambio de pañales, lavado de manos, zona de lactancia, estacionamiento para cochecitos, rampas y posibilidades de accesibilidad para quienes tienen dificultades de movilidad o condiciones neurodiversas.

Salas de lectura de primera infancia, Ministerio de Educación Nacional - Cerlalc (Colombia)



Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de Querétaro (México)



Programa "Soy bebé y me gusta leer", Sistema Nacional de Bibliotecas - SINABI- (Costa Rica)



Espantapájaros, Proyecto pedagógico para la primera infancia (Colombia)

Guaguateca, Biblioteca de Santiago (Chile)



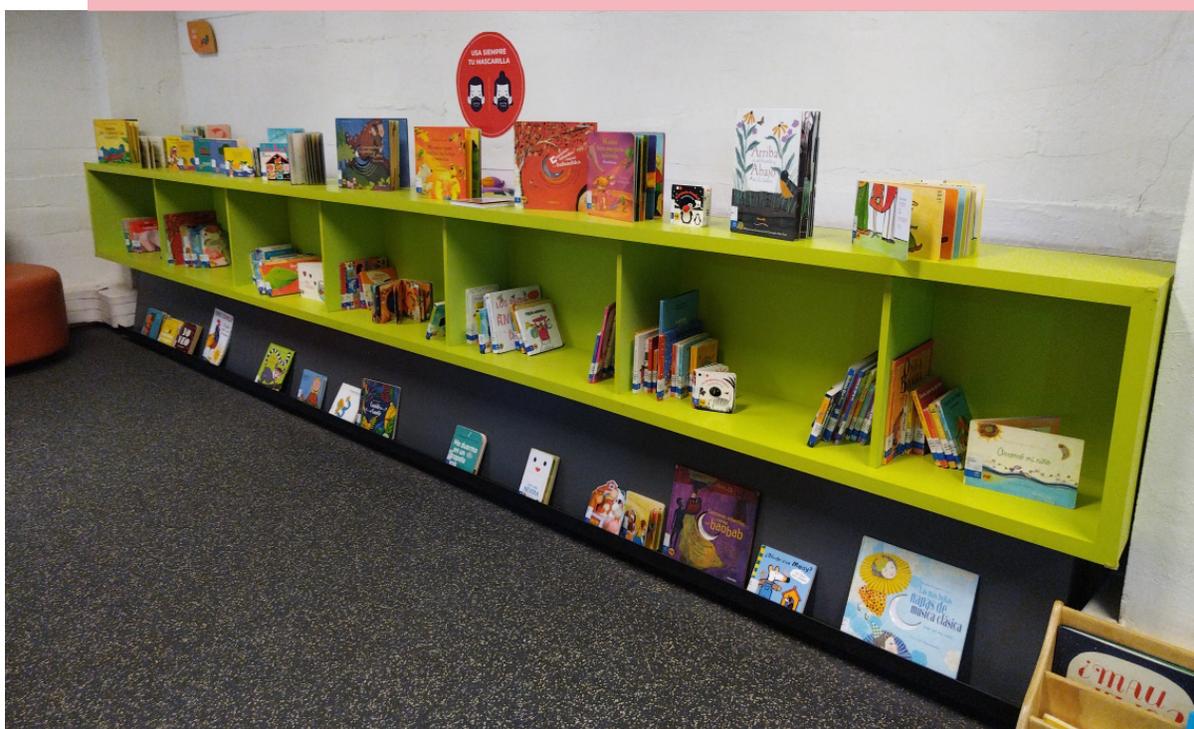
El mobiliario

Para crecer entre libros y explorarlos con todos los sentidos, que es como se acercan los más pequeños al mundo, hay que garantizar que, efectivamente, los libros estén a disposición de sus lectores: al alcance de las manos y de la estatura infantil. Como los bebés se acercan a ellos gateando o caminando con ayuda, se pueden disponer selecciones de libros en canastas o en cajas, según los materiales disponibles en cada región. Para los que ya caminan con estabilidad, los libros se pueden organizar en estanterías seguras y bajas, sin vidrios ni puertas ni bordes con filos, y al alcance de la estatura infantil. Es recomendable que las estanterías sean estables y firmes, o que estén bien aseguradas a las paredes. El ideal es que esas estanterías tengan superficies amplias e inclinadas para que los libros se puedan exhibir con las carátulas visibles, de manera que los niños y las niñas los puedan explorar, acariciar, hojear y elegir sin ayuda adulta. En la medida de lo posible, se recomienda también dejar espacios para la circulación de coches o de sillas de ruedas cerca de las estanterías y tener en cuenta las diversas necesidades de movilidad y percepción de los niños, las niñas y sus acompañantes.

Espantapájaros, Proyecto pedagógico para la primera infancia (Colombia)



Guaguatoca, Biblioteca de Santiago (Chile)



Salas de lectura de primera infancia, Ministerio de Educación Nacional - Cerlalc (Colombia)



Adicionalmente, estas estanterías se pueden complementar con una mesa baja, algún exhibidor especial o una canasta en la que se ubiquen las novedades. Estos exhibidores destacados se cambian periódicamente, según las temporadas, las fechas o los acontecimientos del año, los libros más leídos del mes, o según los intereses y las situaciones vitales de los niños.

Los libros se pueden ubicar y clasificar en las estanterías por géneros literarios, siguiendo las categorías antes enunciadas, pero esta organización no es la única posible y, en muchas ocasiones, puede ser concertada entre el equipo de la sala de lectura y los niños y las familias que la frecuentan. Sin embargo, sea cual sea la forma de clasificar el acervo, es importante que sea clara y compartida por los lectores, pues los niños de estas edades tienen una memoria prodigiosa para recordar en dónde están sus libros preferidos y la organización también es una forma de leer que favorece su autonomía y su criterio.

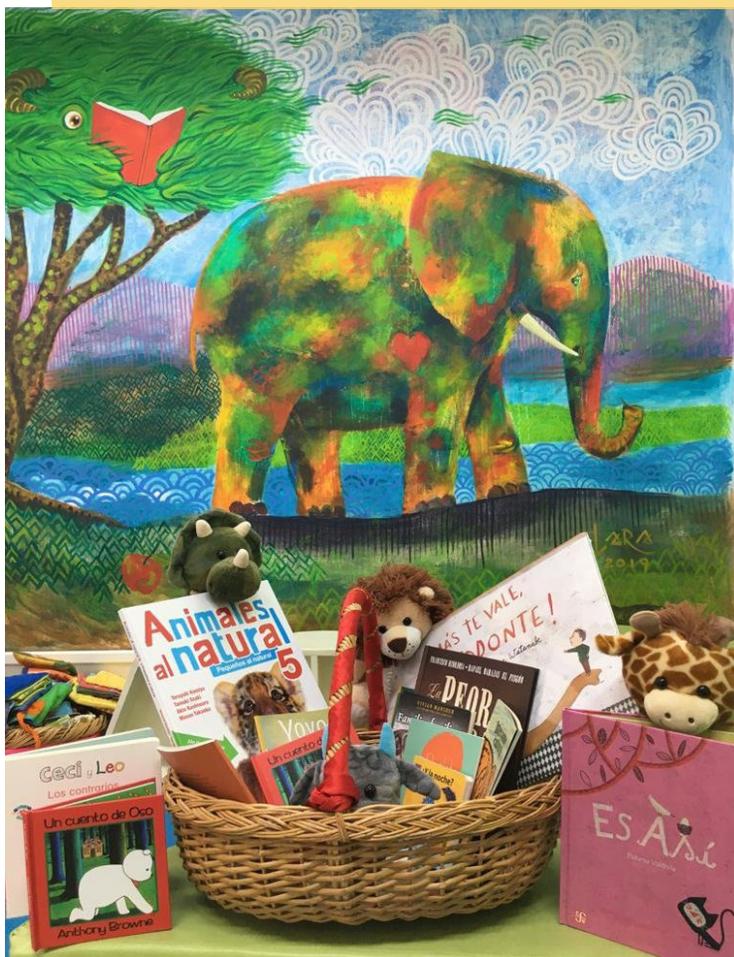
Salas de lectura de primera infancia, Ministerio de Educación Nacional - Cerlalc (Colombia)



Guaguateca, Biblioteca de Santiago (Chile)



Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de Querétaro (México)



Para que los visitantes del espacio de lectura —niños y acompañantes adultos— disfruten los libros en un ambiente cómodo y relajado, se pueden disponer cojines con telas fácilmente lavables, *pufs* o banquitos pequeños, alfombras o esteras según las posibilidades, la creatividad y la cultura de cada región. También puede ser inspirador tener hamacas para arrullar a los bebés, mecedoras o sillas cómodas para las madres que amamantan o para las personas que no se pueden sentar en el piso, nichos para compartir la lectura de un libro y, ojalá, un patio, un árbol, una enramada o algún lugar sombreado para leer al aire libre, según las condiciones climáticas de cada lugar.

Este mobiliario se puede complementar con mesas y sillas adecuadas para talleres o actividades de artes plásticas, y también con espacios flexibles para actividades musicales o de expresión corporal o eventos culturales, como la hora del cuento, los encuentros con autores, ilustradores o artistas, los recitales de música o las obras de teatro, entre otras actividades.

Salas de lectura de primera infancia, Ministerio de Educación Nacional - Cerlalc (Colombia)



Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de Querétaro (México)



Guaguatoca, Biblioteca de Santiago (Chile)



Espantapájaros, Proyecto pedagógico para la primera infancia (Colombia)





¿Cómo se lee? Actividades y servicios

Lectura espontánea

Un objetivo primordial de las salas y otros espacios de lectura es brindar ese tiempo propicio en el que niños y adultos se acercan a los libros, los hojean, los leen juntos y celebran esos diálogos informales y ese “triángulo amoroso” que caracteriza a la lectura en la infancia (niño, libro, adulto). En ese sentido, el equipo de la sala debe favorecer momentos y ambientes en los que un niño pueda hojear un libro, una niña circule por las estanterías en busca de alguna historia que hable de lo que le está pasando, una madre gestante hojee libros sobre desarrollo infantil o un abuelo y una nieta lean un libro de trabalenguas. Ese tiempo de leer en la primera infancia, que es un tiempo de libertad y de diálogos incesantes e imprevistos, es parte esencial del encuentro con los libros y por eso no es necesario llenar la agenda del lugar con un exceso de talleres y actividades, pues los lectores iniciales tienen ritmos propios y diversos que se conectan con los ritmos del sueño y de la alimentación, con los distintos periodos de atención infantil, con los estilos de los niños y las niñas y con los momentos vitales que están atravesando. Por ejemplo, los caminadores leen moviéndose constantemente (y algunos se mueven más que otros), y si no han tenido familiaridad con los libros en sus hogares, quizás necesiten tiempo para sentirse en confianza y descubrir paulatinamente ese placer de explorar y hojear solos o de escuchar leer en la voz del adulto que les/los lee. De ahí la importancia de una disponibilidad respetuosa por parte de los equipos de la sala para estar ahí, acompañando, dejando leer de diversas maneras, solos, en parejas o en los grupos que espontáneamente se formen, haciendo propuestas cuando sea necesario, recomendando alguna opción en una circunstancia especial y valorando la singularidad de cada experiencia.

Una premisa básica en estos espacios para la primera infancia es que los libros no permanecen intactos y, en ese sentido, los equipos que los manejan debe priorizar sus propósitos esenciales: dar de leer y dejar leer a los niños. Al asumir que los libros para la infancia son fungibles —como los materiales de arte, por ejemplo—, se acepta que es importante revisar con frecuencia su estado, repararlos y renovar periódicamente los acervos. De forma paulatina y simultánea, es posible enseñar a niños y adultos a cuidar los libros, pero fomentando el placer de la lectura y el significado de leer juntos, en vez de estar evitando que los libros sean tocados y usados. Las huellas que los bebés dejan en sus libros favoritos pueden ser vistas como un signo de disfrute y no de “daño”, y poco a poco, a medida que ellos van valorando todo lo que encuentran en sus páginas, aprenden a cuidarlos, como se cuida lo que se ama. Se recomienda evitar presiones en los equipos que están a cargo del espacio y en las familias, si los libros se dañan, se rompen o se pierden. Puede ser mucho más interesante hacer pactos para reparar los libros y cuidarlos entre todos.

El préstamo externo

El ideal de un espacio de lectura es que este acceso libre y espontáneo se prolongue con el préstamo externo de libros, para que estos puedan ir a las casas y formen parte de la vida cotidiana, hasta la próxima visita a la sala, cuando se cambian por otros o se renuevan los mismos, porque los bebés y los niños pequeños son relectores y quieren leer muchas veces aquellos libros que los han cautivado. Es importante darles tiempo para que puedan elegir sus libros favoritos y respetar ese ritual de explorar los canastos y deambular por las estanterías para que vayan formando su criterio. En el caso de los bebés, se pueden disponer en canastos algunas opciones previamente pensadas, para que ellos se acerquen gateando y elijan algo que llame su atención, y a medida que se familiarizan con el ritual del préstamo, la selección se puede ir ampliando a todas las estanterías. Es muy inspirador ver cómo eligen libros los niños: ayuda a conocerlos más, a conversar con ellos, a atender mejor sus necesidades cuando piden recomendaciones y también a guardar silencio cuando están absortos escogiendo lo que necesitan leer. Como ya se ha expuesto, “leer a los niños” a través de sus elecciones es una tarea apasionante por parte de los adultos y para ello lo único que cuenta es crear un clima y unas coordenadas propicias para los encuentros: saber mirar y escuchar; saber cuándo intervenir y cuándo guardar silencio.

También es fundamental involucrar a los adultos —madres comunitarias, madres, padres, maestros, agentes educativos— en sistemas de préstamo personal e institucional. Por citar un ejemplo, se pueden organizar pequeñas canastas, mochilas o cajas viajeras

que enriquezcan las bibliotecas de aula de los centros de desarrollo infantil o integrarse a sistemas de préstamo en hospitales, parques y mercados.

La hora del cuento

Leer cuentos, poemas o narrativa (escrita, y también oral) durante un tiempo específico en la jornada, por parte de un adulto, es una de las actividades esenciales de un espacio de lectura para la primera infancia, pues transmite ese rito cultural de encuentro entre las historias y las personas que ha hecho parte de la humanidad desde sus orígenes y que se renueva de generación en generación. Se trata de un rito simbólico que construye una vinculación afectiva entre niños y adultos y que, específicamente durante la primera infancia, tiene hondas repercusiones emocionales, culturales y cognitivas. Por eso es importante crear un entorno, unas coordenadas especiales de ubicación (en círculo o en medialuna, para permitir la cercanía corporal y el contacto visual) y unas condiciones de concentración y recogimiento que ayuden, especialmente a los más pequeños, a centrar la atención alrededor de ese placer de compartir el encuentro con sus libros y sus personas favoritas. También es importante que el lector o contador adulto haya hecho una selección previa de los libros que leerá, que conozca (y disfrute) su repertorio, pero que sea flexible y sensible para “leer” la recepción de sus historias por parte de la audiencia, de manera que pueda cambiarlas o improvisar, según la retroalimentación (gestual, corporal o verbal) que reciba.

La duración de una hora del cuento depende de las edades, los intereses y las características de los grupos, y especialmente de lo que cada grupo vaya manifestando, pues, como ya se mencionó, la primera infancia es una categoría que incluye momentos de desarrollo y tiempos de atención muy diferentes y cada grupo tiene, además, sus particularidades que se reflejan en esos tiempos de atención. Por ejemplo, una hora del cuento para los bebés puede durar tan solo lo que se tarda en contar la historia de “este compró un huevito” en sus dedos, y puede incluir experiencias musicales, juegos de palabras y movimiento. A medida que la escucha se va fortaleciendo, a través de la repetición placentera y significativa de este ritual, los niños van disfrutando las historias durante un tiempo cada vez más prolongado.

Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de Querétaro (México)



Guaguateca, Biblioteca de Santiago (Chile)



Programa “Soy bebé y me gusta leer”, Sistema Nacional de Bibliotecas –SINABI– (Costa Rica)



Programa “Soy bebé y me gusta leer”, Sistema Nacional de Bibliotecas –SINABI– (Costa Rica)



Salas de lectura de primera infancia, Ministerio de Educación Nacional - Cerlalc (Colombia)



Las conexiones con todos los lenguajes y con todos los públicos

Durante la primera infancia, las fronteras entre el juego, la música, las artes plásticas y dramáticas, la exploración del medio y la literatura son móviles y los niños se expresan con múltiples lenguajes verbales y no verbales. Por eso, en una sala para la primera infancia se vale leer con los oídos, bailar una rima, seguir el ritmo de un juego de palabras con los pies o con las palmas, “comerse un libro”, leérselo a los muñecos o participar en una hora del cuento moviéndose, mirando imágenes, riendo o llorando, y mucho más, dependiendo de la creatividad, de los lenguajes y de las experiencias inherentes al hecho de ser bebé, niño o niña.

Esto significa que la literatura puede (y debe, ojalá) salir de los libros al patio, pero también al hogar y al jardín infantil, para propiciar que los libros se conecten con las voces de la comunidad, con las historias familiares y con todo el repertorio cultural de los niños y los adultos. Jugar a las rondas, recoger la tradición oral, enriquecerla con la poesía de los autores, hacer recitales de poesía y música, talleres y exposiciones de arte inspiradas en los libros, ferias del libro o de la ciencia, encuentros con autores, ilustradores, artistas, grupos de teatro, madres comunitarias, maestros y maestras, adultos mayores y líderes culturales, entre otros, son parte inherente del trabajo. Así mismo, los espacios de acompañamiento en crianza, educación inicial y lenguajes de la primera infancia dirigidos a las familias y a los agentes educativos, a través de talleres, conferencias y clubes de lectura, son parte esencial de la programación de la sala.

Resulta muy importante hacer partícipes a las familias y a los diversos miembros de la comunidad, no solo como destinatarios de los servicios de los espacios de lectura, sino también como actores vitales y aliados que aportan su talento y su creatividad para hacerlos cada vez más interesantes y valiosos y crear sentido de pertenencia. Dependiendo de las características de cada comunidad, de su localización y de las circunstancias específicas de cada espacio, se pueden organizar horas del cuento, círculos de tradición oral, festivales del libro o sesiones de juegos de palabras a cargo de los abuelos o de los padres y madres de familia. Las familias y los equipos de la sala o espacio de lectura pueden conformar comités para seleccionar, clasificar y reparar los libros; realizar jornadas de dotación de materiales, organizar turnos para leerles a los más pequeños o jugar y cantar con ellos y diseñar propuestas y actividades para niños y adultos. En una sala viva, los adultos tienen agencia y son invitados a participar, a opinar, a leer el entorno y a proponer diversas lecturas, escrituras y trabajos creativos.



La formación de mediadores y la articulación intersectorial

Para que los libros impacten y transformen las prácticas pedagógicas, culturales y familiares, es fundamental otorgar la misma importancia a los procesos de dotación y adecuación del espacio lectura que a la formación de los mediadores y de todos los equipos que allí trabajan, a través de procesos permanentes y flexibles de fortalecimiento y acompañamiento que conjuguen la teoría con la práctica y que integren las experiencias formativas en terreno durante un tiempo prolongado, más allá de unas sesiones iniciales de “capacitación”.

Debido a la versatilidad de las salas para la primera infancia, que, como se verá más adelante, pueden existir en bibliotecas públicas, en jardines y centros de desarrollo infantil y en muchos otros espacios no convencionales, no existe un único perfil de mediador. Estos pueden ser maestros, bibliotecarios, madres comunitarias, artistas, profesionales de la salud, promotores culturales, entre muchos otros. Sin embargo, cualquiera que sea el perfil, la formación de mediadores se inicia con la experiencia de descubrir y explorar la literatura y de acercarse paulatinamente a los libros —tocarlos, hojearlos, leerlos y “apropiárselos”—. A partir de este acontecimiento de recibir los libros y de preparar las coordenadas esenciales de la sala, surgen no solo los contenidos indispensables de formación, sino también el deseo, las preguntas, los aciertos y, obviamente, las dificultades. Hacerles un lugar a los libros en una sala (y en una vida) es una experiencia profesional, pero también personal y, si es evidente que los libros para niños pueden cambiar la vida, esto se aplica también para los mediadores.

En cuanto a los contenidos conceptuales y las herramientas básicas de trabajo, se pueden organizar ejes alrededor de las características y el significado del desarrollo infantil, la literatura y las artes como lenguajes de la infancia, la concepción de lectura en la primera infancia, las propuestas metodológicas de una sala y los criterios de selección de

literatura infantil, entre otros temas. Adicionalmente, la mirada, la reflexión y el diálogo permanente alrededor de la práctica constituyen el mejor laboratorio de formación, pues permiten profundizar en todos los aprendizajes teóricos y prácticos. Este aprendizaje se puede enriquecer y socializar a través de talleres, seminarios, encuentros, grupos de Facebook o WhatsApp, videoclips o pódcast, entre otras alternativas que ofrecen las redes sociales. Los enlaces a portales y páginas web nacionales e internacionales especializadas en literatura e infancia (ver bibliografía), los intercambios de colegas para conversar sobre cuestiones metodológicas de los espacios de lectura, las pasantías, los seminarios y los encuentros regionales de formación enseñan e inspiran sobre estos escenarios que son relativamente nuevos en la cultura de la primera infancia y en los que todos los aportes son bienvenidos, como parte de un trabajo en proceso.

La articulación intersectorial

Una sala puede ser un lugar independiente o ser parte de un espacio en donde se brinden diversos servicios de salud y educación a la primera infancia; así mismo, puede formar parte de una biblioteca pública o estar integrada a uno o varios centros de desarrollo infantil, a instituciones educativas formales, o incluso puede estar ubicada en un mercado, un hogar comunitario, un teatro, un hospital, un centro deportivo, un parque, una ludoteca, una casa de barrio o un bibliobús, entre muchas posibilidades, pues lo importante es su índole de espacio enriquecido que respeta y propicia las formas de “leer”, de expresarse con todos los sentidos y de moverse que caracterizan el desarrollo infantil en los primeros años.

Sea cual sea su ubicación, el ideal es propender por un funcionamiento en red con otros espacios de lectura regionales, nacionales —y ojalá internacionales— y con otras instituciones públicas que se encargan de la atención integral a la primera infancia (salud, educación, cultura, bienestar social, primera infancia, sistemas de museos, parques y bibliotecas, entre otros), lo mismo que con oenegés e instituciones privadas, para promover el intercambio de experiencias entre mediadores, maestros, agentes educativos, personal de salud, libreros y artistas, a través de procesos permanentes de cooperación. Dado que las salas de lectura son escenarios propicios para la articulación de un trabajo intersectorial que garantice el derecho de los niños y las niñas a formarse como usuarios plenos del lenguaje, el juego, el arte y los símbolos de la cultura desde la infancia, el liderazgo de quienes están al frente de las salas es fundamental para integrarse con los entornos de educación inicial, con las familias y las comunidades y con los organismos que orientan las políticas públicas de la región.



La planeación, el seguimiento y la evaluación

Si bien un espacio de lectura para la primera infancia es un lugar que favorece la espontaneidad y la libertad de los niños, el trabajo de los adultos requiere de procesos de planeación y observación permanentes para hacer explícitos sus objetivos y las formas de lograrlos, y para tener la flexibilidad y la versatilidad derivada de esa relación entre lo planeado y lo observado. Esto implica pensar el diseño de los espacios, las formas de organizar, exhibir y renovar los materiales, las actividades que se van a ofrecer para cada público, según sus edades y necesidades, y también según los diversos momentos y circunstancias de cada comunidad. Es importante determinar los horarios, los mecanismos que se utilizarán para convocar a la comunidad, las maneras de atender a los bebés, a los niños, las niñas y sus familias y las formas de trabajar con cada público, entre los innumerables detalles inherentes al trabajo con la primera infancia.

Para monitorear los resultados e ir aprendiendo de las experiencias, resulta crucial llevar diarios de campo, lo mismo que registros (cuantitativos y también cualitativos) de las actividades y de las personas asistentes a los diversos programas. Estos procesos de observación y seguimiento permanente ayudan a evaluar las experiencias, proponer acciones de fortalecimiento y mejora, con información oportuna sobre los procesos de desarrollo y los avances de los niños y la retroalimentación de los adultos. En ese sentido, el seguimiento y la evaluación son parte inherente del trabajo de estos espacios, pues permiten recoger la experiencia para reorientar el proyecto y continuar desarrollándolo, con información oportuna y pertinente acerca de los hallazgos, los aciertos, las dificultades y las preguntas.

A continuación, se proponen, a manera de ejemplo, algunos indicadores que pueden orientar en el seguimiento a las prácticas de mediación en las salas y otros espacios de lectura para la primera infancia. No se trata de una lista exhaustiva, ni mucho menos,

inamovible, sino de una propuesta para completar, mejorar y adaptar a las circunstancias particulares de cada proyecto.

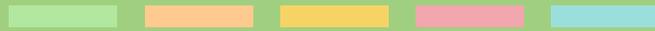
En los espacios de lectura para la infancia, *los promotores de lectura y los equipos* realizamos acciones cotidianas como las siguientes:

- Recibimos a los niños y a sus familias con palabras hospitalarias que los animan a explorar libros y que van más allá de la comunicación inmediata: conversamos sobre los libros, cantamos, contamos y jugamos con las palabras, miramos a los ojos a los niños y a los adultos y nos interesamos por sus historias.
- Leemos con los niños, cuando nos piden o cuando creemos que nos necesitan.
- Entendemos que los libros son objetos fungibles y de consumo: que no van a permanecer intactos y que serán leídos y “probados” por los niños y las niñas y por toda la comunidad. En consecuencia, somos tolerantes con las formas de leer de los niños y los ayudamos a afinar paulatinamente sus maneras de leer para cuidar, de la mejor manera posible según la edad, los libros.
- Cada vez conocemos más autores, géneros literarios y criterios de selección de libros para niños; llevamos libros a nuestros hogares para compartirlos con nuestras familias y sabemos recomendar libros según las necesidades de cada niño, niña o adulto.
- Proponemos organizaciones flexibles y cambiantes de los libros para estimular nuevos descubrimientos relacionados con las situaciones vitales y con los intereses de los diversos públicos que asisten al espacio de lectura.
- Programamos actividades que involucran la hora del cuento, las voces de la cultura, las historias familiares y regionales, las voces y las propuestas de los agentes educativos, de los autores, ilustradores y líderes culturales.
- El diseño de los espacios, del mobiliario, la conformación de los acervos, la atención y los servicios están concebidos teniendo en cuenta las diversidades y las necesidades especiales de aprendizaje, de movilidad, de desarrollo y de salud, con el fin de que todos los niños, las niñas y sus acompañantes puedan participar de las propuestas y de las actividades y encuentren libros, lenguajes y formas de leer incluyentes y motivadoras.

En cuanto *al público* de estos espacios, podemos constatar que:

- Los bebés, los niños y las niñas tienen confianza para entrar, moverse, hablar, deambular por la sala de lectura y tocar y hojear libros libremente.

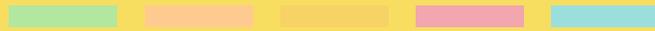
- Los bebés, los niños y las niñas pueden encontrar y manipular los libros sin ayuda porque están al alcance de sus manos y de su estatura, en canastas y estanterías bajas, y porque la organización de los libros es clara y atractiva y ha sido pensada en función de ellos.
- Los niños y las niñas neurodivergentes o con necesidades especiales de aprendizaje disfrutan de los libros y reciben un acompañamiento, un apoyo y unos materiales que responden a sus necesidades.
- Las madres comunitarias y las agentes educativas de la zona de influencia llevan a los niños y las niñas al espacio de lectura como parte de su rutina pedagógica y planean actividades allá.
- Los niños y las niñas demuestran una familiaridad progresiva con la lectura que se evidencia en el incremento de su tiempo de atención al mirar las ilustraciones de un libro, al escuchar la lectura de un cuento o al “leer” a su manera.
- Los niños y las niñas piden a los adultos que les lean cuentos y manifiestan un interés por la lectura, haciendo preguntas espontáneas como: “¿aquí qué dice?” o conversando sobre lo que leen. (Ojo: este interés espontáneo no responde a ninguna presión adulta para hacerlos leer alfabéticamente o pedirles contestar preguntas de “comprensión de lectura”, pues se respeta su ritmo de acercamiento a la literatura).
- Los niños y las niñas quieren llevar los libros a su hogar, saben dónde encontrar sus favoritos y están familiarizados con las normas del préstamo externo, que ellos y ellas han ayudado a construir.
- Los padres, madres, cuidadores y hermanos disfrutan hojeando libros en la sala, cada vez se relacionan de forma más espontánea con los libros (incluso cuando no han sido lectores), acompañan a los niños a buscar libros para llevar a casa, los leen juntos, se interesan por conocerlos cada vez más y se vinculan a las actividades y a las propuestas culturales.
- Los adultos de las familias y los agentes educativos recurren al espacio de lectura para que les recomienden libros específicos sobre temas de su interés o situaciones que están viviendo (duelos, hermanitos, emociones, proyectos de aula, etc.).
- Las madres gestantes van a leer a la sala y utilizan el préstamo de libros.



Bibliografía

- Banco Mundial. (2021). Actúemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de Covid-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe. Washington: Banco Mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México, D. F.: Océano.
- Cabrejo-Parra, E. (2020). *Lengua oral: destino individual de los niños y las niñas*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cerlalc. (2005). *La lectura en la primera infancia*. Bogotá: Cerlalc.
- Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. (2016). Orientaciones para la creación e implementación de salas de lectura en el marco de la implementación de la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia. <https://www.fiduprevisora.com.co/wp-content/uploads/2019/12/2.-Anexo-2-Documento-Orientaciones-para-la-Creacion-e-Implementacion-de-Salas-de-Lectura.pdf>.
- Espantapájaros. (2007). *La Fiesta de la Lectura: Diseño Conceptual y Operativo*. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).
- López, M. (2016). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Bogotá: Cerlalc.
- Ministerio de Educación de Chile, Plan Nacional de Fomento de la lectura. (2013). *Bibliotecas de aula: Cómo mantenerlas activas. Guía para educadores de párvulos de los niveles de transición*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2214/mono-554.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *El arte en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *La literatura en la educación inicial. Serie de Orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Ministerio de Educación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-341880_archivo_pdf_doc_23.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (s. f.). Colombia Aprende: Portal educativo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento”. <http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3032.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Cerlalc. (2020). Salas de lectura de primera infancia. Orientaciones para la organización y puesta en funcionamiento de espacios para la experiencia literaria de niñas y niños de primera infancia en el entorno educativo. Bogotá: MEN-Cerlalc.
- Ministerio de Cultura del Perú. (2021). *Proyecto Lectura en la Primera Infancia. Guía para su implementación*. Lima: Ministerio de Cultura. <https://www.gob.pe/institucion/cultura/informes-publicaciones/2039993-proyecto-lectura-en-la-primera-infancia>
- Pérez, M., Zuleta, C., Negret, J., Flórez, R., Castrillón, S. y Reyes, Y. (2006). *Acceso al lenguaje, la lectura y la escritura: una prioridad de la Política de Infancia*. Bogotá: Comisión Lectura en la Primera Infancia.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Reyes, Y. (2008). “La biblioteca para los que no saben leer: acceso a libros y lecturas en la primera infancia”. En E. Bonilla, D. Goldin y R. Salaverria (Eds.), *Bibliotecas y Escuelas: Retos y desafíos de la Sociedad del Conocimiento*. México: Océano.
- Unesco, Unicef y Banco Mundial. (2021). The Estate of Global Education Crisis: A Path to Recovery. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>



Algunos sitios web para estar en contacto con literatura para la primera infancia

[Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación de Primera Infancia del Cerlalc](#)

[Biblioteca Infantil de la Universidad Autónoma de Querétaro \(BIUAQ\)](#)

[Blog Donde viven los Libros](#)

[Consejo Puebla de Lectura](#)

[Espantapájaros. Proyecto pedagógico para la primera infancia](#)

[The International Board on Books for Young People \(IBBY\) y sus seccionales en América Latina y el Caribe](#)

[Fundación Cuatrogatos](#)

[GreteL. Grupo de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil y Educación Literaria de la Universidad Autónoma de Barcelona](#)

[Maguaré y Maguared](#)

[Linternas y Bosques](#)

[Revista Babar](#)



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

CERLALC

Centro Regional para el Fomento del
Libro en América Latina y el Caribe
Bajo los auspicios de la UNESCO