



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

# Voces

de la Educación Inicial-IPN

# Contenido

## Editorial

*Mónica Gil-Cardona*

**pp. 3-5**

## En el encuentro con el otro: la asamblea en la SEI

*Chamy Mabel Ibáñez Cañón*

**pp. 6-11**

## La mochila viajera: una estrategia de lectura literaria de la SEI para leer en familia

*Leidy Katherine Leal Duarte*

**pp. 12-17**

## La textura del juego: la vivencia lúdica de los niños y las niñas en la SEI

*Mónica Gil Cardona  
Juliana Silva Valencia*

**pp. 18-25**

## El desarrollo estético en la primera infancia

*Julieth Stefany Silva Pedraza  
Melissa Hurtado Guarnizo*

**pp. 26-33**

## Documentación pedagógica: diálogos entre la SEI y la Licenciatura en Educación Infantil

*Maren Sofía Caballero Fernández  
Luz Kathy González Rodríguez*

**pp. 34-39**

## Voces y esencia ¿Qué viene para la Revista?

*Kimberly Nathaly Rodríguez Ayala*

**pp. 40-42**

## Reconocimiento a los niños que transitan al “colegio grande”

**p. 43**

## Carta a la escuela maternal

*Juliana Páez*

**pp. 44-45**

## Documentaciones de educación inicial

**pp. 46-64**



# Editorial

**MÓNICA GIL CARDONA**

Coordinadora Sección Educación Inicial

Este año se presenta para la Sección de Educación Inicial (SEI) como la oportunidad para pensar la trayectoria y experiencias que han dado forma a esta propuesta formativa en el campo de la educación inicial. Han habitado en estas aulas maestras que a través de su saber otorgan sentido a cada acción y momento que configura la identidad de la SEI, niños y niñas que viven la experiencia de transitar de su entorno familiar a un espacio institucional, donde todo cambia, familias que nos han permitido hacer parte de sus formas particulares de crianza y en conjunto hemos hecho de este un contexto generador de experiencias infantiles. Lo que queremos compartir en este número hace parte del devenir pedagógico de esta propuesta, especialmente en los procesos y características de la educación inicial (0 a 3).

Esta edición de la revista se propone realizar un recorrido por aquello que ha caracterizado la Sección de Educación Inicial SEI (Escuela Maternal) con el fin de visibilizar la esencia de aquello que convoca el acto de escribir. Se presentan relatos colectivos

en donde se hace relevante el diálogo de experiencias entre maestras de la SEI con docentes del Instituto Pedagógico Nacional y de la Universidad Pedagógica Nacional.

Encontraremos entonces, dos artículos alrededor de los procesos de comunicación que viven cotidianamente las infancias de la Sección de Educación Inicial. Por un lado, la asamblea como ese espacio de encuentro que permite conectar con los demás a partir del diálogo y la escucha; y, por otro lado, la estrategia de lectura literaria llamada “Mochila viajera”, en la cual se expresa el efecto de la lectura en familia como posibilidad de formación lectora para las infancias.

Así mismo, para esta edición se escribe sobre la experiencia de juego y cómo este ha colonizado espacios cotidianos de la escuela al punto que permite acercarse a la textura lúdica de la SEI. Posteriormente, se encuentra un artículo fruto de las experiencias en la SEI y en la Comunidad 1 del IPN, en relación con el desarrollo estético a partir de los lenguajes del arte y la exploración.



De igual manera, se presenta un ejercicio escritural en torno a la documentación pedagógica como columna vertebral del quehacer de la educadora infantil. Esta vez dialoga la SEI y la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN para dar cuenta de las experiencias pedagógicas y los procesos de desarrollo desde una mirada sensible, curiosa y estética.

Esperamos provocar la mirada de los lectores hacia lo particular de la educación inicial y provocar nuevas escrituras y diálogos con maestras, familias y expertos interesados en este ciclo formativo, con el fin de fortalecer la trayectoria de esta y otras propuestas.







Imagen 1. Asamblea grupo Aventureros II.  
Fuente: Elaboración propia.



Imagen 2. Asamblea Caminadores II.  
Fuente: Elaboración propia

# En el encuentro con el otro: la asamblea en la SEI

CHAMY MABEL IBÁÑEZ CAÑÓN<sup>1</sup>

**E**n el contexto de educación inicial son múltiples las estrategias pedagógicas que las maestras emplean para acompañar y fortalecer el desarrollo de los niños y las niñas de manera integral. Estas estrategias son diseñadas intencionalmente para responder a los propósitos específicos que se plantean en cada nivel y permiten determinar qué se enseñará, por qué se enseñará así, y cómo se llevará a cabo en el aula.

Las maestras de la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional, en adelante SEI, asumen cada estrategia como una experiencia que posibilita que los niños y las niñas que llegan a la escuela puedan reconocer la manera como las personas se relacionan social y culturalmente, comprender que existen otros que tienen pensamientos e intereses distintos a los propios, descubrir y construir referencias de orden comunicativo, cognitivo, sociocultural, emocional y, así, desarrollar y fortalecer el principio de alteridad.

En este sentido, específicamente en relación con el desarrollo del lenguaje y la intersubjetividad, este artículo tiene como objetivo presentar a los lectores una de las estrategias que implementan a diario las maestras de la SEI, considerada valiosa por sus aportes en estos campos para los niños y niñas: la asamblea.

## ¿Cómo se configura la asamblea en la SEI?

La asamblea, constituida como un elemento primordial para la sección, permite explicar que los niños y las niñas al llegar a la escuela cuentan con una comunicación mediada principalmente por el cuerpo, el gesto, la mirada y el llanto, las protoconversaciones, el paso del gesto a la palabra y, más adelante, por enunciados cada vez más complejos, que se potencian gracias a esta estrategia dado que

al ser un espacio para hablar, les permite ampliar sus capacidades comunicativas como: la fluidez verbal, hacer preguntas, exponer sus ideas, intereses, conocimientos,

---

1 Licenciada en Educación Infantil, maestra titular del nivel Aventureros II de la SEI.



sentimientos y descubrimientos; lo cual les permitirá ampliar su vocabulario y aprender a valorar a su grupo como instancia de intercambio y aprendizaje. (Galeano, 2009, p. 3)

Por consiguiente, para la SEI, promover la oralidad, crear escenarios para el diálogo y la construcción de saberes, brindar espacios en los que los niños y las niñas se encuentren e interactúen, resuelvan conflictos, construyan el principio de alteridad, reconozcan su cultura y la de otros, aprendan la pertinencia y se aproximen al uso formal de la palabra hablada es fundamental, ya que se convierte en la posibilidad de ampliar las referencias del mundo que les rodea e iniciar la construcción de identidad, en donde se configura el sujeto y se va dotando de características, formas de ser y de estar con el otro.

Asimismo, para las maestras de la sección, la asamblea es el momento idóneo en el que se puede establecer una interlocución alrededor de un tema específico, disponiendo un tapete (circular o rectangular) que invita a encontrarse cara a cara y allí construir acuerdos, resolver problemas e inquietudes, plantear ideas o hipótesis. Pero, además, es la posibilidad de presentar a los niños prácticas discursivas orales como la palabra cantada, los juegos de palabras, las narraciones orales, rimas, poesías, lectura en voz alta, entre otras, que hacen parte de la cultura y que permiten potenciar la oralidad y construir vínculos más cercanos, pues es gracias a estas prácticas que los niños y las niñas van encontrando un adulto (que ya no es familia) que acoge, acuna, contiene, escucha y brinda la seguridad necesaria para estar en la escuela.

## El valor de la asamblea para los más pequeños

Desde los primeros meses, los bebés se encuentran con un mundo lleno de objetos, imágenes, miradas, olores y sonidos que le comunican, una voz materna que se vincula a él y le indica que todo está bien, que es un lugar seguro y todo le será provisto.

A este primer entorno y con el paso de los meses llegan nuevos integrantes, familiares, amigos, vecinos y espacios secundarios como la escuela, en donde el niño inicia un nuevo reto: asimilar la pérdida temporal de la madre para estar con otros pares y la maestra.

Allí, acompañando la contención y construcción del vínculo maestra-bebé, se hace imprescindible la asamblea, dotada de unas características tanto espaciales como de la intención pedagógica que se tenga.

La maestra dispone el espacio y ubica a los bebés de acuerdo con sus necesidades, a una altura y cercanía idóneas para que la puedan observar y escuchar de la mejor manera, utiliza un lenguaje corporal y tono de voz cercano, amable, y, por medio de la palabra cantada, los acerca a la tradición oral, nanas, juegos con títeres u otros recursos que les amplían lo que hasta ahora conocen de su entorno. Conjuntamente, aproxima a la asamblea, nombrando uno a uno a los integrantes del grupo, recibiendo respuestas desde la mirada, las sonrisas, los gestos, los movimientos corporales y los sonidos.



Gracias a los diálogos iniciales, las nanas, las canciones y las lecturas en voz alta, los bebés construyen un vínculo afectivo con su maestra, encuentran nuevas formas de comunicar y logran comprender las rutinas del nuevo escenario. Así, la asamblea se dota de un sentido especial “potenciando la familiaridad con el formato de la conversación plurigestionada (realizada entre iguales y moderada por el docente)” (Sánchez y González, 2016, p. 147).

Con el paso de los meses, al estar presente el cuerpo, el gesto, el llanto y, progresivamente, los gorjeos, laleos y algunas palabras iniciales sueltas, se van agregando elementos a la asamblea y la maestra por medio del préstamo de enunciación hace una lectura y transmite aquello que el infante quiere comunicar. Así toma el liderazgo para saludar, nombrar, construir acuerdos, construir referencias, cuestionar y plantear hipótesis sobre aquello que llama la atención al grupo.

De igual manera, en este tránsito hacia los Caminadores, la maestra observa que existe una intención por comunicar desde la palabra hablada mucho más tangible, y, por medio de señales deícticas y nuevas palabras, los niños solicitan conocer y nombrar aquello que les rodea.

Allí, se empiezan a incluir nuevas expresiones (auditivas y visuales) y se ofrecen reformulaciones y expansiones semánticas, que ayudan a “interiorizar elaboraciones orales de la maestra con el fin de exponerlas en distintas situaciones comunicativas con sus pares como parte de la construcción de su oralidad” (Rincón et al., 2017, p. 8). Esto, a su vez, lleva a que la intervención en la asamblea cambie y, a medida que los niños adquieren más elementos orales, la maestra modifique su mediación.

## Descubrir el poder de la palabra hablada en la asamblea

Al llegar a los grupos con niños y niñas entre los dos y cinco años (en el caso de la SEI: Aventureros, Conversadores e Independientes) el uso de la oralidad se va complejizando y llega el momento de incluir en las asambleas elementos de la oralidad formal para dotar de mayor pertinencia el enunciado del niño al momento de participar. Según Gutiérrez (2011), en estos niveles existe

[...] la necesidad de una enseñanza de la oralidad formal; es decir, una enseñanza que tome como referente las experiencias y saberes previos de los estudiantes en relación con los usos orales espontáneos (propios de los ámbitos familiares y cotidianos), para interrelacionar e integrar nuevos saberes que permitan el uso coherente de registros discursivos cada vez más especializados (propios de los ámbitos académicos y sociales). (p. 26)

En este contexto, son los niños y las niñas quienes se apropian de la asamblea y aprenden que para enunciar sus intereses, deseos, preguntas, historias o sugerencias necesitan elementos como esperar su turno, levantar la mano para pedir la palabra y escuchar, entre otros.

Ante estas nuevas interacciones, la maestra pasa de usar el préstamo de enunciación a incluir estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, las cuales son presentadas por medio de juegos del lenguaje que permiten a los niños comprender cómo se usan.

De igual manera, la disposición del espacio cambia, pues aquí los niños pueden decidir en qué parte del tapete se quieren sentar y



la maestra se ubica frente a ellos para que todos la puedan ver y escuchar. El uso de la palabra cantada también se transforma y allí se presentan juegos con rimas, trabalenguas, poesía, juegos de descripción, narración, dramatización, entre otros.

Todo ello expande la posibilidad de expresar autónomamente aquello que consideran relevante, ya no de manera individual y espontánea en el seno del hogar, sino inmersos en un grupo de pares, lo que precisa otras formas de comunicar. Y aparece entonces la importancia central de la toma de turnos en la construcción de la otredad.

Esta ampliación de la oralidad y la inclusión de los encuentros grupales permite que

[...] el lenguaje adquiera sentido al existir en ella interlocutores reales de por medio, los cuales hacen evidente su fuerte interés por comunicar algo que es importante. Resulta, de esta manera, ser la asamblea una invitación al diálogo, lo que implica saber expresar opiniones personales y escuchar al otro, asumiendo una actitud de responsabilidad ante lo que se expresa y de respeto hacia los demás. (Galeano, 2009, p. 3)

Como ya se ha mostrado, aproximar desde los primeros años a los niños y las niñas a encuentros como la asamblea aporta a la construcción de identidad de cada sujeto y en sus relaciones sociales, haciéndolos más conscientes de la norma y las conductas dentro de la sociedad, además de aprender a resolver problemas, generar empatía y sembrar pensamientos críticos, que les permitan opinar, preguntar y argumentar sin opacar la palabra del otro.

A su vez, ayuda a potenciar todos los procesos comunicativos y les permite reconocer los usos de la lengua en cada interacción, enriqueciendo así su oralidad y dando paso a una oralidad formal, presente en entornos como el colegio.

Finalmente, es importante resaltar que la efectividad de estos procesos solo es posible en la medida en que las maestras y los maestros que incorporen este tipo de estrategias sean conscientes del trabajo riguroso que requiere y del propósito de la asamblea.

Asimismo, no perder las preguntas que orientan el trabajo pedagógico, el qué, el porqué, el cómo y el para qué se quiere incluir un espacio como la asamblea en las acciones diarias dentro de la escuela les permitirá a las maestras y los maestros brindar experiencias que aporten de manera significativa al aprendizaje de la primera infancia.

## Referencias

- Galeano, J. (2009). *Asambleas en la educación inicial*. Secretaría Distrital de Integración social. Subdirección para la Infancia.
- Gutiérrez, Y. (2011) La adquisición y desarrollo de la competencia discursiva oral en la primera infancia. *Imágenes de investigación. Infancias Imágenes* 9(2), 24-34.
- Rincón, C., Patiño, M. y Gómez, A. (2017) Aprendizajes discursivos pedagógicos e investigativos de maestras de educación inicial en relación con los usos orales de niños de 2 a 4 años en el marco de la pedagogía de la otredad. *Oralidad-es*, 3(6), 1-17.







# La mochila viajera: una estrategia de lectura literaria de la SEI para leer en familia

LEIDY KATHERINE LEAL DUARTE<sup>1</sup>

*Con cada libro que viaja a una casa, las niñas y los niños y adultos de referencia recuperan derechos esenciales.*

MARÍA EMILIA LÓPEZ, 2021

Abrir la puerta de la casa a la literatura, hacerla parte de los múltiples rituales familiares y tomar conciencia de que quien entra no representa una tarea más, sino la posibilidad de encuentro íntimo y colectivo es un propósito de la escuela, o bien, de la Sección de Educación Inicial (SEI). Sin embargo, también lo es reconocer qué ocurre en tanto le permiten pasar, y, sobre todo, cómo es percibida, o escuchada para identificar y comprender si realmente existen, por decirlo de algún modo, las infancias en el país de los libros<sup>2</sup>.

Este artículo propone documentar y discutir los efectos de la lectura en familia, las formas en que se construye la disponibilidad psíquica en los adultos a partir de la creación de

espacios para leer en el hogar y mencionar aquellos acervos elaborados en familia que han permitido tener otros acercamientos al mundo de la cultura escrita e ilustrada para la primera infancia. Todo esto estará vinculado a la experiencia literaria familiar que ha posibilitado la estrategia *La mochila viajera*, del proyecto de lectura literaria de la SEI “Me atrapó un cuento”.

Aidan Chambers en *Lecturas*<sup>3</sup> relata de forma especial su relación con los libros en la infancia y menciona que

Podían contarse los libros en nuestra casa con una sola mano. Un manual médico de hágalo usted mismo; Un diccionario feo y aparatoso de letra pequeña para las pocas ocasiones en que debían escribirse cartas formales; Un grueso volumen de enciclopedia; Y un volumen de las fabulas de Esopo. (p. 75)

---

1 Maestra titular del nivel de Bebés y Gateadores.

2 Referencia tomada de la autobiografía de Michele Petit “Una infancia en el país de los libros”, publicada por Océano en el año 2009.

3 Compilación de ensayos sobre la literatura infantil y juvenil, la traducción y el valor de la lectura.



Según él mismo lo expone, la recopilación de Esopo fue el primer libro que amó, y es que el puente que conectó su cultura de la infancia con los libros lo elaboró en casa, pues al estar en el regazo materno nutría su pensamiento con las imágenes que leía para sí, y construía su casa imaginaria con la voz narradora que, aunque no le pertenecía, hacía presencia incluso luego de descubrir la propia. Entonces, la triada entre libro, voz y niño tomó sentido para él y su formación lectora. Ahora bien, al interpretar que aquellos encuentros marcan el comienzo en el camino del nuevo lector, se permite establecer, en lo que sigue del artículo, una relación con el contexto de la SEI, donde se hace evidente el efecto de la literatura en el hogar.

A saber, las maestras de la Sección como mediadoras de lectura cumplen un rol específico: democratizar el acceso a la literatura de calidad, y a los libros como artefactos culturales dignos de exploración, análisis y conversación. Fruto de ello, nace, dentro de la trayectoria de la antes llamada Escuela Maternal, el proyecto literario “Me atrapó un cuento”, con estrategias pedagógicas encaminadas al disfrute, la mediación y el estudio de la literatura con perspectiva infantil. Una de estas es *La mochila viajera*, donde cada viernes los niños en compañía de la maestra seleccionan una obra para llevar a sus casas y leerla en familia. Esta propuesta permite, por un lado, expandir las bondades de la literatura fuera de la escuela, y por otro, habitar los rincones físicos de casa y los recovecos del pensamiento, problematizando el acercamiento entre los niños, las familias y los libros de calidad.

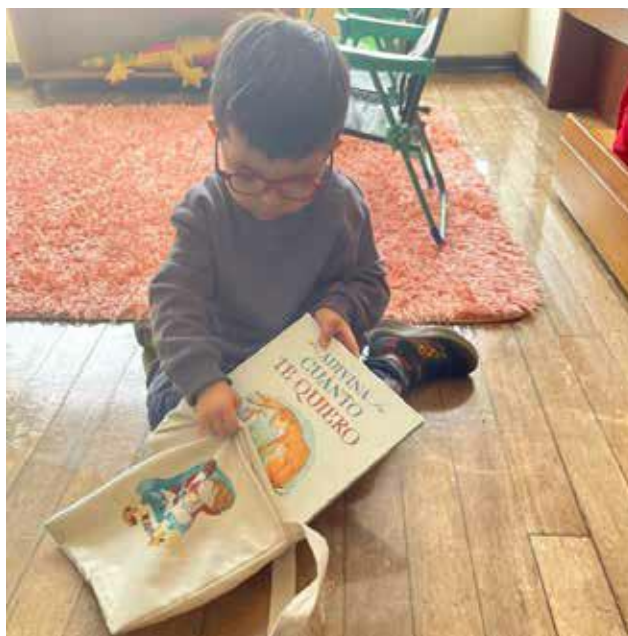


Imagen 1. Al seleccionar la obra literaria, Elías la guarda en su mochila viajera.

Fuente: Elaboración propia.

## La lectura en voz alta de mamá o papá, y el vínculo con la letra impresa

En este punto, el papel del adulto es esencial, pues tejerá un vínculo afectivo entre el texto y el niño lector, “un triángulo amoroso” como lo ha denominado Reyes (2007) que se evoca con los recuerdos de la infancia traídos al presente, pues, quien hace uso de la lengua del relato, hace uso del bagaje cultural y afectivo del que la tradición oral lo ha investido. De modo que, padre, madre, o cuidador, será quien también ofrezca algo para leer, o, para el caso de la estrategia, preste su voz lectora para configurar un ambiente diferente que irrumpa con la cotidianidad.





Imagen 2. Documentación sobre el momento de lectura de la familia Valenzuela Tunjano, padres de Elías, estudiante del nivel de Aventureros II de la SEI.

Dicho de otro modo, el adulto mediador en casa será el encargado de *lecturar*<sup>4</sup> y ello supone entonces una disponibilidad total para quien será letrado. Supone una relación íntima que se orienta a construir nuevas habilidades para fortalecer la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Dicho de otro modo, emerge la necesaria presencia corporal, donde cuerpo a cuerpo se construye un lugar seguro y sensible para compartir de la palabra literaria. Pero, además, la multimodalidad de la voz forja una lectura que cruza las fronteras del imaginario para aceptar pactos ficcionales donde quienes están involucrados deciden creer en la obra y sentirse parte de ella. El “érase una vez” o “papá ven, vamos a leer un cuento” marca el comienzo de un ritual que continúa y tiende al infinito.

Así, la disponibilidad psíquica del adulto se manifiesta al leer no solo el libro, sino al leer al niño o la niña que espera con ansias ese momento, para así establecer las condiciones necesarias que le permitan recrear espacios de lectura, en los que se relaciona el lugar, el tiempo, la voz y el cuerpo para leer. “Ambos pueden (adulto y niño) situarse en el tiempo de la historia, de las palabras, y olvidar

transitoriamente lo que queda fuera. Ha de ser un tiempo sin prisas y gratis”. (Cerlalc, p. 20, 2020). Es en ese instante cuando la lectura a viva voz de mamá o papá se convierte en un referente cultural y de apreciación estética literaria para el nuevo lector.

Por un lado, la teoría vigotskiana permite conceptualizar tal sentido de mediación de lectura desde la zona de desarrollo próximo (ZDP), citada por Munita y Manresa (2012) como “aquello que el niño puede hacer por sí solo y aquello que puede realizar con ayuda de un agente externo” (p. 120). Esto último, al trasladarlo a la experiencia de lectura, refiere a la presencia de los mediadores (padres, cuidadores o maestras), que, partiendo de la identificación del nivel de desarrollo real del bebé o niño lector, lo conducen hacia un nuevo nivel de desarrollo potencial; aquella distancia existente entre lo que el nuevo lector conoce y lo que va a conocer será el camino que el mediador trace y acompañe desde su sostenimiento afectivo y capital cultural enriquecido.

Tener la posibilidad de leer literatura en la primera infancia es casi una condición imprescindible; no basta con un buen acervo si no es de fácil acceso. Por esta razón, es esencial reconocer que la lectura en voz alta es una de las formas en las que el vínculo con el texto escrito se teje, y que al leer se construye sentido sobre el mundo y los otros. Porque cuando se lee un libro, se repliega una experiencia de oralidad, de la voz humana que acompaña y envuelve con la sonoridad de la lengua. “Con cada libro que viaja a una casa, las niñas y los niños y adultos de referencia recuperan derechos esenciales; en ese ejercicio de equidad, el mundo se vuelve más justo y luminoso” (López, 2021).

4 Terminado empleado por María Emilia López.



Desde luego, cuando el desafío es leer a la primera infancia, toda la historia personal con la lectura entra en escena, incluso de manera inconsciente. Todas las experiencias de lectura íntima, o colectiva, en la infancia influyen en la relación frente a libros; las sensaciones, los descubrimientos o las experiencias que aparecen al compartir los momentos de lectura de cada fin de semana con La Mochila Viajera determinan las preferencias, los encuentros y desencuentros con estos nuevos textos. A manera de ejemplo, se comparte la siguiente reflexión, de una mamá lectora en voz alta de la Sección, frente a aquellas obras cruciales que han sido seleccionadas para leer en familia:

Han sido varias, *Lo más especial*, *Quién come a quien*, pero en particular, a casa llegó el libro *Qué niño más lento*, esa historia a nosotros como padres nos dejó un mensaje, nos permitió repensarnos también nuestras palabras, porque pues a veces uno quiere que vayan un poco más rápido, y pues los niños van a su ritmo [...]

Estas historias al llegar se convierten en parte del entramado familiar, del legado y cúmulo de experiencias literarias que se transforman en insumo para poder conversar sobre diversos temas que atañen la condición humana de una manera estética, sensible y respetuosa con la infancia o su público lector. Y es en esta estrategia donde emergen los diálogos rostro a rostro, donde aparecen preguntas o respuestas ante los inquietantes deseos por saber y conocer de parte de los niños y las niñas.

## Sobre los libros que convocan encuentros...



Imagen 3. Documentación sobre el momento de lectura en voz alta de Diana, mamá de Abigail, estudiante del nivel de Aventureros I de la sei

Teresa Colomer señala que no existe una lista de obras universal y estándar adecuada, por lo que sugiere elegir teniendo presente la idea de ampliar el bagaje de libros por leer, dicho en sus palabras, “apreciando las distintas hebras que los tejen y deleitándose en las cualidades de la obra”. Una de tales cualidades bien puede ser la posibilidad reunir a la familia, pues para una madre lectora en voz alta de la Sección es claro que la calidad literaria radica en la posibilidad de convocar al encuentro, así:

Los buenos libros nos permiten convocarnos. Cuando hay algo especial que podemos hacer en la familia, como lo es el libro, nos convocamos a contar una historia a la que todos estemos atentos en la media de las posibilidades; a mirar los labios de “mi mamá que me está leyendo”, tal vez recrear y volver nosotros de adultos a imaginar, a mirar que hay otras maneras de



leer. Y lo difícil que es, porque no es solo leer, sino tratar de ser tan expresivo como lo hacen sus mercedes, para que puedan comprender la historia y les llame la atención. Y que, a partir de allí, de esas lecturas en familia, que haya una impronta personal, que vean libros y los escojan para leer en un espacio libre, que se interesen por leer por cuenta propia y crear su propia historia, esto no tiene precio porque sabemos que a medida que van creciendo esos primeros acercamientos a la lectura les permitirá adelante leer historia de otro tipo, informativas o investigativas, donde se vean sus gustos [...]

La anterior reflexión permite correlacionar varios puntos. Uno de ellos, un criterio válido al momento de elegir una obra; otro, las formas de lectura en voz alta y un tercero la incidencia de la lectura en la educación inicial. Grosso modo, la literatura de calidad, saca a los lectores de “los estrechos confines de sus vidas”<sup>5</sup> y les presenta nuevas ventanas para conocer el mundo y a su especie, sus aciertos y dificultades, sus virtudes y perversiones, en suma, presenta la experiencia humana transmitida de generación en generación a partir de la poética del lenguaje. Además, sugiere una apreciación del efecto de leer en voz alta, y aún mejor, en familia; y es que no solo nutre el desarrollo cognitivo, lingüístico, cultural y psíquico, sino que también fortalece la envoltura sonora con la que está protegida la infancia.

En suma, el encuentro con el libro indicado permite ampliar la perspectiva del mundo,

ensanchar el territorio de la escucha para conversar sobre aquellas historias vitales, presenta el mundo de donde venimos y da la oportunidad de escribir sobre ellos, los otros y el yo. Llevar la mochila viajera a casa es acompañar a la infancia en medio de un país lleno de libros.

## Ahora voy yo...

Para concluir, conviene resaltar la importancia de aquellas preguntas, interrupciones, entonaciones, cambios de voz, posturas corporales, y demás recursos paralingüísticos y materiales que surgen en el ritual de lectura familiar, pues estos funcionan como faros que guían el camino de los nuevos lectores, quienes al sentirse abrazados por los efectos de la lectura literaria mencionan o susurran con su cuerpo y voz un “ahora voy yo” o un “es mi turno para leer”.

## Referencias

Centro Regional para el Fomento del Libro en America Latina y el Caribe-Unesco. (2020). *Anidando entre palabras: Orientaciones para el fomento de lectura en la primera infancia*.

Chambers, A. (2006) *Lecturas*. Fondo de Cultura Económica.

López, M. E. (2021). *Nidos de lecturas: Desde la cuna*. Ministerio de Educación de la Nación.

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: Lectura y literatura en primera infancia*. Grupo Editorial Norma.

---

5 Expresión recopilada de Aidan Chambers, 1995





Imagen 1. Grupo Caminadores SEI  
Fuente: Elaboración propia



Imagen 2. Bebés y gateadores SEI  
Fuente: Elaboración propia.

# La textura del juego: la vivencia lúdica de los niños y las niñas en la SEI

MÓNICA GIL CARDONA<sup>1</sup>

JULIANA SILVA VALENCIA<sup>2</sup>

*El niño debe jugar y no debe darse cuenta de que se está educando, para que cuando sea grande, solo recuerde de su paso por el jardín que jugó mucho y fue muy feliz.*

FRÖEBEL (1913)

Conocer y comprender las características y las formas que adopta el juego en el ciclo inicial ha sido un interés en la formación de maestros de la Licenciatura en Educación Infantil. Respetar las características del juego y ubicarlo en la organización de las prácticas cotidianas en los jardines infantiles es fruto de ese interés en el cual el grupo de Lúdica y Psicomotricidad<sup>3</sup> ha venido trabajando por más de una década logrando poner sobre la mesa la pregunta por el juego en el escenario educativo del país.

No en vano, el juego hace parte de uno de los contenidos curriculares para la educación inicial presente desde la política pública hasta los lineamientos técnicos que orientan la acción educativa para este ciclo. Entonces, como dice

Sarlé (2006), el juego y la atmósfera lúdica están presentes en las prácticas cotidianas de la escuela inicial manifestándose por ejemplo en el grado de libertad que se otorga en los movimientos, los cambios de entonación en la voz en medio de una ronda o la disposición rigurosa e intencionada de los objetos y los espacios para vincular el interés y el placer de los niños y las niñas en las vivencias, lo que la autora nomina como una textura lúdica que termina incidiendo significativamente en la estructura didáctica en inicial.

Aunque poco documentado, el juego ha estado presente en la historia de la Sección de Educación Inicial; varios artículos de esta revista<sup>4</sup> así lo expresan. En la presente edición nos interesa indicar el camino que conduzca a darle un lugar protagónico al juego, acercarnos

1 Magíster en Estudios en Infancias de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinadora de la SEI y profesora de la Facultad de Educación de la UPN.

2 Licenciada en Educación Infantil. Maestra titular de Independientes-SEI.

3 El equipo del Espacio Enriquecedor, de Lúdica y Psicomotricidad tiene una amplia trayectoria investigando y formando generaciones de maestras para el diseño de ambientes que favorezcan el juego en sus prácticas cotidianas, además de tener un lugar protagónico en la elaboración de documentos curriculares que orientan la educación inicial en el país.

4 Artículos relacionados: "Jugar por jugar siempre con un sentido" (2011); "Nuestra Escuela: Territorios de juego, diseño de ambientes para el juego simbólico en la Escuela" (2018); "Emoción, cuerpo y movimiento" (2018).



a esa atmosfera lúdica y a las texturas de juego<sup>5</sup> manifestadas en el devenir cotidiano y experiencia vivida en este territorio escolar.

## La textura de juego en la SEI

El juego está presente en la cotidianidad de la SEI, y ocupa un lugar privilegiado en las apuestas pedagógicas planteadas. Así, en la propuesta se comprende que este es un “escenario perfecto en el que se gestan un sinnúmero de situaciones, donde la imaginación y la realidad confluyen en pro del disfrute y el deleite” (SEI, 2024, p. 69).

La experiencia lúdica de los niños y las niñas es amplia y diversificada, pues en la rutina se disponen de tiempos y espacios intencionados para el juego. El despliegue de variadas oportunidades para experimentar del goce y el placer están presentes *en la acogida, los tiempos de tránsito, las experiencias pedagógicas y los talleres de la tarde.*

Los espacios y los objetos dan lugar a una vivencia única y particular, en la cual es posible encontrarse con otros para intercambiar, significar y habitar.

## Situaciones con componente lúdico mediadas por la palabra: acogidas, ecos rítmicos, rondas o estribillos

Las rutinas con componente lúdico matizan el ambiente escolar con una predisposición al disfrute, al goce, al placer de vivir la relación

con el otro y lo otro, una oferta que hacen las maestras con el propósito de disponerse y provocar un ambiente favorecedor para la comprensión de situaciones básicas como recoger los objetos, bajar las escaleras con el estribillo “panda, panda, panda, agárrate de la baranda”, terminar la lectura de un texto con “y colorín colorete, este cuento se fue en un... ¡cohetes!”, encontrar un objeto al decir “Qué será, qué será, que será” o presentar una actividad. Estas acciones recubren las jornadas con un ambiente para disfrutar; es un ambiente lúdico que caracteriza la experiencia vivida en esta escuela.

## Situaciones de juego en aula

En las aulas se disponen instalaciones itinerantes, que protagonizan acciones de juego de tiempos cortos que fungen como interludios para empezar a habitar la SEI, transitar de un momento a otro, como cuando al despertar algunos grupos encuentran objetos dispuestos cuidadosa e intencionadamente para desarrollar acciones de juego de ambivalencia o para jugar al “como si”.

5 Este término es desarrollado por Sarlé (2006).





Imagen 3. Maestra de la SEI  
Fuente: Elaboración propia.



Imagen 4. Parque automotor SEI  
Fuente: elaboración propia

A colorful illustration of a park. In the upper left, several black tires are scattered on a light green ground. A winding path leads from the bottom left towards the center. In the background, there are green trees with red trunks and a blue sky. A soccer ball is visible near the bottom center.

## Situaciones de juego al aire libre

### *Las llantas*

Son protagonistas de juegos de equilibrio y saltos. Se convierten en elementos fundamentales para las actividades ficcionales al convertirse en vehículos o caballos; asimismo, pueden ser los objetos preferidos para una conversación. Es común ver que ante la inseguridad de recorrer los neumáticos por sí solo, la mano de otro niño acompaña el desafío o el frenesí de subirse una y otra vez haciendo recorridos aumentando la velocidad; allí las carcajadas, los gritos y la rapidez aparecen como expresión del placer que provoca la repetición de estas acciones, de ser cómplices y de disfrutar la acción del movimiento.

### *El parque*

Allí emergen juegos de persecución, escondite, competencias, recorridos y exploraciones. El parque de esta Escuela ofrece un pequeño bosque donde cada quien construye y vive su propia experiencia sobre un plano que hemos diseñado para ser habitado en libertad; aquí ocurre el juego espontáneo, el que inventan los niños, aquel que deviene de la interacción entre ellos. Usamos las palabras de Hoyuelos para definirlo así: "lo que puede situar el juego en su debido lugar en la vida no es la mirada científica, libre de pasiones, pues el acto de jugar no se somete, es una actividad indómita, incierta, impredecible, la razón misma de su fascinación" (Eslava et al. 2005, p. 137).

### *El parque automotor*

Es un espacio colonizado por los juegos de carreras, exploraciones psicomotrices y confrontaciones por objetos para jugar haciendo uso de sus conquistas motoras al pedalear, empujar, desplazarse con un objeto o arrastrar. Por su ubicación, la reja es el límite entre el espacio público y la intimidad de esta escuela; es un lindero que transgreden porque tienen contacto con quienes transitan por allí, con el clima, con la ciudad, con los vecinos. Este es un lugar que los niños han significado porque contiene representaciones en las que son conductores, pasajeros, choferes, oficiales de tránsito, o peatones. Juegan a esto una y otra vez durante el año y se convierte en un espacio impregnado por repetición, donde se vive la actividad del niño; el adulto puede ubicarse aquí en un cristal que le permite ver en el parque automotor la acción y dimensión lúdica.

### *La casita*

Invita a los niños y las niñas a evocar la vida cotidiana; preparar la comida, servir, comparar alimentos, hacer las compras, invitar, ofrecer, entrar a la casa o negar la entrada. Este es un espacio con una importante carga simbólica que representa situaciones íntimas, vinculantes, expresadas por los niños y las niñas para comprender lo que sucede en su cultura. Quiénes viven en casa, cómo se hace una cena, cómo organizar los objetos... este un espacio que ofrece aislamiento del mundo adulto, es estar fuera de su alcance, pero al mismo tiempo tan cerca como para no perder la seguridad que ofrece su figura.



*¿Y qué pasa en el aula que denominamos Ambiente para el Juego, el Cuerpo y el Movimiento?*

Este espacio es vital para la SEI, pues posibilita la vivencia corporal de los niños y las niñas. La emoción, la mente y el cuerpo se conectan, y se manifiestan a través del movimiento, las posturas, los gestos, la mirada y la palabra. Se habita el espacio, se significan los objetos y se establecen relaciones con otros desde el cuerpo, y desde aquello que configura a cada uno de los participantes.

Allí se ponen a prueba y se descubren nuevas posibilidades de acción corporal: saltar, trepar, correr, balancearse, experimentar con la altura o el equilibrio. También, se juega con la ausencia y la presencia: perseguirse, esconderse, construir y destruir, llenar y vaciar. Y por supuesto, se simbolizan los objetos y se juega a “hacer como si”.

Las situaciones de juego representan grandes oportunidades para construir referentes, habitar los espacios y relacionarse con los otros y lo otro. En la SEI, *se juega por jugar*; se juega por goce y placer, se juega para ser y estar... se juega porque es importante hacerlo.

La disposición y disponibilidad de los espacios exteriores e interiores para el juego tienen como propósito expandir las experiencias de los niños y las niñas, y, por lo tanto, ampliar y potenciar sus relatos lúdicos.

## Referencias

- Eslava, C, Tejada, M. y Hoyuelos, A. (2005). Los territorios de juego de la infancia. En Eslava, C. y Cabanellas, M.I. (Coords.). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. GRAO.
- Froebel, F. (1913). *La educación del hombre*. Daniel Jorro.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.





Imagen 5. Grupo Conversadores  
Fuente: Elaboración propia.



Imagen 6. Grupo Aventureros II  
Fuente: elaboración propia.



Imagen 7. Espacio Cuerpo y Movimiento SEI.  
Fuente: Elaboración propia.



# El desarrollo estético en la primera infancia

JULIETH STEFANY SILVA PEDRAZA<sup>1</sup>

MELISSA HURTADO GUARNIZO<sup>2</sup>

*La armonía estética es una energía vital, un abandono que te hace permeable a una emanación interior, una fusión con lo otro o con los otros, una capacidad de resonancia, una emoción en un determinado dominio de vida que es necesario mantener y respetar con una comprensión justa de su complejidad y de su sutileza.*

CABANELLAS, EN HOYUELOS, 2006

Contemplar el desarrollo estético en la primera infancia favorece un encuentro con el mundo desde una mirada que se cuestiona, descubre, siente, se asombra y no se limita. En la configuración del pensamiento, los lenguajes del arte se convierten en la posibilidad de expresar todo aquello que desde la palabra no se consigue; de esta forma, se manifiestan emociones, deseos, tradiciones y experiencias individuales.

Desde la gestación, se transmite al bebé un legado cultural: se presenta el mundo por medio de canciones y recuerdos, se arrulla con la voz y se abraza con las palabras. Más adelante, en el interés del niño y la niña por empezar a descubrir el mundo, y en la apreciación de la vida misma, se despierta una sensibilidad

que en el camino le permite ir encontrando y creando sus propios criterios estéticos.

Así, bajo el reconocimiento que empieza a esbozarse con relación al principio estético en la primera infancia, se hace preciso plantear una discusión frente a preguntas como: ¿Desde qué momento se empieza a desarrollar un sentido estético? y ¿De qué manera se evidencia y se continúa desarrollando este sentido estético en los niños y las niñas que inician un camino en el colegio grande? Estas reflexiones se visibilizan a través de la experiencia de maestras de la Sección de Educación Inicial y Jardín del IPN.

## El inicio de la experiencia estética en la primera infancia

En la sección de educación inicial, los espacios, objetos y situaciones de la vida cotidiana se convierten en el punto de partida para habitar el mundo. Experimentar, descubrir, manipular,

1 Licenciada en Educación Infantil. Maestra titular del nivel de Aventureros I – Sección de Educación Inicial.

2 Licenciada en Artes Visuales. Maestra de artes plásticas y visuales – Comunidad I.



adquirir conciencia del propio cuerpo, disfrutar sensaciones de placer o displacer, y diferenciar lo que agrada de lo que desagrada, hacen parte del proceso de desarrollo integral que los niños y las niñas viven a diario.

A partir del nivel de Bebés y Gateadores,<sup>3</sup> los criterios estéticos empiezan a construirse en el encuentro con lo otro y con los otros. La maestra acompaña este proceso desde la palabra y desde su cuerpo, presentando el mundo y estableciendo ambientes que dotan de significado la vida misma.

Por ende, en el reconocimiento que los niños y las niñas empiezan a realizar de su contexto sociocultural, construyen su identidad y progresivamente crean sus propias ideas sobre lo bello. De esta forma, desde la exploración de un alimento u objeto, o el disfrute de un canto, arrullo u obra literaria, se les permite sentir con cada parte del cuerpo, descubrir nuevas realidades, consolidar vínculos y expresar sentimientos o emociones.



Figura 1.  
*Bebés y Gateadores* (2024-1)  
Fuente: Elaboración propia

En la conquista por la verticalidad, los Caminadores continúan relacionándose con cada elemento presente en su contexto cercano. Las exploraciones aparecen de manera más espontánea y desde estas surge un gran interés por explorar y experimentar sensaciones a partir de las cualidades de los objetos, de los elementos naturales o artificiales y del propio cuerpo.

De esta manera, en el reconocimiento que se hace de los lenguajes del arte, se rescata cómo la palabra cantada y las obras literarias siguen siendo el puente que facilita encuentros, que acompaña y motiva la toma de decisiones que marcan el inicio de nuevos placeres y displaceres, los cuales estarán presentes en cada momento del desarrollo.



Figura 2.  
*Caminadores I* (2024-1)  
Fuente: Elaboración propia

Esto invita a reconocer que, en el disfrute de cada momento de la vida, en la exploración sensorio-motriz del propio cuerpo y de los otros, en la manipulación de los objetos para encontrar diversas posibilidades de acción, y en el permitirse imaginar, sentir y asombrarse, se consolidan los primeros criterios estéticos. Estos criterios estarán presentes en cada momento de

3 En la sección de educación inicial se encuentran los niveles de: Bebés y Gateadores, Caminadores I y II, Aventureros I y II, Conversadores e Independientes. Estos acogen niños y niñas desde los 4 meses hasta los 59 meses; se mencionarán en el desarrollo del primer apartado del presente artículo.



la vida y, posiblemente, favorecerán encuentros con aquello considerado armónico y bello.

Así, es preciso mencionar a los Aventureros y señalar un interés que hace parte de su desarrollo estético, el cual a partir de los dos años empieza a estar más presente en los niños y niñas gracias al sentido y significado que le otorgan. Este interés tiene que ver con la expresión visual y plástica que, como se señala en el Documento n.º 21: *El arte en la Educación Inicial* (Ministerio de Educación [MEN], 2014),

constituye una posibilidad tangible que permite dar forma a lo intangible: a lo que se siente, se piensa, se imagina e incluso a lo que se teme, ya que, al pintar, modelar o dibujar emergen ideas, sentimientos e imágenes, las cuales contribuyen a la creación de mundos posibles y personajes sólidos de la fantasía y de la imaginación. (p. 38).

La apreciación de todo aquello que habita en la vida y que se explora con placer e interés amplía gradualmente las posibilidades de comunicación y expresión, y, de esta forma, revela secretos para perfeccionar la mirada, sensibilizarse y maravillarse con lo simple y lo complejo. En toda vivencia están presentes la observación, la escucha y la exploración como acto complejo desde los cuales se articulan acciones de experimentación, emociones y desarrollos del pensamiento.



Figura 3.  
*Aventureros II* (2024-1)  
Fuente: Elaboración propia

Por ende, la representación a través del lenguaje gráfico y plástico nace de la riqueza de las experiencias previas de los niños y las niñas, y de las maneras en las que se les ha presentado el mundo por medio de canciones, historias, obras literarias, imágenes y recuerdos.

Así, Aventureros, Conversadores e Independientes, en su deseo por explorar nuevos trazos y transformar diversos materiales, hilan lo que sienten y piensan, otorgando sentido y significado a sus representaciones mediante el dibujo, la pintura, la plastilina, la arcilla, entre otros materiales. En cada creación, que debe ser vista más allá de una manualidad o de la instrumentalización de los lenguajes del arte, se aprecia una intención que surge de la mirada estética y sensible que los niños y las niñas han venido construyendo.



Figura 4.  
*"Moluscos"*. Silvana Villamil, *Aventureros I* (2024-I)  
Fuente: Elaboración propia

Así como se conquista la palabra, también se conquistan nuevas formas de expresión desde el lenguaje gráfico y plástico, que contribuyen a la creación de mundos posibles y dialogan con las diferentes realidades y perspectivas.



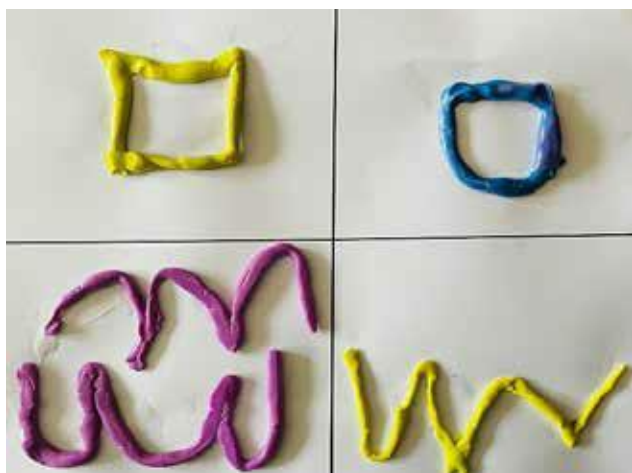


Figura 5.  
"Trazos y líneas". Conversadores (2024-I)  
Fuente: Elaboración propia



Figura 6.  
"Helena y el Rey León". Helena Celis, Independientes (2024-I)  
Fuente: Elaboración propia

## ¿De qué manera se evidencia y se continúa potenciando el desarrollo estético en los niños y las niñas que inician un camino en el colegio grande?

Al llegar al colegio grande, niños y niñas se encuentran con el Paraíso del IPN, un espacio rodeado de diversidad en fauna y flora urbana,

parques y aulas ambientadas para continuar la vida escolar. Todos estos elementos invitan a observar, indagar, experimentar y, por qué no, a relacionarse con el contexto a partir de los sentidos, especialmente a partir de la mirada.

Los espacios, colores, olores, sonidos, formas y figuras acompañan a la Comunidad I, sección en donde se encuentran los grados Jardín y Transición del preescolar del Instituto Pedagógico Nacional. Es una comunidad en la que, a través de la música, la danza, el teatro, la literatura y las artes plásticas y visuales, se continúa cultivando el desarrollo estético en niños y niñas de 4 a 6 años de edad.



Figura 7.  
"En la arenera". Estudiantes de Jardín 1 (2024)  
Fuente: Elaboración propia

En los grados Jardín y Transición, los niños y las niñas cuentan con un espacio formativo diseñado a partir de las artes plásticas y visuales. En este se abordan contenidos relacionados con técnicas artísticas como el dibujo, la pintura, la escultura y el modelado, entre otros, en conjunto con las habilidades y conocimientos que los niños y niñas han construido, apropiado y estructurado por medio de los sentidos.





Figura 8.  
“Collage del elefante”, Alejandro Mahecha, Jardín 2 (2024)  
Fuente: Elaboración propia

Estas habilidades previamente adquiridas son fundamentales para el desarrollo estético a través del arte en los grados Jardín y Transición. En estos grados, el desarrollo estético se fomenta por medio de la exploración del entorno y el acompañamiento de la maestra titular del espacio formativo en artes plásticas y visuales. Aquí se lleva a cabo una exploración de saberes que abarca el conocimiento de conceptos relacionados con diversas temáticas propias del espacio formativo, así como con los intereses de los niños y las niñas.

Esta exploración de saberes por medio de la visualidad sumerge a niños y niñas en un proceso de interacción entre la creación de imágenes como expresión de la infancia y la lectura de las mismas dentro del contexto. Así lo menciona el Documento n.º 21: *El arte en la educación inicial* (MEN, 2014):

Se puede entender la expresión visual y plástica como la capacidad que posee un sujeto para “discriminar e interpretar en su medio” (Arizpe, 2006, p. 74). Esta involucra dos procesos fundamentales: por un lado, favorece un acercamiento a un lenguaje que necesita ser articulado y que permite crear

formas simbólicas (crear imágenes); por el otro, promueve la comprensión de las formas simbólicas creadas por otras personas (leer imágenes). Estos procesos acontecen de manera alternada, como cuando niñas y niños realizan un dibujo o una pintura para posteriormente apreciarla, comentarla y disfrutarla. (p. 40)

La mirada, la experiencia y la interacción con sus pares y con el contexto son componentes esenciales del desarrollo estético en la educación inicial. En el espacio formativo de artes plásticas y visuales, la exploración de herramientas y materiales permite a los niños y las niñas expresarse de manera visual y plástica, conectar sus creaciones con sus conocimientos y ponerlas en discusión con sus pares en diferentes situaciones.

Desde este enfoque, se entiende que la expresión visual y plástica es un componente fundamental para estimular la creatividad, fortalecer la capacidad de observación y apreciación del entorno, y construir la subjetividad. En procesos anteriores, esta subjetividad se centraba en lo bello, lo agradable y lo no agradable, mediada por el cuerpo, permitiendo a niños y niñas sentir y descubrir.



Figura 9.  
“Pascal”. Iktan Emilio Ramírez

Nota. Actividad proyecto de aula. Maestra en Formación: Laura Alejandra Reyes Peñuela. Licenciatura en Artes Visuales UPN. Jardín 3 (2024)  
Fuente: Elaboración propia



En el colegio grande, ese cuerpo adquiere nuevas extensiones: los lápices se usan frecuentemente para aprender a escribir, los lápices de colores para animar sus dibujos, las tijeras para recortar trozos de materiales que enriquecen la imagen y le dan forma, y los pinceles, algunos de pelo suave, otros de pelo duro, unos grandes y pesados, otros pequeños y muy delgados, completan el proceso creativo.

Algunas de estas herramientas son significativas en la experiencia plástica de los niños y las niñas, ya que les permiten descubrir diferentes texturas, mezclas y tonalidades de colores que maravillan a través de la mirada. Se generan nuevos descubrimientos y un compartir de nuevos saberes, lo que despierta el interés por continuar explorando y comunicarse por medio de la imagen.

En esa exploración, se comparte con los otros y esa mirada, que en un momento generó placer al contemplar su propia creación, se transforma al observar la obra de un par. Los niños y las niñas observan a sus compañeros, hacen comparaciones, apreciaciones y verbalizan su sentir. Se configuran así como sujetos capaces de comprender el mundo por medio del desarrollo estético, un proceso cognitivo tan importante como cualquier otro.



Figura 10.  
"Dumbo y el ratoncito". Alejandro Mahecha, Jardín 2 (2024)  
Fuente: Elaboración propia

En dicha experiencia convergen emociones, saberes, habilidades e intereses que, en su interacción, permiten a los niños y las niñas de grado Jardín y Transición del IPN crear, transformar, cuestionarse y buscar soluciones a las situaciones que los llevan a expresar su comprensión del mundo a través de la imagen.



Figura 11.  
Documentación 11. "Exploración con masa casera", Josué Velasco  
Nota. Diseño de actividad del maestro en formación Ángel Serrano Acosta, Licenciatura en Artes Visuales UPN, Jardín 4 (2024).  
Fuente: Elaboración propia

Al iniciar su trayecto en el colegio grande, los niños y las niñas del IPN se encuentran inmersos en un entorno que, con su diversidad cultural, actúa como un catalizador que potencia su desarrollo estético. Las múltiples experiencias, que van desde lo sensorial hasta lo artístico, no solo alimentan su creatividad, sino que también les ayudan a desarrollar una comprensión más profunda y rica del mundo que los rodea.

En este ambiente, la interacción constante con el entorno y sus compañeros, así como el uso de diversas herramientas artísticas, permite que desde una edad temprana no solo desarrollen habilidades técnicas, sino que también construyan su propia subjetividad y capacidad de apreciación estética, sentando bases para un desarrollo cognitivo y emocional integral.



## Referencias

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014).

*Documento n.º 21: El arte en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.*

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/MEN/Publicaciones/Documentos/341813:Documento-N-21-El-arte-en-la-educacion-inicial>





# Documentación pedagógica: diálogos entre la SEI<sup>1</sup> y la Licenciatura en Educación Infantil<sup>2</sup>

MAREN SOFÍA CABALLERO FERNÁNDEZ<sup>3</sup>

LUZ KATHY GONZÁLEZ RODRÍGUEZ<sup>4</sup>

*Observar a las niñas y los niños para valorar sus capacidades, identificar dificultades y acompañar sensible e intencionalmente su proceso de crecimiento, aprendizaje y desarrollo, es una tarea que implica documentar la cotidianidad.*

MEN, 2010, P. 14

La documentación pedagógica hace parte transversal de los compromisos que asumen los maestros y las maestras de educación infantil. Es una práctica que gracias a los aportes de pedagogos como Loris Malaguzzi, Isabel Cabanellas, Alfredo Hoyuelos y Mari Carmen Diez ha venido cobrando fuerza en los equipos pedagógicos que están interesados en dar cuenta del trabajo realizado con los niños y las niñas y sus procesos de desarrollo, así como de las reflexiones pedagógicas sobre el quehacer docente en la Educación Inicial.

En este artículo abordaremos la documentación pedagógica desde una perspectiva que pretende reiterar la importancia de la documentación en la educación inicial integrando reflexiones propias de la formación profesional de

maestras y maestros en la Licenciatura en Educación Infantil. De igual manera, busca ofrecer pistas sobre cómo documentar a partir de la experiencia docente en la Sección de Educación Inicial, con un enfoque puesto en los informes pedagógicos que realizan las maestras sobre los niños y las niñas, siendo estas elaboraciones una de las documentaciones más significativas del proceso educativo.

## ¿Por qué es importante documentar en la Educación Inicial?

La documentación pedagógica en la Educación Inicial permite hacer visibles las experiencias significativas que se viven cotidianamente en los jardines infantiles y

---

1 Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional, antes Escuela Maternal.

2 De la Universidad Pedagógica Nacional

3 Licenciada en Educación Infantil, maestra de la SEI

4 Magister en educación. Docente de la LEI.



puede convertirse en un insumo para generar reflexiones, interpretaciones y sentidos de este ciclo formativo en la primera infancia. Al mismo tiempo, fortalece la confianza institucional y el trabajo colectivo de los equipos pedagógicos porque implica la generación de espacios de encuentro para la reflexión y construcción conjunta. Cuando un maestro o maestra documenta, no solo tiene en cuenta su perspectiva, sino que debe hacer una lectura compartida que involucra a niños, niñas, familias, colegas y otros integrantes del espacio educativo.

Para dar curso a la documentación, es necesario que los maestros y las maestras cuenten con una

disposición y actitud de escucha, de asombro, de curiosidad, de búsqueda y descubrimiento, que le posibiliten poner en diálogo su saber pedagógico con la experiencia. De esta manera, la documentación

[...] aporta medios para que los pedagogos y otras personas se impliquen en un diálogo y en una negociación acerca del trabajo pedagógico. Al hacer visible dicho trabajo pedagógico y al convertirlo en tema de debate abierto y democrático, la documentación pedagógica facilita la posibilidad de que las instituciones para la primera infancia adquieran una nueva legitimidad en la sociedad. (Pence y Dahlberg, 2005, p. 232)

Lo anterior hace parte de las reflexiones, construcciones y aprendizajes acumulados en la Licenciatura en Educación Infantil. De allí que como parte integral de la formación de las y los estudiantes, se contempla tanto en algunos espacios académicos como en las prácticas la preparación para que en las realidades educativas en las que intervienen progresivamente asuman este tipo de iniciativas articuladas y enriquecidas por los contenidos trabajados durante el semestre.

Así, por ejemplo, en las prácticas de III y IV semestre se han estructurado procesos formativos alrededor de ejercicios documentales a través de recursos como las microhistorias “como una de las muchas formas de comunicación que se pueden construir para narrar el cotidiano y los aprendizajes de los niños y las niñas. Las microhistorias como una forma de comunicación, pero también de expresión de la creencia pedagógica (Fochi, 2019, p. 5)” (Licenciatura en Educación Infantil, 2024, p. 4).

También se encuentra la propuesta de los paneles de documentación pedagógica, entendidos como

un dispositivo interactivo y experiencial que se instala en un espacio y tiene como propósito generar lecturas, interpretaciones y reflexiones en torno al reconocimiento de aquellos procesos y relaciones que confluyen en la práctica pedagógica... el panel presenta de manera reflexiva y argumentativa las huellas de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas, que se identifiquen o promuevan en los escenarios de la práctica a partir del desarrollo de estrategias y formas de trabajo pedagógico que se pueden reconocer o que se logren implementar por parte de los y las maestras en formación en las diferentes realidades educativas. (Licenciatura en Educación Infantil, 2024, p. 10)

## Una experiencia de documentación pedagógica en Educación Inicial

Como se ha venido expresando, la documentación pedagógica es una oportunidad invaluable para enriquecer el trabajo pedagógico que realizan las maestras y los maestros de Educación Inicial, ya que les permite entender cómo han hecho lo que han hecho y reflexionar frente a sus apuestas, materiales,



disposiciones y relaciones en el aula. Sin embargo, la realidad es que el ritmo diario del maestro, especialmente en Educación Inicial, es vertiginoso y está saturado de tareas. Entre planear, crear material, realizar experiencias, atender las necesidades básicas de cuidado, diligenciar observadores y elaborar informes, trabajar con otros profesionales y resolver las inquietudes de las familias parece que no queda tiempo o energía para añadir a la jornada acciones como la documentación pedagógica.

Por esta razón, es fundamental visibilizar y poner en circulación propuestas pedagógicas en las que se realice un trabajo juicioso y reflexivo de documentación pedagógica, que permita comprender el cómo de este ejercicio al demostrar que sí es posible, y que tiene un valor significativo dentro del quehacer cotidiano. Así, por ejemplo, la Sección de Educación Inicial realiza un trabajo pedagógico de documentación por medio de instrumentos como registros fotográficos y audiovisuales, observadores, informes pedagógicos, página web y redes sociales, construyendo, gracias al estudio de autores y reflexiones conjuntas, unos ejes que orientan su realización: la observación, la escucha, la narración, la interpretación, la comunicación, la memoria y la reflexión.

Dichos ejes se convierten en lentes que permiten a las maestras realizar este ejercicio con una mirada más amplia, reflexiva, crítica y sensible. Pero, ¿cómo? Al respecto, al indagar autores como Mara Davoli y Alfredo Hoyuelos, la SEI realiza su ejercicio de documentación en cinco momentos:

**1. Se proyecta:** al iniciar la semana, la maestra ya sabe los momentos que conformarán cada jornada, los objetos y disposiciones de los ambientes, las canciones y textos literarios que va a compartir y los objetivos de aprendizaje que potenciará porque los piensa, los planea, los reflexiona y los anticipa. Allí

es donde puede elegir cuándo documentará, teniendo en cuenta las condiciones de espacio, tiempo y ambiente emocional, por ejemplo: durante el tiempo de adaptación seguramente no sea propicio documentar, ya que el grupo requiere la disposición total de su maestra.

- 2. Se afina la mirada:** tan importante como el cuándo, está el qué. No todo se documenta, y entenderlo alivia la presión que pueden sentir los maestros, porque se trata de calidad e intencionalidad, es mejor una buena toma que diez que no digan mucho. Es importante enfocar la mirada de acuerdo a los propósitos de enseñanza y aprendizaje.
- 3. Se realiza:** en el momento de llevar a cabo la documentación, se organizan los materiales necesarios (una cámara, un cuaderno, una grabadora de voz...). Es importante disponer no solo los materiales sino el ambiente, avisar a los colegas para evitar interrupciones, identificar las entradas de la luz y encontrar la mejor posición para hacerlo.
- 4. Se reflexiona:** se encuentra un espacio para observar lo registrado y reflexionar sobre la pertinencia y calidad de la documentación, lo que habla del proceso de desarrollo de los niños y las niñas, las prácticas del maestro y la maestra, las relaciones y los espacios. Es una oportunidad para volver sobre lo realizado y potenciarlo.
- 5. Se articula:** se documenta para construir saber pedagógico, lo que permite articular el ejercicio de documentación con la valoración del proceso de desarrollo y educativo.

Es importante extender este último punto al mencionarse un asunto delicado y fundamental: la valoración del desarrollo en el nivel inicial. Al respecto, existen múltiples miradas que empiezan por reflexionar los contenidos de enseñanza: ¿se enseña en el nivel inicial? ¿qué se enseña? En consecuencia, lo que se



enseña, es reconocido y valorado; entonces, ¿cómo se realiza ello en el nivel inicial? ¿qué instrumentos se utilizan? En la SEI este proceso es una valoración y seguimiento al desarrollo continuo y permanente, que se realiza por medio de instrumentos como observadores, informes pedagógicos orales y escritos. Con relación a este último, es preciso señalar que el informe pedagógico no es una lista de “lo que hace” y “lo que no hace” el niño o la niña; es un escrito que da cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde se comprende a los niños y las niñas como sujetos con características propias que construyen su identidad en un contexto colectivo. Apostando por “una evaluación que mire a las infancias en un tiempo presente, por lo que son, y no por lo que deberían llegar a ser” (Brailovsky y Sampertini, 2023, p. 8).

En ese sentido, la maestra tiene libertad al escribir, eligiendo entre formatos como relatos pedagógicos, bitácoras, cartas, cuentos, y otros. Lo más importante es que tenga claridad frente al sentido del informe, esto es, que dé cuenta de los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas y del proceso de enseñanza de la maestra, porque no existe uno sin el otro. Por tanto, la documentación al permitir volver la mirada sobre lo vivido, narrar, interpretar y reflexionar se convierte en una parte del proceso evaluativo puesto que al documentar se identifica que “el aprendizaje, si sucede, no es un logro que deba seguir una felicitación, sino un acontecimiento, al que le sigue una reflexión” (Brailovsky, 2023, p. 25).

## Conclusión

La documentación pedagógica en la Educación Inicial resulta una herramienta muy potente para visibilizar las apuestas pedagógicas, el trabajo cotidiano de los maestros y las

maestras, así como los logros alcanzados con los niños y las niñas. La documentación da cuenta de la mirada especializada que poseen las maestras y los maestros de Educación Inicial, quienes, a partir de su formación, pero de manera especial a través de su ejercicio profesional, construyen un saber sobre los procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

## Referencias

- Brailovsky, D. y Sampertini, J. (2023). La evaluación en el nivel inicial: De la taxonomía del sujeto al relato de la experiencia. *Cadernos CEDES*, 43 (119).
- Brailovsky, D. (2023). Del “informe evaluativo” al relato pedagógico. Editorial Praxis.
- Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, 39, 5-9.
- Licenciatura en Educación Infantil. (2024). *Pautas para el trabajo final de articulación de III semestre. Documentación pedagógica: Microhistorias*. Documento de trabajo.
- Licenciatura en Educación Infantil. (2024). *Pautas para el trabajo final de articulación IV semestre. Panel de documentación pedagógica*. Documento de trabajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento n.º 25. *Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*.
- Pensé, A. y Dahlberg, G. (2005). La documentación pedagógica: Una práctica para la reflexión y la democracia. En *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Grao.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. Temas de in-fan-cia



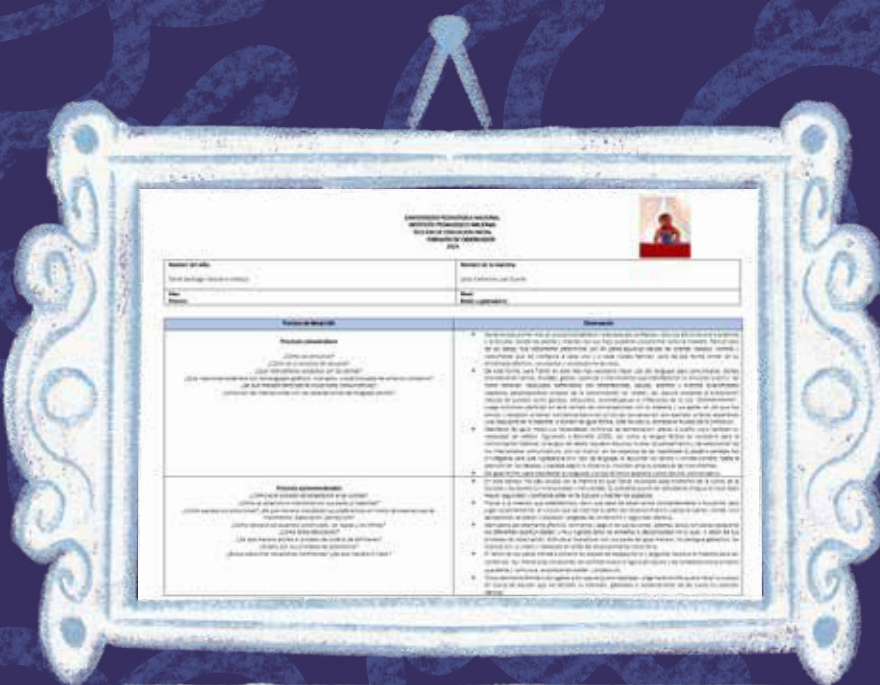


Foto 1. Observador. Maestra nivel Bebés y Gateadores  
Fuente Elaboración propia



Foto 2. Informe pedagógico: relato tipo carta.  
Maestra nivel Caminadores I.  
Fuente: Elaboración propia.



Foto 4. Informe pedagógico:  
Relato por dimensiones. Maestra nivel de Aventureros II.  
Fuente: Elaboración propia.

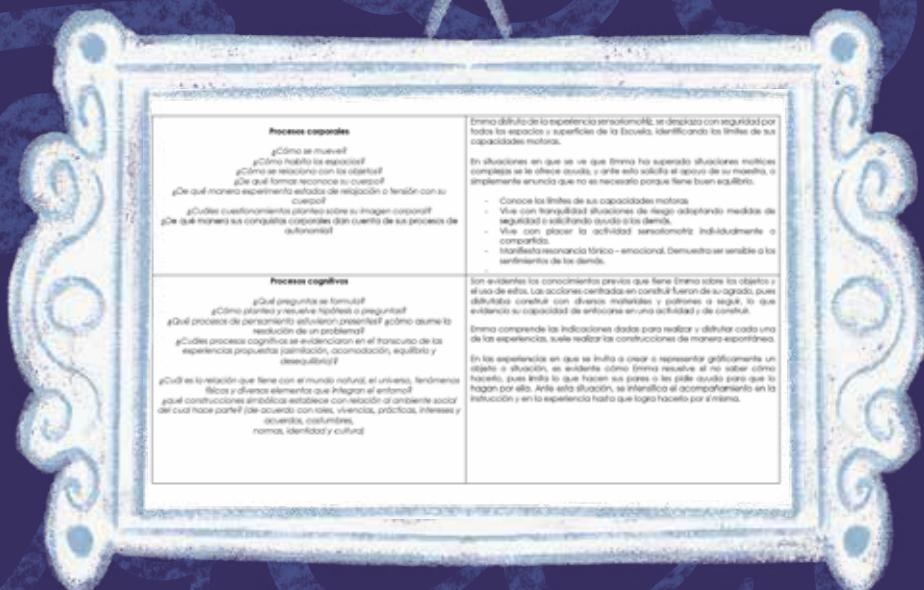


Foto 3. Observador. Maestra nivel Conversadores.  
Fuente: Elaboración propia.



# Voces y esencia

## ¿Qué viene para la Revista?

KIMBERLY NATHALY RODRÍGUEZ AYALA<sup>1</sup>

**E**n clave de enfrentar el reto de asumir con responsabilidad y conciencia la denominación de la revista *Voces de la Educación Inicial* es importante reconocer no solo la trayectoria de la publicación, sino también el panorama internacional y nacional de revistas dedicadas a la publicación de contenidos relacionados con la primera infancia con el fin de encontrar los lugares con mayor publicación, temas recurrentes y medios de circulación para trazar una posible ruta de trabajo en lo que viene para las próximas publicaciones.

Para ello, se realizó un rastreo en repositorios de universidades de varios países iberoamericanos y se accedió digitalmente a publicaciones de sus revistas. Se consultaron cerca de ciento cincuenta artículos<sup>2</sup>, en los cuales se abordan los siguientes temas: la infancia en la

política, política para niños y niñas, formación docente e investigación formativa, currículo de universidades, áreas de conocimiento de educación infantil y primaria (Lenguaje y Comunicación, Cuerpo y Movimiento, Ciencias Sociales, Arte, Ciencias Naturales, y Educación Matemática), cuidado, educación emocional y relaciones familia-escuela. Además, teniendo en cuenta la producción editorial los países más destacados son Argentina, México, Chile, España y, por supuesto, Colombia<sup>3</sup>.

A propósito de los países destacados, la producción consultada de Argentina se concentra en Buenos Aires, los artículos encontrados de México se centran en Ciudad de México, los hallados de Chile se sitúan principalmente en su capital, Santiago, y los escritos rastreados de España, especialmente en Madrid y Barcelona, tienen gran producción

---

1 Estudiante de la Licenciatura en Educación Infantil VIII semestre. Monitorea la Revista durante el año 2024.

2 Los artículos están organizados en una matriz que incluye la revista, la editorial, el país y el año en que se escribió, el título, el tema central y el vínculo de acceso.

3 En términos cuantitativos, encontramos tres artículos de Argentina, cuatro de México, siete de Chile, y la gran mayoría en los otros dos países, con treinta y ocho de Colombia y setenta y ocho de España.



relacionada con la educación matemática gracias a la revista *EDMA 0-6 Educación Matemática en la Infancia*, especializada en ese campo. Asimismo, cuenta con un vasto abordaje en temas de formación docente.

Lo anterior brinda un amplio panorama frente al lugar de la investigación sobre y con niños y niñas. En ello se evidencia un abordaje amplio de temas con diversos enfoques, desde lo pedagógico, el bienestar físico y emocional y la investigación, miradas que se complementan desde sus encuentros y distanciamientos. Se vislumbra también una centralización de las publicaciones en las ciudades principales de cada país, lo cual nos lleva a preguntarnos si realmente se abarca un panorama general de lo que pasa en cada lugar; pero lo que sí está claro es que estos hallazgos apoyan el cimiento de bases para esta revista y animan a seguir fortaleciendo estos temas desde la producción escrita, acción tan importante en el ser y quehacer del maestro.

Por su parte, en el contexto colombiano se evidencia una producción centrada en Bogotá y Medellín abordando principalmente temas de la infancia en la política, política para niños y niñas, actividades rectoras y formación docente e investigación formativa. Además, se destacan revistas como *Infancias* Imágenes de la Universidad Distrital, revista *Magisterio*, y *Educación y Pedagogía* de Medellín.

Al respecto, se comprende la existencia de un trabajo juicioso y comprometido por parte de varias revistas frente al lugar de la infancia en nuestro país. Esto nos demuestra la importancia y necesidad de una revista enfocada en la educación para aquella infancia, es decir, una revista especializada en procesos de educación, didáctica y aprendizaje en la etapa de cero a seis años, que se constituya como un trabajo que se encargue de visibilizar procesos con

niños, niñas, maestras, educadores en formación y familias en el contexto ciudadano, a nivel regional y, por qué no, en el marco nacional.

En conclusión, a esto es a lo que le apostará la revista. Tenemos una aspiración por trabajar temas no tratados hasta ahora, como la educación matemática, las propuestas pedagógicas que intencionalmente promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y científico, o ahondar en otros asuntos, como aquellas propuestas que se preguntan por el desarrollo infantil en otros lugares de la ciudad, el trabajo de las actividades rectoras en otros contextos, y visibilizar proyectos en la ruralidad. Es decir, se desea invitar otras voces desde la comprensión de que en el mundo de la educación inicial todas y todos tenemos algo por expresar; en definitiva, esta es una forma de recoger saberes, emociones, sentimientos y pensamientos desde nuestra esencia, que es la cotidianidad pedagógica.

## Referencias

- edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*.  
(s. f.). <https://revistas.uva.es/index.php/edmain>
- Educación y Pedagogía* (s. f.). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/issue/archive>
- Equipo de trabajo revista *Voces de la Escuela Maternal*. (2023). Revisión y consolidación de los artículos [Matriz]. Documento inédito.
- Infancias*. (s. f.). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/index>
- Magisterio* (s. f.). <https://bibliotecadigital.magisterio.co/revistas>



## Un reconocimiento a los niños y niñas que transitan hacia una nueva etapa

*“Con la mitad de un periódico  
hice un buque de papel,  
y en la fuente de mi casa  
va navegando muy bien.*

*Mi hermana con su abanico  
sopla que sopla sobre él.  
¡Muy buen viaje, muy buen viaje  
buquecito de papel!”*

(AMADO NERVO)

*Muy buen viaje, muy bien viaje para los niños y  
niñas que emprenden una nueva travesía;*

- Antoine Martínez Moreno
- Jeferson Samuel Cubillos Peña
- Nicolas Rivera Suarez
- Victoria Beltrán Moscoso
- Victoria Cuellar Quintero
- Verónica Isabel Varela Molas
- Eylan Petit Moncada
- Óscar Joel Mogollón Homen
- Christopher Arthur Liévano Awad
- Helena Celis Mesa
- Ana Valeria Cifuentes Novoa
- Alicia Barbosa Cubides
- Samuel Mathias Males Zabala
- Thiago Hernán Mora Otalora
- Esteban Valero Sabogal
- Simón Alejandro Ramírez Quintero
- Antonio Cely Gil
- Inti Amaru Munévar Mesa
- Liam Figueroa Mora



# Carta a la Escuela Maternal

JULIANA PÁEZ, 2024

**Y**o soy María Juliana Páez, tengo 15 años y soy orgullosamente egresada de la escuela maternal. Al transportarme a esos años dorados de mi formación me invade una nostalgia dulce, una que trae a mi mente imágenes de aquellos días, donde cada rincón parecía un mundo por descubrir. Entre lecciones de astronomía, momentos de juego, clases de baile, espacios de lectura, música y los triciclos del patio, vivía aventuras inolvidables; momentos que me confirman lo profundamente feliz que fui en esa etapa. De esa forma, la escuela maternal fue un lugar donde el amor, la comprensión y el deseo de mejorar nunca faltó, donde fui

desarrollándome de manera integral, aprendí a vivir en sociedad, a expresarme, a sentir y a ser.

He tenido la suerte de formar parte de esta institución por años, en la escuela maternal, el IPN y la Universidad, gracias a que mi mamá y abuelita han sido parte de la universidad. Gracias a eso he crecido entre estos pasillos y paredes. Sin duda, he pasado los mejores años de mi vida aquí, he hecho amigos que llevo guardados en el alma y he tenido profesores que me han enseñado lecciones que jamás olvidaré. Entonces, solo me queda agradecer, de todo corazón a esta bella familia por permitirnos ser parte de esta historia, por darnos un lugar donde soñar y por darnos las alas para volar.



# Documentaciones de educación inicial



Nivel de Bebés y Gateadores.



Nivel de Bebés y Gateadores.

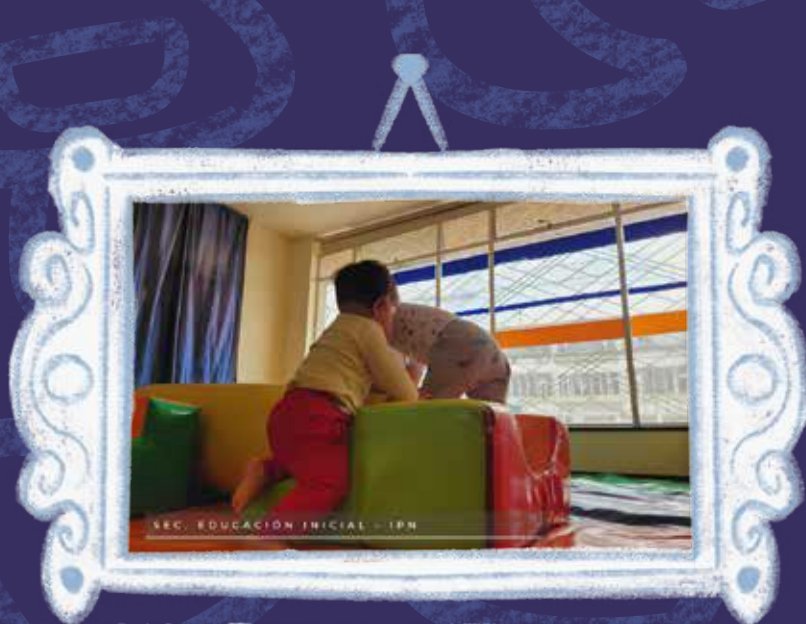


Nivel de Bebés y Gateadores.

FACEBOOK



Los encuentros con las expresiones del rostro dan cuenta de un cuerpo que permanece en constante movimiento, gracias a los desafíos y retos a los que se enfrenta.



Nivel de Bebés y Gateadores.



Nivel de Bebés y Gateadores.



Nivel de Bebés y Gateadores.

INSTAGRAM





Nivel de Bebés y Gateadores.



Nivel de Bebés y Gateadores.



Nivel de Bebés y Gateadores.

FACEBOOK





Nivel de Caminadores 1



Nivel de Caminadores 1



Nivel de Caminadores 1

INSTAGRAM



### Juego Heurístico

La posibilidad de conocer el mundo de los objetos se experimenta cuando ofrecemos a los niños una gran variedad de elementos de la vida cotidiana. Seleccionando de manera cuidadosa, rigurosa e intencionada cada pieza, potenciando el reconocimiento de sus características.



Nivel de Caminadores I



Nivel de Caminadores I



Nivel de Caminadores I



Nivel de Caminadores I

FACEBOOK

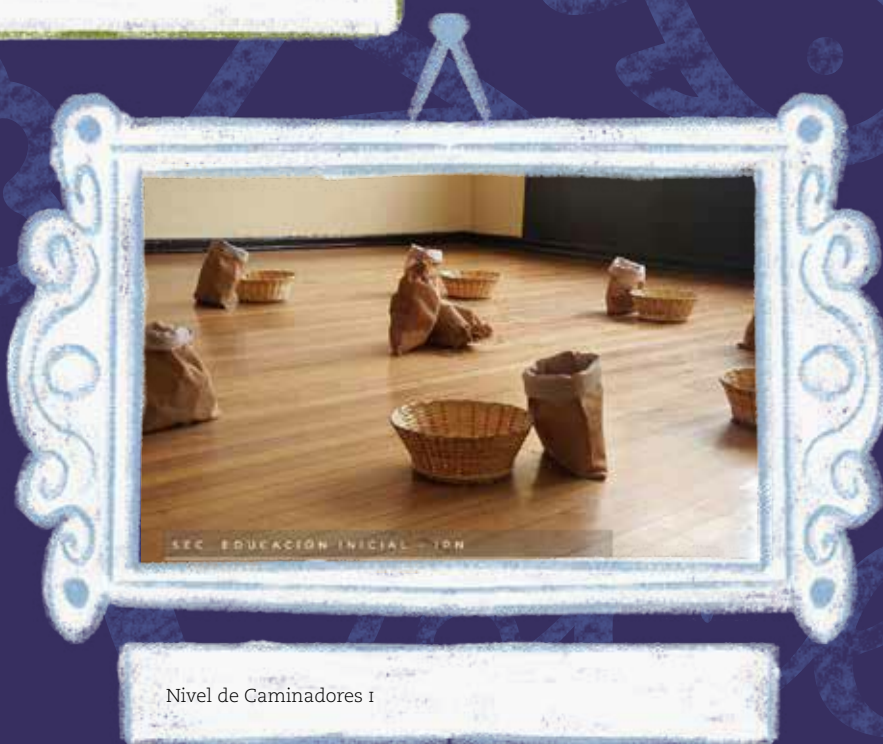




Nivel de Caminadores 1



Nivel de Caminadores 1



Nivel de Caminadores 1

INSTAGRAM





Nivel de Caminadores II



Nivel de Caminadores II



Nivel de Caminadores II

FACEBOOK



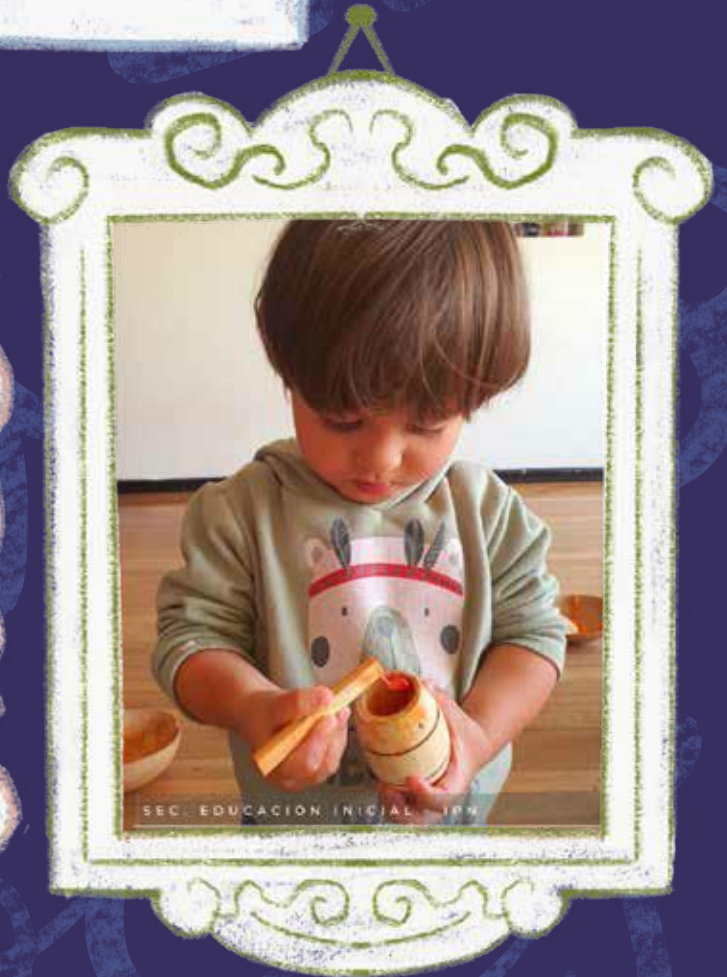
"Al preparar un ambiente con solicitud se crea un nuevo mundo, el mundo del niño. Allí les observamos sumergidos en una actividad ordenada y maravillosa donde sus movimientos evidentemente se dirigen hacia una acción inteligente". Montessori (1957).



Nivel de Caminadores II



Nivel de Caminadores II



Nivel de Caminadores II

INSTAGRAM





Nivel de Caminadores II



Nivel de Caminadores II



Nivel de Caminadores II

FACEBOOK





Nivel de Aventureros 1



Nivel de Aventureros 1



Nivel de Aventureros 1

INSTAGRAM



“El juego simbólico ha sido siempre una posibilidad para indagar sobre quién soy, a quién represento y quién quiero ser” Arnaiz, en Ruiz de Velasco y Abad (2011).



Nivel de Aventureros I



Nivel de Aventureros I



Nivel de Aventureros I

FACEBOOK





Nivel de Aventureros 1



Nivel de Aventureros 1



Nivel de Aventureros 1

INSTAGRAM





Nivel de Aventureros II



Nivel de Aventureros II



Nivel de Aventureros II

FACEBOOK

*Museo de bolsillo*

En la recolección de objetos de bolsillo, los Aventureros II encontraron un pequeño tornillo y con él, la oportunidad de explorar un artefacto que les permitió dirigir la mirada al detalle del giro, la precisión de la mano sobre la tuerca y la capacidad de ensamblar infinitas veces.



Nivel de Aventureros II



Nivel de Aventureros II



Nivel de Aventureros II



Nivel de Aventureros II

INSTAGRAM





Nivel de Conversadores

Nivel de Conversadores



Nivel de Conversadores

FACEBOOK

*Arquitectos de la naturaleza*

Preguntarse por las formas de los objetos o elementos naturales, nos ha permitido conversar sobre las estructuras que habitamos y vemos en espacios cotidianos. Esto nos lleva a indagar por la construcción con distintos materiales y preguntarnos por: ¿Cómo son las construcciones de los humanos? ¿Cómo son las construcciones de los animales? ¿Todos los animales construyen?



Nivel de Conversadores



Nivel de Conversadores



Nivel de Conversadores



Nivel de Conversadores

INSTAGRAM





Nivel de independientes



Nivel de independientes



Nivel de independientes



Nivel de independientes

FACEBOOK



*Travesía por el universo*

¿Qué hay en el espacio y en el universo? ¿Qué es eso que hay más allá del cielo? Este es un acercamiento a la pregunta por los meteoritos, cómo los diferenciamos y las formas en las que podemos registrar la experiencia.



Nivel de independientes



Nivel de independientes



Nivel de independientes



Nivel de independientes

INSTAGRAM





