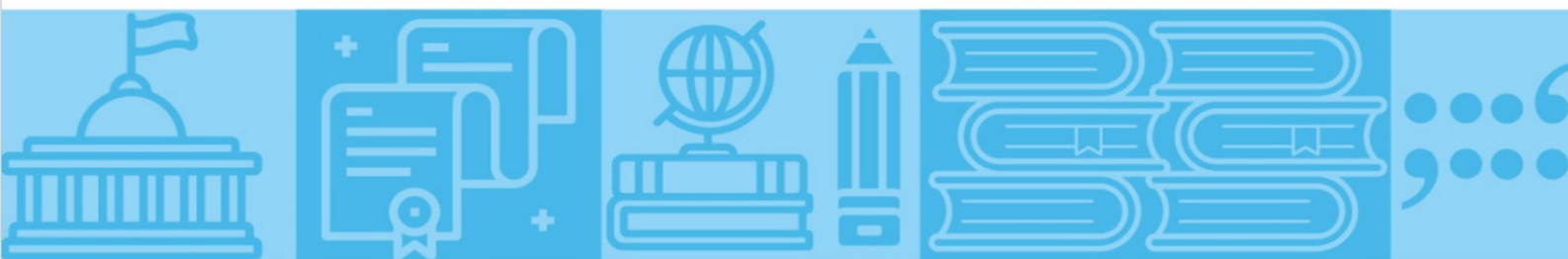


Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Primeras Infancias

Módulo 5: **Lenguajes e infancias II**



Índice

Presentación	3
Clase 1: Entrar en el lenguaje: un largo viaje hacia la intersubjetividad	5
Clase 2: Formas protolingüísticas y lingüístico-corporales en las interacciones con los bebés, las niñas y los niños pequeños	20
Clase 3: “Lectura”, o cómo acompañar cada camino lector en la primera infancia	35
Clase 4: Los buenos acervos y las mediaciones lectoras en la educación inicial	48

Lenguajes e infancias II: Palabras, poética, tiempos y espacios de lectura en la educación inicial

Presentación

Quienes trabajamos con las primeras infancias conocemos la trascendencia que tienen las experiencias vinculares, especialmente las que involucran el cuerpo y el lenguaje oral/verbal y escrito cuando hablamos de niñas y niños de 0 a 5 años. En este módulo vamos a ocuparnos especialmente de las relaciones entre las primeras manifestaciones de la oralidad, el nacimiento del psiquismo y la experiencia de lectura literaria. En principio, les proponemos un viaje hacia el pasado, para descubrir la trascendencia del lenguaje verbal en nuestro camino de humanización.

Recorreremos también las diversas formas de oralidad entre bebés y adultos, que rápidamente toman carácter poético, dando lugar a la “protoliteratura” como experiencia fundante de estar juntos, en intersubjetividad, y de ingreso a la poesía.

Luego abordaremos la relación con los libros, para compartir y reflexionar acerca de los criterios de selección. La construcción de un acervo es una responsabilidad que debemos asumir las y los docentes, los equipos directivos, las y los bibliotecarios, es decir, todos los profesionales que mediamos en la relación de las niñas y los niños con los materiales de lectura. Pero para poder acercar libros interesantes, variados, por fuera de los estereotipos de lectura que durante muchos años se han impuesto a la primera infancia, es necesario realizar un análisis profundo, de manera colectiva. Los modos de leer son construcciones sociales; cualquiera de nosotros podría dar cuenta de la influencia que han tenido tanto la escolarización como la lectura y la oralidad poética en nuestra propia familia, sobre esos lectores, lectoras y mediadores que somos hoy. Así se inician nuestros caminos lectores: a partir de las primeras experiencias sociales de lectura en la escuela, en las familias, en el barrio, en la vida cotidiana. Así, encontraremos experiencias muy gratas, signadas por el juego y la experimentación, y otras tal vez menos liberadoras, en las que la lectura (y la escritura) ingresaron de modos más exigentes o más rígidos. Si la lectura literaria estuvo al servicio de otra cosa, si siempre hemos leído para obtener una moraleja, no es tan sencillo volvernos dúctiles en la selección y en la mediación, para facilitar la construcción de sentidos por parte de los niños y las niñas. Por eso, además de la selección de acervos, analizaremos mediaciones lectoras, con la finalidad

de aportar a cada niña y niño la mayor libertad y autonomía para interpretar, y a la vez la mayor riqueza de materiales para explorar, experimentar y hacer crecer sus acervos culturales.

También son destinatarias de esta propuesta las familias, con las que compartiremos la experiencia de lectura en cada espacio de jardín y a través del “préstamo acompañado”. Uno de los grandes aportes de la experiencia de lectura en la educación inicial es que no solo se limita al ámbito de la sala, sino que podemos convertirla en vivencias de encuentro e intersubjetividad entre las niñas, los niños y sus familias. Cuando transmitimos el valor de la lectura, cuando enviamos libros en préstamo, con buenas mediaciones, estamos fortaleciendo el vínculo afectivo, el lenguaje, el aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito del hogar. Cada madre y cada padre se fortalece como tal cuando incorpora a la crianza recursos de la oralidad poética y libros. Con cada libro llega una oportunidad de regazo, caricia y escucha privilegiada; y eso, en un mundo como el nuestro, resulta fundamental. Porque, como analizaremos en las clases, el lenguaje oral vive un tiempo de “sufrimiento”, y con su evaporación las niñas y los niños pequeños se encuentran en problemas. Pensar qué significan la experiencia de la lectura compartida, la oralidad poética y la intersubjetividad en el mundo contemporáneo es también una responsabilidad que asumimos en este módulo, así como el compromiso de pensar planificaciones que garanticen los derechos culturales de las primeras infancias.

Módulo 5: Lenguajes e infancias II

Clase 1: Entrar en el lenguaje: un largo viaje hacia la intersubjetividad

Consideración del poema

*No rimaré la palabra sueño
con la palabra empeño.
La rimaré con la palabra carne
o con cualquier otra, que todas me convienen.
Las palabras no nacen amarradas,
saltan, se besan, se disuelven,
[...]
Son auténticas, amplias, puras, insuperables.*

Carlos Drummond de Andrade

Presentación

Bienvenidas y bienvenidos a esta primera clase, en la que vamos a sembrar algunas ideas, pensamientos, interrogantes acerca de los orígenes del lenguaje verbal, desde el punto de vista filogenético y también ontogenético. Cómo llegamos los seres humanos al lenguaje, cómo llegan los bebés, las niñas y los niños pequeños, y qué significa en nuestras vidas esa experiencia vital; qué aportó el emerger del lenguaje a nuestra cultura, y qué relación sostuvo y sostiene hoy con el juego, la corporalidad, la palabra poética, la capacidad de imaginar y la convivencia social.

Dedicaremos lecturas, conversaciones y pensamientos a cuestiones fundamentales de la primera infancia, y cuando me refiero a “primera infancia” no pienso solo en los bebés, las niñas y los niños, sino también en sus madres, padres, diversas figuras de apego, incluidas las maestras y los maestros de educación inicial. Desde mi punto de vista, quienes acompañamos estos primeros tiempos de la vida formamos parte de la primera infancia, porque estamos incluidos en una red de sensibilidades, sentimientos, responsabilidades estructurantes del psiquismo y la vida completa de las niñas y los niños. Una madre, un padre, una abuela que cría pasan por un período especial a nivel psicológico y social cuando están a cargo de la crianza de niños y niñas pequeñas. Es un tiempo de fragilidad y demanda intensas, que necesita acompañamiento y pensamiento aportado por otras personas, a modo de red y sostén. Nadie puede criar solo y abastecer todas las necesidades de los más pequeños, menos aún en un mundo complejo y exigente como el que nos toca vivir.

En esta clase abordaremos también el trabajo psíquico de cada bebé y sus acompañantes para acceder al lenguaje, su influencia en la construcción de la intersubjetividad, y finalizaremos con algunos interrogantes acerca de la relación entre lenguaje y desarrollo humano en la vida contemporánea, o: ¿qué harían los bebés sin la interacción humana de lenguaje? Al pensar en la complejidad de estos tiempos, la relación con la oralidad, la mirada rostro a rostro con las niñas y los niños pequeños se vuelven esenciales como foco de investigación, porque en esos recursos de interacción afectiva se fundamentan muchos procesos de construcción psíquica y social.

¡Avancemos entonces!, sin olvidar que esta, como todas las clases, tiene un espíritu exploratorio, es decir que intenta ser una invitación a preguntarnos sobre nuestras propias prácticas, a observar con mirada aguda lo que ocurre a nuestro alrededor, suspendiendo las certezas o las interpretaciones instaladas, lo que ya sabemos.

1.- Al principio de la vida humana, el lenguaje

Comenzamos con una pregunta por el origen. Sí, porque preguntarnos por nuestro devenir humano implica reflexionar o hacer visibles algunas dimensiones fundamentales de la experiencia, como por ejemplo el juego y **el lenguaje**. Ambos aspectos estarán muy relacionados en este curso.

Al hacer referencia a la “vida humana”, no pienso únicamente en cada bebé que llega al mundo, sino que me retrotraigo a otras épocas, muy lejanas, en las que apenas estábamos dando forma a lo que hoy llamamos “humanidad”.

Humberto Maturana, biólogo y filósofo chileno, ha investigado profundamente los orígenes del juego, el lenguaje y la crianza. Maturana sostiene que existe una profunda relación entre la “biología del conocer” y la “biología del amar”, y ubica el amor y el juego en la base de los procesos de humanización a lo largo de la historia. Pero ambos procesos, amar y jugar, evolucionaron y se sostuvieron gracias al surgimiento del **“lenguajear”**.

¿A qué se refiere Maturana con “lenguajear”? Esta manera de convivir que nos caracteriza como seres humanos, dice Maturana, tiene que haber surgido evolutivamente en una familia ancestral de primates bípedos en una convivencia duradera sostenida por la intimidad sexual amorosa y sensual, y en el recolectar y compartir alimentos en el ámbito de los quehaceres domésticos. Cuando el tiempo de la convivencia fue encontrando el placer de estar juntos sin fines de supervivencia

únicamente, cuando entre las tareas básicas se fue construyendo la mirada conjunta en los pequeños silencios capaces de ser registrados como un tiempo diferenciado, tuvo lugar el surgimiento del lenguaje: *“Es a este modo de convivir nuestro como personas en el lenguaje, y que nos caracteriza como seres humanos, a lo que nos referimos al hablar de cultura: **lo humano surge en el lenguaje como el modo de vivir y convivir que nos caracteriza**”* (Maturana y Ávila, 2006).

Observemos que “lenguaje” no es lo mismo que hablar, es un verbo de transición, de exploración, de ensayo e invención. Estamos en el tiempo de la invención del lenguaje y sus consecuencias enormes para la vida psíquica, lúdica y social que involucra a todos los humanos, y en especial a la primera infancia.

Algo más colaboró con la fijación del lenguaje a través del lenguaje: la aparición del fuego. Con la posibilidad de cocinar los alimentos, aumentó la energía calórica de los seres humanos, y ¿saben en qué la invirtieron nuestros antepasados? En la gran estrategia de humanización, a largo plazo: la crianza cooperativa para el desarrollo de infancias más largas y cerebros más grandes, conquistando habilidades sociales cada vez más sofisticadas (Behncke, 2022). El fuego también dio lugar al encuentro alrededor de su calor protector, comenzamos a sentarnos en ronda, a observarnos, a reconocer las presencias de los otros, en forma detenida, y eso tuvo consecuencias en el lenguaje, en la necesidad de contar historias. El antropólogo Ragnar Behncke escribe al respecto: *“Este círculo virtuoso, centrado en el goce del vínculo, dio paso a la siguiente gran revolución de la colaboración humana: el lenguaje hablado, y con ello el poder de la imaginación colectiva”* (Behncke, 2022).

Me interesa detenemos en esta relación entre crianza más sofisticada, basada en el descubrimiento del vínculo amoroso y su potencia, el lenguaje y la imaginación colectiva, lo cual implica también un descubrimiento de la noción de tiempo, un tiempo no solo regido por la urgencia de la supervivencia, sino por la convivencia y sus efectos afectivos, por la narración. El tiempo de la narración permite evocar, es decir, sostener vivo el pasado. Permite imaginar y elaborar ideas.

Vuelvo a Ragnar Behncke, cuando escribe:

La capacidad de conectar la mirada en un referente común es la clave de la colaboración, pues actuar colectivamente requiere sintonizar la intención y acción con otros de una manera muy sofisticada. La parte blanca de nuestros ojos no la tiene ningún animal y evolucionó en los primeros humanos justamente para

ayudarnos leer la intención del otro y conectar nuestra miradas en un objetivo común. Así también, surgen las señas y gestos con las manos que nos ayudan a indicar referentes comunes donde sincronizamos nuestra atención, dando paso a un foco común donde nos coordinamos para resolver colectivamente un desafío. (Behncke, 2022).

La mirada conjunta se convierte en otro eslabón imprescindible en el camino hacia el lenguaje verbal. El lenguaje es en primer lugar un sistema de señas y gestos que nos permiten concentrarnos en un mismo objeto, situación, espacio. Este proceso no solo fue fundamental a nivel filogenético, sino que es el que reproducen todos los bebés en su acercamiento al mundo de la cultura, a la intersubjetividad y al lenguaje verbal. (Y es también el proceso que empleamos para la lectura compartida de libros).

Tenemos hasta aquí dos elementos muy importantes en la evolución humana: el lenguaje y la mirada compartida. Es necesario detenernos en algo más: el lenguaje corporal y las interrelaciones con los demás elementos evolutivos.

Volvemos a Humberto Maturana, quien señala:

Los ritmos corporales, y el fluir de las configuraciones de coordinaciones sensomotrices en el estrecho contacto corporal que se da entre una madre y un niño, son la base desde donde surge la conciencia humana [...]. Después de la íntima relación en el útero entre el bebé que crece y la madre, el proceso epigénico temprano más importante para el desarrollo de la conciencia humana tiene lugar en la musicalidad elemental de los ritmos corporales vibratorios y sonoros de la relación materno-infantil; mientras ésta da de mamar, acaricia, mece, habla, arrulla y acuna al recién nacido. (Maturana y Verden-Zöller, 2007).

- **Observemos esta interrelación:** el estrecho contacto corporal, los ritmos corporales compartidos y **el surgimiento de la conciencia humana**. Y observemos también las acciones básicas concretas que dan lugar a estas experiencias. Podríamos pensarlas como acciones de supervivencia psicológica, que dan lugar al aprendizaje del lenguaje y al surgimiento del psiquismo como vida emocional propia y compartida con los otros. Tener conciencia humana es poder estar en estados mentales compartidos con los otros, es el principio de la intersubjetividad, a la que nos dedicaremos un poco más adelante en esta clase.



Cuerpo (movimiento y ritmo compartido), lenguaje verbal y mirada conjunta se convierten en un trinomio indispensable en el devenir de la crianza, tanto desde nuestra historia filogenética como desde el desarrollo ontogenético de cada niña y niño en nuestros tiempos actuales.

Podríamos decir, siguiendo a los autores de referencia que nos acompañan en esta clase, que el lenguaje emerge, en principio, entremezclado con otras prácticas afectivas; que deriva de la relación humana de juego y tiempo compartido. Pero ¿qué ocurre cuando este trinomio del que hablamos no se concreta?, ¿qué consecuencias tiene para la vida del bebé? Esto nos suman Maturana y Verden-Zöller:

El bebé humano encuentra a la madre en el juego antes de comenzar a vivir en el lenguaje. [...] Si la madre no se encuentra con el bebé en el juego, ya sea debido a sus expectativas, deseos, aspiraciones, o ilusiones, o a que su mirada y la del bebé, o sus respectivas orientaciones en la acción, no se encuentran, la biología del bebé es negada o no es confirmada en el flujo de su crecimiento y transformación corporal como bebé humano en interacciones humanas. Si esta negación del bebé ocurre sólo ocasionalmente, ninguna dificultad fundamental surge en su crecimiento como niño o niña, pero si el desencuentro entre bebé y madre se torna sistemático, se perjudica el crecimiento del bebé y surge un niño o niña con alteraciones fisiológicas y psíquicas en vez de uno normal (Maturana y Verden-Zöller, 2007)

Si bien los autores se refieren a la madre biológica o a la madre que cría, nosotros hacemos extensiva esta reflexión a todas las personas que cumplen tarea de crianza temprana: la madre, el padre, la maestra, el maestro, la abuela, cualquier cuidador afectivizado con el niño o la niña. Llamamos “función maternante” a esa tarea de crianza que describen Maturana y Verden-Zöller; y es importante destacar que no se trata de una función privativa de la madre biológica, ni de la condición femenina, sino que es una tarea profundamente humana y protectora, que puede ser desarrollada por cualquier figura de apego. Cuando en el jardín maternal, en un centro infantil, en el jardín de infantes las maestras y los maestros, las cuidadoras y los cuidadores comunitarios juegan, cantan, leen, mecen, observan y abrigan el tiempo compartido con los bebés con su lenguaje y su presencia,

están viviendo en el juego y afirmando la biología y el psiquismo de cada bebé, su crecimiento. Si los ignoráramos, si la compañía fuera indiscriminada y no buscáramos responder al ritmo propio de cada uno, si no tuviéramos disponibilidad para el juego y el lenguaje y solo atendiéramos necesidades básicas de alimentación, sueño o higiene, con la frecuencia de esas formas de estar generaríamos riesgos para el crecimiento y el desarrollo humano.



Leamos con atención este párrafo, y conservémoslo para más adelante. Vamos a ponerlo en relación con las prácticas más habituales de crianza (recordemos que para nosotros “la madre” hace referencia a cualquier figura de apego responsable del niño o la niña):

La emoción que constituye la coexistencia social es el amor [...] y nosotros, los seres humanos, nos hacemos seres sociales desde nuestra infancia temprana en la intimidad de la coexistencia social con nuestras madres. Así, el niño que no vive su infancia temprana en una relación de total confianza y aceptación en un encuentro corporal íntimo con su madre, no se desarrolla propiamente como un ser social bien integrado. (Maturana y Verden-Zöller, 2007)

La inmadurez inicial

Los bebés humanos nacen inmaduros para la vida psíquica y física, durante un largo tiempo dependen de sus figuras afectivas, y eso tiene que ver con los procesos evolutivos, es parte de nuestra filogénesis. A partir del momento en que los que hoy somos humanos comenzamos a erguirnos, desde que llegamos a la bipedestación, la cadera se redujo y el canal de parto también. Como consecuencia de este cambio biológico, el bebé humano nace “antes de tiempo”, inmaduro para autoabastecerse.

A diferencia de un bebé chimpancé, por ejemplo, que corresponde a los mamíferos más evolucionados, no puede resolver en unos pocos días aprender a caminar, seguir a su madre, interactuar y comenzar a buscarse la comida. Un bebé humano, para llegar a nacer con las capacidades autosuficientes de supervivencia con que nace un chimpancé, tendría que estar 21 meses en gestación, y nacer con aproximadamente 21 kilos, algo imposible para cualquier proceso

de gestación humana tal como los conocemos. Gran parte del crecimiento del cerebro ocurre fuera del vientre materno (Dehaene, 2019). A los 4 años el cerebro del bebé humano se triplica con respecto al nacimiento, y esta aparente “desventaja”, que es nacer con un cerebro inmaduro, en realidad trae aparejada una gran riqueza al desarrollo: la flexibilidad. El cerebro en crecimiento es flexible, por eso tiene ideas, creatividad, construye experiencias. Se va delineando en función del ambiente y las experiencias que un niño o niña vivencia. El pediatra y neurólogo Roberto Frenquelli señala que el cerebro es un órgano afectivo-dependiente, si no hay interacciones humanas amorosas y pertinentes el cerebro no puede crecer (Frenquelli, 2005).

Podríamos decir que las interacciones humanas funcionan como una placenta exterior que da continuidad a la vida intrauterina una vez que un bebé está fuera del útero. Ponemos el acento en esta característica porque nuestro trabajo de acompañamiento a las primerísimas infancias está apuntalado en las interacciones afectivas, y todas las prácticas que describiremos y analizaremos en este curso buscan, a través del lenguaje, las palabras poéticas, el juego y la lectura literaria, construir ese magma de experiencia humana que ayude al crecimiento en un sentido pleno, creativo y social.

Volvamos a la prematurez inicial: a pesar de la indefensión física, los bebés humanos son socialmente precoces, traen una serie de capacidades que los predisponen a la búsqueda del adulto, se sienten especialmente atraídos por los estímulos de juego, caricias, palabras y tienen la posibilidad biológica de aprender a gran velocidad, pero –como ya señalamos- sin la presencia amorosa de quienes los reciben y cobijan esas posibilidades vitales no llegan a desplegarse (recordemos la reflexión anterior de Humberto Maturana, además de lo que nos aporta el doctor Frenquelli).

Y aquí comienzan a tejerse las redes de sentido entre la biología y el amor. Podríamos decir que la supervivencia del bebé depende del amor que recibe al llegar y durante un largo tiempo. Así, a mayor estímulo de lenguaje, de juego, corporalidad y atención conjunta, más responden las niñas y los niños a ese “modelo pedagógico” (Dehaene, 2019) que los seres humanos traemos dentro de nosotros al nacer, como una predisposición al aprendizaje y a la interacción, con una exquisita escucha hacia lo que el adulto propone.

2.- El lenguaje en la construcción psíquica

Veamos ahora qué ocurre con cada bebé, en relación con el lenguaje que recibe y su propia construcción psíquica, o para qué les sirve la experiencia de lenguaje a los bebés desde el punto de vista psicológico y cognitivo.



Una de las primeras manifestaciones culturales que reciben los bebés en estado de gestación es la voz de su madre, con sus palabras, su ritmo, su timbre, sus movimientos asociados, sus matices singulares. Alrededor del 4° mes de gestación los bebés en el útero comienzan a diferenciar la voz de su madre de los otros sonidos que provienen del afuera. Este registro sonoro-cultural es a la vez la primera experiencia de continuidad entre lo que viven durante la gestación y la salida al mundo exterior. Frente a la enorme fragilidad de esos primeros tiempos, donde todo lo que lo rodea es misterio, el bebé cuenta con un elemento indiscutiblemente humano que puede reconocer; y es en esa voz donde se apuntalará gran parte de la experiencia psíquica, es decir el reconocimiento de vivencias interiores, de nociones de espacio y tiempo, el emerger de la simbolización, todo ello asociado al lenguaje y al yo corporal. Para los bebés lo sonoro es portador de importantísima información de supervivencia, y también de música y poesía. Sabemos que las niñas y los niños muy pequeños aún no comprenden el sentido de todas las palabras, pero sabemos también que hay ritmos, expresiones, musicalidades, formas del decir que inmediatamente son percibidos y el niño y la niña muestran una respuesta hacia ello. Ese bagaje de gestos humanos con que los recibimos, cuando está cargado de sensibilidad, constituye un “baño sonoro” (Anzieu, 1993). El baño sonoro funciona como una envoltura que sostiene mental y físicamente a través del lenguaje, de un interés recíproco, del juego, de una empatía fundada en la afectividad. La madre, el padre, las y los educadores, vivenciando esa envoltura sonora, ayudándole al niño y a la niña a registrarla, acarician, protegen, mentalizan los estímulos indiscriminados del medio, ofrecen información sobre el mundo, les ayudan a organizarse, es decir que los introducen en el camino del pensamiento.

(López, 2017)

Envoltura sonora y desarrollo psíquico

El concepto de “envoltura sonora” fue elaborado por Didier Anzieu junto a otros investigadores, y resulta sumamente nutritivo para imaginar las relaciones entre el lenguaje, la musicalidad inicial (el primer lenguaje hacia los bebés suele ser pura melodía) y el acompañamiento amoroso hacia las niñas y los niños pequeños. Para que exista envoltura sonora debe haber antes un “vivenciar sonoro”. ¿A qué nos referimos con esta expresión? En el vivenciar sonoro se incluye toda la experiencia sonora cotidiana, con las sensaciones, percepciones, emociones, interpretaciones que vienen asociadas a ella, en una densidad que no siempre encuentra las palabras adecuadas para decirla, pero que requiere de ciertas condiciones para contar con la capacidad de convertirse en envoltura: *“Para que exista envoltura sonora será necesario que ese vivenciar sonoro se haya apuntalado en una experiencia táctil y visual y en una elaboración mental ligada a la afectividad”*, señala Anzieu (1993).

El baño sonoro y la consecuente envoltura sonora nacen, por lo tanto, si el adulto está ligado afectivamente al niño o a la niña, si es capaz de alojarle con sus sonidos, sus silencios y sus incertidumbres, en una relación de lenguaje y corporalidad. Podríamos hablar de caricias de palabras y de caricias corporales. La madre, el padre, la maestra que arrastra amorosamente sus manos por el cuerpo del bebé y agrega a ese masaje un balbuceo correspondido o una pequeña canción está realizando un gran trabajo de envoltura psíquica, mediado por el lenguaje, la musicalidad, el tono de su voz, la presión de sus manos, la tersura de su piel, su aroma, su mirada (López, 2017).

3.- Entrar en el lenguaje para expandir la intersubjetividad

Las ideas que hemos compartido hasta aquí nos muestran que el concepto de lenguaje que proponemos es amplio y está tejido con variados materiales. Llegar al lenguaje verbal implica pasar por el canto, las caricias, los murmullos, la observación, las diversas formas del amor, las interacciones humanas.

En esas interacciones, las y los bebés comienzan a construir una de las capacidades humanas más importantes: la intersubjetividad.



¿De qué hablamos cuando hablamos de intersubjetividad?

Nos referimos a la capacidad de estar en estados mentales compartidos con otras personas.

Uno de los primeros investigadores que estudió la construcción de la intersubjetividad en los seres humanos fue Colwyn Trevarthen. Con sus investigaciones dio inicio a un riquísimo camino para identificar de qué modos las niñas y los niños pequeños se vuelven capaces de sincronizar estados mentales subjetivos, de modo de compartir con otros los propósitos, intereses y sentimientos (Trevarthen, 2011). Trevarthen destaca en ese trabajo interno las **“narrativas de expresión”** que los bebés detectan en el intercambio con los adultos, si éstos son generosos y receptivos en la interacción.

Aprender a “leer” los sentimientos e intenciones de los demás, aprender a leer lo que producen sus acciones, sus demandas, sus llantos, sus llamados al juego son tareas fundamentales en la primera infancia. Pero para aprenderlo, es decir, para entrar en la intersubjetividad, es necesario encontrarse con adultos responsivos y atentos.

Cuanto mayor es la atención de mirada conjunta, de lenguaje otorgado, de escucha por parte del adulto maternante, más signos tiene el niño o niña pequeña para entrenarse en esto de “leer mentes” y compartir estados emocionales.

Podríamos decir que una de las cualidades del entorno de crianza que todo bebé necesita es la disponibilidad de los adultos maternantes a la intersubjetividad.



Traduzcamos esta idea a la vida práctica en el jardín maternal, que también es un entorno de crianza, y que puede ser especialmente rico para las niñas, los niños y sus familiares cuando hablamos de intersubjetividad:

- La maestra o el maestro están muy atentos a los llamados de las y los bebés, no desoyen ningún llanto ni interpretan aceleradamente; se acercan y tratan de “leer” qué demanda cada bebé con sus emisiones sonoras, sus movimientos, sus gestos.

- La maestra o el maestro cantan, se acuestan en el piso a la altura de las y los bebés, siguen el juego de cada una y cada uno, no imponen ritmos.
- Si el gorjeo de un bebé se sostiene y crece en tonalidad y ritmo, lo imitan, le dan al juego tanto tiempo como el bebé sostiene.
- La maestra o el maestro leen libros con las niñas y los niños, les escuchan, siguen la conversación, no imponen sus pensamientos, sino que conversan y buscan combinar puntos de vista.
- La maestra o el maestro acompañan al sueño con ternura, con una nana y meciéndola a una beba que no se duerme con facilidad y llora bastante hasta conciliar el sueño, nunca la dejan sola frente a sus temores.
- La maestra o el maestro favorecen que las niñas y los niños realicen juego simbólico y facilitan que la trama sea desarrollada por ellos y ellas, no imponen un guion (los temas de juego son de los niños y niñas, no de la unidad didáctica).
- La maestra o el maestro acompañan a un niño que está muy enojado y mordió a un amigo, le ayudan a calmarse, le preguntan qué le pasó, por qué se enojó tanto, le ayudan a comprender sus sentimientos, no lo censuran.

Estos son solo algunos ejemplos de circunstancias en las que se pone en juego la intersubjetividad en nuestros espacios de trabajo.

4.-Lenguaje y desarrollo humano en el mundo contemporáneo, o: ¿qué harían los bebés sin la interacción humana de lenguaje?

Llegamos al tramo final de esta clase, con una pregunta casi ineludible: si estas son las condiciones intersubjetivas necesarias para un buen desarrollo del lenguaje, que es a la vez desarrollo psíquico, corporal, social, es decir, desarrollo integral, ¿cómo se construyen esas interacciones en el mundo

contemporáneo, que tanto tiene de agitado y exigente para los vínculos humanos, más aún para las crianzas tempranas?

Para iniciar el desarrollo de este tema, que guiará todo nuestro curso, les proponemos ver el siguiente video, hasta el minuto 50':



López, María Emilia. Clase magistral: “Aventuras y desventuras en la relación entre oralidad, poética y crianza”. Seminario SELAC: “Mediación de lecturas e identidades en la primera infancia”. Ibbv Latinoamérica. Chile, septiembre de 2021.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=cDIXaM5aLP8>

Aquí encontrarán varias reflexiones en diálogo con lo que hemos trabajado, y también algunos contenidos que anticipan la clase 2, (allí los desarrollaremos más a fondo).

Nos despedimos

A sabiendas de que el material de esta clase es abundante, les sugerimos hacer una lectura atenta, subrayar, volver a ver el video las veces que crean necesario. En función de sus inquietudes iremos complementando la bibliografía del curso. Y, sobre todo, recuerden que estamos en un proceso de

pensamiento, que cada clase retomará propuestas de las anteriores, y juntas/juntos iremos definiendo ideas y analizando nuestros modos de trabajo.

¡Buena lectura, ojalá disfruten del video, y nos vemos en la clase 2!

Bibliografía de referencia

- 1.- Anzieu, Didier *et. al.* (1993). *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 2.- Behncke, Ragnar (2022). *La evolución del aprendizaje. Fundamentos biológicos para reimaginar la escuela*. Chile: Fundación La Fuente.
- 3.- Dehaene, Stanislas (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Buenos Aires: Siglo XII.
- 4.- Frenquelli, Roberto (2005). *Los primeros años de vida*. Perspectivas en desarrollo temprano. Rosario: Homo Sapiens.
- 5.- **En video:** López, María Emilia. Clase magistral: “Aventuras y desventuras en la relación entre oralidad, poética y crianza”. Seminario SELAC: “Mediación de lecturas e identidades en la primera infancia”. Ibbby Latinoamérica. Chile, septiembre de 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=cDIXaM5aLP8>
- 6.- López, María Emilia *et. al.* (2017) “Música, lenguaje y afectividad: un trinomio básico en la vida de los niños de 0 a 3 años”. *Revista AULA de infantil* N°92. Barcelona: Editorial Grao. Noviembre de 2017
- 7.- Maturana, Humberto y Paz Dávila, Ximena. (2006). “Desde la matriz biológica de la existencia humana”. *Revista Prelac*. Proyecto regional de educación para América latina y el Caribe. N.º2. febrero de 2006. Santiago de Chile.
- 8.- Maturana, Humberto y Verden-Zöller, Gerda (2007). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Del patriarcado a la democracia*. Santiago de Chile: Comunicaciones Noreste.
- 9.- Trevarthen, Colwyn (2011). “La Psicobiología Intersubjetiva del Significado Humano: El Aprendizaje de la Cultura Depende del Interés en el Trabajo Práctico Cooperativo y del Cariño por el Gozoso Arte de la Buena Compañía”. *Clínica e Investigación Relacional*, 5 (1): 17-33. [ISSN 1988-2939]
Disponible en:
<http://www.psicoterapiarelacional.es/CeIRREVISTAOnline/Volumen51Febrero2011/tabid/761/Default.aspx>

Créditos

Autores: María Emilia López

Cómo citar este texto:

López, María Emilia (2023). Clase Nro. 1: Entrar en el lenguaje: un largo viaje hacia la intersubjetividad. Lenguajes e infancias II: Palabras, poética, tiempos y espacios de lectura en la educación inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Lenguajes e infancias II

Clase 2: Formas protolingüísticas y lingüístico-corporales en las interacciones con los bebés, las niñas y los niños pequeños

“Preparo el desayuno en la cocina y me lo tomo con una mano mientras la sujeto con el otro brazo. Parece contenta mientras bailamos el vals del armario a la mesa. Leo el periódico. [...] Ha empezado a dolerme el brazo con el que la sujeto, pero las consecuencias de cambiarla podrían ser devastadoras. Veo que es hora de darle el pecho. Ahora que he abandonado la estrategia de calmarla así, tengo reparos en reintroducirla. A pesar de todo, sé que en algún momento tendrá hambre y llorará. [...] Me puede la idea de tomar algún tipo de iniciativa, de actuar como una madre y no como una unidad de emergencia”.

Rachel Cusk

Presentación

Bienvenidas y bienvenidos a la clase 2. Las y los recibimos con un párrafo de un hermoso libro de Rachel Cusk, sobre sus primeras experiencias en ese arduo camino de convertirse en madre. ¿Y por qué comenzar con esta referencia, precisamente acerca de cómo actuar como una madre y no como una “unidad de emergencia”? Porque nos permite ponernos a tono con las necesidades básicas de los bebés, las niñas y los niños pequeños, con sus urgencias de organización psíquica, y a partir de ello continuar pensando qué aporta el lenguaje, la lectura, la poesía, la voz amorosa a sus vidas. En el video que les propusimos para la clase anterior, se describían algunas preguntas y sensaciones de desconcierto que pueden resultar caóticas para quienes maternan, pero también aparecían las acciones de la maestra, que traían calma, conocimiento, ideas a partir de las cuales comenzar a fortalecer el vínculo con las hijas e hijos pequeños. Esas acciones están sostenidas fundamentalmente en el lenguaje, en la mirada conjunta, en la intersubjetividad.

Para profundizar en estas mediaciones que realiza la maestra, vamos a analizar diversas formas del lenguaje poético que están ancladas en los intercambios lúdicos cotidianos, con ánimo de que cada una/o de ustedes pueda reflexionar sobre sus propias prácticas, incorporar nuevos conocimientos y acompañar a las niñas, los niños y sus familias en el camino hacia la fantasía, hacia relaciones más afectivizadas, enriqueciendo las posibilidades culturales cotidianas.

1.- El descubrimiento del maternés

Hace unos cuantos años diversos autores que han estudiado la llegada al lenguaje en los niños y niñas pequeños plantearon esta nominación, que resulta tan acertada para pensar la relación entre el emerger de lo poético, el vínculo y el lenguaje oral. Entre ellos, ubicamos a las investigadoras Kyra Karmiloff y Annette Karmiloff-Smith, quienes expresan:

La adquisición del lenguaje es un largo viaje que empieza en el fluido mundo del útero y continúa a través de la infancia, la adolescencia e, incluso, después. Durante este largo periodo de adquisición, el aprendiz se enfrenta a un extenso conjunto de desafíos. Desde los torpes intentos del bebé para hacer que el sistema articulatorio de su boca, garganta y laringe produzcan los sonidos específicos de su lengua materna, hasta las complejidades muy posteriores de la producción y comprensión de largas narraciones, las capacidades lingüísticas del niño o la niña sufren numerosos cambios. (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005)

En ese viaje tan intenso, en el que los bebés, a partir de la interacción con sus figuras de apego, recuperan la prosodia de su lengua materna, infieren las estructuras sintácticas y la complejidad que da forma a nuestra dialogía verbal, una de las modalidades de interacción poética que ofrecen los adultos es el **maternés**. Denominamos de esta manera a esos juegos de lenguaje, cargados de musicalidad, repeticiones, ritmos, que poco tienen que ver con el significado, pero que conllevan la función básica e importantísima de captar la atención del bebé, para producir el encuentro y la construcción de sentidos compartidos.

Por lo general, los adultos que estamos bien relacionados con un bebé producimos maternés, es algo intuitivo, espontáneo, que –como decíamos en el video de la clase anterior– nos predispone y predispone al bebé a la intersubjetividad. “Mi chiquitín pin pin”, “pupupú”, “cuchi cuchi” y tantas otras formas protopoéticas lejos están del ridículo. Son estructuras muy potentes y necesarias.

Leemos en el Programa de Educación Inicial Un buen comienzo, de la Secretaría de Educación Pública de México, dedicado a niñas y niños de 0 a 3 años:

El maternés se refiere no al habla del bebé sino a las formas inconscientes que el adulto produce tratando de sintonizar con el niño, tiene características prosódicas y de contenido que se diferencian del habla dirigida al adulto o al niño más grande.

Se acentúan las pausas dentro de las palabras, se prolongan las entonaciones, se utilizan muchas repeticiones y diversas formas de llamar la atención del niño. Se podría decir que el objetivo fundamental es llamar su atención y sostenerse con él en situación comunicativa. (2017)

Nos quedamos un momento en la situación comunicativa, que no es algo dado para el sujeto humano, sino que se construye a partir de la disponibilidad comunicacional del bebé y, sobre todo, de los otros que lo acompañan. Jerome Bruner también trabajó sobre esta idea en sus estudios sobre el habla del niño. Este investigador pone el foco en los formatos de juego de interacción entre el adulto y el bebé, y en la enorme influencia que estos tienen para el aprendizaje del lenguaje verbal: *“La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida”* (Bruner, 1986).

¿Y con qué se llena esa estructura predecible de acción recíproca? Por lo general, con juego, que es lo que nos permite sostener un tiempo en común con los bebés.

Volvemos a Bruner, cuando se refiere al juego del “cucú” o juego de las escondidas, que tantas veces llevamos a cabo. Dice Bruner:

La estructura profunda del “cucú” es la desaparición y la reaparición controlada de un objeto o de una persona. La estructura superficial puede ser construida con el uso de pantallas, vestidos o chucherías, variando el tiempo y la acción entre la desaparición y la aparición, variando los enunciados [verbales] que se usan, variando quién o qué se va a hacer desaparecer, etcétera. La idealización, en efecto, hace que el formato sea casi “tipo-lenguaje”. Estos juegos también incluyen otro rasgo del lenguaje: la asignación de papeles intercambiables en los turnos de diálogo. [...] El significado o valor señalado de cada acto o enunciado en el juego depende de dónde sucede y quién lo hace. Así, el juego es una protoconversación. (1986)

Enlazamos aquí dos formas de **protoconversación**: la del maternés, basada en lo espontáneo de la oralidad, que no tiene estructura previsible, que está hecha de pura poesía sonora y de gestualidad, y la del juego más estructurado, hecho de acciones físicas y verbalización, que potencia otros atributos del lenguaje, como la cuestión de los turnos de habla y la asignación de significados compartidos. Ambas formas piden del adulto disponibilidad lúdica, invención; la primera tiende al

devenir poético en sí mismo, la segunda al significado compartido, pero sin dudas ambas ponen de manifiesto que el lenguaje es en principio un juego.

Retornando al video de la clase anterior, allí nos preguntábamos si esta “intuición” adulta que parece gobernar la interacción sigue siendo tal, o hasta dónde los adultos contemporáneos estamos preparados para responder intuitivamente a la demanda de lenguaje oral de los niños y niñas pequeñas. Es muy probable que estemos de acuerdo en la necesidad de hacer visible esta característica del vínculo temprano, a la que podríamos llamar “reciprocidad lúdico-poética” (López, 2023). Este es un dato para revisar qué dicen nuestras planificaciones, hasta dónde están garantizados estos intercambios, y en el caso de quienes trabajan desde la supervisión o la dirección, generar preguntas acerca de cómo acompañar su emerger en las salas y en los hogares de todas las niñas y niños. Tenemos por delante un gran desafío con las familias, ayudando a observar a sus hijos e hijas, a valorar los espacios íntimos de intercambio, a poner en foco la oralidad y la mirada conjunta.

2.- Los “entonamientos afectivos”

Revisaremos ahora otra forma de protoconversación, en la que el cuerpo y la gestualidad tienen especial relevancia. El concepto de “entonamiento afectivo” fue acuñado por Daniel Stern, psicólogo especializado en la primera infancia y sobre todo en la relación madre/padre/bebé. Stern ubica en el centro de sus investigaciones la construcción del “sentido del sí-mismo”. Y, ¿a qué se refiere con ese término?:

Por sentido entiendo una simple percatación (no autorreflexiva). Por “del sí mismo” entiendo un patrón constante de la percatación [...] Es la experiencia subjetiva organizadora de todo lo que más tarde será designado verbalmente como el “sí-mismo”. Esta experiencia subjetiva organizadora es el equivalente preverbal, existencial, del sí mismo objetivable, autorreflexivo, verbalizable. (Stern, 1994)

Hablamos de la construcción del sentido del sí mismo, otra vez del camino psíquico para llegar a sentir que tenemos una mente, que somos una unidad, y que esa mente puede estar en relación con otras. Lo interesante es que ese largo y profundo proceso no se hace únicamente con palabras, sino con la gran cantidad de sensaciones, percepciones, encuentros multimodales que las niñas y niños pequeños tienen con sus figuras de apego, familiares o en la educación inicial. Los sentidos del sí

mismo a los que se refiere Stern hablan de la cohesión física, de la afectividad, de la continuidad, hasta llegar a la intersubjetividad y a la posibilidad de transmitir significado por el lenguaje verbal.

Veamos ahora qué es un entonamiento afectivo. Se trata de intercambios entre los adultos y los bebés o los niños y niñas muy pequeños, en los que se pone en juego en primer lugar la imitación, pero no solo eso. Stern diferencia los juegos de imitación de los entonamientos afectivos, porque en estos últimos el adulto recupera algo de lo que hace o dice el bebé, y lo complejiza. A su vez, el bebé recupera lo que dice el adulto y lo repite o lo complejiza. Ese “decir” suele estar hecho de vocalizaciones, ruiditos, y de gestos y movimientos, por eso decíamos que el cuerpo tiene mucho protagonismo en estas formas de protoconversación. El bebé está frente a frente con la maestra, gorjea, la maestra lo imita y sube un tono, el bebé responde y sacude sus manitos, la maestra sacude sus manos también, repiten ese pequeño esquema, luego la maestra sacude la cabeza, y el bebé la imita. Esta escena es “multimodal”, porque están en juego diversas modalidades de interacción: lo sonoro, la verbalización, los gestos, la imitación corporal... Todo se sostiene entre la mirada, la vocalización y la corporalidad compartida. Podríamos decir que aquí hay un buen entonamiento afectivo. También, con los bebés más grandes, puede haber acciones sobre objetos que producen entonamiento: por ejemplo, el bebé sacude una cuchara contra el piso y la golpea tres veces, la maestra golpea sus manos sobre el piso tres veces, pero más rapidito, el bebé golpea con su cuchara varias veces más rapidito, y así...

Estos juegos de entonamiento son vitales para la construcción del sentido del sí mismo, y, como vemos, podemos incluirlos entre las formas protopoéticas, porque están hechos de puro juego multimodal, pero con fuerte presencia de la oralidad lúdico-poética. También construyen una “narrativa”, porque lo que se va desplegando entre adulto y bebé tiene una trama de significado compartido (recordemos las “narrativas de expresión” de las que nos hablaba Trevarthen en la clase 1).

Un juego que comienza en maternés puede incluir o desembocar en entonamientos afectivos, cuando el bebé responde imitando y el adulto complejiza y esa pequeña estructura se reproduce y crece. Son formas que pueden complementarse, solo que en el maternés tiene más potencia la oralidad y en el entonamiento afectivo cobran relevancia el movimiento y la gestualidad.

Para que exista un buen entonamiento afectivo, los adultos debemos estar responsivos, y sobre todo ser sinceros; los bebés perciben claramente cuando no estamos entregados a la situación. Pensemos

si es posible producir entonamientos afectivos cuando no pasamos un buen tiempo sentadas y sentados en el piso, cerca de los bebés, cuando no nos disponemos a seguir sus gestos espontáneos, cuando trabajamos siempre con el grupo total, siguiendo al pie de la letra el guion que escribimos para la planificación, sin tomar en cuenta el tiempo de espontaneidad lúdica imprescindible para el desarrollo singular de cada bebé... Cuando los bebés carecen de espacio-tiempo en el que el adulto proporciona y acompaña el entonamiento, están faltos de material subjetivo, lúdico y poético con el que integrarse psicológicamente y con el que hacer crecer su mundo interno de relaciones, asociaciones, proyecciones.

Planificar entonamientos afectivos no significa que podamos anticipar en qué juegos vamos a participar de este modo, sino estar disponibles para la “improvisación con sentido” (López, 2023), es decir, para una improvisación que está guiada por los emergentes que las niñas y los niños traen a escena: a veces es un simple balbuceo, otras veces un juego de manos y pies, otras veces muchas acciones a la vez. Esta espontaneidad, como veremos más adelante, también tiene una profunda relación con el poema.

3.- La importancia del balbuceo

Podríamos decir que las primeras palabras que la madre, el padre o los cuidadores de crianza ofrecen, ya son palabras lúdicas. En cualquier cultura, cuando una persona adulta se dirige a un/a bebé, su entonación, su ritmo, su léxico, varían. Decirle a un/a bebé lo bonito/a que es desata una serie de efectos sobre el lenguaje: diminutivos, entonaciones, preguntas retóricas, repetición de sílabas, algo muy cercano a su balbuceo. El balbuceo, cuando el adulto manifiesta disponibilidad de respuesta, es un juego poético: musicalizado, literaturizado, rimado. Del balbuceo al poema, del balbuceo al canto, se llega en un santiamén (López, 2018).

También suelo decir que las madres, los padres, las variadas figuras de apego y las mediadoras de lectura, como ustedes y yo, “escribimos” poemas orales sin saberlo cuando conversamos con las y los bebés: hacemos rimas con su nombre, silabeamos o repetimos palabras inventadas que se enlazan por su sonoridad, hacemos frases a pura onomatopeya (*chi chi chi, mi chiquitín*).

Dice el lingüista Evelio Cabrejo Parra que: *“El balbuceo reconstruye la organización silábica de la lengua o las lenguas maternas, lo cual es gratificante para los padres puesto que el bebé le envía un eco de lo que ellos mismos están transmitiendo: la lengua oral”* (2020).

Pero además de nuestro aporte en dichas interacciones, está el valor del proceso mismo, ese gran trabajo interno que realizan los bebés, a través del cual integran procesos neurológicos, psíquicos y culturales que entran en movimiento desde que comenzaron a escuchar, al cuarto o quinto mes de gestación.

La consecuencia suprema del balbuceo está relacionada con la construcción de la voz humana. La voz es un conjunto de rasgos que permiten identificar a los individuos, pero al mismo tiempo es la memoria de las voces escuchadas desde la más tierna edad. Existe continuidad entre la música del balbuceo, la construcción de la voz, la música contenida en la estructura de las palabras y la prosodia de la lengua oral. [...] El balbuceo es la fuente de todo discurso oral que el hombre pronunciará durante toda su vida.
(Cabrejo Parra, 2020)

La intensidad de esta afirmación nos hace preguntas interesantes acerca de cuánta importancia le damos a los balbuceos de los bebés, recordando que estas son manifestaciones que aparecen, siempre y cuando las niñas y los niños tengan a su alrededor una atmósfera de oralidad, presencia humana y juego. Si hay escasa vincularidad humana, el balbuceo es débil o tiende a desaparecer, porque no hay espejos lingüísticos en los que escucharse.

Balbucear es jugar, y jugar es poetizar. Balbucear es jugar con las protopalabras que aparecen tanto de manera azarosa como buscadas, en los registros memorísticos de seres tan pequeños y sensibles como son los bebés, que van guardando esos ecos sonoros desde que están en el vientre de quienes los gestan.

Por otro lado, vale la pena recordar que una de las primeras características que los bebés toman del lenguaje oral es el ritmo. Las constantes rítmicas estructuran el psiquismo y además les permiten comenzar a perfilar las reglas del juego del lenguaje. Sigue habiendo algo muy misterioso alrededor de cómo los bebés humanos son capaces de reconstruir todo el sistema de la lengua en apenas dos años, pero un indicio de ese saber hacer está en el valor que ellas y ellos le dan al ritmo oral: donde hay ritmo, musicalidad, melodía, los bebés se quedan prendados. Y la literatura, especialmente la

poesía, es antes que nada ritmo, melodía, significativo sonoro. Otra vez recuperamos el valor de la poesía en la primera infancia, como un material de la cultura de carácter fundante.

La envoltura sonora –un concepto que trabajamos en la clase anterior– manifiesta dos fases: una verbal y otra musical (Anzieu, 1993). Ambas están íntimamente ligadas. Es difícil pensar en la conversación con un bebé o un niño o niña muy pequeños, o en cualquiera de los juegos protopoéticos que hemos trabajado en esta clase, sin involucrar el ritmo y la melodía propias de la canción o el juego, aunque no estemos cantando específicamente; no alcanza con la organización gramatical para llegar a ellas y ellos, intuitivamente los adultos recurrimos a otras musicalidades que bordean algo más que el lenguaje como herramienta de comunicación. Este exceso no funcional de la lengua aparece espontáneamente cuando se trata de una relación afectiva con un bebé. ¿Y cómo distinguir aquí música de lenguaje, o comunicación de juego? ¿No es todo ello una suerte de imbricada realidad que no obedece a ninguna categoría pura?



¡Qué importante que valoremos esos juegos orales con las familias, porque allí hay un bagaje poético gratuito y espontáneo, basado en el amor y en el deseo de entrar en diálogo con las y los bebés, que constituye el primer escalón hacia la poesía, además de alimentar los vínculos afectivos y ayudarles a las madres y a los padres a encontrar formas de interacción, más allá de los cuidados básicos! (López, 2021)

4.-La oralidad poética o “protoliteratura”

Podríamos decir que todas las formas protolingüísticas, lingüístico-corporales, las diversas protoconversaciones que hemos estudiado hasta aquí constituyen la oralidad poética o “protoliteratura”.

¿Qué quiero decir con protoliteratura?



***“Protoliteratura”** me gusta llamarla, o literatura de ocasión, una literatura oral y rítmica, una literatura imbricada en la melodía de la voz, en ese gesto con los que los/as niños/as pequeños/as comienzan a construir sentidos. La voz de la madre, del*

padre, las voces de sus cuidadores, de sus mediadoras de lectura, sus tonos, sus ritmos, sus juegos (López, 2009).

Vamos a seguir imaginando situaciones en las que desplegamos protoliteratura, en las que improvisamos las situaciones poéticas a partir de los emergentes de las niñas y los niños. En la escena que leeremos a continuación, también vamos a reflexionar sobre la transformación de una preocupación en un hecho poético, y además comunitario.

Una escena en el Jardín maternal: “La canción del *mapamá*”



Estoy acompañando a los bebés en su desayuno; los que están despiertos son cinco, y estamos una de sus maestras y yo. Los bebés tienen un año, algunos un año y dos meses y alguno solo siete meses. Uno de los bebés más grandes pregunta por su mamá: dice-¿mamá?-. Le contestamos que su mamá se fue a trabajar. Entonces pregunta: -¿papá?-. También se fue a trabajar... Esa inquietud de Gael trae resonancias en los demás, que también preguntan, otra vez preguntan, porque en realidad necesitan reasegurarse la respuesta, porque son muy pequeños y pasan bastantes horas fuera de sus casas, porque la “continuidad de ser” – esa sensación de ser un “yo” integrado, de la que nos hablaba Winnicott (un pediatra que estudió mucho los primeros tiempos de la vida)– aún no se ha construido en ellos. Podríamos seguir repitiendo la misma respuesta ante su incesante pregunta, pero optamos por “jugar” con su deseo de saber o su necesidad de sostenerse. Entonces, comenzamos a repetir con una entonación musical: má, má, mamamá, pa, pa, papapá... Los bebés se ríen, repiten ellos también; entonces, comenzamos a percutir con las manos sobre la mesa, ellos también percuten, felices. Así, inventamos con ellos la canción del “Mapamá”, cantamos y percutimos las sílabas de mamá y papá, agregamos ritmos, entonaciones, hacemos un pequeño poema sonoro con dos palabras y alguna frase alternativa como: “te quiere más” o “ya vendrá”. La escena poética perdura unos cuantos minutos. (López, 2009)

El vínculo de apego que sostenemos quienes nos ofrecemos como figuras de sostén de las niñas y los niños pequeños no es solo un vínculo de cuidados psíquicos y físicos, es también un vínculo poético, si la literatura, la “protoliteratura”, la música y el juego ingresan tempranamente como modos de habitar el mundo. A esta experiencia de lectura con Gael y los demás bebés también la llamaría “transicional”, ¿saben por qué? Porque estamos produciendo continuidades en ese hiato de separación real: la continuidad está dada por el lenguaje que evoca y provee una reposición simbólica del cuerpo de la mamá y del papá.

Esas experiencias que generan los cuidados repetidos son esenciales para las niñas y niños pequeños, porque les ayudan a tolerar los temores, a sentirse integrados, y les permiten construir una **continuidad del ser**, y así reconocerse a sí mismos y confiar en los demás.

Las personas adultas ya no recordamos cómo era sentirnos no integrados... Donald Winnicott habla de esas sensaciones comparándolas con “un corcho flotando en el océano”. Creo que esta es una metáfora muy acertada: así pueden sentirse las y los bebés, así de solos y perdidos, cuando no reciben suficiente atención humana, cuando no encuentran respuestas a sus llamados a la interacción... El juego poético que hicimos con Gael y los demás bebés es una forma de acompañamiento de los procesos de separación, y a la vez una inmersión en el juego, en la música y en la poesía.

¿Y dónde está lo “transicional”? La llamamos “experiencia transicional” porque el juego se desarrolla en esa zona intermedia de la experiencia, entre la realidad (separarse de la mamá) y la fantasía (jugar a que la traemos con el lenguaje y la música). A esas experiencias, Winnicott las denomina **“fenómenos transicionales”** (Winnicott, 1996), porque funcionan como puentes que les permiten a las niñas y los niños explorar la separación, pero aferrados a algún objeto de valor afectivo que vuelve a ligar con la mamá o el papá o el amor familiar. A veces, esos objetos son los juguetes, y vemos a las niñas y niños trasladarse de un lado al otro con su muñeco o con su trapito; otras veces esos objetos transicionales son los libros, las canciones o las palabras, como en la *canción del mapamá*. Con ese juego poético, las niñas y los niños recuperan de modo simbólico, en sus psiquis, las figuras amadas, y entonces pueden seguir elaborando sus procesos de separación acompañados por la fantasía que da la literatura, el mundo de ficción.

5.- “Aprender a leer niñas y niños”

Así como las y los bebés deben aprender a leer los rostros, los humores, el tiempo, sus propios estados interiores y el mundo en el que viven en general, las personas adultas debemos aprender a “leer niñas y niños” (López, 2018). Llamo de este modo al complejo ejercicio de interpretar las conductas, los juegos, los llantos, los llamados de las niñas y niños pequeños. Los adultos también debemos alfabetizarnos en los lenguajes no verbales con que las niñas y niños nos cuentan sus estados, sus alegrías, sus necesidades y sus preocupaciones, más aún cuando son bebés y el lenguaje oral dista mucho de la convencionalidad.

Entonces, una tarea que tenemos por delante quienes realizamos mediación de la lectura es “aprender a leer niñas y niños”, y en buena parte eso haremos juntas/os aquí. Si no leyéramos acertadamente la pregunta de Gael, probablemente no generaríamos algún juego que a él y a los demás bebés les permitiera simbolizar y metabolizar la preocupación por la separación. O simplemente nos quedaríamos en la queja hacia las madres y los padres por el poco tiempo que comparten con sus hijos. Es claro que la mirada que ofrecemos en estas clases busca crear un refugio de significados compartidos con las familias, en el que nosotros como profesionales de la educación inicial tenemos una responsabilidad especial, de visibilizar y compartir ideas, miradas, sentidos.

6.- Contra el sufrimiento del lenguaje

Desde hace unos años pienso profundamente en lo que llamo “el sufrimiento del lenguaje” (López, 2020). Me refiero a ese adelgazamiento de las oportunidades en que compartimos el lenguaje oral, la conversación rostro a rostro, con la posibilidad de advertir, sentir, percibir todo lo que se dice con palabras y sin palabras: a través de los gestos, el calor humano, y en el caso de los niños y niñas pequeñas el contacto corporal fluido. Ese cambio en nuestra matriz relacional produce consecuencias en las niñas y en los niños pequeños.

¿Recuerdan que en la clase 1 poníamos atención en este párrafo?



La emoción que constituye la coexistencia social es el amor [...] y nosotros, los seres humanos, nos hacemos seres sociales desde nuestra infancia temprana en la intimidad de la coexistencia social con nuestras madres. Así, el niño que no vive su infancia

temprana en una relación de total confianza y aceptación en un encuentro corporal íntimo con su madre, no se desarrolla propiamente como un ser social bien integrado.
(Maturana y Verden-Zöllner, 2007)

Pero, ¿qué hacer cuando las madres y los padres, las maestras y los maestros no llegan a ser capaces de crear para el niño o la niña un ambiente armónico elemental al comienzo de sus vidas, o no llegan a ser capaces de tener una buena resonancia con las modalidades propias de cada bebé?

Pensemos algunos juegos orales compartidos, y, en el caso de las familias, propuestas a las que los podamos invitar, para poder espejarse en otros, como hicieron las madres y el padre de las escenas que compartimos en el video de la clase 1.

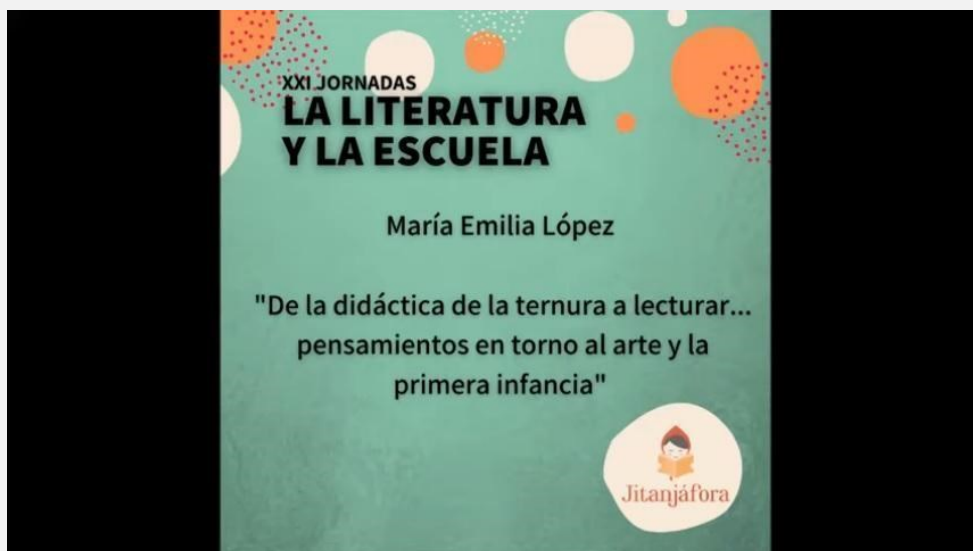
- Podemos incorporar ritmos sonoros en el balbuceo correspondido, en los entonamientos afectivos, en el maternés. Podemos inventar canciones partiendo de los balbuceos y cantarlas al compás del latir de nuestros corazones.
- Podemos recuperar los arrullos y las canciones de cuna, y descubrir que ellas evocan nuestros ritmos fundamentales. Buscamos y anotamos canciones de cuna de nuestro país y de todo el mundo, y las cantamos juntos. Grabamos en WhatsApp canciones para enviarles a las familias.
- Hacemos una investigación con las familias que nos permita recuperar rondas y cantos de las infancias de las abuelas, de los tíos, y nos ocupamos de socializarlas. Tratamos de que haya canciones y juegos en las diversas lenguas que se hablan en el grupo, para generar “justicia lingüística” (Zabala, 2019), es decir, para que ninguna lengua materna tenga menos representación que otra dentro de la pequeña comunidad del grupo.

Cerrando esta clase y anticipando la siguiente

Para finalizar esta clase les proponemos ver el siguiente video. Se trata de una intervención breve, que nos permitirá conversar con algunos contenidos de la clase 2, tal vez profundizarlos, y comenzar a dialogar con los contenidos de la clase 3. También es una inmersión en la poesía.



López, María Emilia. "De la didáctica de la ternura a lecturar. Pensamientos en torno al arte y la primera infancia". XXI Jornadas La literatura y la escuela. ONG Jitanjáfora, Mar del Plata. Junio de 2021.



Enlace: <https://youtu.be/XRHaZ2FosrU>

Pensar un proyecto de lectura para bebés ya es en sí misma una cuestión poética, tal vez por el simple hecho de que lo poético, lo artístico, tiene su origen en el extrañamiento, en reinaugurar los sentidos de las cosas, en desarticular las representaciones heredadas, volver a mirar, a crear significados. Nada es obvio en el terreno del arte, y que los bebés leen y gozan de la ficción tampoco es una obviedad. Por eso, volver cotidiano el acto de poetizar con niños y niñas de 0 a 3 años necesita de diversas operaciones, dispositivos, intenciones. Algo de eso encontrarán en este video.



Recursos didácticos

Les proponemos la lectura del siguiente libro: **López, María Emilia (2021) *Nidos de lecturas. Ilustraciones de Istvanch***. Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina. Disponible en el [siguiente enlace](#).

Este libro fue elaborado para acompañar el trabajo que realizan las y los educadores comunitarios. Será una lectura complementaria a lo largo de todo este curso. Para esta clase, les sugerimos leer desde la página 7 hasta la página 13.

Esperamos que hayan disfrutado de la clase.

Bibliografía de referencia

- 1.- Anzieu, Didier. *et. al* (1993). *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- 2.- Bruner, Jerome (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- 3.- Cabrejo Parra, Evelio (2020). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. México: Fondo de cultura económica.
- 4.- Cusk, Rachel (2023). *Un trabajo para toda la vida. Sobre la experiencia de ser madre*. Barcelona: Libros del asteroide.
- 5.- Karmiloff, Kyra y Annette Karmiloff-Smith (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata
- 6.- López, María Emilia (2009). “Señales de infancia. Dispositivos facilitadores de la salud mental en los niños pequeños que reciben una crianza colectiva”. En: VECCIA, Teresa. *Problemas actuales en niños y adolescentes. Diagnóstico, abordajes terapéuticos y programas de prevención*. Buenos Aires: Editorial Pontón.
- 7.- López, María Emilia (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Buenos Aires: Lugar.
- 8.- López, María Emilia (2023). “La improvisación en la planificación docente”. Jardín maternal. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.

- 9.- Maturana, Humberto y Gerda Verden-Zöller (2007). *Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Del patriarcado a la democracia*. Comunicaciones Noreste. Santiago de Chile.
- 10.- Secretaría de Educación Pública (2017). *Educación inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años. Aprendizajes clave para la educación integral*. México.
- 11.- Stern, Daniel (1994). *El mundo interpersonal del infante*. Barcelona: Paidós.
- 12.- Winnicott, Donald (1996). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa
- 13.- Zabala, Virginia (2019). “Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy”. *Ikala. Revista de lenguaje y cultura*. Medellín, Colombia. Vol. 24. Issue 2. (mayo-agosto 2019)

Créditos

Autores: María Emilia López

Cómo citar este texto:

López, María Emilia (2023). Clase Nro. 2: Formas protolingüísticas y lingüístico-corporales en las interacciones con los bebés, las niñas y los niños pequeños. *Lenguajes e infancias II: Palabras, poética, tiempos y espacios de lectura en la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 5: Lenguajes e infancias II

Clase 3: “Lectura”, o cómo acompañar cada camino lector en la primera infancia

“Los que logran, a pesar del paso del tiempo, mantener el gozo ante los juegos de palabras, la posibilidad de destruir el lenguaje o crear otro, los que experimentan la fascinación de la no-significación, son los que aún adultos, siguen siendo niños, es decir, los poetas. Por eso la poesía es tan accesible al oído y al alma del niño”.

Mercedes Calvo

Presentación

Iniciamos la clase 3 con una reflexión de la poeta y maestra uruguaya Mercedes Calvo, quien dedicó gran parte de su vida al trabajo poético en la escuela y continúa un riquísimo camino en la escritura de poesía para chicos y grandes.

Luego de recorrer en las dos clases anteriores las variadas formas poéticas que surgen en la vida de relación, que tienen carácter espontáneo y se vuelven efímeras (pero no por eso dejan de ser imprescindibles y sumamente generosas con la primera infancia), hoy vamos a compartir una serie de ideas sobre la literatura de autor, sobre las ilustraciones y el arte en general que vive en los libros. Ponemos el acento en la importancia de que todas las niñas y niños tengan acceso a la lengua escrita desde los primeros tiempos de la vida, como derecho cultural y afectivo (porque ya sabemos que con los libros viene el regazo, la voz amada que funciona como envoltura sonora, el tiempo compartido).

También vamos a reflexionar sobre las mediaciones lectoras, es decir, los modos en que ofrecemos y sostenemos las situaciones de lectura con los bebés, niñas y niños pequeños. Vamos a pensar en el mediador o mediadora de lectura como actor social, además de escolar, que produce no solo experiencias de lectura, sino también experiencias de interacción humana.

Incorporaremos el concepto de “Lectura”, que de algún modo ya fue anticipado en el video compartido en la clase 2.

Nos preguntaremos para qué sirve contar historias, y profundizarán su sentido aquellos aportes de Ragnar Behncke en la clase 1, cuando hablábamos de las rondas alrededor del fuego y el surgimiento

de la posibilidad de narrar, escucharse, detener el tiempo de la vida fáctica y producir hechos de la imaginación, que se pueden compartir.

Bienvenidas y bienvenidos, entonces, a este pequeño viaje literario.

1.- El ingreso de la literatura en la vida de los bebés, niñas y niños pequeños

Con cada nana, con cada arrullo, con cada verso juguetón del maternés ingresa la literatura en la vida de los bebés. Cuando están paseando por la calle y un perro ladra y la mamá relata lo que ocurre, y ofrece palabras para la situación que observan y escuchan juntos, ingresa la narración en la vida de ese bebé; una narración que define la realidad percibida, y además agrega palabras nuevas para las sensaciones y sentimientos experimentados, que se encadenan y muestran en su combinación cómo es eso de “hacer cosas con palabras”, parafraseando al lingüista John Austin.

La narración que ofrece la mamá, el papá, la maestra, va saltando de un campo al otro: de las cosas mundanas que es necesario comunicar o explicar, a los hechos imaginarios, en los que a lo real se suma la fantasía, y para los que el lenguaje se desplaza hacia lugares estéticos y lúdicos. Volviendo al ejemplo del encuentro con los perros en la calle, la simple elección de cómo contar la escena, las onomatopeyas que reproducen los ladridos, el clima de exaltación que probablemente la mamá le pondrá a la narración constituyen formas estéticas que se despegan del mero significado de las palabras. Y eso es la literatura: un vuelo de las palabras y la mirada mucho más allá de lo que estas tienen para comunicar.

El escritor Luis García Montero, en un libro dedicado a los niños y niñas que desean aprender a escribir poesía, señala:

Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía siempre nace de una mirada, porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo. Hay gente que anda por la calle sin curiosidad, con los ojos cerrados y los oídos más duros que una piedra. (2000)

Entre esa gente que anda con los ojos cerrados, seguro que no están las niñas y los niños. Para cada uno de ellos y ellas las cosas más simples y repetidas siempre tienen otra posibilidad, un “envés” diría el poeta Roberto Juarroz (1998), otra visión del mundo, un decir de otra manera, como si las cosas

tuvieran secretos dentro de sí que solo pueden rescatar aquellos capaces de una mirada blanda y flexible como para reinventar los nombres de todas las cosas. En la literatura, las cosas son y no son al mismo tiempo. Y muchas veces esas transformaciones están hechas de metáforas, que nos permiten habitar lo imaginario con certeza de existencia.



Pero, ¿qué son las metáforas? García Montero nos lo explica así:

Las metáforas entran en las cabezas a través de los ojos. ¿Qué es una metáfora? Pues algo que descubre un poeta después de haber aprendido a mirar. Hay cosas que se parecen entre sí, podemos cambiar sus nombres, jugar con las imágenes, disfrazar el mundo que nos va entrando por los ojos (2000).

Para las niñas y niños pequeños la metáfora siempre está a la mano, porque desde muy temprano las aprendieron a través del juego. Que un palo de escoba sea un caballo, que la sábana se convierta en una cueva, que dentro de un caracol escuchen a los duendes son invenciones metafóricas que surgieron de sus propias ensoñaciones, sin que nadie se las enseñara; ellos saben hacer metáforas, porque ejercitan la simbolización desde que nacieron y trataron de interpretar cada una de las situaciones que se vivían a su alrededor. Para esperar a la mamá sin desesperar, comenzaron a chupar sus manitos, y en ese gesto surgió la evocación de los momentos gozosos y también la fantasía de su regreso, el amor del reencuentro. Si la mamá respondió a tiempo y generosamente, sus fantasías se hicieron realidades, y eso mismo ayudó a poder confiar en la ficción. (Otra vez vemos la profunda relación entre la fantasía y las funciones segurizantes de los buenos vínculos tempranos).

Las figuras retóricas de la literatura, entre las que se encuentran las metáforas, son muy cercanas a la experiencia de ser niño o niña. Podríamos decir que a mayor estado de infancia, mayor capacidad para la ficción, por eso también la literatura es tan cercana, necesaria y profunda para las niñas y los niños.

Más allá de las palabras

La literatura tiene muchas capas de sentido, algunas capturables y otras escurridizas. Como el arte en general, los cuentos, los poemas –que son obras de arte– dejan ver algunos destellos de significado, y otros se escabullen o se perciben de modos intraducibles al lenguaje compartido. Por

eso a veces tenemos profundas emociones cuando leemos o cuando vemos una película, pero no podemos traducirlas a las palabras de todos los días; algo permanece en enigma.

Rafael Mondragón, filósofo y escritor mexicano, escribe:

En los primeros meses de la vida de mi hija tuve la impresión de que ella aún no era un ser completamente humano. Era un animal del cosmos, que a ratos ronroneaba, a ratos ladraba suavemente. Gorjeaba como pajarito. En sus primeros meses de vida, tuvimos que ayudarla con palabras a que terminara de humanizarse. En esos días también aprendí a cantar. Una, dos o tres coplas repetidas constantemente y que me hacían sentir en el centro de un laberinto que iba tejiendo alrededor de ella, capa a capa, como una cebolla, espiral tras espiral. Yo, que siempre he sido malo para la música, descubrí en esos días que la palabra es, ante todo, ritmo y canto, y que ella transmite algo que es más potente que lo que comunica. Sentía cómo ella iba aprendiendo a respirar mientras me escuchaba. Ella no sabía mi idioma, y yo no sabía qué era lo que le estaba diciendo, pero ambos nos entendíamos en algo que iba más allá de las palabras. (2021)

¿No es acaso este “descifrar” a tientas que realiza el padre de la niña un entrenamiento de la mirada al modo que lo propone García Montero? No solo se trata de descubrir dónde está la literatura en medio de esos gorjeos de pajarito que aprende a respirar y a cantar a la vez, sino también de capturar lo indecible, de trascender lo que conocemos para confiar en un sentimiento humano de lenguaje que es respiración, ritmo, envoltura.

2- ¿Para qué sirve contar historias?

Narrar, armar una secuencia de sentido sobre los hechos cotidianos, es tanto una producción poética como una producción psíquica. Lo que se narra vuelve realidad compartida a las sensaciones, lo que se narra y se juega (y lo planteo en sentido amplio, es decir, podría llamar narración a una canción, a un poema o a un cuento), es materia prima de la construcción del propio espacio poético de quien lo recibe, en este caso los niños y niñas más pequeños. Narrar, contar historias, es una de las primeras necesidades del ser humano; recibir ese baño de lenguaje organizado que ayuda a ubicar las piezas del rompecabezas inicial que es la vida.

Lo imaginario adquiere continuidad cultural a través de las historias, los cuentos, los poemas que transitan el tiempo. Nuestra cultura se asienta en las narraciones que transportan los sentidos compartidos.

También a través de la narración recuperamos todos los procedimientos del lenguaje para sostener la conversación, así como los rasgos que se desplazarán a la escritura propia. Con cada libro que un niño o niña lee, por más pequeño que sea, la lengua escrita entra en sus registros perceptivos y le hace preguntas, cuyas respuestas permanecen en secreto para los adultos durante un buen tiempo. Pero eso no significa que no haya un profundo proceso de aprendizaje de la escritura en juego, aun en forma invisible.

¿Con qué narrar en 2022?

*Dentro del mar hay un cielo,
con estrellas que brotan de la arena.
Y burbujas:
pequeños planetas con corazón de aire.*

María José Ferrada

La mamá de Sofía descubre en el jardín que su hija de dos años puede sostener la atención durante la lectura de un libro completo y dice que es la primera vez que la ve sentada y concentrada tanto tiempo. La mamá de Juan está preocupada porque su hijo de tres años no dice más de dos o tres palabras, su pediatra le indicó estudios neurológicos. El papá de Luis, la mamá de Jazmín, y podría seguir, traen preocupaciones parecidas. Nosotras, quienes trabajamos en el equipo del jardín, que convivimos con niños y niñas hace muchos años, diríamos que casi todos los niños y las niñas que recibimos en el año 2022 tienen menor repertorio de palabras que otros años, necesitan durante más tiempo la presencia de sus madres o sus padres en el jardín, tienden a llorar con facilidad, necesitan reiteradas mediaciones de los adultos para resolver conflictos entre niños y niñas. Estos modos de ser son efectos del mundoambiente de los últimos tres años al menos, años de encierro y miedos, del lugar que se ganó la tecnología en nuestras vidas, desplazando el tiempo de los cuerpos y el lenguaje por tiempo de pantalla, y con ellas no hay que hacer ningún esfuerzo para la sincronía. No se trata de problemas neurológicos, ni son problemáticas propias de cada niño, sino parte de nuestra condición social de estos tiempos. No son problemas individuales, son características del

desarrollo en pandemia, entre ellas una gran necesidad de palabras que les estén dirigidas, para poder sostener sus fantasías, comprender “cómo hacer cosas con palabras” y entrar en sincronía con los otros humanos.

Luego de algunos meses de clases presenciales, con libros, musicalidad, mirada conjunta, conversación, ricos juegos en el piso, con los cuerpos liberados de sillas y corralitos, las palabras emergen con fuerza, el ordenamiento del tiempo se traduce hasta en los relatos que las niñas y los niños crean, en los de fantasía y en aquellos ligados a la intención de comunicarse; la alegría crece y los miedos ceden.

¿Dónde está el secreto? Cuando la mamá de Sofía se asombra de la atención sostenida de su hija frente a un libro, está hablando de la **construcción de tiempo**: tiempo interno (el de Sofía, que se detiene, se concentra, se empapa y se envuelve con la historia, con el lenguaje, con las ilustraciones) y tiempo externo: el que construye su maestra-mediadora de lectura cuando suspende el bullicio del entorno y la simultaneidad de cosas de la vida cotidiana para instalar la situación de lectura y acompañar uno a uno, con lecturas en intimidad, sosteniendo en el regazo, facilitando que cada niño y niña ponga en escena sus propias ensoñaciones, no los caminos de sentido que marcaría la unidad didáctica. Una buena maestra-mediadora sabe que la conquista del tiempo (el tiempo concentrado y gozoso) está en íntima relación con las propias iniciativas de las niñas y los niños.

Las múltiples formas de entrar en la literatura

*Dentro de los nidos hay partituras
para que canten
los pájaros.*
María José Ferrada

Carola, mediadora de lectura en una sala comunitaria, escribe este registro en su cuaderno:

Esto que voy a contar sucedió en la sesión del martes. Pedro, que tiene autismo, vino con su mamá y empezaron a jugar con los rompecabezas. Pedro hacía pequeños ruidos y agarraba los libros y los revoleaba, su mamá lo retaba mucho, ella quería dominar la situación pero no podía, y yo creo que le generaba mucho estrés. En un momento se levantó para irse, pero le dije que no se preocupara, que aquí

podíamos estar en un lugar libre donde solo íbamos a concentrarnos en sus hijos, que nada de lo que ellos hicieran estaba mal o motivaba que alguien se fuera.

Pienso que debemos trabajar para generar un apego seguro, y la aceptación del hijo que tenemos es fundamental para eso. Pero me quedo pensando, ¿cómo hace una madre para aceptar a su hijo si en ningún lado ellos encuentran algún registro de normalidad, si siempre son mirados como los disruptivos?

En nuestras sesiones de lectura Pedro aún no lee, casi nunca lee, y la madre lo intenta pero no puede, a mí Pedro todavía no me mira. Sin embargo, hace dos sesiones que comenzó a cantar, y la madre sí puede seguirlo en eso. Recuerdo cuando nos enseñaste tantas cosas sobre la canción de cuna y las envolturas sonoras, y pienso que Pedro, aunque ya tiene cinco años, a veces tiene sentimientos de niño más pequeño, y se refugia envolviéndose a sí mismo, con su propia voz, en su canto. ¿Y eso no es literatura? ¿No era que las canciones de cuna eran la primera poesía de los niños? Voy a comenzar a escribir la historia lectora de Pedro desde allí, recién me doy cuenta de que Pedro se envuelve en la literatura.

Carola también produce tiempo para Pedro y su mamá. Pedro y su mamá logran encontrarse en un tiempo común gracias a ese sostén que produce Carola cuando dice que allí se puede estar aunque no se lea como todos, hasta que emerge la canción. Una de las riquezas de la narración es que nos permite ordenar, además de evocar y dar vida a los hechos más allá del presente. El paciente proceso que genera Carola acompaña a Pedro y su mamá y la sostiene frente a su ansiedad; con palabras calmantes y amorosas permite que, a su ritmo, Pedro encuentre una conexión propia con la literatura. En principio, hecha de canciones.

Esta escena me resulta muy valiosa para pensar en el carácter artesanal que tiene la mediación lectora y la mediación en general. En la clase pasada hablábamos de “aprender a leer niños y niñas” (López, 2018) como una condición imprescindible en el trabajo con la primera infancia. Recuperamos esta idea, para pensar que no solo hace falta tener conocimientos específicos, en este caso sobre la lectura y la literatura, sino también estar a la escucha, flexibles, para advertir las necesidades y posibilidades de cada una de las niñas y niños en sus contextos. Leemos de múltiples maneras, nos apropiamos de los textos con mayor o menor pasión o autonomía, necesitamos de nuestros mediadores diversos ritmos de espera e intensidad.

3.- Para bebés, ¿libros cortitos e ilustraciones simples y coloridas?

En este apartado vamos a acercar reflexiones sobre la selección de libros, analizando algunos criterios muy generalizados, que pondremos en duda. Por ejemplo, cuando se considera que para determinada edad corresponden determinados libros y no otros, o cuando la elección deja de lado las condiciones artísticas del libro para poner de relieve los valores morales o la enseñanza del control de esfínteres, por dar algunos ejemplos.



No existen los libros para niños de un año, de dos o de cinco. La edad del lector no es biológica, sino cultural (López, 2018).

Esta afirmación puede resultar disruptiva si nos paramos frente a una góndola de una librería comercial, lo más probable es que los libros estén clasificados por edades: para 2 años, de 2 a 4 años, y así podríamos seguir. Todavía encontramos en las contratapas de los libros carteles como este: “Recomendado de 2 a 5 años”. En algunas bibliotecas infantiles los libros también están clasificados de esa manera. Pero si recogemos lo que hemos venido trabajando hasta aquí, se hace evidente que la condición para la lectura no es una cuestión ligada al desarrollo biológico, sino cultural. Qué pueden leer los niños y las niñas pequeñas, hasta dónde llega su comprensión, su interés, su atención, su implicación en las capas procesuales de la lectura son cuestiones en íntima relación con las experiencias de lectura que hayan vivido, con la cantidad y calidad de libros que han pasado por sus manos, sus ojos, sus oídos, y con las mediaciones dedicadas, amorosas, liberadoras que les hayan permitido construir sentidos a partir de la materia diversa de la oralidad poética y de los libros. El trabajo de convertirse en lector de libros estará mucho más nutrido en aquellos y aquellas que contaron con libros y mediadores capaces de permitir el ejercicio sensible de leer y escudriñar sentidos desde temprano. Entonces, pensar que a los dos o cinco años se lee de determinada manera, como una generalidad, es ignorar el valor y la influencia de la experiencia intersubjetiva y cultural sobre el cuerpo neurobiológico.

Volvamos a Sofía, a Pedro, a las niñas y niños que iluminaron nuestra clase hasta aquí: ¿podemos hablar de una generalidad etaria para pensar los libros más adecuados?, ¿podemos generalizar la capacidad y el tiempo de atención, los intereses, el deseo de leer?

Cuando juegan, niño y niña entran en comunicación con aquello que los toca, que los inquieta, que los atrae, y construyen una experiencia en esa relación. Esa experiencia les permite un contacto más profundo con su interioridad, que los conmueve, es decir que los descoloca con respecto a sus vivencias previas, que acomoda cosas y vuelven más inquietantes otras. Lo mismo ocurre cuando leen, si la lectura está liberada de cualquier pretensión aleccionadora o pseudo-terapéutica (esa es una tendencia muy fuerte cuando hablamos de mediaciones con niños pequeños, que aún tienen tanto que aprender sobre la vida).

Y aquí hay algo más, muy importante: la sensibilidad estética no puede ser regulada, ni en el juego ni en la literatura. Sin embargo, muchos modos didácticos de guiar el juego intentan regular las emociones y los sentimientos (la sensibilidad estética es emoción) ; también muchos modos de guiar la lectura intentan regular las conductas morales.

En un texto de 1924, Walter Benjamin escribe: *“Cada vez más tanto el escritor como el ilustrador se dirigen a través del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día. Anida en las estampas un gesto empalagoso que no corresponde al niño, sino a las ideas corrompidas que de él suelen hacerse”* (1989).

Parece extraño leer esta cita en 2023, y que aún resuene en muchos casos. Benjamin sostiene que los adultos intentamos vigilar el mundo de la percepción de los niños. Él dice que lo hacemos a través *del medio deshonesto de las preocupaciones y modas del día*. Y esto no quiere decir que está mal hablar de los problemas contemporáneos, al contrario, sino que el problema está en entrar en los códigos de la reproducción mediática, en imponer temas a veces de moda o de mercado (por ejemplo las emociones o la sexualidad en forma simplificada, y no porque creamos que son temas trascendentes para las infancias, sino porque el mercado lo pide; cierta alineación a veces entre diseños curriculares y editoriales, etcétera) y obviar los grandes temas que conmueven siempre, que nos tocan profundamente.

Entonces, desde este punto de vista, no hay “edades lectoras”, sino sujetos lectores, niños y niñas, singularidades, y los criterios serán artesanales, como la vida misma; porque cada niño y cada niña

van construyendo desde antes de nacer y con más énfasis desde su llegada al mundo una estética propia, regada por las propuestas culturales y afectivas que los rodean, por el ambiente natural en el que viven, por su contexto familiar más íntimo, por el entorno social. De allí que los gustos, necesidades de indagación, placeres propios del lenguaje, de las historias y las ilustraciones sean particulares, como el gusto por la comida, por determinada obra musical, por un juego en particular. Sin embargo, “la infancia” se impone como un bloque de significado que a veces nos impide reconocer esos apetitos personales, esas necesidades estéticas y filosóficas propias de cada *yo* en proceso, y de cada proyecto cultural de crianza.

4.- El concepto de “Lectura”

Y hablando de lenguaje y de lecturas, quisiera compartir hoy la definición del verbo “lecturar”, del que ya han recibido un esbozo en el video de la clase 2. Es una nominación que me nació hace tiempo, mientras leía con un grupo de bebés, en ese ambiente tan particular que se construye cuando estamos entregados al vaivén de juego y vida, historias y poesía, haciendo traducciones de gestos mínimos, capturando significados e intenciones apenas perceptibles, intentando ofrecernos íntegros a esa aventura de la conversación literaria con seres tan exquisitos y sensibles como son los bebés.

¿Y por qué *lecturar*? No alcanza con “leer”, al principio necesitan de la lectura de otros hacia ellos, entonces allí hay algo más que el acto de “leer”.

No alcanza con “dar de leer”, porque ese “dar de leer” no da cuenta de algunas sutiles implicaciones subjetivas de ese proceso en quien recibe. A la vez, cada experiencia de *lecturar* contiene marcas propias de la subjetividad de quien lectura: sus formas personales de decir, de relacionarse con las palabras, con el juego, con el tiempo, con la ternura, con la ficción, su amabilidad y su riqueza.



Lectura es, para mí, producir ese baño narrativo, lingüístico, poético, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector.

Lectura reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Por eso *lectura* supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia (López, 2020).

Desde que comencé a utilizar esta palabra, ella se apoderó de mí, casi no concibo otro modo de mediar más que leyendo. Y podría asegurar que lo que ocurre en esas situaciones de lectura que compartimos hoy, y en otras que compartiremos en la próxima clase, esos frutos tan buenos surgen porque estamos leyendo, es decir, mirando con ojos amorosos, construyendo ritmos respetuosos y compartidos, ofreciendo lo mejor de nosotros y de nuestro acervo de libros para comprender y alojar a cada lector y lectora con su identidad.



Para quienes deseen profundizar en el concepto de lectura, aquí ponemos en disponibilidad el link con el texto completo publicado. Es un texto escrito en pandemia, por ese motivo incluye algunas actividades planificadas para sostener la lectura aún a la distancia. También incorpora sentimientos y procesos lectores de los adultos lectores.

<https://www.jardinlac.org/post/lectura>



Recurso didáctico

Les proponemos complementar esta clase con el libro “Nidos de lecturas”, cuya lectura iniciamos en la clase 2. En esta ocasión, sugerimos leer desde la página 16 a la página 24. Pongan especial atención en estos conceptos:

- Lengua fáctica y lengua del relato
- Los libros como juguetes
- La lectura en voz alta
- Las características de los libros-álbumes y los libros-álbumes sin palabras

Ojalá hayamos generado deseos de leer más. ¡Saludos y hasta la clase 4!

Bibliografía de referencia

- 1.- Benjamin, Walter (1989). *Escritos. La literatura, los libros y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva visión.
- 2.- Calvo, Mercedes (2010). *Poesía con niños. Guía para propiciar el encuentro de los niños con la poesía*. México: Conaculta.
- 3.- Ferrada, María José (poemas) y Rodrigo Marín Matamoros (Ilustraciones) (2014). *Escondido*. Chile: Ocho Libros.
- 4.- García Montero, Luis (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares.
- 5.- Juarroz, Roberto. "El origen de la poesía". Reportaje a Roberto Juarroz. Revista de poesía Último reino N°24/25, 1998, Buenos Aires.
- 6.- López, María Emilia (2020). "Lectar". México: Jardín LAC.
- 7.- López, María Emilia (2021). "Tutelar la soberanía del que lee (y juega). Una reflexión inspirada en Walter Benjamin". *Revista Leer, escribir y descubrir*. Nov. Vol. 1 N.º 9. Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura International Literacy Association.
- 8.- López, María Emilia (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Buenos Aires: Lugar.
- 9.- Mondragón, Rafael (2021). *Acerca de las filosofías del cuidado y la potencia de la fantasía*. México: Instituto de Investigaciones Filológicas, UNAM.

Créditos

Autores: María Emilia López

Cómo citar este texto:

López, María Emilia (2023). Clase Nro. 3: “Lectura”, o cómo acompañar cada camino lector en la primera infancia. *Lenguajes e infancias II: Palabras, poética, tiempos y espacios de lectura en la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0

Módulo 5: Lenguajes e infancias II

Clase 4: Los buenos acervos y las mediaciones lectoras en la educación inicial

*Se ha perdido un caballito
que no era de calesita,
ni dormía en el campo.
Era pequeño, bello
y cabía en una bolsa de labores.*

*Caballito de mar,
¿dónde te has ido?*

Edith Vera

Presentación

Nos acercamos al final de este módulo, con la expectativa de que este breve recorrido haya resultado estimulante y les genere curiosidad y deseos de explorar el acto de lecturar con las niñas, los niños y las familias con las que comparten la educación inicial.

En esta clase vamos a profundizar en la mediación lectora, tanto a través de las interacciones como desde la selección de acervos. Tomaremos como referencia algunas situaciones concretas para analizar el papel de los adultos, las habilidades de las niñas y los niños, la construcción de comunidades de lectura. También revisaremos el uso que hacemos de las bibliotecas en los jardines maternos y de infantes.

Pondremos especial atención en el acompañamiento de las madres, los padres, los familiares de crianza, quienes pocas veces son pensados desde su lugar de lectores, en los jardines. Suele darse por supuesto que dentro de cada adulto vive un lector, pero si la vida no te ha tratado demasiado bien, si la escuela no ha sido generosa en el acompañamiento de tus procesos de aprendizaje, si leer era algo superfluo en la vida familiar, la lectura puede ser algo árido, poco placentero, casi sin sentido. Observaremos cómo, para muchas familias, el estímulo que ofrece el jardín, el amor y la alegría de

leer con otros, el descubrimiento de libros maravillosos, encienden la pasión por leer, y así no solo se convierten en grandes lectores de sus hijos e hijas, sino que también transforman sus propios caminos como lectores.

Analizaremos algunos materiales bibliográficos, además de la clase, que nos permitirán profundizar en los diversos temas propuestos.

1.- ¿Cómo comienzan a leer libros las niñas y los niños pequeños?

Comencemos a indagar en los procesos que nos convierten en lectores. Una de las características de la lectura es que nos exige “prestar” atención. Y aquí podríamos jugar con un doble sentido para el verbo “prestar”. Por un lado, es dar atención, ofrecer atención, y por otro, prestar como “préstamo”. El adulto le ofrece su atención al niño o a la niña para que comience a concentrarse en el libro, en la lectura; mi atención hacia el libro, como mediadora, pone en disponibilidad tu atención como bebé, te lleva hacia la atención conjunta, lo cual constituye un gran aprendizaje. En ese sentido, un niño presta atención porque antes alguien le ha prestado, en tanto dar en préstamo, su “saber atender” hacia el libro. Esto nos habla de la intersubjetividad, de la necesidad de aprender a estar con otros en estados sensibles compartidos (¿recuerdan estas ideas trabajadas en las clases anteriores?). Podríamos decir también que el primer “saber atender” está en el trabajo de leer el rostro de la mamá, del papá, de la maestra, un “rostro-libro”, con el que aprendemos a identificar el significado de las expresiones que hablan sobre los sentimientos, las emociones, la afectividad (*si mamá me sonríe cuando estoy llorando es porque no está enojada conmigo, porque me quiere consolar y puedo confiar en ella... Si mamá no me mira y está distante, algo no anda bien...*). Leer rostros es uno de los primeros trabajos de lectura que realizamos los seres humanos.

Por otro lado, cuando la atención se concreta y el acto de leer es una realidad, lo que sigue es sumamente sencillo para los niños y las niñas de la primera infancia, quienes realizan cotidianamente ese ejercicio de trasladar las cosas de la orilla de las representaciones cristalizadas (lo que llamamos “realidad”) a la orilla de la fantasía (lo que transmuta con el juego). Porque juegan, porque viven llevando sus cositas de una orilla a la otra con total naturalidad, los niños y las niñas saben perfectamente de qué se trata la literatura (López, 2021).

La literatura, que es arte, y el juego, viven a la vera del mismo río. En ese sentido podemos pensar la lectura como juego y los textos como juguetes. Hay entre ellos una gran familiaridad.

Walter Benjamin señala que los ritmos tempranos del juego son los que nos permiten captarnos a nosotros mismos, para siempre. *“Todo podría lograrse a la perfección, si las cosas pudieran realizarse dos veces”* (1989), dice Benjamin, cuando se refiere al interés en la repetición del juego. Algo parecido ocurre con la lectura cuando un mismo libro vuelve una y otra vez; involucra todo nuestro ser y nuestras experiencias previas, tiene sentidos profundos, y el lector o la lectora que repite su lectura busca y hurga algo propio, de su mundo de placer, de misterios, de temores o deseos, también algo nuevo, y ahí está en juego toda su subjetividad.

Para ese juego hacen falta buenos y diversos libros, una alta dosis de poesía (que no se traduce solo en el poema) y una disponibilidad-libertad de parte del mediador o mediadora, que adecua su ritmo al de los lectores.

2.- Tutelar la soberanía del que juega (y lee)

*La niña toca en el piano
con un dedo,
una bella canción,
lenta, para la lombricita.
La niña toca en el piano
con dos dedos,
una bella canción,
rápida, para la hormiguita.*
Edith Vera

En la clase 3, Carola nos dio pie para pensar en las mediaciones lectoras, en quiénes son nuestros pequeños destinatarios, cuánta singularidad y potencia se juega en cada uno de ellos y ellas cuando leen y qué es necesario ofrecer. Vamos a continuar indagando en las formas de intercambio, en nuestra guía en cada situación de lectura compartida, y sobre todo en la especificidad de la mediación de lectura literaria, revisando de qué hablamos cuando hablamos de arte, y qué hace el arte con nosotros.

Los relatos, los textos literarios son retazos de infancia que atravesaron el tiempo y se plasmaron en libros para que todos, cualquiera, el que quiera, pueda volver a recorrer, con la demora del poeta, esos llanos, volcanes, ríos, meandros del cuerpo y del alma, hasta encontrar algunas respuestas, que no son más que señuelos para preguntas nuevas. *“El arte alimenta reservas de significación, fomenta embriones de futuro”*, dice el curador paraguayo Ticio Escobar (2021). Lo mismo hacen los niños y las niñas cuando juegan y leen. Y esos son actos de emancipación sobre lo que existe, de creación de mundo. Por eso tiene tanto sentido desde mi punto de vista esta frase que me prestó Benjamin: *“Tutelar la soberanía del que juega (y lee)”*.

Dice Benjamín:

Cuando inventan historias, los niños son registros que no se dejan cortar las alas por el “sentido común”, de golpe las palabras se cubren con trajes y –en un relámpago– están implicadas en duelos, escenas de amor y reyertas. Las palabras se disfrazan de un solo golpe, y en un abrir y cerrar de ojos quedan envueltas en combates y trifulcas. Es así como los niños escriben sus textos, pero es así también como los leen. (1986)

Decíamos en la clase anterior que Benjamin supone que los grandes vigilan el mundo de la percepción de los niños y niñas. Y yo estoy bastante de acuerdo. Tutelar la soberanía del que lee se convierte en una necesidad porque hay un riesgo.

Para pensar en esos riesgos, en esa necesidad adulta de vigilar y diría modelar la percepción, vamos a indagar levemente en las características de los buenos libros para la primera infancia, algo de por sí complejo, porque si hay seres inclasificables esos son los niños y las niñas pequeños (López, 2021).

3.- ¿Qué libros para qué niñas y niños?

Si encuentras a la que fue mi infancia

le pones violetas en el pelo,

tréboles en los ojos,

una uva en la boca

y almendras en el corazón.

Ella comprenderá.

Edith Vera

A veces, cuando comenzamos a pensar una selección de libros para educación inicial, surgen ciertas ideas acerca de las características que estos deberían tener, que pueden resultar estereotipadas. En la clase anterior trabajamos sobre las clasificaciones centradas en la edad del lector, y advertíamos que ese criterio aún tiene mucha fuerza en las selecciones, suponiendo que a la misma edad corresponde la misma habilidad o interés, como si el ambiente y la propia personalidad no influyeran en la construcción de cada camino lector. A continuación, compartimos una escena de lectura en la que muchos prejuicios se desmoronan, a partir de las soluciones que encuentran las niñas y los niños cuando el libro los incomoda. Alguien podría preguntarse: ¿este libro es adecuado?, ¿estos temas son interesantes?, ¿hace falta leer estas cosas?, ¿a esta edad está bien leer libros que incluyen problemáticas sociales?, ¿y si el libro los lastima? Leamos la escena y seguimos pensando juntas/os:

Primera escena:

En una sala que reúne a niños y niñas de dos y tres años, en un jardín maternal, están leyendo por primera vez el libro *Tengo miedo*, del escritor e ilustrador colombiano Ivar da Coll. Es un libro particular, tiene imágenes que sugieren inequidad o violencia. Las ilustraciones muestran parte de la realidad social colombiana (y de muchos otros países). El relato literario se dedica a problematizar los miedos nocturnos de Eusebio, habituales para muchos niños y niñas; el relato plástico pareciera desplegar otras razones posibles de sus miedos, no explícitas en la escritura, ligadas a los desplazamientos, secuestros, pérdidas. Se trata de un libro-álbum en el que la ilustración suma contenidos y argumento al texto escrito.

Cuando las maestras leyeron por primera vez este libro se inquietaron, aunque a una de ellas le gustó especialmente. Luego, lo leyeron con los niños y las niñas, ¡muy interesados! Pero hay una ilustración especialmente complicada. Eusebio va enumerando las características de todos los monstruos a los que les teme: los que tienen cuernos, los que son transparentes, los que tienen colmillos, los que vuelan en escoba y en la nariz les nace una verruga, “los que se esconden en lugares oscuros y solo dejan ver sus ojos brillantes...”, y aquí, en esta parte del relato, la ilustración muestra a un monstruo enorme que le roba el hijo a un papá que se ve diminuto (o disminuido) frente al poder del monstruo; el hijo secuestrado estira los brazos hacia el padre, sin éxito.



Esta escena no se resuelve en el texto ni en la ilustración, concluye así, y las maestras se preguntaban: “¿qué va a ocurrir con esto cuando lo leamos?” En la primera lectura ese hecho pasó aparentemente desapercibido; en la segunda, Lucía se preocupó y lo dijo: -“Mirá, le está robando el hijito”. Todos comentaron preocupados esa escena, preguntaban qué iba a ocurrir. Las maestras hicieron un silencio de respuesta, un poco por la sorpresa y otro poco para dar lugar a las hipótesis de las y los pequeños lectores. Ese silencio se rompió cuando Juan, lector ya enamorado de este libro desde la primera lectura, les dijo a sus compañeros: -“No se preocupen, se lo podemos devolver”, e hizo el gesto de tomar entre sus manos al hijo raptado por el monstruo y lo devolvió al padre impreso en la página. La situación se distendió. De allí en adelante, cada vez que leen este libro, los niños y las niñas suman esta escena, le dicen a su maestra que espere antes de dar vuelta la hoja, y repiten: “No te preocupes, te vamos a devolver al hijito”; hacen el gesto con las manos y siguen adelante. Este libro

ya tiene una escena más, escrita por un pequeño grupo de lectores y lectoras comprometidos (debemos avisárselo a Ivar da Coll, su texto fue revisitado por otros escritores).

Alrededor de “*Tengo miedo*” se conformó una pequeña comunidad de lectura, hay un subgrupo de niños y niñas que está enamorado del libro y cada uno de ellos reclama la presencia de los otros tres o cuatro cuando se dispone a leerlo, como si fuera un placer que crece cuando se comparte con quienes sienten igual de intensamente la relación con ese objeto artístico. Una de las tres maestras del grupo es la más interesada en este libro: ella también dice “me encanta”, como dice Juan cuando quiere leer *Tengo miedo* (“¿Me lees el libro que me encanta?”), y los niños la buscan especialmente a ella, con complicidad, en el momento de su lectura (López, 2019).

¿Podríamos pensar esta mediación como un acto de tutelar la soberanía del que lee? Probablemente sí, por un lado porque el equipo docente se aventura a incluir un libro nuevo en la biblioteca de la sala, tomando en cuenta que al grupo de niñas y niños les encanta la obra de Ivar Da Coll. Pero es un libro disruptivo, más difícil de leer que “Chigüiro y el lápiz”, por ejemplo, otro libro del mismo autor. Sin embargo, se arriesgan, y asumen el vértigo de no saber qué va a ocurrir. Y llega la escena temida, en la que reaccionan con cierto asombro, y tal vez susto. Pero hay un silencio adulto, que espera y facilita que entre ellos puedan pensar una salida, una construcción de sentidos razonable para lo que sus subjetividades necesitan.

Sin dudas este grupo de niñas y niños creció en su camino lector al tener esta posibilidad de lectura. Sin dudas las maestras crecieron en su capacidad de lecturar, en tanto atravesaron incertidumbres y experimentaron nuevas formas de resolver el sentido, en forma comunitaria, con las niñas y los niños.

Por otro lado, ¿cómo saber qué pueden nuestras niñas y niños como lectores si no nos aventuramos a nuevos materiales, que provoquen desde el punto de vista artístico resonancias con las que hay que luchar?

Segunda escena:

Una sala de un centro infantil reúne a niños y niñas de seis meses a un año. Entre los juguetes dispuestos hay dos canastos de libros en el piso. Los bebés que gatean se acercan, los toman, los sacuden, uno de ellos disputa con otro el libro *No te metas los dedos en la nariz*, de Benoît Charlat.

El que triunfa lo toma de las tapas abiertas y se lo pone de sombrero, intenta gatear con el libro en la cabeza, lo pierde y abandona el interés por él. El niño que lo había perdido se lanza por el libro, lo observa, lo abraza, mete los dedos en los agujeros una y otra vez, observa al lobo de la contratapa y gruñe, muerde el libro (en esta historia el lobo muerde los dedos de los niños). Lo hojea, se ríe, hace los ruidos de un auto que aparece en una ilustración pequeñísima de la página 4, lo cierra y se lo lleva a su maestra. Ella le propone leérselo, el bebé se queda sentado y atiende con entusiasmo durante varios minutos (López, 2019).

Así leen los bebés. En esos gestos mínimos, arte y juego se fusionan y permiten el ingreso en la cultura escrita y en la lengua del relato. ¿Qué ocurriría si los libros no estuvieran disponibles a ras del piso y su uso dependiera de la iniciativa del adulto únicamente? ¿Los bebés habrían actuado de tantas maneras distintas? ¿Habrían aparecido esas iniciativas y esa exploración? “Tutelar la soberanía del que lee” se traduce también en la libertad para abarcar los libros de diversas maneras, incluido el cuerpo (las manos, los dientes, las acciones motoras como arrojar, sacudir, etcétera). El derecho al libro es un derecho físico y mental, y para apropiárselos no hay más remedio que abordarlos con todos los sentidos; esa es la lectura multimodal de la que hablamos en clases anteriores.

Si no hay biblioteca a la altura de las niñas y los niños en cada sala de jardín de infantes o maternal, si los libros están encerrados en la dirección del jardín y o en una biblioteca especial a la que solo los adultos tiene acceso, no estamos tutelando la soberanía del que lee; esos son los riesgos en los que se encuentran las niñas y niños pequeños, y deberemos trabajar mucho para que los libros sean verdaderos juguetes, a la mano: juguetes por el derecho a la manipulación y a la posesión, juguetes por las ficciones potentes que encierran.

4.-Ampliando la reflexión sobre las formas de mediación lectora

Centremos la atención en algunas situaciones que resultan cotidianas en el intercambio lector con niñas y niños. Comencemos por algunas cuestiones sobre el acervo y pongamos especial atención en el modo minucioso con que las mediadoras observan a sus grupos, interpretan sus necesidades y planifican para esos fines. Escribe Olimpia, bibliotecaria que está participando de un seminario sobre lectura en la primera infancia a mi cargo, refiriéndose a su biblioteca:

Me doy cuenta de la importancia de hacer una buena selección, la diversidad no implica que cabe todo, la diversidad necesita tener como común denominador la belleza literaria y la estética visual.

El acervo... como que está abierto a todo, desde editoriales que estereotipan la idea de la lectura para bebés, libros de tela, prevalece el libro cuya función pareciera ayudarlo a reconocer el entorno, su entorno.

Hay dos joyas, los libros de poesía editados por Naranjo. Los usamos, siento que no hay la suficiente atención, me desespero, creo que no di tiempo para dejarlos LEER a su manera esos libros. Llega un momento en que me doy cuenta de que tengo que cambiar mis expectativas y el ritmo. Noto que cuando colocamos en las canastas libros de poesía hay poca interacción, incluso es un libro que pocas veces ha sido tomado por un adulto para leerlo, y sobre esto tengo que trabajar.

También descubro rituales: Lea, por ejemplo, necesita empezar con el libro “Números” para después explorar otros, le he dispuesto otros libros con el mismo tema pero su favorito es ese, su lectura –ahora lo valoro– se acompaña de la contemplación (la imagen de los globos y los patos es su favorita), del reconocimiento (hay un gusto por el conteo, por leer los números), de la conversación y creación de relatos a partir de las imágenes. Romina, en cambio, prefiere un libro sobre el alfabeto que cuenta la historia de un ratón que juega con las ramas de un árbol y va creando las letras, a Romina le fascina imitar los movimientos del personaje.

La poesía, ese primer lenguaje poético que nos habita desde que nacemos, se nos vuelve extraña con el tiempo, y Olimpia detecta que para hacer crecer los caminos lectores de sus lecturados tiene que explorar más cómo mediar poemas...

Otra cuestión fundamental en la mediación lectora está centrada en la importancia de leer los textos originales de los libros. Muchas veces en el intento de simplificar el contenido o la retórica, haciendo alusión a que los niños y niñas no comprenderán el nudo o el lenguaje, los adultos ignoramos los aspectos literarios o estilísticos de un cuento y lo transformamos en una versión simplificada, donde las texturas y pliegues de la literatura se desvanecen. Pero ¿qué queda de un cuento si desbaratamos sus palabras? ¿Por qué privar a los niños y niñas del placer de ignorar parte de lo que se dice y fantasearlo, hacer elucubraciones, inferirlo a través de sus propias experiencias cercanas, de las ilustraciones, de su intuición? ¿Tenemos derecho a negarles la belleza de las palabras en pos de la comprensión? (López, 2018).

Escribe Benjamin, en su ensayo sobre el narrador: *“Las huellas del narrador se aferran a la historia del mismo modo en que lo hacen las huellas del alfarero a la vasija de barro”* (2015). ¿Qué clase de obra-libro reciben los niños y las niñas cuando simplificamos el argumento o el lenguaje en sí mismo?, ¿no es este un ejemplo de la desconfianza en la inteligencia infantil?, ¿cómo hace un adulto para “saber” qué efectos estéticos del lenguaje es necesario dismantelar para que un niño o niña “comprenda”? Allí otra vez tenemos un riesgo, y es necesario tutelar la soberanía del que lee... garantizándole que le leeremos el texto original.

Diana, una bibliotecaria que está explorando la lectura con primera infancia, lucha consigo misma frente a esta práctica tan arraigada cuando se da cuenta de este conflicto, y dice: *“Se está intentando leer el texto original, pero no es fácil, son manías de mucho tiempo, pero solo así se le ha encontrado el verdadero valor que ese escritor le quiso poner a esa historia, ya que se ha comprendido que una cosa es la historia que quiso el autor y otra es nuestra interpretación”*.

Olimpia, quien nos acompañó anteriormente, pensando en la lectura de los textos originales escribe:

*Regreso a la palabra “confiar”. Me doy cuenta de que antes lo que solía hacer era editar el texto, acortarlo, saltarme páginas porque es muy largo, porque están inquietos, porque no ponen atención, porque siento que ya se aburrieron, porque le falta al texto más tensión. Ahora entiendo que estoy ejerciendo **un tipo de censura**, que no estoy posibilitando que escuchen, que se familiaricen con diversas formas de narrar, que estoy respondiendo a mis estereotipos sobre lo que considero una respuesta lectora adecuada por parte de los niños pequeños.*

La mediación lectora con las familias

Como enunciamos al inicio de la clase, nos importa de manera especial la mediación lectora con las familias, incluidos los adultos y adultas. En esta escena que leeremos a continuación se ponen en juego el lugar de los adultos, la comunidad de lectura, la improvisación con sentido, como decíamos en una clase anterior. Esta “improvisación con sentido” (López, 2023) es el aspecto creador de nuestra práctica, lo que fluye de manera situada para que todos los gestos, las necesidades, los intereses de los lectores encuentren eco en la mediación que realizamos.

Tercera escena:

“Nunca había tenido la oportunidad de leerle a mi bebé un cuento; pensé que eso solo se presenta en familias que tienen la oportunidad de comprar libros a sus hijos”.

Testimonio de una mamá en la Biblioteca pública (López, 2018)

Una bibliotecaria de una biblioteca popular está dando acompañamiento a un grupo de mujeres que necesitan aprender a leer y escribir. Ellas vienen con sus hijas e hijos pequeños, porque no tienen con quien dejarlos mientras dura la sesión de biblioteca. Hay bebés de pocos meses y también niños y niñas de cuatro y cinco años. Al principio la situación es complicada, las madres no se pueden concentrar y los niños no se conforman con la atención a medias. La bibliotecaria nunca ha trabajado con niños y niñas tan pequeños, quiere poner a dibujar y escribir a los más grandes, pero eso no dura más que unos pocos minutos. Podría insistirles a las mujeres para que consigan con quien dejar a sus hijos en sus casas, pero en un momento descubre que un niño de cuatro años está “leyéndole” un libro a un bebé inquieto. Allí se ilumina, y comienza a planificar encuentros de lectura para estas madres con hijos pequeños, les pide ayuda a dos amigas, entonces las sesiones se transforman en un programa de niños, niñas y adultos, que hacen crecer los intercambios lingüísticos, amorosos, lúdicos, literarios. Funciona como un buen ejercicio para las mujeres que deben aprender a leer y a escribir, y lo hacen desde un lugar tan gozoso como útil a la crianza y a sus propios devenires de madres. Las sesiones de alfabetización ahora tienen dos tiempos: media hora de lectura en interacción de madres, bibliotecaria, amigas colaboradoras y niños, y cuarenta minutos de trabajo específico con las mujeres, mientras los niños continúan su sesión de lectura con las personas que ayudan (López, 2019).

Aquí los derechos de todos, niños, niñas y adultas, encuentran un lugar de expansión. Los lecturados y las lectoras disfrutan de la comunidad lectora que son capaces de crear y sostener. Las madres, los padres, los familiares de crianza se convierten en mediadores de lectura de sus propios hijos, y ese contacto íntimo, corporal, afectivo y simbólico construye vínculos humanos de enorme potencia y confianza. Por eso podemos decir que cuando leemos y ofrecemos herramientas a las familias para hacerlo en sus casas, estamos fortaleciendo las relaciones de apego, los vínculos amorosos, la capacidad de imaginar, en definitiva, la salud mental de nuestro entorno.



Recurso didáctico

Para continuar explorando la mediación con las familias, les proponemos leer el siguiente texto, que recupera un proyecto coordinado por María Emilia López en el jardín maternal de la Facultad de Derecho (UBA), dedicado al préstamo de libros. Lo llamamos “Préstamo acompañado”, y participan de él todas las familias, cuando ingresan por primera vez al jardín. Es parte de nuestro recibimiento lector. Encontrarán la planificación de un proyecto de largo plazo, la escritura de reseñas, el seguimiento de los caminos lectores de cada uno de los participantes: los bebés y sus madres, padres, hermanos, familiares de crianza.

López, María Emilia (2020). Anidando entre lectores. Bogotá: CERLALC.

5.- ¿Cómo construir un acervo de libros para las primeras infancias?

Vamos a elaborar una lista de sugerencias para tomar en cuenta a la hora de seleccionar libros para nuestros acervos, recuperando lo que hemos trabajado hasta aquí:

- Seleccionar variedad de géneros: libros de poemas, libros-álbumes con palabras y sin palabras, cuentos, historietas, leyendas, libros informativos, libros de la tradición oral.
- Investigar acerca de los autores e ilustradores que nos resultan más interesantes, sumar libros de los autores preferidos de los niños y niñas, acompañando la profundización en la lectura.
- Elegir libros por su valor artístico o informativo, no por su materialidad. ¿A qué me refiero con esto? Si para los bebés solo seleccionamos libros de cartón duro, libros de tela o de plástico, el criterio de selección resulta muy pobre: lo más importante de los libros para bebés no es el material, sino lo que vive dentro como texto, ilustración, diseño, etcétera.
- Olvidémonos del “tema” por un rato, y seleccionemos por el placer que nos da encontrarnos con las propuestas de los buenos libros (para ampliar la mirada específicamente sobre “el tema” les sugerimos la lectura atenta de las páginas 20 y 21 de “Nidos de lecturas”, especialmente las reflexiones de Jaqueline Held y Marcela Carranza)

- Separemos la selección de acervo de las unidades didácticas. En la amplitud inicial propuesta, tendremos muchas posibilidades de encontrar aquello que se necesita cuando el interés de los niños y niñas marca un camino. Si el recorte de títulos se inicia por las unidades didácticas, todo ese magma de significación personal del que hemos hablado se reduce, no encuentra ecos. Que sean los niños y las niñas los que construyan las relaciones entre los libros de su biblioteca y lo que les interesa pensar/jugar.
- Recordemos que la edad del lector y la lectora no es biológica sino cultural. Entonces conviene evitar criterios como “libros cortos” para los niños y niñas de menos de 3 años, libros con pocas palabras para los bebés. Si estamos dispuestos a generar experiencias de lectura con frecuencia y generosidad, las lectoras y los lectores pequeños estarán en las mejores condiciones de explorar libros complejos, tanto en los textos escritos como en las ilustraciones.



Para continuar pensando en los acervos, a través del análisis de libros, les sugerimos leer los siguientes materiales:

- **López, María Emilia (2021). *Guía para madres y padres de familia: Mi primera biblioteca*. México: Secretaría de Educación pública.**

Se trata de una guía elaborada para las familias, en las que realizamos un recorrido por los procesos lectores de los bebés, niñas y niños pequeños, y analizamos libros que forman parte del acervo que madres y padres se llevarán en préstamo. Esta también es una estrategia de mediación: la escritura de una guía para seguir pensando juntos qué nos dan los libros de nuestra biblioteca escolar.

También complementamos esta clase con el libro “Nidos de lecturas”. En esta ocasión, sugerimos leer desde la página 28 a la página 31. Pongan especial atención en estos conceptos:

- La definición de “camino lector” que nos ofrece Laura Devetach.
- “Las pelotas que les tiramos a la cancha”, siguiendo la reflexión de Michele Petit.
- El concepto de comunidad de lectura.

Nos despedimos con música y poema

Y ahora sí nos despedimos. Como cierre del módulo, les regalamos esta canción, que surge de un poema de Edith Vera, poeta cordobesa que nos acompañó en esta clase.

A fines de 2022 echamos a rodar un proyecto colectivo en el jardín maternal de la Facultad de Derecho (UBA) sobre la obra de Edith Vera, un homenaje a su maravillosa poesía y sus modos de mirar el mundo. Hicimos diversas mediaciones con poemas y objetos artísticos. También les pedimos a los padres de un niño y una niña, que están relacionados con la música, que compusieran una canción cada uno, sobre dos poemas de Edith Vera. Todos y todas las aprendimos rápidamente, y andábamos por el jardín, chicos y grandes, acompañados por la melodía de la hormiguita.

Esta es la canción de la hormiguita, con letra de Edith Vera y música de Alejandro de Arechavala, el papá de Victoria. Otra forma de mediación poética, de creación colectiva, de construir comunidad de lectura (y canto), afectos y juego.

¡Ojalá la disfruten!



La canción de la hormiguita. Alejandro de Arechavala y Edith Vera.

Muchas gracias por sus lecturas atentas, por su participación, y esperamos que estos pequeños destellos de escritura sigan reverberando en sus mañanas y sus tardes con las chicas y los chicos del jardín.

Bibliografía de referencia

- 1.- Benjamin, Walter (1989). *Escritos. La literatura, los libros y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva visión.
- 2.- Benjamin, Walter (2015). *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros relatos*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- 3.- Da Coll, Ivar (2012). *Tengo miedo*. Bogotá: Babel.

- 4.- Escobar, Ticio (2021). *Aura latente*. Buenos Aires: Tinta limón.
- 5.- López, María Emilia (2020). “Seleccionar libros para les inclasificables niños (y desconfiar el cartoné)”. Plan Nacional de Lecturas. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.
- 6.- López, María Emilia. *et. al* (2020). “Anidando entre lecturas”. Bogotá: CERLALC.
- 7.- López, María Emilia (2019). *Un mundo abierto. Cultura y primera infancia*. Buenos Aires: CERLALC-Lugar.
- 8.- López, María Emilia (2021). “Tutelar la soberanía del que lee (y juega). Una reflexión inspirada en Walter Benjamin”. Revista Leer, escribir y descubrir. Nov. Vol. 1 N°9. Comité Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura International Literacy Association.
- 9.- López, María Emilia (2021). *Guía para madres y padres de familia: Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para las niñas y los niños. Programa de Expansión de la Educación Inicial*. Secretaría de Educación Pública. México.
- 10.- López, María Emilia (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Buenos Aires: Lugar.
- 11.- López, María Emilia (2023) “La improvisación en la planificación docente”. Jardín maternal. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires.
- 12.- Vera, Edith (2022). *El silbido de vientos lejanos. Poesía reunida*. Córdoba: Caballo negro.

Créditos

Autores: María Emilia López

Cómo citar este texto:

López, María Emilia (2023). Clase 4: Los buenos acervos y las mediaciones lectoras en la educación inicial. Lenguajes e infancias II: Palabras, poética, tiempos y espacios de lectura en la educación inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)