

1

LEER EL MUNDO DESDE LA CUNA: la construcción colectiva de experiencias estético-literarias en Jardines Maternales Comunitarios de la Comarca Andina (El Bolsón-Río Negro)

Por Mariana De la Penna (IFDC El Bolsón - Universidad Nacional de Río Negro)

Docentes que participaron co-coordinando las propuestas: Pamela Cámara, Gastón Acevedo, Mariana Kmetiuk, Mariel Valy y Mariana De la Penna (IFDC El Bolsón)

Docentes de equipos directivos de Jardines Maternales Comunitarios de El Bolsón que participaron de la planificación y desarrollo de las propuestas: Claudia González, Patricia Vicentela, Marcela Felipetti, Laura Arias, Andrea Rivera, Sonia Skaluk.

Presentación y contexto de la propuesta

En este artículo compartimos una experiencia de formación permanente realizada por un grupo de docentes del Profesorado de Educación Inicial del Instituto de Formación Docente Continua de El Bolsón (Río Negro). Las actividades se desarrollaron entre los años 2015-2019 a través del trabajo conjunto con distintos Jardines Maternales Comunitarios (JMC). Las propuestas surgieron a partir de diferentes encuentros que permitieron el intercambio con docentes, promotoras y equipos directivos, luego de los cuales se elaboró un diagnóstico inicial en torno a las necesidades y desafíos que atravesaban en cada contexto, considerando los diversos recorridos y experiencias de cada institución.

Es importante señalar que los Jardines Maternales Comunitarios de El Bolsón fueron creados a partir de la Ley provincial N° 4268/07 de Río Negro que estableció el “Programa Provincial de Jardines Maternales Comunitarios”. En ese momento se crearon los Jardines N°15, N°16, N° 17, N° 18 y N° 19 (hoy conocidos con esa denominación), y se establecieron las figuras de Coordinador y Promotor Comunitario para referir a los cargos que estarían trabajando en las instituciones. A partir del año 2010 se creó la Subdirección de Jardines Maternales Comunitarios, dependiente de la Dirección de Nivel Inicial.

En el año 2012 se estableció la necesidad de “incorporar estos Jardines Maternales a la estructura normativa y pedagógico-administrativa del Nivel Inicial de la Provincia de Río

Negro” (Resolución 499/12). De esta manera, se crearon los cargos para cubrir las direcciones de los jardines con docentes de Educación Inicial, y los cargos de sala comenzaron a cubrirse por asamblea y de acuerdo con los listados docentes. Así, las propuestas pedagógicas comenzaron a planificarse conforme los lineamientos del Diseño Curricular jurisdiccional para los Jardines Maternales¹. Esto provocó inicialmente algunas tensiones e incertidumbres, pero al mismo tiempo fue una oportunidad para resignificar experiencias diversas de promotoras y docentes. A las tareas de enseñanza que venían desarrollando los jardines en contextos comunitarios, se sumaron las experiencias que se construyen a partir de los marcos pedagógicos y didácticos de la Educación Inicial, en particular aquellos relacionados con la enseñanza en el Maternal. Asimismo, se generaron fuertes vínculos entre las promotoras y las docentes que comenzaron a trabajar en esos espacios, tanto en los roles directivos como en el caso de las docentes a cargo de las salas.

Frente a estas transformaciones, desde el Profesorado de Educación Inicial- que había sido recientemente creado en el IFDC de El Bolsón en el 2011- durante 2012 y 2014 se propuso realizar diversas ofertas de formación permanente abiertas a docentes y promotoras. Esto propició el diálogo e intercambio de experiencias, lo que motivó para que a partir del año 2015 se iniciaran de manera rotativa diferentes proyectos de acompañamiento y asesoramiento, en el marco de los programas de Formación Permanente de la Dirección de Educación Superior, dependiente del Ministerio de Educación y DDHH de Río Negro.

Como parte del contexto general de esta experiencia, es importante poner en valor el lugar que tuvo para muchos JMC la participación en el Plan Nacional de Seguridad Alimentaria a partir del programa “Leer es Contagioso”² como uno de los ejes del Proyecto Familias y Nutrición dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación Argentina. En el año 2006 los JMC de El Bolsón participaron de esta propuesta a través de diferentes

¹ En ese momento existían dos diseños curriculares, uno específico para la educación maternal y otro para los jardines de infantes. Desde el año 2018 está en vigencia un nuevo Diseño curricular que concibe a la educación inicial como una unidad pedagógica abarcando desde los 45 días a los 5 años.

² Puede consultarse el cuadernillo “Leer es contagioso” en el siguiente link:

<https://www.desarrollsocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/05/19-Leer-es-Contagioso-Entre-mediadores-libros-y-lectores1.pdf>

capacitaciones y además recibieron una dotación de libros muy importante, tal como lo señala la Lic. María Canale en su tesis (2019):

En virtud de la articulación que existía entre dichos jardines y el Centro de Salud San Francisco fue que el proyecto “desembarcó” en El Bolsón y se ubicó en los intersticios de estas dos instituciones. Finalmente los talleres en El Bolsón se llevaron a cabo en junio de 2006, octubre de 2006 y abril de 2007, en encuentros de dos jornadas cada uno. (...) En ese contexto los Jardines Maternales Comunitarios recibieron 200 libros para niños en una primera oportunidad y posteriormente 500 libros más. Cuando Elisa Boland, capacitadora en el primer taller, presentó los libros que habían traído, dijo que esa era una pequeña muestra del universo editorial para niños, a lo que se respondió que en el ámbito local esos libros representaban todo un universo, ya que no se cuenta con acceso a librerías o ferias del libro como en las grandes ciudades. Si se considera esta instancia como parte de la implementación de una política pública es posible observar el rol del estado como distribuidor de recursos. (Oszlak y O'Donnell, 1976. En Canale, 2019)

A estas políticas públicas nacionales se sumaron otras provenientes del Plan Nacional de Lectura y del Ministerio de Educación y DDHH de la Nación, sobre todo a partir de la Ley Nacional de Educación (2006) que le dio marco a muchas de las acciones y programas relacionados con la mediación y promoción lectora. En este caso destacamos los envíos de libros a los jardines maternales y de infantes hasta el año 2015, a través de diversas colecciones y bibliotecas de sala seleccionadas por un equipo de especialistas referentes de cada provincia. Esos textos ampliaron el lugar de los libros como objeto cultural y simbólico y enriquecieron las posibilidades de lectura, incorporando diversidad tanto de autores y autoras como de géneros (desde los más tradicionales a los más novedosos dentro de la industria editorial, como los libros álbum). Esto puso al alcance de las y los docentes, familias, niños y niñas, materiales de lectura con una gran riqueza literaria y estética.³

³ Sugerimos la lectura del artículo de Marianela Valdivia, “Los envíos de libros a los jardines de infantes: las colecciones de sala” (2013-2015). En: *Lecturas mediadas: prácticas literarias, políticas editoriales y apropiaciones en la formación de lectores*. Compilado por Mila Cañón y Carola Hermida - 1a ed.- Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata, 2021.

Si bien la presencia de todos los materiales en los jardines fue sumamente alentadora a la hora de pensar las experiencias literarias en la primera infancia, también es cierto que su sola presencia no es garantía de una experiencia literaria significativa. Su lectura y abordaje requiere de un acompañamiento en torno a cómo ponerlos en valor a través del diseño de propuestas de mediación lectora para acercarlos a los niños y las niñas, pero sobre todo ponerlos en circulación y conocimiento de las docentes y promotoras para que puedan darles un espacio en sus propias prácticas de lectura. Aunque los libros no son la única entrada a la hora de pensar el lugar de la literatura en la primera infancia, sin lugar a dudas su presencia es fundamental a la hora de considerar la alfabetización cultural, en particular la alfabetización temprana y todas las posibilidades que brinda el contacto con los libros para propiciar experiencias literarias ricas y diversas destinadas a los niños y niñas que transitan las instituciones educativas, tal como se menciona en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de Río Negro (2018).

Por otro lado, resulta importante señalar que las instituciones de educación inicial de la provincia de Río Negro no tienen cargo de bibliotecario/a y no cuentan con espacios físicos específicos para la organización de una biblioteca institucional. Asimismo, dos de los JMC desarrollan sus tareas en edificios compartidos con comisiones barriales, lo cual dificulta la organización del espacio disponible para acceder a los libros así como a otros recursos materiales para desarrollar la enseñanza. Esto implica que cada institución debe gestionar sus propios espacios y estrategias de acuerdo con las posibilidades edilicias y recursos humanos/materiales para garantizar el acceso a los libros.

Finalmente, otro aspecto que también estuvo dentro de las inquietudes fue repensar el lugar de los lenguajes estético-expresivos y la necesidad de vincular las experiencias literarias con ellos, pensándolos desde una mirada multimodal y multialfabetizadora, y sobre todo, desde propuestas de enseñanza que resulten significativas y planificadas en la cotidianeidad de los jardines. Para ofrecer diversidad de experiencias estético-expresivas y literarias es fundamental que docentes y promotoras enriquezcan sus propias experiencias artísticas y lectoras (en particular aquellas vinculadas con la literatura infantil), para construirse como mediadores culturales con diversidad de estrategias y recursos, considerando la singularidad y diversidad de infancias que habitan las instituciones educativas.

A este diagnóstico inicial se sumó la necesidad de poner en diálogo la formación inicial que se ofrece en los profesorados, con las situaciones que se vivencian en los jardines en los que posteriormente esas mismas estudiantes realizan sus prácticas como residentes y luego como docentes. Para el equipo docente del instituto que acompañaría a los JMC, las propuestas fueron una gran oportunidad para conocer y compartir experiencias en contextos situados que nutrieron a su vez la formación profesional de quienes somos formadores de formadores, sobre todo considerando que el profesorado tenía pocos años de trayectoria y que era necesario fortalecer los vínculos de manera transversal con la supervisión y las instituciones de educación inicial.

Las experiencias estético-literarias en los primeros años de experiencia de vida

En primer lugar, es fundamental considerar que la relación entre infancia, juego y lenguaje debería ser indisociable de las experiencias que vinculan a los niños y niñas de manera cotidiana con los diversos objetos y experiencias simbólicas, como el libro, la narración oral, la poesía y todas las experiencias estéticas. En ese sentido, resulta primordial poner en el centro a la imaginación, alimento vital de hombres y mujeres desde la primera infancia, para explorar el mundo, conocerlo, problematizarlo, resignificarlo y reinventarlo. Vigostky, en su clásico texto “La imaginación y el arte en la infancia” (2003), destaca que la capacidad creadora de todo humano se aloja en la potencialidad combinatoria entre los elementos que proceden de la realidad y de las experiencias anteriores. Por ello considera como conclusión pedagógica que para pensar en actividades creadoras suficientemente potentes y diversas será necesario que los adultos propiciemos y construyamos más posibilidades de vivenciar la realidad y explorarla, de estar en contacto con experiencias de creación; de esta manera, cuando más se retroalimenta su imaginación, más sólida será la capacidad creadora de niños y niñas. En palabras de Vigotsky:

Su sentido está en que profundiza, amplía y purifica la vida emocional del niño, estimula y condiciona por primera vez a la adultez y, por último, su importancia radica en que le permite al niño, al ejercitar sus deseos de creación y sus hábitos, dominar el lenguaje, ese instrumento delicado y complejo de formación y entrega del pensamiento y el sentimiento humanos, y del mundo interior del hombre. (Vigotsky, 2003, p. 56)

En ese mismo sentido, otros autores como Jerome Bruner (2008) también recuperan esta

perspectiva propuesta por Vigotsky para señalar la importancia de la tríada lenguaje-juego-pensamiento. Sostiene que jugar es una actitud con respecto al uso de la inteligencia, ya que el juego se constituye en un “banco de prueba” en el cual se conjugan el pensamiento, el lenguaje y la fantasía, y se concibe como una oportunidad inigualable para el desarrollo progresivo de las diversas funciones del lenguaje, incluyendo aquellas vinculadas con la diversidad de experiencias literarias. En el juego los niños y niñas (de manera individual o grupal) se atreven a ser otros, a ser ellos mismos, a exteriorizar lo que piensan, hipotetizar otras realidades, escenificar la realidad conocida.

Estas palabras de Bruner nos llevan a considerar el valor de la experiencia estética. Este concepto refiere a aquellas experiencias que invitan a contemplar, apreciar o producir tanto las expresiones culturales, como el ambiente natural y social con una mirada singular que hace que los sujetos se conmuevan y emocionen. Esta conmoción emocional que nos trae la experiencia estética permite develar lo oculto en lo instrumental y cotidiano; conmovernos de manera compartida a través de un “diálogo estético” que incluye pensar la participación de los niños y niñas, los adultos mediadores y el objeto o espacio involucrado. El diálogo estético como un diálogo, tanto desde el hacer como desde el contemplar, también define a las experiencias estéticas como experiencias éticas que nos acercan a reflexionar sobre lo intrínsecamente humano, lo lúdico, lo festivo, emotivo, creativo. En cada experiencia estética nos sentimos acariciados por las palabras; se instala un tiempo de fiesta, lúdico (por el placer, el disfrute y la posibilidad de ficcionar la realidad) en el cual se canta, se danza, escucha música, se observa y explora el entorno y las expresiones artísticas a través de una mirada estética desde la multiplicidad de sentido, los significados que cada uno, cada una, en comunidad construimos:

Podemos decir que al producirse una experiencia estética se desencadena un proceso comunicativo o metacomunicativo que se entabla entre el observador y la obra o la naturaleza, proceso en que el tiempo se detiene y la obra desata una conmoción en el sujeto porque vincula al observador con la magia, el encantamiento y la “belleza” entendida como una construcción cultural, contextualizada histórica y culturalmente. (Soto y Violante, 2016, p. 44)

Por ello, construir propuestas y espacios para que estas experiencias se vivencien implica la responsabilidad de cada institución educativa, de cada docente a la hora de definir cómo promover una educación estética (que contemple la artística), a partir de la construcción de una actitud ética y estética hacia el mundo que nos rodea.

En el caso de la experiencia literaria, esta conecta además con el interior y con la propia experiencia de cada lector, de cada lectora; el sentido del texto se reconstruye en la escucha y en la lectura, y esto vincula directamente con cada uno, cada una de manera singular y colectiva. Por ello la lectura en todas sus posibilidades puede pensarse en dos sentidos: es algo íntimo y personal, y al mismo tiempo abre el camino a la conversación. Invita también a una identidad más plural en el sentido ya que habilita a ponerse en contacto con otras voces y culturas que desde la ficción invitan a explorar sociedades y espacios diversos y distantes del propio, lo cual implica también abrir el mundo conocido y posible de imaginar. Así se va produciendo la paradoja del lenguaje: los niños y niñas, casi como un primer Adán, una primera Eva descubren, y se descubren en un lenguaje que es nuevo y singular cada vez que es pronunciado y escuchado, y sin embargo tiene siglos de rodar por el mundo como un canto rodado. Somos seres simbólicos que a lo largo de nuestras vidas nos ocupamos de conservar la herencia cultural y al mismo tiempo “nos vemos impulsados a la creación de nuevos lenguajes y códigos, y al surgimiento de nuevas maneras de hablar, de escribir, de hacer música, de danzar que puedan dar cuenta de nuestra particular y única condición como sujetos, y así expresar los procesos sociales y culturales de los cuales formamos parte” (Leiza y Duarte, 2009, p. 9). Como el juego, la lectura y en particular la ficción literaria crean un espacio transicional (como lo plantea Winnicott), un puente de confianza entre ese objeto, esa canción, esa historia que permitirá sobrellevar la angustia, el miedo, le dará coraje, certeza; permitirá la contención necesaria para hacer frente a la incertidumbre y lanzarse o animarse a explorar como parte de un proceso de construcción subjetiva que habilita el encuentro con lo otro, con el otro. De esta manera, la lectura literaria simboliza el mundo y sus emociones y en ese proceso paulatino de separación que implica el crecimiento, se abre todo el campo de la simbolización, del juego, del arte y de la cultura.

En ese sentido, Yolanda Reyes en “La sustancia oculta de los cuentos” señala la importancia “del hilo de la memoria” para recuperar las propias experiencias que dejan huella (como lo proponemos en el ejercicio de narración oral y reescritura de la autobiografía lectora). El lugar de la literatura es la vida- y la muerte como su correlato-, representada en los libros (con o sin páginas, como señala la autora cuando habla de los rostros que cantan y cuentan) y en los mediadores que establecen ese triángulo amoroso entre las experiencias literarias (ya sea una narración, una canción, una poesía, un juego

de crianza), los niños y niñas, y los adultos que invitan y acompañan para que ese instante de encuentro se produzca. Así, el lenguaje poético para ser comprendido, para ser aprehendido debe conectarse con el interior de quien escucha, lee y disfruta placenteramente de la experiencia literaria. Todos esos secretos, sentidos, emociones, sentimientos, experiencias de vida, recuerdos y sueños construidos en el intercambio intersubjetivo y con el mundo cobran nuevos sentidos y resignifican el texto que está siendo compartido. La experiencia literaria (en todas sus modalidades y en un sentido amplio) nos moviliza, nos atraviesa, conmociona y sensibiliza, invita a la conversación con uno mismo y con los otros.

Es el lugar en donde se plantean las preguntas: por qué nacemos, qué es el amor, la traición, por qué existe la enfermedad y el dolor; por qué tenemos que morir. Todas las historias que existen fueron concebidas para responder a tres preguntas esenciales: la pregunta por el propio ser, la pregunta por el ser del otro y la pregunta por el ser en el mundo. (Garzo, 2013. En: Andruetto, 2014, p. 138)

Frente a la vacuidad y crisis del sentido, el resquebrajamiento de las relaciones sociales como actos solidarios y de lucha colectiva, Petit (2009) señala que la experiencia literaria permite la autorreparación, la autorreconstrucción, pensar alternativas (al igual que las otras experiencias artísticas) al mundo conocido, desnaturalizarlo, deconstruir los sentidos que subyacen ocultos. Como señala Alba Rico (2015), la lectura literaria no curará y no nos alejará del sufrimiento, no cambiará el mundo, no detendrá el exterminio de la naturaleza, ni las guerras. Pero sin literatura, sin arte, tampoco el cambio es posible. Por ello usamos la metáfora “leer como un aventurero”, porque no se trata sólo de leer e interpretar el texto, sino dejar que el texto nos traspase, nos afecte; la literatura nos hace ser más conscientes de sí mismos. Como menciona Graciela Montes en su clásico libro “La frontera indómita” (2009), leer es entrar en un territorio extraño, desconocido. Es esa frontera indómita como zona de transición la que nos instala en el territorio del placer de leer: leer por placer para alejarnos del deber de leer. En el arte de la interpretación se encuentra la tarea del lector que a veces de manera ardua va corriendo las veladuras de lo oculto y de lo que se ofrece a ser descifrado en el texto. Es una manera de sensibilizarnos, de encontrar la emoción de otros humanos y, de alguna manera, hilvanar la vida personal en las experiencias de las generaciones que fueron y las que vendrán. Pero para que ese proceso de lectura se realice de manera autónoma es necesario que desde la primera infancia los niños y niñas vivencian, de la mano de los mediadores, experiencias a través

de las cuales se construyen como lectores. Como señala Reyes, su vida psíquica (en toda su riqueza cognitiva y emocional) “depende de la calidad de su nutrición lingüística y literaria”, y de qué manera la lectura es una experiencia fundacional que construye el curso de las vidas de los niños y niñas.

Necesitamos poemas, cuentos y toda la literatura posible en nuestras escuelas, no para subrayar ideas principales, sino para favorecer una educación sentimental. No para identificar moralejas, enseñanzas y valores, sino para emprender esa antigua tarea del “conócete a ti mismo” y “conoce a los demás”. El reto fundamental de un maestro es el de acompañar a sus alumnos en esa tarea, creando, a la vez, un clima de introspección y unas condiciones de diálogo para que, alrededor de cada texto, puedan tejerse las voces, las experiencias y las particularidades de cada niño, de cada niña, de cada joven de carne y hueso, con su nombre y con su historia. (Reyes, 2004)

Desde que nacemos somos lectores y escritores plenos que desciframos los lenguajes simbólicos con los que experimentamos para conocernos, conocer al otro y al mundo. En el útero materno se reciben las primeras huellas del lenguaje poético, a través de la voz de la madre, de la sonoridad del mundo exterior como una “envoltura sonora”. Y luego serán los adultos significativos que estén al cuidado de esa o ese bebé quienes establecerán toda a una cadena de significados en relación con el llanto, los gestos, los movimientos, en un intercambio que escenifica la conversación y verbaliza la interpretación. Evelio Cabrejo (2003) menciona que la lectura se inicia a partir del texto oral en la voz de la madre desde antes del nacimiento. Ese bebé es un sujeto que se va constituyendo en el medio de un mundo complejo, abstracto e intersubjetivo. En el acto de esas lecturas de la voz y del rostro se origina la actividad del pensamiento, la capacidad del lenguaje y se configuran tres sentidos de lectura al mismo tiempo: la del mundo interior, la del mundo exterior y la intersubjetiva. A partir de esas experiencias, cada uno, cada una comienza a escribir su propio libro de vida desde el nacimiento. En esos momentos de comunicación se presenta la literatura con las primeras rimas, los juegos de crianza como menciona Calmels (2011) y las canciones que ponen en juego la motricidad y la musicalidad del lenguaje. Se leen los rostros y los objetos con los que juegan, observan y exploran en solitario o con un mediador que invite y propicie el juego, y que habilitan la construcción de un sentido estético de la imagen, del mundo que los rodea.

De ahí viene la importancia de propiciar experiencias con los diversos lenguajes estético-expresivos y la palabra, los cuales deberían atravesar de manera cotidiana la vida en las instituciones de educación inicial a partir de experiencias estéticas que amplíen los repertorios culturales conocidos de los niños y niñas desde que nacen. Así pues, nos enfrentamos con esta interesante paradoja: lo que permite a un niño desarrollar todo su poder combinatorio no es el aprendizaje de la lengua por sí misma, sino las oportunidades que tenga de jugar con el lenguaje y con el pensamiento. La experiencia ficcional es vital:

(...) basta con haber oído una sola canción de cuna o una sola deformación cariñosa del propio nombre para saber que a veces las palabras hacen cabriolas y se combinan entre ellas para formar dibujos con el solo propósito, al parecer, de que se las contemple maravillado. (Montes, 1999, p. 46)

El libro es metáfora; el hombre no inventó el libro por azar, ya llevaba un libro adentro. Gracias a ese libro enraizado en la psiquis se pueden comprender todos los otros libros, son una especie de “eco” de los libros que llevamos dentro, señala Cabrejo Parra (2003). Cuando le damos lugar al libro psíquico para hacer entrar al lector al libro físico, estamos abriendo las puertas que pueden conducir a todas las lecturas del mundo. En ese proceso de constitución subjetiva, los niños y las niñas reconstruyen diversos sentidos en los textos leídos/escuchados que son parte de su actividad lingüística y psíquica. Por ello resulta de suma importancia la resonancia o eco del adulto (como luego lo será la de sus pares) durante el intercambio: de alguna manera son espejos simbólicos de la actividad que realizan los niños y niñas como parte de un reconocimiento recíproco y de permanente intersubjetividad. En el mismo sentido, la experiencia literaria puede pensarse de igual manera, como un espejo. Las narraciones son una escenificación en la cual se representan nuestros fantasmas, fantasías y deseos (como lo plantea Shakespeare en muchas de obras), y que en realidad no nos simplifican la vida sino que la complejizan y la nutren: salimos del pensamiento global y general para construir el propio. Estas experiencias con el lenguaje son inherentes a lo humano y por ello no hay cultura que no tenga literatura. Dice Evelio Cabrejo Parra: “... la palabra es una especie de teatro universal. Como el libro, el teatro está inscripto en la psiquis humana, hace parte de las actividades humanas. Somos todos directores de escena sin saberlo, como el bebé es un lingüista ignorado” (2003, p. 18).

A partir de estas consideraciones en relación con la literatura, la lectura y el rol del adulto como mediador, creemos que es fundamental construir espacios que permitan la disponibilidad de los libros, de la narración oral en todas sus formas y formatos tanto para los docentes como para los niños y las niñas. De esta manera contribuimos a la conformación de comunidades de lectores que posibiliten el intercambio, la indagación, la realización de proyectos con diferentes actores dentro de la comunidad educativa y social, entre otras acciones que habiliten la apropiación literaria del lenguaje. Por ello también revalorizamos las bibliotecas en cualquiera de sus posibilidades (institucional, áulica, viajera, bebeteca, etc.) como lugares de encuentro entre lectores y libros desde los primeros meses de vida.



Según Yolanda Reyes, en la primera infancia los libros “más mordidos” son los más exitosos: el libro es juego.

Así, las bibliotecas (en el caso de los jardines maternos, las bebetecas) se convierten en rincones/lugares de encuentro que habilitan la posibilidad de construir recorridos de lectura para compartir experiencias, jugar, imaginar, continuar con la construcción del camino lector que se inicia desde que comenzamos a leer el mundo a través de los rostros que nos rodean. Es decir, encontramos en las bibliotecas un espacio donde orientar la construcción de vínculos de afecto, un aspecto central para pensar las formas de enseñar

de acuerdo con el diseño curricular para la educación inicial de nuestra jurisdicción. “El libro es un objeto inútil si no alcanza proyección social. Lo mismo ocurre con una biblioteca que se limita a ser un mero depósito de libros” (García García, 2000).

También es importante destacar que las experiencias literarias, y particularmente aquellas potenciadas con los lenguajes estético-expresivos, están enlazadas con los aspectos sociales, culturales y personales que se vinculan con los procesos de adquisición del lenguaje en el jardín maternal. Reconocemos que el escenario infantil de la primera infancia es inaugural y creador, y que el ingreso a tal escena está mediado por lo simbólico, por las palabras. La lengua materna requiere de la experiencia íntima con el otro, con ese adulto sostén a partir de la construcción de “una envoltura sonora, como aquella membrana afectiva que sostiene y acaricia a través de la voz” (López, 2012, p. 35). Los cuidados cotidianos y las actividades de crianza se vinculan con la experiencia poética de los primeros arrullos, los juegos del lenguaje y el desarrollo expresivo de los niños y niñas que transitan los primeros tres años de la educación inicial. El lugar del adulto en la adquisición y desarrollo del lenguaje, como en el ingreso al universo de la cultura, de la experiencia estética, resulta entonces fundamental (Soto, Violante, 2016). A su vez, el dominio paulatino del lenguaje ofrece al niño/a la posibilidad de elaborar una representación articulada del mundo que sirve como instrumento de socialización y de acceso al imaginario de su sociedad: apreciar, producir, contextualizar son acciones vinculadas por los lenguajes estéticos en las cuales la palabra es central para poder dar cuenta de los propios procesos de internalización de la experiencia estética.

La formación docente permanente como una práctica situada e interinstitucional: acciones y actividades realizadas

Considerando el diagnóstico inicial compartido y desde los marcos teóricos presentados en el apartado anterior, comenzamos a diseñar diferentes propuestas de intervención entre los años 2015-2019 a partir del trabajo conjunto con los equipos directivos de los distintos JMC. Más allá de las particularidades de cada iniciativa (que luego detallamos), todas compartieron de una u otra manera los mismos propósitos:

GENERALES

- Promover la construcción de experiencias estético-expresivo-literarias

desde el concepto de alfabetización cultural.

- Habilitar espacios y tiempos para el encuentro entre colegas (promotoras, docentes, docentes noveles egresadas del IFDC El Bolsón y estudiantes), la socialización de experiencias, la reflexión y el debate en torno a las problemáticas y potencialidades vinculadas con las experiencias estéticas, en particular la literaria, en contextos comunitarios y escolares.
- Resignificar la importancia de las prácticas de enseñanza de la lectura literaria desde la primera infancia.

ESPECÍFICOS

- Poner en valor la biblioteca y diseñar espacios de bebetecas como puertas de acceso al universo del libro como objeto cultural.
- Resignificar la importancia de las propuestas de producción y apreciación estético-expresiva desde la primera infancia.
- Ampliar el horizonte de experiencias culturales de las docentes y promotoras a través de la experimentación con diferentes propuestas vinculadas con la experiencia literaria.
- Propiciar espacios y tiempos para la formación de docentes y promotores como mediadores culturales/lectores
- Promover instancias de indagación y formulación de proyectos institucionales y/o al interior de la sala, vinculados con los lenguajes estético-expresivo-literarios.

Asimismo, a la hora de pensar en el formato de los proyectos de acompañamiento, tuvimos en cuenta la necesidad de conformar equipos docentes pensando en una planificación conjunta entre los equipos directivos y docentes del IFC de El Bolsón. Esto también se vinculó con la necesidad de fortalecer el lugar de la gestión en cargos de reciente creación, en contextos educativos diferentes y con equipos de trabajo heterogéneos en experiencia y formación. Desde nuestro rol, sugerimos diversos marcos teóricos desde los cuales posicionarnos y la organización de propuestas concretas con un cronograma de encuentros, todo esto a partir de los propósitos generales y específicos que serían los ejes sobre los cuales diseñamos cada encuentro. De alguna manera buscamos construir un espacio de formación permanente considerando el concepto de comunidades

de aprendizaje y práctica. “Es decir, grupos profesionales de interacción socio-cognitiva que comparten su preocupación por un problema, el interés sobre un asunto y que se reúnen para profundizar e intercambiar su conocimiento sobre éste. Las redes de maestros generan otros diagramas de circulación de saberes y alteran las tradicionales relaciones de saber-poder” (Vezub, 2013, p. 11).

De esta manera, iniciamos el recorrido en el año 2015 acompañando al Jardín Maternal N°15 en la concreción de un proyecto institucional vinculado con las prácticas didácticas, las intervenciones docentes como mediadores lectores, la puesta en valor de la biblioteca y la concreción de bebetecas en cada una de las salas. Durante todo el 2016, se siguieron realizando acciones y los acuerdos didácticos se sostuvieron como parte del PEI en las distintas planificaciones que se realizaron en las salas.

También en el 2016 diseñamos otro proyecto de asesoramiento, en este caso con tres instituciones: Centro Infantil Municipal “Arco Iris”, Jardín Maternal N° 16 y Jardín Maternal N° 19. A partir de lo conversado con el equipo directivo, docentes y promotoras, las tres instituciones compartieron un mismo interés centrado en la necesidad de revalorizar y resignificar el lugar de las experiencias estético-expresivas (muchas de ellas vinculadas con lo literario, lo musical y las experiencias dramáticas o vinculadas con la representación teatral) en diversos momentos de la vida cotidiana. Por ello, el eje del acompañamiento estuvo centrado en el desarrollo de propuestas que permitieran la exploración y el desarrollo de las potencialidades expresivas de las docentes y promotoras a cargo de las salas para ampliar las propias experiencias culturales en relación a la narración oral, el lugar de la poesía y su vinculación con la música.

Como parte de este recorrido, en el 2017 continuamos con el acompañamiento de los JMC N° 15, N° 16 y N° 19; consideramos que el intercambio permitió que los tres jardines pudieran fortalecer aspectos no tan transitados en la propuesta de seguimiento en los años anteriores (en el caso del Jardín Maternal Comunitario N° 15 las experiencias de narración oral vinculadas con los lenguajes estético-expresivos; en el caso de los Jardines Maternales Comunitarios N° 16 y N° 19, la puesta en valor de la biblioteca en sus jardines) y compartir de qué manera cada institución construía sus proyectos a partir del camino recorrido. En el 2018, también realizamos una propuesta de acompañamiento entre el JMC N° 18 y el Jardín de Infantes N° 101 en la que- si bien estuvo centrada en

reforzar los vínculos entre ambas instituciones, ya que comparten un mismo edificio-, uno de los ejes de las intervenciones fue considerar el ambiente en un sentido estético y por ello se compartieron mutuamente muchas actividades que involucraron fuertemente a los lenguajes estético-expresivos (escenarios lúdicos, espacios de multitarea vinculados con algún lenguaje estético en particular, etc.)

Durante el año 2019 realizamos otra propuesta de acompañamiento con los JMC N° 18, N° 19 y N° 17, a partir de ejes similares pero completando el recorrido de acuerdo con las trayectorias previas y las acciones realizadas. De esta manera se propició la puesta en valor de las bibliotecas de los JMC N° 18 y N° 17, y se ampliaron las experiencias vinculadas con narración oral en el JMC N° 19, entre otras actividades. También se propusieron otras formas de pensar la planificación hacia formas más narrativas, considerando algunos lineamientos vinculados con el guión conjetural. En el caso del JMC N°, también es importante señalar que funciona en el espacio del Instituto una sala anexa multiedad a la que concurren hijos e hijas de estudiantes de diferentes carreras. Esto hace que el vínculo con ese jardín esté atravesado por otras situaciones que enriquecen el contacto y la comunicación.

Finalmente mencionamos que también se realizaron diferentes acciones y encuentros de manera articulada con muchas de las actividades y ejes propuestos por el Programa Nacional de Formación Permanente (PNFP) entre los años 2016 y 2019, los cuales fueron redefinidos a partir de considerar la necesidad de fortalecer la formación permanente de manera situada y atendiendo las características territoriales de la jurisdicción. De ahí que los encuentros que se realizaron en el marco del PNFP se diseñaron en clave curricular, considerando que en esos años se estaba atravesando la revisión y escritura del Diseño Curricular de Educación Inicial (en el año 2018 se presentó la primera versión preliminar del nuevo Diseño para la Educación Inicial de Río Negro).



Explorar libros y construir un canon literario propio para compartir con los niños y niñas.

Todo este recorrido fue una gran oportunidad para todas las instituciones que intervinimos en los proyectos a partir de la integración y articulación de propuestas, las cuales pusieron de relieve el rol que cada actor de la situación educativa desempeña en las instituciones y la construcción colectiva que se realiza en su interior. Por ello, se priorizaron espacios para abrir el debate y el análisis con respecto a cómo circulan los saberes y conocimientos construidos, las formas de comunicación, la organización de los tiempos y espacios, las diversas modalidades de acompañamiento que realizan los equipos directivos, las distintas miradas en torno a los conceptos que se abordaron en cada encuentro y las diferentes formas de planificación; todo esto resignificado a partir del intercambio entre pares (ya sea en los encuentros institucionales o interinstitucionales). Asimismo, considerando que el eje de varios proyectos también estuvo centrado en la construcción de proyectos institucionales, se recuperó la importancia de considerar los distintos niveles que implica la toma de decisiones, considerando su dimensión política, pedagógica y didáctica. Como señala Candia:

(...) estas decisiones imprimen una identidad singular a la propuesta curricular de la institución, pero no desde una posición caprichosa, sino desde una posición

institucional que articula lo político, lo pedagógico, desde el qué y cómo enseñar y evaluar. Intervienen, como elementos claves en este proceso la información relevada en el diagnóstico socio-comunitario y el currículo prescripto. (2010, p. 74)

De esta manera, trabajar un proyecto formativo conjunto exigió trascender la cultura institucional de las escuelas, las cuales han tendido generalmente a mantenerse como instituciones cerradas y autosuficientes. Por ello, una de las claves de las propuestas de acompañamiento fue ofrecer a las integrantes de los JMC y del IFDC (docentes, promotoras, equipos directivos, estudiantes, residentes, egresadas noveles) espacios de encuentro interinstitucionales que nos permitieran conocer cómo cada institucional llevaba adelante sus proyectos y compartir dudas, inquietudes, incertidumbres y dificultades.



La lectura y la conversación literaria para construir una comunidad de docentes lectores y mediadores.

A continuación detallamos las acciones que hemos desarrollado, a manera de síntesis del recorrido realizado en estos años y que se mantuvieron como constantes:

-La retroalimentación y el diagnóstico institucional como puntapié inicial a partir del cual pensar, junto con los actores de las instituciones, las propuestas de formación e intervención.

-La puesta en valor de los libros y la reorganización de las bibliotecas institucionales, de sala, bebetecas, bibliotecas ambulantes, etc. de acuerdo con las decisiones que cada institución definió en cada propuesta.

-La revisión de las propias experiencias lectoras o literarias de docentes y promotoras, y aquellas vinculadas con los lenguajes estético-expresivos, a través de la elaboración de autobiografías lectoras, narración y recuperación de canciones, juegos, figuras de adultos significativos que acompañaron esas experiencias.

-La construcción de propuestas de narración a través de múltiples posibilidades (narración oral, cuento de mesa, teatro de títeres, sombras, etc.)

-La participación de los y las docentes como espectadores de diferentes experiencias de narración oral, musicales, poéticas, micro-talleres (de narración oral, rimas, etc.) en el marco de los proyectos de asesoramiento.

-La elaboración de proyectos institucionales que formaron parte del PEI y a su vez se replicaron y resignificaron al interior de las salas.

-La construcción de criterios de selección para la organización de las bibliotecas, la selección de itinerarios lectores, musicales, entre otros (incluso se produjeron de los proyectos de acompañamiento la construcción de antologías audiovisuales con repertorios literarios, lúdicos y poéticos, que incluyó la invención de canciones propias como identificación de los jardines)

-Espacios para compartir experiencias entre estudiantes del profesorado, docentes y promotoras. Por ejemplo, las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial participaron de diferentes encuentros compartiendo sus experiencias como narradoras a partir de kamishibai, narración oral, cuentos de mesa, etc. A esto se sumó la participación de residentes y practicantes, así como docentes egresadas noveles del instituto que formaban parte de los JMC.

-La revisión de las prácticas de escritura tanto como instancia de registro y reflexión de la propia práctica, como así de la planificación en el interior de las salas proponiendo un paulatino acercamiento al formato de guión conjetural.

Conclusiones y continuidades

Luego del recorrido realizado en estos años, consideramos que este tipo de propuestas que involucran a toda una institución tienen una inserción directa en las prácticas, ya que las intervenciones pensadas y diseñadas se comparten en la sala y luego son evaluadas en el marco de los encuentros que se realizan junto con sus pares. En relación con la literatura, la lectura y el rol del adulto como mediador, creemos que es fundamental construir espacios que permitan la disponibilidad de los libros, así como la incorporación de distintos formatos propios de la literatura oral, tanto como propuestas de docentes como para los niños y las niñas. De esta manera se fortalece la conformación de comunidades de lectores (Chambers, 2007) que posibilitan el intercambio, la indagación, la realización de proyectos con diferentes actores dentro de la comunidad educativa, habilitan la construcción de criterios para la selección de experiencias literarias e itinerarios lectores, y amplían el horizonte de experiencias culturales tanto para los adultos mediadores como en los niños y niñas. Estas propuestas se llevaron adelante dentro de la sala, pero también dentro de los encuentros entre las participantes.

Tal como advierten Ortiz y Zaina (2016), es también central garantizar la presencia del mediador para que la práctica de lectura no se convierta en una práctica “escolarizada” en la cual sea necesario hacer algo después de leer; o que en el juego de “explorar” los libros perdamos de vista o se abandone la mediación; o se seleccionen “libros para” con una perspectiva moralizante, normativa y “educativa” o infantilizada, privando a los niños y niñas de la experiencia de lanzarse hacia una literatura que conmueva, movilice, transgrede y ponga en cuestionamiento el mundo conocido. Es importante que las mediadoras y los mediadores se presenten como lectores y expliciten sus decisiones, presenten los textos, los nombren, generen la intriga por conocer qué dicen las palabras, cuál es la historia allí narrada. Todo esto, considerando la diversidad de situaciones de lectura, las particularidades de los lectores y lectoras, y la variedad de textos; explicitar por qué lo eligió y motivar a compartir opiniones e interpretaciones, sin condicionarlas o juzgarlas, pero sí interrogando para ponerlas en tensión y construir fundamentos. La ronda suele ser la disposición grupal que convoca al encuentro y el intercambio, como ha quedado de manifiesto en muchas de las acciones institucionales que han llevado adelante los JMC, sobre todo resignificando diferentes momentos de la vida cotidiana, como el ingreso de los niños y niñas al jardín.

Otra de las claves ha sido la narración oral en sus diferentes posibilidades, ya sea acompañada por ambientaciones, títeres, kamishibai, teatro de sombras, cuentos de mesa,

sonorizaciones y musicalizaciones. Cualquiera de estas propuestas vitaliza la experiencia literaria en la primera infancia y permite que un mismo relato pueda cobrar vida y se potencie a partir de la interrelación con otros lenguajes estético-expresivos. Cuando se propone este tipo de propuestas integrales, los niños y niñas que escuchan y participan activamente de la experiencia estética, también adquieren conocimientos en torno a cómo se organizan los textos, a la construcción de significados metafóricos y simbólicos a través de diferentes modos y lenguajes (multimodalidad); identifican la estructura y los ritmos propios de la lengua oral o escrita, las intencionalidades y acciones que realizamos con el lenguaje. Por otro lado, con la lectura de libros (álbum, ilustrados o solo con texto) comienzan a identificar la relación entre la escritura y el habla, el texto y la imagen; reconocen que los textos son portadores de información y fuentes de conocimiento. Estas experiencias les permiten reconstruir el sentido del texto escrito, el potencial simbólico del lenguaje y la posibilidad de representar la experiencia mediante símbolos que pueden reproducirse o registrarse en el tiempo, como parte de la memoria personal y colectiva. Todas estas experiencias, que muchas veces se inician en el ámbito familiar, se continúan en las instituciones de educación inicial, y los jardines maternos son la puerta de entrada y continuidad por excelencia. Allí la experiencia literaria se pone al alcance de todos los niños y niñas como derecho para todos y todas, lo cual también privilegia la construcción de lazos afectivos entre pares y con los adultos mediadores.

Asimismo, a partir de la experiencia realizada en estos años, consideramos que es fundamental revalorizar el lugar de las bibliotecas y bebetecas en el jardín maternal, así como acompañar y desarrollar junto con los y las docentes o promotoras proyectos que permitan la reorganización de espacios en donde los libros estén disponibles para docentes y para los niños y niñas, y que al mismo tiempo puedan integrarse a las propuestas de las familias y otros referentes de las instituciones. Es decir, pensar los libros como potencializadores de emociones, de vínculos que permitan resignificar las rutinas y las actividades que se desarrollan en los jardines. Construir un ambiente de lectura es disponer el espacio, el tiempo y la creación de un clima que invite a la exploración o a la escucha, a entrar en el carácter lúdico y ficcional que tienen los textos literarios, a través de un espacio preparado para compartir una lectura o una narración; un rincón con libros o una bebeteca. Son escenarios que propician acciones conjuntas entre los y las docentes y los niños y las niñas; esto es diseñar:

una didáctica del mostrar y del hacer, mostrar y mostrar nombrando sensible y poéticamente el mundo, así como ayudar a los niños a recuperar ideas y representación de las imágenes que quedaron grabadas en su memoria durante esta tarea perceptiva, aunque no estén en edad de representarlas aún. (Marotta, Rebagliati, Sena y Ramírez, 2009, p. 122).

Creemos que los proyectos enriquecieron las propuestas de enseñanza que se desarrollan en las diferentes instituciones que transitaron los distintos recorridos, y también permitieron construir otros espacios de intercambio y construcción colectiva entre el profesorado y los JMC, compartir miradas, posicionamientos, marcos teóricos, etc. que también influenciaron y se convirtieron en insumos para repensar la formación inicial de los docentes de educación inicial y su anclaje en las prácticas. Los proyectos de acompañamiento institucional han sido una oportunidad para continuar y fortalecer iniciativas pedagógicas que se venían desarrollando y también pusieron en tensión las prácticas al interior de todas las instituciones intervinientes. En este sentido, creemos que es necesario continuar con el desarrollo de estas propuestas como espacios de aprendizaje y enseñanza para todos los y las integrantes de este recorrido. Como señala Loyola (2007, p.17):

Las culturas y organizaciones institucionales se ponen en cuestión cuando se busca generar las condiciones para que la sensibilidad, la emoción, el pensamiento y la acción se entrelacen al apropiarse de los contenidos culturales y al crear sus propias manifestaciones. Ya que esto requiere ir construyendo progresivamente dinámicas institucionales acordes, que consideren al niño no como mero objeto de prácticas, sino como sujetos de derecho. Y por ende, que se reconozca el poder del docente para participar en la definición de los proyectos institucionales y sus acciones.

Bibliografía

- Alba Rico, S. (2015). *Leer con niños*. Madrid: Random House.
- Andruetto, M. T. (2015). *La lectura, otra revolución*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bruner, J. (2008). *Realidad y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.
- Cabrejo Parra, E. (2003) La lectura comienza antes de los textos escritos. En: *Nuevas hojas de lectura*. Fundalectura: Bogotá.
- Chambers, A. (2007). *Dime*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Calmels, D. (2011). Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. Conferencia. *Educación en las instituciones maternas: una mirada sobre nuestras prácticas*. CePA, Buenos Aires. En: <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/calmelsconf.pdf>
- Canale, M. (2019). *Secuelas del proyecto Leer es contagioso. De cómo los quehaceres del Centro de Salud San Francisco de El Bolsón, Río Negro, se impregnaron de un proyecto del Plan Nacional de Seguridad Alimentaria, Ministerio de Desarrollo Social de la Nación*. Trabajo de Tesis Licenciatura en Bibliotecología y Documentación. Universidad Nacional de Mar del Plata. En:
http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/bitstream/handle/123456789/851/Canale-Mar%C3%ADa_Tesis-Leer-es-contagioso.pdf?sequence=1
- Candia, M. R. (coord.) (2010). *La planificación en la educación infantil: organización didáctica de la enseñanza*. Novedades Educativas: Buenos Aires.
- García García, M. A. (2000). *La bebeteca y la narración oral: animación a la lectura con los más pequeños*. Disponible en:
<http://www.fundaciongsr.org/documentos/5746.pdf>
- Leiza, M. y Duarte, M. (2009). *Clase 12: Posibilidades de un espacio cultural: la literatura infantil y juvenil*. Diploma Superior Lectura, Escritura y Educación. FLACSO
- López, M.E (2012). *Un pájaro de aire. Nanos, arrullos, canciones y juegos. Las primeras poéticas de la infancia*. Disponible en:
<http://registrounico.bibliotecanacional.gov.co/content/un-pajaro-de-aire-libro-digital>
- Loyola, C. (2007). *Arte en y desde los jardines Una invitación para investigar, crear y habitar mundos*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Equipo de Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación. En:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001702.pdf>

- Marotta, E.; Rebagliati, M. S.; Sena, C. y Ramírez, P. (2009). Pensando la enseñanza. En *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Colección: "La educación en los primeros años. De 0 a 5". Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Montes, G (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ortiz, B. y Zaina, A. (2016). *Literatura en el jardín de infantes. Criterios y propuestas de acción*. Rosario: Homo Sapiens.
- Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Madrid: Océano Travesía.
- Reyes, Y. (2004). *La sustancia oculta de los textos*. Charla para los maestros, con ocasión del lanzamiento de Cuentos para siempre de la colección "Libro al Viento", del Instituto Distrital de Cultura y Turismo. Biblioteca Virgilio Barco. Bogotá, Colombia. Junio 18 de 2004.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá: Norma.
- Rodari, G. (2004). *La imaginación en la literatura infantil*. Extraído de <http://www.imaginaria.com.ar/12/5/rodari2.htm>. Fecha de consulta: 10 de agosto de 2018.
- Soto, C. y Violante, R. (2016). *Experiencias estéticas en los primeros años*. Buenos Aires: Paidós.
- Soto, C. y Violante, R. (comps.) (2005). *En el Jardín Maternal. Investigaciones reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vezub, L. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. En: *Páginas Educativas*. Vol. 6 N°1. Montevideo, junio 2013. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100006
- Vigotsky, L. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

