

CUADERNOS PARA EL DOCENTE

La sala multimedial en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Lic. Juan Carlos Tedesco

Subsecretaria de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Alejandra Birgin

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Laura Pitman

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación
La sala multiedad en la educación inicial : una propuesta de lecturas múltiples. - 1a ed. - Buenos Aires:
Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2007.
128 p. ; 24x17 cm.

ISBN 978-950-00-0608-8

1. Formación Docente. I. Título
CDD 371.1

Área de Educación Inicial

Patricia Miranda, *coordinadora del Área*

Analía Quiroz, *coordinadora autoral*

Rosana Ponce y Susana Santaren, *revisoras*

Graciela Coppa y Alejandra Saguier, *autores*

Jorge Ullúa, *colaborador*

Área de producción editorial

Gonzalo Blanco, *coordinación*

MS Comunicaciones Eficientes, *corrección*

Lara Melamet, *diseño y diagramación*

María Celeste Iglesias, *documentación fotográfica*

© Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
Pizzurno 935, Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Impreso en la Argentina
ISBN 978-950-00-0608-8

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

Estimados docentes:

Durante los últimos años hemos realizado esfuerzos tendientes a garantizar una mejor educación a los niños y jóvenes que viven en las zonas más aisladas de nuestro país. En este sentido, ha sido y sigue siendo un gran desafío para nuestra gestión asegurar que todas las niñas y niños de zonas rurales tengan acceso a la educación y completen la escolaridad obligatoria.

La Ley de Educación Nacional aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006 abre, en esta dirección, nuevos retos y oportunidades para educar en la ruralidad, al constituir la educación rural como modalidad del sistema educativo y fijar la necesidad de determinar propuestas específicas adecuadas a los requerimientos y características de la población que habita en zonas rurales para garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

En vistas a recuperar una educación de calidad para todos y convencidos de la necesidad de promover acciones que reconozcan estas singularidades, hemos desarrollado propuestas pedagógicas que contemplan alternativas para que los docentes de una misma zona trabajen articuladamente, y consideran la enseñanza en el marco de las salas multiedad y el plurigrado, recuperando la potencialidad que ofrece a la tarea docente el proponer situaciones de aprendizaje para alumnos de diferentes edades y años de escolaridad, en simultáneo y en un mismo espacio.

En esa dirección se orienta este material, cuyas sugerencias seguramente se enriquecerán desde la experiencia de cada uno y cada una de ustedes y en la propia construcción de instancias compartidas de trabajo junto a colegas de escuelas cercanas.

Espero, entonces, que el abanico de propuestas aquí sugeridas contribuya a fortalecer las prácticas de enseñanza en las escuelas rurales de todo el país, para de este modo seguir avanzando en la construcción de una educación de calidad con igualdad de oportunidades para todos nuestros niños, niñas y jóvenes.

Daniel Filmus

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

ÍNDICE

‣ Presentación	9
‣ Primera parte: El Nivel Inicial en el ámbito rural	11
Introducción	12
¿Pueden aprender juntos los niños de diferentes edades?	14
¿Se puede enseñar a grupos de niños de diferentes edades?	18
‣ La experiencia en la Argentina	19
‣ La experiencia en Brasil	22
‣ La experiencia en Gran Bretaña	24
‣ La experiencia en los países escandinavos: Dinamarca y Suecia	24
‣ La experiencia en Holanda	25
Ser docente de una sala multiedad	26
Recuperando la historia	29
Jardines de infantes rurales integradores e inclusivos	31
‣ Una aproximación a las variadas realidades de los Jardines de infantes rurales	32
‣ En la búsqueda de otros rumbos	34
La mirada en el grupo	38
‣ La sala desde la perspectiva grupal	43

▶ Segunda parte: lecturas múltiples en la sala multiedad	53
Provocaciones	54
Si el pájaro canta	62
▶ Raíces de palabras	63
▶ Encuentro de palabras: la comunidad de lectores	65
Esos frágiles objetos	69
Leer después de leer	75
▶ Una red de palabras	75
▶ La palabra poética	75
▶ Cuentos tradicionales	79
▶ Personajes	87
▶ Libro álbum	94
▶ Libro de arte	102
▶ Libro informativo	107
▶ Palabras de todos: tradición oral	110
▶ Las palabras a mano: organización de la biblioteca	113
Derecho de autor	117
▶ Bibliografía	123



Registro de clase



Actividad

Presentación

El material que presentamos aquí está destinado a apoyar, acompañar y enriquecer la tarea que día a día realizan los docentes de Nivel Inicial de las zonas rurales.

Una de nuestras preocupaciones centrales ha sido y sigue siendo garantizar una oferta educativa de calidad para todos nuestros niños de 2, 3, 4 y 5 años. En esta dirección, desde el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología venimos desarrollando acciones tendientes a revertir las marcadas diferencias en el acceso al sistema educativo que se observan entre los niños de zonas urbanas y los que viven en zonas rurales.

En este sentido, la propuesta de organización en grupos multiedad para el Nivel Inicial en las zonas rurales intenta responder a dos problemas: la necesidad de ampliar la cobertura para avanzar hacia la universalización en el acceso a la educación inicial, y de reconocer y generar formas organizativas y propuestas de enseñanza que consideren las singularidades y características de este ámbito.

La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples expone, en su primera parte, una síntesis de las ideas que fundamentan la propuesta. Allí es posible analizar cómo algunos rasgos históricos de la modalidad fueron contruidos desde una representación estandarizada de la escuela, la cual es básicamente urbana. Entendemos que cualquier propuesta didáctica debe partir de reconocer la complejidad de la tarea docente en los ámbitos rurales y es por eso que estas propuestas pueden ser un insumo valioso, siempre que se contextualicen y se resignifiquen en cada caso.

La segunda parte, orientada a la organización de la biblioteca de la sala, invita al encuentro y acercamiento con la palabra –escrita y hablada– y la imagen, a través de los libros. La presencia de la palabra permite ampliar el mundo de lo conocido y conectarse con otros mundos reales o imaginarios que potencien ricas vivencias y construyan nuevas inquietudes. Es por ello que se proponen estrategias para que el docente habilite un espacio en la sala donde la interacción con los libros forme parte de la cotidianidad escolar.

Nos resta decir, finalmente, que si bien este texto está dirigido a los docentes de las salas multiedad del ámbito rural, también tiene la intención de invitar a la lectura y al diálogo a todos los profesores en educación inicial, más allá

del lugar donde se desempeñen. Es por ello que tendemos un puente de encuentro y comunicación a través del cual podamos compartir opiniones, experiencias y reflexiones para construir entre todos un nuevo horizonte de posibilidades para todos los niños.

Laura Pitman

Directora Nacional de Gestión
Curricular y Formación Docente

Patricia Miranda

Coordinadora del Área
de Educación Inicial

Agradecimientos

La escritura de este texto fue posible gracias a los aportes y reflexiones de docentes de distintas provincias de nuestro país, que nos supieron abrir las puertas de sus salas multiedad. A ellos queremos agradecerles los momentos que nos dedicaron en cada encuentro.

Agradecemos especialmente a las Direcciones de Educación Inicial de las provincias de Tucumán y Buenos Aires, que nos acompañaron en el recorrido de sus Jardines.

Primera parte

El Nivel Inicial en el ámbito rural

*Los cambios no se hacen sin negociación,
adaptación, resistencia y acomodación.
Pero, incluso resistidos y contestados,
es cierto que ellos están dejando,
y continuarán dejando, marcas profundas
en el proceso del trabajo de los docentes.*

Tomaz Tadeu da Silva,
“Educación poscrítica, currículum
y formación docente”.

Introducción

El propósito de esta comunicación es compartir algunas reflexiones en torno a la educación de niños y niñas de Nivel Inicial en el contexto rural, analizando las posibilidades de trabajo en sala multiedad.*

El tema que nos ocupa es complejo. Y esta complejidad se hace visible en la intersección entre distintos factores: la identidad y especificidad educativa del Nivel Inicial, las características propias de la escolaridad en el medio rural y la escasa teorización y difusión de las experiencias didácticas que se desarrollan con la modalidad de plurisala.

Posibilitar el ingreso al sistema educativo de todos los niños del país es una de las actuales prioridades en el campo de las políticas públicas, especialmente las enfocadas en educación. En los últimos años se ha avanzado en la oferta educativa para los niños más pequeños y hoy nos encontramos con un fuerte desafío que tiende a lograr la universalización de la educación inicial. Estas aspiraciones constituyen un verdadero compromiso con los derechos de las niñas y los niños más pequeños y su reconocimiento como sujetos sociales y como aprendices de la cultura.

Desde una perspectiva histórica, la tradición que estructuró el sistema educativo argentino y aseguró su expansión respondió al principio de homogeneidad y gradualidad (Ezpeleta, 1998). Este molde originalmente pensado para las escuelas urbanas se replicó en el medio rural desconociendo las particulares configuraciones institucionales y los diversos modos de trabajo que fueron surgiendo en las salas de Nivel Inicial para atender las variadas demandas sociales. Esta fuerza instituyente postergó reiteradamente las peculiares necesidades educativas de los niños y las niñas que asisten a los Jardines rurales, y les impidió así acceder a una educación con oportunidades equivalentes a la de chicos pertenecientes al ámbito urbano.

La propuesta de trabajo en sala multiedad es una oportunidad y una posibi-

* En este documento tomaremos como equivalentes las expresiones *sala multiedad*, *multisala*, *sala de edades integradas*, *plurisala* y *sala con edades heterogéneas* para referirnos a las salas de Jardín que adoptan como formato la conformación de grupos con edades combinadas. Los grupos pueden estar integrados de diferentes maneras: niños de 2 a 5 años, niños de 3 a 5 años, niños de 4 y 5 años u otras.

lidad de acceso al sistema educativo para muchos niños argentinos, que busca garantizar su derecho a la educación en condiciones equitativas.

Nuestro trabajo se propone, también, rastrear, recuperar y revisar algunos antecedentes y experiencias de trabajo en multisala en el ámbito rural que se desarrollan en otros países y en algunas provincias argentinas.

La intención es elaborar un marco referencial que ayude a visualizar y comprender en su compleja realidad material y simbólica las particularidades del trabajo en sala con niños de diferentes edades e intentar despejar algunas representaciones a partir de las cuales los maestros suelen orientar sus prácticas. Indudablemente, tiene el objetivo de plantear algunos cambios en las dimensiones institucional, organizativa y pedagógico-didáctica de la sala. En este sentido se irán intercalando, en el texto, distintas propuestas de trabajo con los niños que concurren a estas salas.

Un cambio puede ser pensado como una amenaza, como generador de conflictos o como un problema que se suma a los ya existentes. También puede ser percibido como una oportunidad para imaginar y habilitar nuevos horizontes en el trabajo cotidiano. Nuestras reflexiones asumen la última opción con carácter propositivo y aspiran a colaborar con los docentes del Nivel Inicial que desarrollan su tarea en plurisalas del ámbito rural.

El texto está organizado de la siguiente manera:

- ▶ Se inicia con un rastreo documental y bibliográfico de modalidades de trabajo en salas multiedad, que recupera algunas experiencias en multisala que se están realizando en otros países y en Jardines de infantes de nuestro país. También se incluyen opiniones y objeciones respecto del trabajo con grupos de niños de diferentes edades. Por último, presentamos distintos fundamentos teóricos que ofrecen herramientas para abordar la tarea docente en una sala multiedad.
- ▶ Seguidamente realizamos una breve presentación de la historia y de algunos rasgos distintivos de la educación inicial en el medio rural.
- ▶ A continuación se hace foco en la dimensión grupal del aprendizaje mirando las características particulares que presenta una sala multiedad.
- ▶ Para finalizar, presentamos una propuesta de trabajo con biblioteca. La invitación consiste en recorrer los libros desde diferentes miradas y brindar opciones para organizar la biblioteca en la sala. Se propone un acercamiento a ella a través de los personajes, los cuentos tradicionales, la poesía, los libros

de arte y los informativos, entre otros. El sentido está puesto en la lectura como una forma particular de organizar el relato; como una forma de pararse frente a un acontecimiento, a un paisaje o a un libro y darle un punto de vista personal; contarlos con nuestras palabras, con nuestros tonos y matices.

A lo largo de todo el documento se intercalan diferentes propuestas que no pretenden ser solo instrumentales sino un impulso inicial, un incentivo para las prácticas cotidianas de los docentes. Una búsqueda de sentido que las legitime a la vez que les permita descubrir sus potencialidades y limitaciones, a partir de las cuales esperamos que puedan elaborar sus propios planteos educativos.

¿Pueden aprender juntos los niños de diferentes edades?

Comencemos por plantearnos esta y otras preguntas. Y, por qué no, ciertas objeciones que, posiblemente, se formularán algunos docentes ante la propuesta de trabajo en sala multiedad. Intentaremos responderlas por medio de las voces de distintos autores y de algunos docentes que trabajan con la modalidad de sala multiedad en Jardines rurales.

Algunas ideas y afirmaciones que circulan entre los maestros son las siguientes:

- ▶ Los niños más grandes pueden lastimar a los más pequeños.
- ▶ ¿Y si los niños mayores imitan a los más pequeños, en sus comportamientos y en su modo de hablar?
- ▶ ¿Las niñas y los niños más grandes no se verán perjudicados en el ritmo de sus aprendizajes?
- ▶ ¿No existen riesgos de saltar, prolongar o acortar etapas madurativas?
- ▶ ¿El formato de sala multiedad acelera el desarrollo de los más pequeños?
- ▶ Lejos de estimular los aprendizajes, se corre el riesgo de favorecer regresiones en el desarrollo y en la autonomía de las niñas y los niños; por ejemplo, que empobrezcan su lenguaje y asuman actitudes y comportamientos más infantiles. ¿Y si todos se atrasan?
- ▶ No se respetan los tiempos personales de aprendizaje.

En la mayoría de nuestros Jardines, tanto del medio urbano como del medio rural, el criterio que prevalece en la organización de las salas es la edad de los

niños. El supuesto académico que guía esta decisión es que cada edad tiene modos de aprendizaje propios. Esta perspectiva evita tomar en consideración la variedad de matices en el desarrollo infantil y los diferentes modos de aprender que los niños, aun de edades similares, ponen en juego en una situación de enseñanza.

La práctica cotidiana en los Jardines de infantes nos brinda una adecuada información acerca del crecimiento y desarrollo de los niños y las niñas pequeños. Contamos con suficientes evidencias teóricas y prácticas que los muestran como procesos abiertos, no lineales, con avances y retrocesos no atribuibles, de manera exclusiva, al capital hereditario, biológico y cognoscitivo de los chicos.



Jugar a disfrazarse y armar escenarios de juegos son prácticas frecuentes en los Jardines de infantes.

Desde una perspectiva psicocultural se afirma que el desarrollo mental “no se conduce en solitario, ni sin asistencia. [...] Se vive con otros, toma forma para ser comunicado, y se desarrolla con la ayuda de códigos culturales y tradiciones” (Bruner, 1997).

Crecer y aprender son procesos que no responden a patrones uniformes ni al sucesivo pasaje por etapas predecibles; son procesos situados en contextos

culturales particulares. Las oportunidades de relacionarse con niños de diferentes edades en una misma sala involucran a los niños en una multiplicidad de experiencias. Si bien algunos chicos frecuentan a otros de diferentes edades en el ámbito familiar y comunitario, el tipo de vinculaciones que comienza a tejerse en el grupo-sala los habilitará progresivamente a conocer y enriquecer otras modalidades de participación y vinculación social.

La posibilidad de formar parte de un grupo es un hecho auspicioso para todos los niños, los más pequeños y los más grandes; así como para los docentes y las familias, en la medida que cada uno va convirtiéndose en alguien para los otros, alguien que se va conociendo y que *me* va conociendo. Por ejemplo, cuando un niño deja de asistir al Jardín por diferentes causas (enfermedad o razones laborales de sus padres) los otros niños, en el momento de registrar las presencias y ausencias, lo siguen nombrando, preguntan por él, no lo olvidan. De este modo irán expresando la representación que fueron elaborando del otro y en ese reconocer al otro se va construyendo la percepción de ser para los demás, de existir para los otros compañeros y para el docente. Los niños irán apropiándose progresivamente y según sus posibilidades del espacio grupal. Podrán reconocer sus propios límites físicos a la vez que irán conociendo las posibilidades físicas y emocionales de los otros. La permanencia de los niños en una misma y única sala, como suele suceder en el ámbito rural durante los años de Jardín de infantes, les permitirá ir afianzando y consolidando su sentido de pertenencia grupal.

De este modo, las niñas y los niños van creciendo en autonomía, sin apuros, al ritmo de cada uno en un contexto grupal que conoce y donde es conocido.

 La maestra les pide a los niños que busquen unos almohadones para sentarse en el piso de la sala. Nahuel, de 5 años, toma uno y se lo coloca sobre la cabeza, haciendo equilibrio. Pía, una nena de 3 años que lo estaba mirando, corre a buscar otro almohadón e intenta colocarlo también sobre su cabeza, pero se le cae. Nahuel la ve, se acerca, le coloca el almohadón y le muestra cómo tiene que caminar con la cabeza erguida para que no se caiga. Los dos niños disfrutan caminando haciendo equilibrio. Un grupo de chicos los ve y corre a buscar sus almohadones...

La estabilidad del grupo (con leves modificaciones cuando ingresan niños u otros dejan de asistir) brinda a los chicos seguridad y favorece que las relaciones con el docente y con sus pares se den en forma paulatina y a través del fortalecimiento de la confianza.

Es habitual que, en los grupos con niños de diferentes edades, los mayores ofrezcan ayuda a los más pequeños, hagan comentarios y colaboren con ellos en la realización de una construcción. La diversidad enriquece la posibilidad de confrontación de sus incipientes teorizaciones sobre la complejidad del ambiente, los ayuda a ejercitar diferentes maneras de resolución de un problema y propicia compartir información de que aún los más pequeños no disponen.

Si los observamos, por ejemplo, cuando suben a un tobogán, veremos cómo los más seguros esperan y estimulan a los más inseguros; actitudes de cuidado que, en simultáneo, les sirven para avanzar en la seguridad personal. En otras ocasiones, cuando están jugando en el rincón de construcciones, los mayores les acercan bloques a los más pequeños, dan sugerencias y muchas veces se sorprenden e imitan alguna construcción novedosa que estos han logrado.

A veces basta con detenerse a observar los diálogos que se generan entre niñas y niños de diferentes edades. Diálogos en los que ponen en juego diversos lenguajes: palabras, miradas, gestos, posturas y actitudes corporales.



Escena del juego de construcción donde dos niños se reúnen para armar su propio juego.

A los más pequeños, este tipo de experiencias compartidas con niños mayores los estimula en su autonomía; indagan, exploran, escuchan y participan, ensayan y enriquecen sus posibilidades de saber y conocer. Como señala Nuria Badell (2003), “desaparece de esta manera el concepto de homogeneidad, uniformidad e igualdad dentro del grupo, y es la diversidad y la complejidad en el proceso de aprendizaje lo que nos abre las puertas a otro tipo de pensamiento”.

Es así como la sala multiedad se reconoce como un formato institucional válido no solo porque brinda la oportunidad de ampliar la cobertura educativa en el ámbito rural sino porque constituye una experiencia equivalente a la que ofrecen las salas conformadas por chicos de la misma edad, a la vez que permite el acceso de los niños pequeños a una educación integral y especializada. En este sentido se expresa Díaz de Navarro: “Hay que dar tiempo para que los afectos, los espacios, las costumbres y el trabajo en común vayan funcionando, entremezclándose, uniéndose. Y cuando formen una trama móvil, elástica, vital... podremos ir viendo ahí ese grupo que pretendíamos, con sus tensiones, sus características, sus calores y sus fríos”.

El trabajo con niños de diferentes edades se debe emprender como un proceso en permanente construcción, con sucesos y experiencias que se van viviendo entre todos, de apertura a la diversidad y renuncia a una única lectura de los acontecimientos de la sala. Desde esta mirada, la sala multiedad se inscribe como una oferta educativa válida y de “buena enseñanza” para la primera infancia, especialmente en ámbitos rurales.

¿Se puede enseñar a grupos de niños de diferentes edades?

Nos proponemos indagar, rastrear y recuperar diferentes modalidades y propuestas de enseñanza en salas integradas de Jardín de infantes. Lo hacemos con una doble intención: conocer otras realidades y experiencias educativas, y divulgar y comunicar algunos planteos didácticos que con la necesaria contextualización y reflexión puedan servir para que otros docentes reflexionen acerca de sus propias situaciones de enseñanza.

En este apartado pretendemos mostrar la tendencia que se observa en diferentes países hacia la posibilidad de trabajar en formato sala multiedad en los Jardines de infantes. En algunos de ellos se resolvió que la combinación de diferentes edades fuera el único formato para las instituciones que atienden a la primera infancia, en tanto se la considera como la mejor propuesta que se puede ofrecer a los niños. En otros países, en cambio, conviven las salas conformadas por edades homogéneas con las heterogéneas, como diferentes posibilidades de agrupamiento que se pueden dar en el Jardín. Esta última postura se basa en distintos argumentos que reconocen a los dos formatos como válidos y adoptan el formato tradicional para el ámbito urbano y la sala multiedad como una posibilidad para el ámbito rural. Asimismo, la posición adoptada en este segundo grupo de países postula que es necesario considerar las diferentes condiciones que se dan en la apertura de una sala para luego seleccionar cual será el formato más adecuado.

La experiencia en la Argentina

Actualmente, en nuestro país, diferentes jurisdicciones adoptaron la modalidad sala multiedad para trabajar en el Jardín; no solo en relación con el ámbito rural sino como una propuesta posible para todos los niños, más allá del ambiente geográfico que les tocó vivir. Podemos encontrar en algunas provincias salas que agrupan niños de 2 a 5 años, salas con niños de 3 y 4 años y también con otras combinaciones. Sin embargo, en algunas provincias todavía se presentan resistencias acerca de adoptar este formato para trabajar en el Jardín, apoyadas en los supuestos y representaciones que hemos venido planteando y analizando hasta aquí.

Para la realización de este material la provincia de Buenos Aires nos brindó la posibilidad de visitar uno de los Jardines de infantes rurales que pertenecen al Proyecto de Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima (SEIMM). Cabe aclarar que para el funcionamiento de un SEIMM, en el medio rural o isleño, se admiten niños de 3 a 5 años de edad con una cantidad mínima de 4 niños y de 14 como máximo. De acuerdo con las necesidades que surjan del contexto sociocomunitario y familiar, está permitido integrar a niños de 2 años. Siempre los grupos están a cargo de un maestro o maestra de sección y un auxiliar docente (en aquellos grupos que así lo requieran).

A continuación presentamos una síntesis de las impresiones obtenidas en la visita realizada en el año 2006 a un Jardín de infantes rural ubicado en las islas del delta del río Paraná (Tigre, provincia de Buenos Aires).

☀ Cuando llegamos al puerto para tomar la lancha que nos llevaría a conocer algunos de los Jardines rurales con modalidad SEIMM, una densa niebla impedía que zarparan los barcos. Este imprevisto, lejos de ser un obstáculo, nos permitió conocer algunas peculiaridades de la vida escolar en esta comunidad. La mayoría de los niños, de distintas edades, se fueron ubicando en las lanchas. Dialogaban entre ellos y con las docentes. Algunos sacaban cuadernos y escribían, otros leían. La situación, seguramente habitual para ellos, era tomada con total tranquilidad por todos: adultos y niños. Lentamente, la neblina se fue haciendo menos densa y las lanchas comenzaron a zarpar. Una maestra nos comentó: *Para nosotros el agua no es un problema. El problema es la neblina o cuando baja el río y no pueden llegar las lanchas a las escuelas.* Al cabo de dos horas de navegación, trayecto que habitualmente ocupa una hora, llegamos a destino. Nos recibieron la maestra de la sala única de Nivel Inicial y la directora de la escuela de EGB. Ambos niveles educativos comparten el edificio escolar.

La imponente de la naturaleza impregna la vida cotidiana de la escuela. El río, sus paisajes, las lanchas y botes y los vecinos de las islas que pasan en sus embarcaciones conforman el escenario distintivo de las escuelas de islas.



Lancha colectiva, medio de transporte hacia las escuelas del delta del río Paraná (Buenos Aires).

La maestra de la sala lleva varios años trabajando con la modalidad de plurisala (edades de 2 a 5 años) en esta escuela rural. En el día de la visita estaban presentes 10 niñas y niños, de los cuales 2 tenían 2 años, 2 eran de 3 años y los restantes de 4 y 5 años.

La docente inició una conversación con el grupo total de niños; les mostró uno a uno los libros que estaban en la biblioteca de la sala para recordar entre todos cuáles habían leído y cuáles no. Luego les propuso una actividad con imágenes (animales y objetos). Uno de los chicos tenía que salir de la sala y, al regresar, debía identificar la imagen a través de las pistas verbales (atributos, cualidades y acciones) que los compañeros le iban diciendo. La maestra pegaba la imagen y escribía la palabra en el pizarrón. Esta secuencia se repitió varias veces con distintos alumnos. En ambas actividades la maestra trabajó con el grupo total de niños; preguntaba, orientaba las respuestas y hacía comentarios para todos. Los más grandes demostraban conocer las consignas de trabajo; los más pequeños seguían con interés la actividad y participaban de acuerdo con sus posibilidades.

Finalizada la actividad, los niños se lavaron las manos en un baño cercano a la sala y se dirigieron al comedor. Los niños de Jardín se ubicaron en una mesa central. En las restantes mesas se sentaron los alumnos más grandes y las maestras. En el tiempo dedicado a la alimentación, los más pequeños hablaban entre ellos mientras comían con sorprendente autonomía, sin solicitar la ayuda de la docente.

Todos, aun los niños y las niñas de Jardín, seguían con mucha atención un documental sobre animales que se proyectaba en un televisor que estaba ubicado en el techo del comedor.

En el final de la jornada escolar los niños se fueron colocando los chalecos salvavidas. Los más pequeños eran ayudados por los mayores o por la maestra. Sin apuro, comenzaron a subir a la lancha que los llevaría a todos de vuelta a sus casas. El prolongado viaje de regreso fue una excelente oportunidad para conversar con la maestra de la sala: *La experiencia de trabajo en plurisala es muy apropiada, ya que me permite seguir los aprendizajes que realizan los mismos niños durante todo el tramo de la educación inicial. Los conozco en profundidad, a ellos y a sus familias. Los acompaño sin urgencias durante varios años. Realizo una única planificación considerando que los logros serán diferentes.*

Tanto la docente como las familias de los chicos consideran que la convivencia escolar de chicas y chicos de diferentes edades es muy conveniente para su desarrollo y educación. Según nos explicó, el prolongado tiempo dedicado al viaje a la escuela es aprovechado por las docentes para intercambiar proyectos de enseñanza, seleccionar los contenidos, elaborar las planificaciones y compartir materiales para las clases.

Como podemos ver, el trabajo en esta sala no difiere de aquellas salas conformadas por niños de la misma edad. Las propuestas hechas por las docentes involucran a todos los niños, aunque les da un margen de flexibilidad en la participación. Se está pensando en “un solo grupo” y no en diferentes grupos de niños de distintas edades que comparten un mismo espacio físico. Esto se ve reflejado en la manera de encarar la planificación por parte de la docente.

La experiencia en Brasil

La Escola da Vila es un proyecto pedagógico que se puso en marcha en la ciudad de San Pablo, al promediar los años 80. Su propósito era crear situaciones diversificadas de aprendizaje y momentos de convivencia compartida en las clases de educación infantil. En sus inicios, el criterio de organización de los grupos fue por edades homogéneas. Al promediar los años 90 surge, por iniciativa de los docentes y con la intención de enriquecer los aprendizajes de los alumnos, la propuesta de organizar actividades destinadas a grupos de niños de edades diferentes.

Según señala Cavalcanti (2000), “Las investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas muestran claramente que la relación entre los alumnos de distintas edades puede incidir en forma decisiva sobre aspectos tales como la adquisición de habilidades y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del propio punto de vista, el rendimiento escolar y el proceso de socialización en general”. De acuerdo con esta concepción, al comienzo del proyecto se implementaron con esta modalidad una o dos actividades por día, mientras que durante el resto de la jornada se volvía a trabajar con la modalidad de agrupamiento tradicional.

Las primeras evaluaciones que realizó el equipo docente le permitieron acercarse a la comprensión, análisis e interpretación de la dinámica del aprendizaje que se produce cuando un grupo conformado por niños de diferentes edades vive situaciones de intercambio y convivencia en contextos planeados y evaluados. En estos grupos, según observaron, se potencian los aprendizajes mutuos y se respetan las diferencias. Posteriormente se decidió, entonces, ampliar el proyecto a toda la jornada escolar.

Algunas de las propuestas que se concretaron en este proyecto son las siguientes:

- ▶ Meriendas colectivas y “cocinando para los demás”: la intención de estas actividades fue que los alumnos conocieran y prepararan diferentes recetas que incluyeran una variedad de alimentos sanos y nutritivos. Pizzas, tortas y jugos son elaborados por todos los niños, quienes luego se reúnen para consumirlos.
- ▶ Jueves musicales y literarios: un jueves por mes, cada pequeño grupo integrado por niños de distintas edades es el encargado de organizar una reunión festiva. Los chicos, guiados por su maestra, seleccionan y preparan un repertorio de canciones o una obra de teatro o de títeres. Ensayan, trabajan y finalmente realizan la presentación. Todos los grupos alternan “los papeles entre el escenario y la platea. [...] Habitualmente, después de las representaciones, los grupos envían mensajes escritos y dibujos con sus impresiones, felicitaciones a los que participaron. [...] En estas situaciones ocurren acercamientos espontáneos entre los niños, se reconocen y felicitan, empiezan a compartir juguetes y juegos”.
- ▶ Talleres: se forman grupos de múltiple edades con el objetivo de llevar a cabo proyectos en algunas áreas o ejes de trabajo. Algunos investigan el espacio escolar, otros incursionan en el campo del lenguaje (teatro, leer en voz alta, recitar poesía) y de la música. Finalmente, otro grupo puede dedicarse a fabricar juguetes.

Esta modalidad de trabajo logra expandir los límites de la sala y todos los espacios y materiales escolares están en disponibilidad para todos los grupos. Por ejemplo, Flores y Gonçalves (2005) señalan que los niños pueden participar en los rincones de juego simbólico de otra sala o realizar producciones artísticas a partir de los trabajos realizados por otro grupo.

La experiencia en Gran Bretaña

En las escuelas de educación inicial de la ciudad de Londres, los niños de 3 a 6 años comparten el aula y sus actividades. Los propósitos educativos se orientan al acompañamiento del desarrollo infantil. Desde esta perspectiva, se interpreta como habitual e ineludible que cada niño pase por la experiencia de ser el más pequeño, el mediano o el más grande de un grupo. En estas escuelas se valoran los aprendizajes que realizan los niños mayores "al tener que organizar sus conocimientos para enseñárselos a los más pequeños. Esta relación entre niños de diferentes edades es muy natural [...]. No se preocupan por si a cada edad los niños han conseguido determinados niveles sino que la evaluación suele ser en términos de cómo va progresando cada uno" (Pérez Enciso, 2000). Las intervenciones docentes se orientan a fomentar y potenciar los ritmos y características individuales de cada niño.

La propuesta didáctica se centra en el juego y en la libertad de cada alumno para elegir entre las diversas opciones que le ofrece el maestro. Se fomentan las actividades libres, individuales o en parejas que ellos mismos eligen según el ritmo y las diferencias personales. Se fomenta la colaboración entre los niños sin forzar el trabajo en grupos más amplios.

El espacio físico está organizado en sectores divididos por zonas de materiales diferentes. La lectura de un cuento es el único momento del día en que se reúne a todos los niños en el grupo amplio.

Como la interculturalidad y la diversidad étnica son signos distintivos de estas escuelas, se acostumbra a celebrar, en los Jardines, las fiestas de las diferentes colectividades. En estas reuniones se comparten comidas, objetos de la vida cotidiana y juguetes de cada una de ellas. Otra de las opciones de la rutina diaria, aunque las condiciones climáticas no sean favorables, es dedicar un tiempo a las actividades al aire libre, en contacto con la naturaleza. Los niños pueden elegir los materiales para jugar y trasladarlos fuera de la sala.

La experiencia en los países escandinavos: Dinamarca y Suecia

Estos países comparten políticas educativas caracterizadas por la fuerte presencia de las funciones del Estado, que en la educación inicial garantiza la

cobertura universal para todos los niños menores de 6 años. Es importante señalar que estos centros educativos tienen una finalidad complementaria de la función familiar. Los niños permanecen en el Jardín en el horario y durante el tiempo que sus padres trabajan. Es decir, muchas horas por día y en horarios particulares (fin de semana y horario nocturno).

Los niños se organizan en pequeños grupos de diferentes edades. Las aulas tratan de recrear el ambiente familiar y están decoradas con pocos y estimulantes elementos que propician la actividad lúdica de los niños. Las propuestas son de juego libre para incentivar la resignificación simbólica de los materiales.

En ambos países los inviernos son prolongados y con temperaturas muy bajas. A pesar de ello, se proponen diariamente actividades al aire libre.

Un recurso habitual de estas escuelas son las carteleras y álbumes con fotografías que registran episodios de la vida familiar de los niños, y series que registran algunos momentos de la vida del aula: juegos habituales, experiencias importantes y paseos. De esta manera se evocan y recrean los aprendizajes realizados.

La experiencia en Holanda

La mayoría de las escuelas infantiles de este país organiza los grupos por edades diferentes utilizando diversas modalidades: agrupamientos de 0 a 4 años o en grupos de 0 a 2 y de 2 a 4 años. Es importante señalar que los niños y niñas asisten a las escuelas infantiles hasta los 4 años.

En algunas de ellas se ensayan formas de trabajo interesantes; por ejemplo, la denominada “abrir puertas”. Cada día, en un horario establecido (por ejemplo, de 10 a 11:30), los chicos pueden elegir integrarse a otros grupos. De este modo se relacionan con diferentes maestras, compañeros, materiales y actividades. Esta modalidad quiebra el concepto de restringir la permanencia en una misma sala con la misma maestra y compañeros; con ello, abre posibilidades y multiplica las oportunidades de aprendizaje; les permite ir apropiándose de los espacios físicos, comunicarse con otras personas (adultos y niños) y conocer nuevos materiales, sin falsas divisiones en etapas que resultan alejadas de lo que observamos en los niños reales.

Ser docente de una sala multiedad

Las intervenciones docentes son las que favorecerán la constitución progresiva del grupo y la propia integración del docente desde su particular función como referente adulto: favorece la construcción del aprendizaje grupal, es mediador entre los alumnos y los conocimientos; coordina el grupo, propicia los intercambios y las interacciones entre los niños; escucha y enseña a escucharse; encuadra la tarea y crea escenarios para el aprendizaje; programa y toma decisiones didácticas; diseña, en el marco de las estructuras habituales en la educación inicial (unidad didáctica, proyectos, itinerarios didácticos, otros); finalmente, propone las actividades y las evalúa.

Se requiere para todo ello que el maestro sea flexible, muestre un amplio grado de plasticidad, ofrezca propuestas que contemplen distinto grado de complejidad y permita múltiples posibilidades de resolución. En rigor, estas cualidades son válidas no solo para grupos de diferentes edades sino para cualquier grupo conformado por niños.

En algunas ocasiones la maestra o el maestro de sala multiedad, en el ámbito rural, puede acompañar a los niños en toda su trayectoria por el Nivel Inicial. Esta relación continuada entre el docente y los chicos fortalece el sentido de pertenencia al grupo, les da seguridad y la convierten en un referente estable. En el entrecruzamiento afectivo, cognitivo y social que se produce entre los integrantes del grupo, se va logrando un cambio en el conjunto de los chicos a la vez que se avanza en el desarrollo de la identidad personal de cada uno.

Una docente que trabaja desde hace varios años en una sala multiedad en una zona rural de la provincia de Tucumán explica así su experiencia: *Me gusta trabajar con niños de diferentes edades. No encuentro inconvenientes en el aprendizaje de los chicos. Los más grandes ayudan a los más pequeños, los corrigen cuando se equivocan al hablar, los cuidan. Me permite conocerlos y acompañarlos a todos. Me propongo objetivos a largo plazo y más acordes con cada uno de los alumnos.*

El trabajo con niñas y niños de diferentes edades permite desplegar y poner en acción formatos y estrategias de enseñanza acordes con la diversidad de posibilidades, ritmos y expectativas de cada uno de ellos y del grupo como totalidad. También, permite ofrecer propuestas en las que esté prevista la alternancia de trabajo en la modalidad individual, en pequeños grupos y en grupo

total. Conviene mantener en los grupos la heterogeneidad de edades, valorizando los aportes de cada uno según sus posibilidades, ya que de esta diversidad se nutre la potencialidad del aprendizaje grupal. Frente a una tarea que los convoca, siempre se plasman los modos peculiares de participar de cada uno: de los más chicos, de los más grandes y de la maestra.

Cuando el docente permanece en la institución, la tarea en la sala multiedad le permite plantearse un plan de trabajo con plazos mayores que el año escolar, ya que el grupo se mantiene relativamente estable a lo largo de todo el nivel. La misma maestra a quien antes citábamos, que trabaja en una sala única con niños de 3 a 5 años, señala al respecto: *Llegan muy chiquitos, y los voy conociendo a cada uno, en sus diferencias, en sus posibilidades y voy siguiendo sus progresos. Cuando se van y comienzan la escuela primaria puedo ver todo el proceso que realizaron en los 2 o 3 años que estuvieron en el Jardín.*



Un espacio compartido que propicia la creación de distintos sectores de juego.

La maestra realiza una única planificación para todo el grupo, ya que los propios niños establecerán diferentes modos de participación de acuerdo con sus posibilidades. Habrá momentos en los que los mayores, más independientes y

autónomos, podrán estar trabajando mientras el docente se dedica a los más pequeños, generalmente con menor tolerancia para la espera y con algunas necesidades afectivas que requieren una dedicación más personal por parte de la maestra. En otras palabras, las decisiones didácticas que el docente toma deben estar pensadas de acuerdo con la propuesta que se le plantea al conjunto de niños como grupo y no como diferentes grupos que comparten un mismo espacio físico. No estamos hablando de una sala de 3 años, de una sala de 4 años y de una sala de 5 años que se encuentran en un mismo ambiente; al hablar de *sala multiedad*, nos referimos a la conformación de un solo grupo de niños con diferentes edades que transitan la experiencia del Jardín de infantes.

Las propuestas didácticas se inscribirán en el Proyecto Institucional y en proyectos compartidos con otras salas nucleadas.

Proyectos institucionales, tiempos, espacios, intervenciones del docente, modos de agrupamiento de los niños, recursos didácticos y su participación son algunas de las variables que se ponen en juego cuando se planifican y se ponen en marcha las situaciones de enseñanza. A veces es posible pensar en alternativas diferentes y novedosas. En otras oportunidades se puede volver a algunas experiencias ya probadas, resignificándolas y descubriendo nuevas potencialidades para su enseñanza.

Sabemos que las salas de Nivel Inicial que se encuentran muy cercanas a la escuela primaria (y muchas suelen tener cierta pertenencia, ya sea desde lo material, lo edilicio o lo administrativo) sufren un fenómeno que suele denominarse *primarización*. Esta denominación surge por la presión que sufren los docentes a través de las exigencias y demandas que la escuela primaria suele hacerle al Nivel Inicial y que contradicen los principios pedagógicos del Jardín de infantes. En estos casos, muchas veces, el docente se siente obligado a adoptar formas de trabajo características del Nivel Primario y que no corresponden o no se admiten en las salas de Jardín. Esta situación se ve reforzada por el aislamiento típico de los maestros de ámbito rural, que poseen escasas oportunidades de intercambio con otros profesionales que posean el mismo perfil laboral. Ello determina que, en algunos casos, el único interlocutor reconocido sea el maestro de primaria. Así, si bien podrían darse situaciones de diálogo e intercambio, por lo general se generan situaciones de reclamos y exigencias de un nivel al otro.

Las peculiaridades que fuimos describiendo, entre otras, van conformando el perfil del docente que se desempeña en las plurisalas del ámbito rural.

Recuperando la historia

“La infancia ha realizado un largo viaje para arribar a las playas de la emancipación y de la conquista de su identidad social.”

Francesco Frabboni, *La educación del niño de cero a 6 años*.

El modelo de educación que empezó a regir en Europa a partir del siglo XVIII ya incorpora la uniformidad, homogeneidad y gradualidad como los mecanismos capaces de garantizar la consecución, según sostienen Diker y Terigi (1997), de los objetivos de “una escuela que, aunque todavía no lo sea, comienza a pensarse como una institución de masas”.

El mandato fundacional del sistema educativo argentino retoma estos ejes y los avala en el marco de la Ley 1.420 sancionada en 1884. En este sentido vale la pena recordar la impronta de Sarmiento, quien hacia mediados del siglo XIX ya pensaba a la escuela como la herramienta homogeneizadora y civilizadora que concretaría la formación del “ciudadano”. Para consolidar este proceso, se inicia la institucionalización de la formación docente, a través de la creación, en 1870, de la Escuela Normal Nacional de Paraná. Los planes de estudio en esta etapa fundacional de la formación de maestros avalan la organización de los grupos por edades homogéneas.

En el siglo XX, la masificación de la educación elemental impulsada por el Estado comienza a nutrirse con los nuevos aportes de la pedagogía, que explican y normativizan las actividades desarrolladas por los niños en el ámbito escolar.

En sus orígenes, el Jardín de infantes argentino fue pensado como una institución educativa destinada a los niños de zonas urbanas. Este sesgo urbano estuvo acompañado por una tendencia elitista, ya que solo accedían a él los niños de las familias más acomodadas de la comunidad.

La ya mencionada Ley 1.420 estipuló que los Jardines de infantes deberían crearse en las ciudades donde se los pudiese dotar suficientemente. Esto sugería que el Jardín de infantes era una institución que requería de una inversión mucho más costosa que la escuela primaria, y que tenía exigencias específicas, como el uso de mobiliario y material didáctico importado.

En la Escuela Normal de Paraná funcionó un Jardín de infantes anexo en el que los niños se agrupaban por edades similares y era de carácter mixto. Su

organización siguió la lógica ideada por Froebel, a la vez que adoptó rasgos del normalismo. Vale acotar que en sus orígenes estas instituciones surgieron como Departamentos de Aplicación anexos a las escuelas normales y en consecuencia absorbieron muchos de los formatos de la escuela primaria de la época. Entre ellos, la organización de los cursos por edades, la gradualidad y una tendencia cada vez más signada por la homogeneidad de los grupos.

El Jardín de infantes tardó mucho tiempo en llegar a las zonas rurales; su presencia comienza a manifestarse hacia el último cuarto del siglo XX, cuando los primeros ensayos crecieron alrededor de las escuelas primarias rurales ya instaladas.

Al promediar la década de 1980, con la recuperación democrática, se han producido significativos avances en la institucionalización del Nivel Inicial y comenzó a hacerse más visible su presencia en los ámbitos rurales.

En su transcurrir histórico, los Jardines de infantes rurales han compartido con las otras instituciones dedicadas a la educación infantil los esfuerzos por definir una identidad propia. Un signo distintivo de las prácticas cotidianas que hoy pueden observarse en la mayoría de los Jardines de infantes es la convivencia y permanencia de perspectivas y enfoques pedagógicos didácticos surgidos en diferentes momentos históricos. Seguramente, en los debates pedagógicos pendientes en torno de aquello que le es específico a la educación infantil no podrán quedar afuera las propuestas que recuperen el aporte de las tradiciones históricas, las prácticas cotidianas de los docentes y los requerimientos de aprendizajes propios de niños con historias, derechos y demandas educativas específicas.

El avance en la construcción de la identidad de este nivel educativo radicará, además de lograr su expansión cuantitativa, en superar “la pérdida de los aspectos originales que la diferencien de la escolaridad básica” (Sarlé, 2001). Considerar al Nivel como preparatorio de otras etapas educativas, la transferencia de criterios para el agrupamiento de los niños (organización por edades homogéneas) desde ámbitos ajenos y el debilitamiento de la presencia del juego en la vida cotidiana de las salas son algunos de los temas centrales inherentes a los propósitos particulares de la educación infantil.

Jardines de infantes rurales integradores e inclusivos

Seguramente, coincidiremos en decir que la inclusión de la totalidad de las niñas y los niños pequeños es una alternativa válida para enfrentar las principales causas de exclusión e inequidad que muchos de ellos viven, especialmente en las zonas rurales de nuestro país.

Sin embargo, para que se concrete una efectiva “equivalencia de oportunidades” (Pérez Gómez, 2002), no alcanza con ampliar y extender la oferta educativa. Es importante garantizar los procesos educativos oportunos y adecuados a la diversidad, singularidad y originalidad de estos niños.

La propuesta es ahora focalizar nuestra mirada en los Jardines de infantes que funcionan en el ámbito rural, ya que en ellos confluyen los desafíos compartidos por las instituciones del Nivel Inicial y las características específicas de las escuelas que funcionan en ese espacio.



El espacio abierto como prolongación de la sala.

Una aproximación a las variadas realidades de los Jardines de infantes rurales

En muchas provincias, principalmente en el norte del país, la mayoría de las escuelas son rurales, con una presencia más reciente y escasa de Jardines de infantes. El rastreo histórico nos revela que su existencia en las zonas rurales se remonta a la segunda mitad del siglo pasado. Podrá decirse que es una historia que acumula bastantes postergaciones, silencios y olvidos. A veces se suele hablar de ellos solo para referirse a las situaciones críticas en las que cumplen sus funciones. Con menos frecuencia se abordan los procesos educativos específicos que se desarrollan en estas instituciones y el aporte especializado que brindan a la educación familiar.

Paradójicamente, en algunas jurisdicciones se ensayan experiencias organizacionales, institucionales y de trabajo en salas multiedad, que sin embargo no trascienden ni circulan suficientemente en el ámbito educativo, con lo que se pierde la posibilidad de convertirlas en verdaderos incentivos para las prácticas de otros docentes.

Si todas las escuelas se inscriben en un determinado contexto histórico, geográfico, social, político y cultural, los Jardines de infantes rurales son, seguramente, una de las instituciones escolares más desafiadas en su vida cotidiana debido a la diversidad de realidades del ambiente. Estas realidades múltiples, dispares y contrastantes, que se dan tanto en el ámbito urbano como en el rural, resultan del entrecruzamiento de diferentes factores condicionantes.

A continuación repasemos algunos puntos que se identifican con el ámbito rural:

- ▶ Geografías extendidas, muchas veces inhóspitas.
- ▶ Poblaciones separadas por grandes distancias, lo que produce aislamiento y dificultades en los desplazamientos de sus habitantes.
- ▶ Deficiencias en los medios de comunicación: caminos, medios de transporte, servicios telefónicos, electricidad y conexión a Internet.
- ▶ Situaciones socioeconómicas desfavorables: tecnificación de las tareas rurales, disminución de fuentes de trabajo y agotamiento de recursos naturales.
- ▶ Importantes sectores de la población con necesidades básicas insatisfechas: educación, vivienda, saneamiento ambiental y servicios sanitarios.
- ▶ Zonas con creciente disminución de la población estable.

- ▶ Migraciones temporarias o definitivas de todos o de algunos de los miembros de la familia en busca de mejoras laborales.
- ▶ Diversidad de patrimonios histórico-culturales de las comunidades.

Esta enumeración, que no pretende ser exhaustiva, es sin embargo suficientemente elocuente para percibir la multiplicidad de factores condicionantes que operan en los Jardines de infantes rurales en el momento de desarrollar sus funciones.

Otro aspecto importante a señalar es la reiteración y sostenimiento en el tiempo de modelos organizacionales tradicionales, formulados muchos años atrás, cuando los propósitos y las realidades educativas eran diferentes. La permanencia y repetición en los Jardines del ámbito rural de algunos criterios vigentes en las escuelas urbanas (por ejemplo, el agrupamiento de los niños por edades homogéneas) fue produciendo la naturalización de estos criterios y formatos como los únicos válidos, e impidiendo la discusión y el análisis de otras propuestas. Esta dependencia de modelos uniformadores y urbanizantes, que omiten las peculiaridades socioculturales de cada contexto, ha tenido diversas repercusiones; entre ellas, haber producido en algunas zonas un distanciamiento de la escuela respecto de su entorno natural, social y cultural.

La multiplicidad de realidades y circunstancias define la diversidad del panorama institucional de la educación inicial en las zonas rurales y nos obliga a pensarla y repensarla con criterios de flexibilidad (y no como un todo homogéneo y uniforme).

Intentaremos describir algunas constantes que se presentan en estas realidades y que seguramente resultarán familiares para muchos docentes:

- ▶ En algunas zonas con escasa población hay dificultades para reunir una cantidad suficiente de niños de 5 años que posibilite la apertura de salas por edades homogéneas, tal como la reglamentación plantea.
- ▶ En la mayoría de las localidades, la oferta de Jardines de infantes es escasa; por esta razón, las familias no tienen la oportunidad de elegir otra escuela cercana a la cual enviar a los niños menores.
- ▶ A menudo las obligaciones laborales de uno o ambos progenitores hacen que estos niños permanezcan solos en sus casas o al cuidado de otros hermanos apenas unos años mayores que ellos.
- ▶ Las necesidades de las familias y la falta de salas de Nivel Inicial determinan que algunos niños de 5 años o menos asistan en calidad de “alumnos oyentes” a los primeros grados de la escuela primaria.

► En algunas salas únicas que comparten el edificio escolar con la escuela primaria se va produciendo el paulatino debilitamiento de los rasgos propios de la educación inicial por asimilación del modelo pedagógico correspondiente a la escuela primaria. Esta realidad se complica debido a la soledad, aislamiento y falta de oportunidades de los docentes del Nivel Inicial para intercambiar y compartir inquietudes, propuestas de enseñanza y reflexiones con los colegas de otros Jardines.

► La estacionalidad de muchas tareas rurales exige en ciertos meses del año el traslado de las familias de una zona a otra. Simultáneamente, en otros parajes se registra la llegada de familias, lo que produce importantes modificaciones en las matrículas iniciales de los Jardines de infantes: en algunos se producen disminuciones y en otros aumenta la demanda de incorporación de niños a las salas. También suele ocurrir el ingreso a las salas de Jardín de infantes de niños y niñas fuera del período establecido por el calendario escolar.

Es importante recalcar la importancia de defender el derecho a la educación inicial de todos los niños de 0 a 6 años en cada uno de los rincones de nuestro país.

En la búsqueda de otros rumbos

Hasta aquí hemos intentado describir una realidad compleja procurando abordarla a través de diferentes miradas.

Tradicionalmente se vincula las escuelas rurales con proyectos educativos considerados compensatorios. Pero ¿cuál es el significado de esta afirmación? El diccionario nos dice que la palabra *compensar* deriva del vocablo latino *compensare*, y este a su vez de *pensare*, “pesar”. Por extensión se utiliza para “suplir lo que falta, neutralizar los efectos de algo por otra cosa”. Si avanzamos en este sentido, una educación compensatoria sería la dedicada a brindar asistencia y atención a los sectores sociales empobrecidos y más desfavorecidos en procura de nivelar o mitigar sus necesidades. Muchos de estos emprendimientos resultaron ser esfuerzos puntuales, desarticulados, débilmente programados y de vigencia efímera. Por estas razones se los suele considerar como alternativas de segunda clase, soluciones de compromiso para enfrentar la falta de los recursos necesarios si se implementaran los modelos convencionales.

Entendemos que el desarrollo de la educación infantil en ámbitos rurales requiere propuestas que tomen en cuenta sus propias características y necesidades sin restringirlo a “los estrechos moldes de la educación compensatoria no siempre bien planificados” (Ortega, 1993).

Los desafíos actuales se orientan al fortalecimiento de la identidad de la educación inicial con sentido de realidad, ensayando alternativas de calidad que no resulten simples paliativos. Por ello es urgente, entre otras medidas, empezar a implementar estrategias flexibles, pluralistas y apropiadas a las necesidades educativas diferenciadas de las niñas y los niños pequeños que viven en el medio rural.

Estas reflexiones intentan mostrar la necesidad de redefinir algunos criterios de organización institucional y gestionar formatos y propuestas educativas que favorezcan la inclusión de la mayoría de los chicos menores de 6 años en Jardines de infantes que funcionen en sus propias comunidades. La sala multiedad es una de estas posibilidades.

En la propuesta que a continuación presentamos veremos cómo los niños pueden ir interactuando de acuerdo con sus posibilidades e intereses con el acompañamiento de un maestro atento y flexible, que habilita distintos intercambios. Es una propuesta que puede ser desarrollada en una sala multiedad donde se incluyen los juegos de los niños, el viento y las posibilidades de movimiento que este abre.



El viento en nuestros juegos

Durante el juego en el parque (patio de juegos, espacio al aire libre o similar) el maestro se instaló en un rincón con una caja que contenía diversos materiales para construir paracaídas con bolsas de plástico. Algunos niños se acercaron a “curiosear” qué hacía el maestro, mientras que otros continuaban con sus juegos en los árboles, el arenero o corriendo por todo el espacio.

El maestro construyó frente a los niños un pequeño paracaídas muy sencillo, abriendo una bolsa plástica (de las que se suelen entregar en las compras) a la que le ató hilo en cada uno de los cuatro extremos. Luego reunió los hilos y ató un pequeño pedacito de corteza de árbol que encontró en el parque. Los niños observaron el trabajo del maestro y le hicieron diversas preguntas. La construcción del juguete se constituyó en el principal motivador de la clase.

Los más pequeños le pedían uno para ellos y los más grandes le pidieron los materiales para poder construir por sí mismos sus paracaídas. Se constituyeron así varios subgrupos de trabajo para construir paracaídas. Los niños de 4 y 5 discutieron acaloradamente sobre la construcción, mientras los de 3 años observaban atentamente discusiones y productos. A medida que terminaban los juguetes corrían a probarlos. Se treparon a algunos troncos cortados que se encuentran en el parque y desde allí lanzaban los paracaídas. Los niños que se encontraban en otros juegos también observaron la situación. Algunos de ellos abandonaron (cerraron) sus juegos y se integraron al de los paracaídas; otros continuaron con sus propuestas iniciales.

El maestro repitió el mismo esquema de trabajo en la construcción de molinetes y barriletes.

Durante los días siguientes, el docente actuó de la misma manera. Se ofrecía como un “portador de un saber”. En este caso “un experto en hacer” (barriletes, molinetes y paracaídas, por ejemplo). Es decir, “estaba disponible”; desde ese lugar estructuró la enseñanza. La tarea misma de la construcción ofrecía la situación problemática y el tipo de juguete propuesto despertaba el interés por el descubrimiento de las acciones generadas por el viento sobre el objeto.

Es interesante pensar en el ambiente cercano, en este caso el parque de la escuela, como proveedor de los materiales para el trabajo que el maestro está realizando, y en el que los niños se encuentran interesados. Es así como, en este caso, los árboles proveyeron ramas para los molinetes, las piedras y cortezas de árboles oficiaron de “peso” para los paracaídas y el matorral de las cañas sirvió para la construcción de barriletes. El grupo recurrió también a elementos como papel de diario y bolsas que los niños traían de sus casas.

En estas propuestas (que giran en torno al trabajo en relación con el aire y el viento) el maestro utilizó el formato explicativo, acompañado de una demostración de las tareas que era necesario llevar a cabo para la construcción de un objeto concreto. Durante la ronda de intercambio que se realizaba dentro de la sala, con frecuencia alguno de los niños aludía a las dificultades y logros que se obtenían durante el juego al aire libre y, concretamente, al juego con estos juguetes/elementos. Sin embargo, es importante destacar que no todos los niños construían los juguetes y no todos “participaban” del juego con estos materiales al aire libre. Al respecto, se presentan dos cuestiones sobre las que es posible reflexionar a partir de este hecho:

- ▶ Que los niños no “jugaran” con estos juguetes en el momento del juego al aire libre no quiere decir que los niños no aprendieran los contenidos que están relacionados con la acción del viento/aire sobre los objetos. En primer lugar, porque en tanto es una sala integrada el niño tendrá la oportunidad de “repetir” este juego el año próximo. Y, por otra parte, porque el maestro a lo largo del año realiza otras propuestas en torno a este “contenido”. Aquí cabe señalar la diferencia entre finalidad didáctica y finalidad de la tarea: los niños no asisten a la escuela para aprender a hacer barriletes o molinetes o paracaídas, sino para aprender cómo los fenómenos atmosféricos actúan sobre los objetos generando ciertas reacciones.
- ▶ Que los niños no “jugaran” con estos juguetes en el momento del juego al aire libre no quiere decir que los niños no aprendieran los contenidos que están relacionados con la acción del viento/aire sobre los objetos, dado que, además del juego, existen otros modos de aprender (por ejemplo, observando y escuchando a otros). La situación estaba instalada en la clase, y cada niño la tomó desde algún lugar; incluso tuvo que “verla”, en el sentido de saber que “estaba en la clase”, para desecharla o no elegirla.

Cuando sopla el viento enseguida nos damos cuenta de su presencia: el molino se mueve, la veleta gira y marca los puntos cardinales, las cortinas de nuestra sala vuelan. Así, podemos sentirnos convocados a seguir jugando con el viento; armando otros tipos de elementos que giran, se mueven, se balancean... Esto posibilita poder construir, por ejemplo, hamacas (para los niños, o para muñecos; pueden colgarse de árboles, postes, palos, ganchos o cualquier soporte similar), lianas, trapecios, escalera horizontal (apoyada en una pared, un árbol o un poste). Por otra parte, utilizando materiales como sogas, cintas, bolsas de nylon e hilo y otros podríamos armar disfraces que tengan como centro el movimiento a través del viento: capas, polleras amplias con tiras, alas, cintas en brazos y piernas o túnicas, entre otros.

Muchas otras ideas pueden surgir al pensar en los elementos del entorno cercano. Queda a criterio de los maestros saber cuándo es el momento indicado para comenzar y cuáles son los materiales más adecuados para seleccionar.

Para cerrar este apartado, creemos que es oportuno que compartamos y pensemos en la siguiente afirmación de Pérez Gómez (2002): “La igualdad de

oportunidades se ha confundido con demasiada frecuencia con la homogeneidad de contenidos, métodos, ritmos y rendimientos, lo que inevitablemente ha provocado el fracaso de los más desfavorecidos y la inhibición de la singularidad de la mayoría de las niñas y los niños escolarizados. Por ello sería conveniente empezar a hablar de la igualdad de oportunidades como equivalencia de posibilidades, opciones de valor equivalentes".

Desde esta perspectiva es que proponemos el formato de sala multiedad como una posibilidad equivalente de educación para los niños pequeños que viven en ámbitos rurales.

La mirada en el grupo

El ingreso a una sala de Jardín de infantes ofrece a los niños la posibilidad de ser partícipes de experiencias diferentes a las vividas hasta ese momento en el ámbito privado de la familia. Así, la vida en la escuela les brinda oportunidades de intercambio con otros niños y adultos que no pertenecen a su entorno familiar.

La mayoría de los niños pequeños demuestran un progresivo interés por relacionarse con otras personas: hacen preguntas, intentan incluir a otros niños o adultos en sus juegos o piden ayuda para resolver una situación cuando no pueden hacerlo por sí mismos.

Cuando comienzan el Jardín ya traen un bagaje de experiencias previas como hijos, hermanos y nietos. La vida en la sala les permite diversificar y ampliar sus modos de relación con otras personas, de asumir diferentes roles (el de alumno, compañero y amigo) y de integrarse a un grupo.

En la propuesta que a continuación presentamos podemos ver cómo se puede ir conformando el grupo como un grupo de trabajo. Para ello se tiene en cuenta la capacidad de cooperación que presentan los miembros del grupo, que implica contacto con la realidad, tolerancia a la frustración y control de las emociones. Estas características permiten al grupo evolucionar, crecer y madurar.

Entonces, podemos ofrecer a los niños, por ejemplo, una propuesta que incluya la posibilidad de cocinar (como algo que ya conocen o les resulta conocido) y hacer experimentos (como una propuesta inquietante y novedosa para empezar a realizar en el Jardín).



Jugamos a cocinar y hacemos experimentos

Cuando el clima lo permite, es interesante trabajar en el espacio exterior: el patio, el parque, el campito; ese espacio libre con el que contamos en la escuela y se convierte en nuestra sala. Este espacio nos permite trabajar, por ejemplo, con:

- ▶ el reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales;
- ▶ los cambios que pueden experimentar algunos materiales; y
- ▶ el reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente.

Veamos el diseño de un guión de trabajo en relación con “jugar a cocinar”. La estructura de nuestro plan de trabajo se podría organizar de la siguiente manera:

- a)** Propuestas tendientes a facilitar la exploración y el descubrimiento.
- b)** Propuestas tendientes a centrar la atención en un fenómeno en particular.
- c)** Propuestas tendientes a “reorganizar” los saberes.

Esta estructura no implica una secuencia “lineal” de trabajo, sino que permite pensar cuál será el foco de cada una de las actividades que les propondremos a los niños. A lo largo de las semanas de trabajo, el docente propuso trabajar con las tres propuestas alternadamente. Se trabaja bajo un modelo circular o espiralado, donde los niños aparentemente realizan el mismo juego; pero el maestro se ubica en la propuesta con un lugar o intención distinta cada vez.

En relación con los distintos saberes de cada niño, la estabilidad que brinda la “repetición” de la propuesta general permite el avance de los chicos según sus ritmos, y con la ayuda de los pares.

El juego dramático se convierte en el soporte de este trabajo, que concentra la finalidad didáctica en los distintos tipos de cambios que pueden ser experimentados por los objetos y las sustancias.

a) Propuestas tendientes a facilitar la exploración y el descubrimiento

La organización de estas propuestas puede consistir en el armado de un escenario que incluya los siguientes elementos:

- ▶ un cajón con latas de diferentes tamaños, limpias y sin filos;
- ▶ un cajón con palos cortados, de aproximadamente 20 cm de largo cada uno;
- ▶ un cajón con cucharas y cucharones en desuso;

- recipientes grandes para ofrecer agua (para el juego), fuentones y barriles.

A partir de la disposición de los diversos cajones y sus materiales en el espacio al aire libre, se abre un espacio destinado a la exploración, que el maestro sostiene desde el juego dramático. Los juegos de los niños giran en torno a distintas propuestas: “cocinar comidas”, “hacer experimentos” y “preparar pociones mágicas”.

Desde este lugar del juego “de preparar...”, el maestro plantea sus intervenciones con la intención de motivar a los niños a “probar”, a despertar el interés, a “animarse a”.

b) Propuestas tendientes a centrar la atención en un fenómeno en particular

En estas propuestas el maestro mantiene la misma estructura para las consignas de trabajo y para los materiales. Pero, en relación con estos últimos, se agregan canastas y cajones en los que se presentan ramas, hojas, flores y frutos recogidos en el mismo parque de la escuela o que los niños fueron recogiendo en el camino hacia ella. Esta, sostenemos, es una manera indirecta de ayudar a los niños a focalizar la atención sobre los elementos que el entorno les aporta y que en muchas ocasiones pasan desapercibidos para ellos.

Durante el juego, la participación del maestro se vuelca hacia intervenciones del siguiente tipo: *¿Qué podríamos hacer con esto que encontraron?*

A modo de ejemplo presentamos la siguiente situación: un niño de 3 años y otro de 4 habían metido tierra, arena y agua dentro de un envase plástico mediano. El maestro se acercó a la pareja y les preguntó: *¿Qué están preparando?* Los niños respondieron: *Una comida apestosa*. El maestro planteó entonces: *¿Y qué podemos hacer con esta comida apestosa?* Los niños propusieron meterla en una botella para dársela a los monstruos. El maestro les trajo entonces una botella plástica descartable. Cuando los chicos quisieron traspasar la mezcla, observaron que la sustancia era demasiado espesa como para introducirla. Se sorprendieron y dijeron que no se podía. El maestro sostuvo entonces: *Bueno, ¿qué podemos hacer para que la comida apestosa pueda entrar en la botella?* Los niños entonces comenzaron a discutir qué hacer al mismo tiempo que revolvían en los cajones de materiales buscando algún objeto que los orientara.

Mientras tanto, otro subgrupo se encontraba preparando “tortas” de arena húmeda. El maestro se acercó y preguntó qué es lo que estaban preparando. Luego les propuso: *¿Podrían prepararme una torta que tuviera varias “capas,” una de*

chocolate y otra de vainilla, como la que comimos en el cumpleaños de Álvaro? Los niños tomaron la propuesta y se pudieron a ensayar diversos formatos de resolución. El maestro colaboraba con las tareas siguiendo las instrucciones de los cocineros. Los niños focalizaron la atención en las acciones que realizaban y el producto que obtenían de cada experiencia. Ya no se trataba de una mera exploración sino de una verdadera experimentación, pues cada chico buscaba alcanzar una meta establecida. El maestro reorientaba su trabajo con intervenciones del tipo: *¿Cómo hiciste para que se pudiera ver así, un poco clarito como la crema y otro poco oscuro como el chocolate?*, mientras señalaba la mezcla. De esta manera, los ayudaba a ser conscientes de cómo habían alcanzado la meta deseada.

En el subgrupo que se encontraba haciendo “experimentos”, el maestro observó que mezclaban arena, tierra, agua, piedras y ramas secas dentro de una lata grande; y resolvió llevar él mismo flores rojas y amarillas que había encontrado en el suelo y hojas de diversos colores cortadas de algunos árboles del parque. Les preguntó a los niños, mostrándoles el material: *¿Qué pasará si agregamos algunas de estas flores? ¿Y si pongo estas hojas en la mezcla, qué creen que pasará?* Los chicos plantearon sus ideas e inmediatamente tomaron los objetos para agregarlos a sus mezclas. Es importante destacar que la pregunta del maestro no se orientó a la búsqueda de una respuesta, sino a centrar la atención de los niños en los procesos que se encontraban realizando.

Mientras tanto, otros niños dedicaron su tiempo solamente a realizar combinaciones de materiales con la intención de obtener diferentes sustancias a las cuales les adjudicaron significados especiales. Así, aparecieron mezclas que sirven para asustar y para enamorar; de olores intensos y dulces, entre otros.

c) Propuestas tendientes a “reorganizar” los saberes

Para esta propuesta, el maestro puede utilizar dos tipos de formato:

- ▶ Antes de volver a salir al parque a jugar, se puede plantear una muy breve conversación con todo el grupo a fin de realizar una recapitulación sobre lo sucedido en el juego del parque en los días anteriores.
- ▶ En el momento de ordenar los materiales para volver a entrar a la sala, el maestro, a medida que se acerca a cada grupo para colaborar con el orden de los materiales, puede plantear un “recuento de lo sucedido” bajo la apariencia de una “conversación” informal. Este planteo se realiza, no con el

grupo total, sino con el subgrupo de niños a los que el maestro ayudó antes, o con un niño en particular.

Como se puede observar, en esta propuesta se utiliza un claro formato espiralado. La propuesta central, “jugar en el patio con mezclas”, se “repite” en diversas oportunidades. En cada situación los niños retoman la propuesta de juego, pero nunca a partir de un “estado cero”; siempre saben algo previamente, y la actividad se enriquece con la participación del maestro, sin que esto implique que el maestro “cambie” el juego o realice un forzamiento de la situación lúdica.

Solemos afirmar que el aprendizaje escolar siempre se da en grupos, pero pocas veces nos detenemos a analizar esta afirmación.

El encuentro diario de la maestra o maestro con los niños en la sala compartiendo actividades y tareas en un espacio y tiempo institucional definido no necesariamente conforma un grupo. Así lo afirma Santoyo (1981): “Este conjunto de alumnos puede llegar a constituir un grupo [...]. No es suficiente que un número de personas esté y ocupe un determinado espacio y tiempo para que aquel exista [...]. El hecho de que estén juntos, que compartan actividades, los ubica en la posibilidad de integrar un grupo de aprendizaje. El grupo no es, sino que se constituye y pasa por diversas etapas durante su existencia”.

En coincidencia con su posición, podemos pensar el grupo como un proyecto que necesita transcurrir por diferentes momentos y reunir ciertas con-



Sala multiedad de la Escuela N° 85 “Juan Facundo Quiroga”, San Carlos - Chicligasta (Tucumán).

diciones para consolidarse como tal. Desde esta perspectiva un grupo es un proceso en marcha.

Detengámonos a pensar en esos momentos y en algunas de las condiciones.

Empecemos por preguntarnos qué es un grupo. El diccionario lo define como “unión, lazo, vínculo”. El sentido original de esta palabra deriva del vocablo provenzal *groppo* (“nudo”) que posteriormente derivó en otros significados que aluden a la idea de círculo, de ligazón y vinculación entre personas.

Como vemos, un grupo es algo diferente a la suma de sus miembros; configura un ámbito nuevo que no es individual ni colectivo. No es una organización estática ni homogénea y puede adoptar infinitas formas de acuerdo con la singularidad de sus miembros y con los modos de vinculación entre ellos.

La sala desde la perspectiva grupal

En el campo pedagógico se define como *grupo de aprendizaje* a “los espacios y procesos grupales tendientes a provocar o fomentar en los sujetos que forman parte de ellos la apropiación de conocimientos [...]. En ellos se producen actos de enseñanza a través de las interacciones grupales. [...] Los grupos-clase pertenecen a esta categoría” (Souto, 1995).

Estos grupos tienen como finalidad el trabajo sobre los procesos cognitivos, afectivos y sociales de sus miembros.

Otro rasgo distintivo de los grupos-clase es que se constituyen y adoptan variadas configuraciones de acuerdo con la historia, cultura e identidad de la institución escolar en la que se desarrollan, recibiendo también fuertes influencias del medio sociocultural del que son parte.

La potencia de los grupos de enseñanza se plantea en “el desafío de pensar en una situación grupal que no aplane las diferencias, niegue la singularidad o reduzca la diversidad” (Percia, 1991).

Cada grupo, en sus comienzos, necesita transitar desde la etapa de predominio del individualismo (yo) hacia la construcción del nosotros (grupo). En este transcurrir, el grupo se va consolidando a través de las interacciones, reconocimientos y por los sucesos singulares que se dan en su interior. En los intercambios, los modos de comunicación y la cooperación mutua va apareciendo el sentido de pertenencia a un grupo.

La organización de los grupos de las salas de Jardín con niños de edades homogéneas se ha "naturalizado" como el criterio más adecuado para el desarrollo de la tarea de enseñanza en el ámbito escolar. Como ya hemos visto, desde diferentes perspectivas se señala que este no es el único ni el más pertinente criterio para propiciar la enseñanza grupal de los niños.

Ahora bien, pensemos, por ejemplo, en niños con edades similares. Algunos serán portadores de historias compartidas en años anteriores de escolaridad; para otros, estas experiencias serán las que los inicien en su historia escolar. Posiblemente los primeros lograrán cierta autonomía desde el principio al conocer y reconocer los espacios y lugares de la escuela. Reconocerán y serán reconocidos por otros niños y maestros, revivirán algunas rutinas escolares aprendidas en años anteriores. Por su parte, los que se inician se irán apropiando paulatinamente de estos saberes en un proceso que siempre será personal y nunca podrá ser uniforme.

Enrique Pichón Riviere (1977) explica que "La integración del grupo no quiere decir homogeneización, uniformación o desaparición de la individualidad, pues consideramos que la mayor riqueza del grupo se da cuando existe una heterogeneidad en cuanto a los miembros y una mayor homogeneidad en los objetivos de aprendizaje".

El grupo sala puede llegar a ser un grupo de aprendizaje cuando el docente y los alumnos comparten un proyecto de trabajo en común, aportando cada uno saberes y experiencias diferentes. La diversidad es una de las condiciones para que la vida del grupo se produzca como tal.

Un proyecto de trabajo en común, conocido y habitual en las salas de Jardín, es "jugar a comprar y vender"; desde aquí podemos ver cómo el grupo va interactuando a partir de diferentes aristas. La propuesta que a continuación presentamos retoma esta idea y trata de enriquecerla con otros aportes; está diseñada y fue realizada con niños de edades diferentes.



Jugar a comprar y vender

Detectamos un fuerte interés de los niños por el juego de compraventa en el rincón o área de juego dramático.

Observamos el juego de los niños en esta área/rincón para poder diseñar una estrategia didáctica a partir no solo de supuestos teóricos sino también de

las formas concretas que toma el juego en la interacción de los chicos en la sala. En esta situación, los niños reproducen escenas de intercambio social y de comunicación entre las personas; manifiestan lo que saben acerca de lo que hacen las personas en su vida cotidiana (Origlio y Ullúa, 2005).

Encontramos en este caso, en particular, que algunos niños colocaban distintos elementos (cacerolitas, latas, piñas u ovillos de lana) dentro de canastas y “salían” de “recorrida” o “paseo” por la sala. Otros solicitaban “papeles” para “hacer plata” porque “querían comprar y pagar”. Otros, finalmente, “atendían” el negocio, “vendían”; pero se enojaban con sus “compradores” cuando estos se llevaban todos los productos y los dejaban sin mercaderías.

Podemos ver, entonces, tres niveles de conocimientos en relación con el juego de “comprar y vender”; niveles que no necesariamente coincidían con la edad de los chicos. No se puede afirmar, por lo tanto, que en relación con los conocimientos necesarios para jugar a “comprar y vender” los niños de 3 “sabían menos” que los de 5. En cada uno de estos niveles encontramos chicos de diversas edades. Es cierto también que los niños más grandes (4 y 5 años) tenían mayores experiencias y habían construido un mayor nivel de habilidades en el juego dramático, pero no necesariamente en la información que podría enriquecer el juego.

Algunas preguntas nos ayudaron a preparar el trabajo posterior: ¿Qué situaciones de compraventa viven los niños fuera de la escuela? ¿Qué productos son característicos de nuestro contexto? ¿Por qué medio llegan los productos que se reponen en nuestro entorno? ¿Qué se produce en la zona y qué no?

Estas preguntas nos permitieron ampliar los saberes que como maestros teníamos; “abrir” la ventana de nuestro conocimiento repercutió en el diseño de las propuestas para los niños de manera “indirecta”, dado que nos permitió imaginar nuevos escenarios y generar nuevas situaciones para el juego dramático. También se podría generar un espacio de búsqueda de material bibliográfico en relación con qué es la compraventa y cómo se ha desarrollado a lo largo de la historia.

Nos propusimos:

- ▶ Promover en los niños la expresión de ideas y opiniones.
- ▶ Crear situaciones que generen el disfrute de las posibilidades de juego y elección de diferentes objetos, materiales e ideas.
- ▶ Desarrollar situaciones que permitan las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y la escrita.

A continuación, elaboramos el primer borrador de trabajo:

- ▶ Organizar con los niños un juego dramático en la sala con los distintos elementos que existen en el rincón de dramatizaciones, para conocer en mayor profundidad los distintos niveles de conocimiento que los alumnos tienen en relación con: a) las posibilidades de desarrollar su juego dramático; y b) las acciones de comprar y vender.
 - ▶ Armar una “ficha-esquema” del juego (más adelante se presenta un ejemplo).
 - ▶ Armar un espacio de venta atendido por el maestro dentro del mismo juego del mercado, almacén, despensa, feria, kiosco u otro comercio.
 - ▶ Incorporar al juego materiales (productos) con carteles con el nombre de los productos y sus precios.
 - ▶ Incorporar al juego materiales (productos) que se pudieran vender en cantidades continuas y discontinuas.
 - ▶ Incorporar al juego materiales para trasladar los productos (changos, bolsas, canastas, carros).
 - ▶ Incorporar al juego materiales para medir (balanzas, metros y cintas, por ejemplo).
 - ▶ Incorporar al juego materiales para envolver, guardar y conservar.
 - ▶ Incorporarse al juego como vendedor - comprador - proveedor.
 - ▶ Observar material escrito de diferentes lugares (carteles, folletos, envases o publicidades, por ejemplo) que ofrezcan productos para comprar.
- Los niños podían incorporarse al juego a partir de las siguientes situaciones:
- ▶ Llevando una lista de compras y pidiendo al vendedor que prepare el pedido.
 - ▶ Comprando mercaderías que requieran cierto cuidado en su embalaje y conservación (por ejemplo: helado, crema, manteca o huevos).
 - ▶ Realizando una compra y “quedándose sin dinero para pagar”.
 - ▶ Pidiendo en la compra elementos que el negocio no tiene.
 - ▶ Registrando qué productos comienzan a faltar por efecto de la compra y previendo su reposición.
 - ▶ Armando carteles indicadores de los productos en venta.

¿Cómo implicar a los miembros del grupo? Decidimos reunir a los niños y les propusimos organizarnos para “jugar a comprar y vender”. Los niños planearon algunas ideas sobre cómo organizar el juego, qué roles asumiría cada

uno, cómo organizar los productos y cómo viajaríamos para hacer las compras.

A partir de la observación del juego organizamos la siguiente ficha-esquema del juego.

Juego: "Jugamos a comprar y vender"

Puesta en escena: a partir de la propuesta del tema y con el apoyo de los materiales existentes en el rincón de juego dramático.

Roles: adultos que van de compras solos o acompañados por niños. Vendedores varios en un mismo mostrador, con venta al público. Mascotas que acompañan a los compradores.

Escenas: el almacén, la feria, el mercado, etc. En la calle de paseo. En la camioneta, caballo, carro o bicicleta trasladando lo comprado.

Esquema del quion:

- ▶ Los adultos hablan con los vendedores y solicitan diversos productos.
- ▶ Las mascotas solicitan "comida" a sus dueños.
- ▶ Los niños acompañan a los adultos en las compras; algunos piden algo a los adultos para que les compren.
- ▶ Varias personas y mascotas suben a un medio de transporte (colectivo, auto, tren, etc.). Se pueden armar varios grupos diferenciados. Algunos vendedores también se incorporan al viaje. Otros se trasladan por sus propios medios: caballo, auto, bicicleta, camioneta, etc.
- ▶ Llegan al lugar donde se realiza la compra y bajan del medio de transporte seleccionado.
- ▶ Finalizada la compra vuelven a buscar el medio de transporte para regresar.

Recursos: materiales de juego dramático.

Espacio: toda la sala, todo el Jardín y/o espacios abiertos.

Nos reunimos con los niños nuevamente y les preguntamos qué cosas necesitarían para seguir jugando. Los niños sugirieron "plata" (dinero) para poder pagar y "más cosas" para poder comprar. En este momento aparecieron tres niveles de respuestas:

- ▶ Quienes propusieron situaciones para enriquecer el juego.

- ▶ Quienes propusieron materiales relacionados con el juego.
- ▶ Quienes propusieron materiales sin relación con el juego propuesto, pero que enriquecen la propuesta.

Es interesante aclarar que, nuevamente, estos niveles de respuestas fueron independientes de la edad cronológica de los niños.

Basados en este primer tramo del itinerario formulamos una ficha-esquema de ideas, que nos ayudara a sintetizar qué era lo que los niños tenían y sabían, y a pensar cómo proseguir con el trabajo.

Juego: "Jugamos a comprar y vender"

Escenas habituales: comprar y trasladarse en un medio de locomoción elegido (colectivo, auto, tren, bicicleta, caballo, carro, etc.).

Roles: padres, madres, hijos, hijas, mascotas, vendedores, otros adultos.

Ideas claras: existen lugares para comprar productos. Podemos trasladar la compra en algún medio de transporte (colectivo, auto, tren, carro, camioneta, caballo, etc.). Los adultos compran diversos productos y otros los venden.

Ideas difusas: en el acto de compra no todos los compradores "pagan". Aparece como único medio de pago el efectivo. La mayoría de los vendedores no repone sus mercaderías. Cuando aparece la necesidad de reponer, algunos vendedores recurren a sus compradores y les solicitan nuevamente los productos. Algunos compradores parten con sus compras sin pagar. Para algunos niños, el rol de la mujer es comprar y el del hombre es manejar el vehículo de transporte, sin posibilidad de que esto se invierta.

Al organizar esta ficha confirmamos la idea de que los niños responden en función de sus saberes y experiencia y no por estándares de edad. En función de estas observaciones reformulamos y enriquecimos nuestro primer borrador de trabajo.

Entonces, nuestro segundo borrador de trabajo fue el siguiente:

- ▶ Armar un espacio de venta atendido por el maestro dentro del mismo juego de "comprar y vender", determinando previamente un rubro (por ejemplo, "vendemos verduras").

- ▶ Incorporar al juego materiales (productos) con carteles con el nombre de los productos y sus precios. Trabajar sobre la organización de los diversos productos y sus precios.
- ▶ Incorporar al juego materiales (productos) que se puedan vender por cantidades continuas y discontinuas.
- ▶ Incorporar al juego materiales para trasladar los productos (changos, bolsas, canastas, carros).
- ▶ Incorporar al juego materiales para medir.
- ▶ Incorporar al juego materiales para envolver, guardar y conservar.
- ▶ Incorporarse al juego como vendedor - comprador - proveedor.
- ▶ Observar material escrito de diferentes lugares (carteles, folletos, envases o publicidades, por ejemplo) que ofrezcan productos para comprar.
- ▶ Armar carteles para los productos.

En esta nueva planificación, los chicos podían incorporarse al juego en las siguientes situaciones:

- ▶ Llevar una lista de compras y pedir al vendedor que prepare el pedido.
- ▶ Comprar mercaderías que requieran cierto cuidado en su embalaje y conservación (por ejemplo: helado, crema, manteca y huevos).
- ▶ Realizar una compra y “quedarse sin dinero para pagar”.
- ▶ Realizar una venta y tratar de dar un vuelto si la situación lo requiere.
- ▶ Pedir en la compra elementos que el negocio no tiene. Sostener la idea de comprar mercadería para el negocio.
- ▶ Desde el rol de niño o adulto, solicitar a otro adulto que realice las compras.
- ▶ Desde el rol de vendedor, propiciar el pago de las compras.
- ▶ Observar material escrito de diferentes lugares (carteles, folletos, envases o publicidades, por ejemplo) que ofrezcan productos para comprar.
- ▶ Armar carteles para los productos.

Durante los días sucesivos, es importante continuar con la propuesta, reiterarla; ello permite a los chicos reorganizar su juego, ajustar sus roles y plantearse nuevas preguntas. Asimismo, el maestro puede ajustar sus ideas con respecto al itinerario y rearmar nuevos caminos, no siempre siguiendo una estructura lineal de trabajo, sino sosteniendo recorridos recursivos y que se abran a nuevas alternativas.

Hasta aquí la propuesta de trabajo: para seguir pensándola y enriqueciéndola.

Continuamos este apartado ampliando la perspectiva grupal que venimos presentando. El desarrollo motor, cognitivo, emocional y social en los primeros años de vida se caracteriza porque no responde a un único patrón y por ser muy variable en períodos de tiempo muy cortos. Niños de edades semejantes evidencian marcadas diferencias en sus intereses y posibilidades; cada uno es portador de una singular historia personal y familiar y partícipe de un entramado social, histórico y cultural determinado.

Estos rasgos de heterogeneidad y la coexistencia con la diversidad, lejos de ser un obstáculo, son los que aportan riqueza y potencialidad a los grupos escolares.



Los juegos grupales posibilitan la cooperación y fortalecen el vínculo entre los niños y el adulto.

Algunas iniciativas docentes pondrán en marcha el proceso de construcción del sentido de pertenencia a un grupo. Los niños de una sala se identificarán con un determinado color, con un distintivo en el delantal o por la denominación de la sala con un nombre o una actividad que resulte particularmente gra-

tificante para los niños (por ejemplo, “Los cuenta cuentos” o “Los exploradores”). Idénticos propósitos se persiguen cuando la maestra invita a los niños a sentarse en ronda (grupo amplio, total) y llama a cada uno por su nombre (a veces por el nombre y apellido), para que todos vayan conociendo y recordando los nombres de los compañeros. Otro día se les puede proponer que se presenten utilizando los sobrenombres que los designan en sus familias y que cuenten a los compañeros quién y por qué los llaman así.

En el apartado “Narración y Biblioteca” de la serie *Cuadernos para el aula: Nivel Inicial*, Alejandra Saguier (2006) señala: “Al recuperar estos relatos sobre sus nombres y sobrenombres, los chicos van construyendo su pertenencia, van armando un escenario personal en el cual pueden instalarse”. Escenario personal que, al ser compartido, puesto a disposición de los otros, adquiere la dimensión de lo vinculante, de encuentro entre subjetividades.

Otra estrategia que fomenta el sentido de pertenencia a un grupo se puede plantear cuando los chicos deben elegir entre algunas actividades y el docente resalta las afinidades entre los integrantes del grupo. A ciertos niños les gusta más realizar construcciones con bloques, cajas, telas y dakis; a otros les resulta más divertido dibujar y pintar, y otros prefieren mirar y comentar los libros que hay en la biblioteca. La docente destaca algunas preferencias y coincidencias, y propone la reunión de ciertos chicos para trabajar juntos.

Estas y otras participaciones responden a la intención de favorecer la progresiva construcción de la identidad personal y grupal. Fomentan que los chicos hablen de sí mismos, de sus historias, de sus gustos y de sus deseos. Y en este hablar de sí mismos, de contar sus propias historias, se van conociendo más tanto como se van haciendo conocer y reconocer por los otros. De este modo, surgen coincidencias, cosas en común; y también historias personales y familiares: diferentes, desconocidas y sorprendentes.

La trama del grupo se ha empezado a tejer con estos intercambios.

Segunda parte

Lecturas múltiples en la sala multiedad

Mirá, mirá, mire, mire, miren, miren, necesito alguien para compartir esto que estoy viendo en un libro, esto que descubrí y quiero contar, hablar, decir lo que se me ocurre.

Quiero leértelo, quiero que me leas lo que dice ahí, quiero reírme con alguien, con vos, amigo, con usted, maestra, al compartir las imágenes y palabras, quiero tiempo para mirar, solito y también con otros.

Vení, mami, te muestro un libro que hay en la sala para que lo mires conmigo, para que me leas y que yo te escuche y te pregunte y te cuente también el cuento y, por ahí, cambiamos la historia y empezamos otra historia juntos y va a ser nuestra historia.

Provocaciones

Los libros convocan, provocan, comunican. La escena o multitud de escenas desplegadas en el párrafo anterior suceden cuando un grupo de chicos mira libros, cuando los explora y cuando se reencuentra con aquellos favoritos en compañía de otros chicos y adultos que también se reencuentran con sus palabras.



Escenas de lectura en salas multiedad rurales. Es muy interesante observar la alegría, el interés y la confianza que los chicos despliegan con los libros, luego de presentárselos y cuando los tienen a disposición.

Lo que sucede entre los libros y las personas es un encuentro. Nos encontramos con una historia nueva, con palabras nuevas o con maneras particulares de combinar las palabras conocidas que muestran desde otro punto de vista las cosas muchas veces vistas de la misma forma. Y, profunda y fundamentalmente, nos encontramos con nuestras propias palabras, con nuestra propia manera de ver las cosas, que puede cambiar en el momento de la lectura.

Nuestras ideas y las palabras que usamos para expresarlas, la forma que tenemos de contar el mundo a los demás y de ordenar un relato; todo ello

surge de nuestra propia lectura. De una lectura que supone más que la decodificación de las palabras escritas. Supone también, y primero, una cierta forma de organizar ese relato, una forma de acentuar uno u otro aspecto y una forma de pararse frente a un acontecimiento, a un paisaje, a un libro y darle un punto de vista personal; al contarlo lo hacemos inevitablemente con nuestras palabras, con nuestros tonos y matices.

Estamos hablando de una lectura que surge antes de que sepamos “leer” formalmente, antes de las letras; y que puede permanecer oculta o desplegarse en voz alta y encontrarse con otras palabras, con otros puntos de vista, con otros relatos que van a contribuir al nuestro y que nos van a dar más palabras y más confianza en ellas y en nuestras lecturas, en nuestras conclusiones, en nuestras formas de mirar.

La confianza en las palabras es algo que puede desplegarse desde que somos muy pequeños y tiene que ver con los encuentros con otras personas que nos hablan y nos escuchan. También tiene que ver con el tiempo y la calidad de esa escucha, con la garantía de que podemos decir lo que queremos, lo que estamos pensando en determinadas situaciones; y que podemos decirlo como nos salga y que no seremos juzgados por no haberlo hecho de la forma más “correcta”. Tiene que ver con que, cuando un niño pequeño quiere explicar algo en su media lengua, se lo escuche seriamente, atentamente, no solo para señalar los errores que seguramente cometerá en su forma de hablar, sino para alentarlos a que siga porque eso que dice es interesante, es valioso, es camino.

Cuando un niño habla en la escuela frente a sus maestros y compañeros puede generarse un momento de exposición enorme o un intenso descubrimiento (o, en general, las dos cosas). La escucha atenta jerarquiza las palabras, nos anima a pensar más mientras lo estamos diciendo: somos alguien que habla, que dice, que lee algo de una manera particular y lo está revelando a otros y también a sí mismo. Hablar, contar, decir lo que vamos pensando en una determinada situación nos obliga a leerlo de nuevo, a organizarlo de nuevo; y nos encuentra con el otro que escucha y que nos va a devolver una visión también personal y por eso diferente de lo que dijimos, a través de un nuevo matiz, de agregar un detalle, de focalizar y de mirar desde otro lugar.

En las salas de Nivel Inicial pueden generarse momentos de encuentro importantes de los chicos con sus palabras y con las palabras de los demás. En general, los niños están inmersos en un mundo en el que la palabra hablada y

la palabra escrita los convocan como hablantes y como lectores, pero no en todas partes esto sucede con la misma intensidad. En los ambientes rurales, sus mismas características hacen que la presencia de las palabras escritas en el medio que rodea a los niños y las posibilidades de poner en juego las palabras propias o de los demás sean diferentes a las que se juegan en el contexto urbano. La escuela se transforma, en los ambientes rurales, en un núcleo de encuentro de muchas personas, tal vez el único; y, muchas veces, es un lugar en el que se encuentran no solamente los chicos sino los adultos entre sí. Puede ser el momento en que muchos chicos estén en contacto con otros pares y adultos que los escuchen. Por ello se hace doblemente importante que esta escucha, que esta provocación a la palabra personal, a la lectura propia, tenga un lugar.

Es en la escuela, en el espacio físico de las salas y de las aulas, donde se despliegan conversaciones, se cuentan las novedades y se quiebra la distancia que puede generar incomunicación. La sala —y el tiempo que pasan los niños en ella— es entonces un elemento altamente rico en la vida de cada uno; es el lugar donde se produce un encuentro necesario para todos como personas.

En una sala multiedad, este encuentro puede volverse todavía más enriquecedor debido a que en ella confluyen diferentes edades y etapas de vida de los niños, lo que diversifica los roles que cada uno puede tener. Algunas veces realizarán actividades con otros, otras veces, para otros; ayudarán y serán ayudados de múltiples maneras, y así se desplegará un abanico amplio de oportunidades para relacionarse con otras personas y encontrar las propias capacidades.

Por otra parte, en los contextos rurales, las escuelas están fuertemente entramadas con el entorno. La naturaleza se hace presente de una forma mucho más cercana que en los ambientes urbanos. Los niños viven y conocen de diferentes maneras ese entorno, y es interesante que en las salas se le pueda poner palabras a ello. La observación del ambiente, en lo grande y lo pequeño, la escucha de los sonidos que lo rodean, puede llevar a poder hablar de esas experiencias en principio sensoriales para que cada uno pueda compartir su mirada particular de lo que lo rodea y generar un relato personal. Para los niños más pequeños puede ser muy motivador explorar de la mano de un niño más grande; para un niño más grande puede ser muy importante nombrar objetos o situaciones de su entorno a un niño más pequeño. Para los chicos en general puede ser muy fructífero descubrir ciertas particularidades de su entorno con otros compañeros, aportando cada uno el matiz de su mirada y quebrando, desde ese matiz, la

diferencia de edades. A partir de la comunicación que se puede establecer entre ellos, de las palabras que usan para describir las situaciones, los objetos de su entorno y sus propias sensaciones frente a esos objetos y situaciones, los niños (y también los adultos) buscamos darle un sentido a aquello que vemos al explicarlo de una determinada y personal manera. Hacemos una lectura del mundo (diferentes formas de ver una tormenta, diferentes detalles acerca de las hormigas o de los animales del ambiente, diferentes formas de describir los sonidos) que, al decírla para otros, amplían su lectura.

Las palabras nos rondan a todos y nos constituyen. Nos hablan de nosotros mismos y con ellas hablamos de nosotros mismos. También hablamos de lo que nos interesa y de lo que vamos a ser en un futuro. Con ellas nombramos las cosas a distancia y hacemos que el mundo cercano no sea el único posible; hacemos que se expanda, que se agrande, que se multiplique, que se invente una y otra vez.

En las salas, la presencia de las palabras de los niños no se reduce a aprender a hablar y pronunciar correctamente. Tiene que ver, justamente, con la ampliación del mundo y con la conexión de los chicos con otras realidades posibles; con palabras para nombrarlas y describirlas, con el armado de un relato para explicar aquello que no vemos directamente porque no está en nuestro mundo cercano. Las palabras son el medio para contar aquello que imaginamos y que se agranda al contarlo; expanden el mundo posible y generan otras alternativas.

Esta ampliación del mundo, para el niño pequeño, es uno de los factores que enriquecen su capacidad para pensar y hablar, ya que necesariamente tiene que usar las palabras para nombrar aquello que no tiene en lo próximo o que no existe en la realidad y no puede, por ejemplo, señalar.

Los libros, el material bibliográfico a disposición de los niños en la sala, son un punto importante para que la posibilidad de esta salida al mundo se concrete. Es a partir de la importancia que un niño da a sus propias palabras que va a poder acercarse a los libros como algo interesante que tiene algo para decir. Es a partir de que pueda interactuar con materiales variados, diversos, que va a poder multiplicar el mundo, que no termina solo en lo real. El contacto de los chicos con los libros genera un vuelo de lenguaje y de imágenes que los hace más poseedores de sus palabras; que los lleva, a partir de esa libertad creativa, a tener responsabilidad sobre esas palabras, sobre ese relato que producen y que otro escucha (y, por supuesto, interroga, interviene e interpreta).

☀ Franco tiene 5 años. Está mirando el libro *Buen provecho* y dice: *Las lagartijas son malas. Me han pillado los dedos. Yo pillo lagartijas, ranas y sapos. Lo sigue mirando y, a medida que aparecen las ilustraciones de los diferentes animales, agrega: Una vez mi papá pilló un sapo, y una de esos (culebra) muchas veces ha pillado. Mi papá va a pescar lejos. Sigue mirando el libro y se agrega Osvaldo, que tiene 4 años, que mira también el libro, escucha a Franco y dice: Mi papá pillaba cocodrilos. Mi papá pillaba tigres también. Mi papá pillaba víboras. A esto responde Franco, que ya cambió de libro y está mirando uno de ballenas: Mi papá pillaba elefantes. Se ríe con los ojos: está inventando, jugando con su compañero. Osvaldo le contesta a Franco y la conversación ocurre fundamentalmente entre ellos dos: Yo pillo iguanas y víboras. Les pregunto qué hacen con las iguanas y víboras que pillan, y Osvaldo dice: Cuando aparecían víboras yo iba y las pillaba porque era valiente y después les sacan el veneno y las tiran.*



Los dos chicos siguen uno junto al otro mirando libros; se llaman para mostrarse cosas, fundamentalmente Osvaldo a Franco. El libro los convocó a algo que pasa en su mundo cercano, a sus recuerdos y vivencias: se hizo presente el padre de Franco en la conversación, entraron algunas actividades que se hacen en el ambiente (como recoger el veneno de las víboras), pero también entró lo fantástico (con la caza de cocodrilos, tigres y elefantes), en donde se agrandaban las figuras parentales y se entraba claramente en una zona de juego con las palabras. Estaban generando humor y lo sabían, se lo permitían. También se ponían sus deseos en la charla a través de atribuirse actividades de los adultos como modo de demostrar su fortaleza.

La oportunidad que brinda la sala multiedad en relación con los libros y la lectura es la del intercambio en distintos niveles de comprensión. Este intercambio ubica a los niños en relaciones diferentes con los otros chicos, más múltiples que las que ofrece una sala de edades homogéneas. Siempre que hablamos sobre lo que leemos hay otro que escucha e interviene con su propia lectura y así amplía la búsqueda de sentido en un texto. Al encontrarse los niños con otros de edades diferentes, en esta situación se posicionan a veces en otro rol que puede resultar muy estimulante.

Para un niño pequeño, el hecho de que un compañero más grande le acerque un libro y una manera de mirarlo, de “ayudarlo” a leer lo que ahí construye, puede ser altamente motivador y puede tener más confianza para intervenir en ese relato, en esa búsqueda, que si se le acercara un adulto. Asimismo, para un niño más grande, plantearse él mismo como el facilitador del texto puede ser altamente liberador de sus propias palabras, que tal vez no siempre pueda hacer visibles en la relación con su docente o con compañeros de su misma edad. En la búsqueda de sentido a algo que ven y les interesa, los chicos se encuentran en dos posturas, experiencias y recursos diferentes que serán enriquecedores para ambos.

Y, por supuesto, en esta escena de lectura en la que vemos chicos buscando y compartiendo interpretaciones unos con otros también estamos nosotros, los maestros, interviniendo activamente para que esas interpretaciones, esas búsquedas, tengan cada vez más lugar y se vuelvan más profundas, variadas y sueltas.

Estamos hablando hasta aquí de lecturas en sentido amplio y de los roles que cada uno ocupa cuando se desarrollan estas escenas. Lecturas que no tie-

nen que ver solamente con lo que está escrito sino que involucran la posibilidad de hablar desde una ilustración, de armar un relato posible a partir de las imágenes y, más aún, de contar lo que para cada uno significa eso que está mirando, que seguramente se entrama con situaciones o con relatos que sobrepasan lo que aparentemente el texto ofrece.

Y decimos “aparentemente” porque en realidad los libros no ofrecen solamente la posibilidad de conocer una historia (y sentirla, pensarla y recrearla) o la de acercarnos una información. Se ofrecen, y se puede usar, como campo de expansión de uno mismo. Expansión de uno mismo que se produce cuando, por ejemplo, en medio de un relato se nos ocurren cuestiones que se entraman con situaciones de nuestra propia vida (que no están relatadas en el libro concretamente), cuando mueven nuestros recuerdos y nuestros sentimientos y nos impactan de una manera diferente que a otro lector. Expansión de uno mismo cuando, a partir de un texto o de una imagen, se nos plantea otra historia posible, que imaginamos y que podemos pasar al relato como un desvío, como la puesta en juego de nuestra imaginación y de nuestra propia capacidad creativa.

La escuela puede ofrecer la posibilidad de que los lectores se encuentren en sus interpretaciones y que las enriquezcan en las construcciones de sentido que otro lector hizo. Así, los chicos se encuentran con interlocutores válidos, lectores, niños como ellos que escuchan o miran el mismo libro y a quienes les pasan cosas diferentes que vale la pena comentar.

La escuela puede ofrecer la oportunidad de que los libros formen parte de una cotidianidad en la que no están naturalmente incluidos. Y hablamos de cotidianidad, no de rutina.

La rutina implica una cierta mecanización de un conjunto de acciones; la cotidianidad implica, en cambio, el conocimiento, la familiaridad y la naturalidad con el contacto de un material diverso. Se puede hacer cotidiano el uso del libro a través de su presencia y de su disposición en las manos de un niño; se puede hacer cotidiano el uso de la palabra a través de la conversación permanente, de ofrecer la escucha y de generar espacios para que cada uno tome la palabra.

La cotidianidad con los libros implica que los niños se animen a encontrarse con ellos de diferentes maneras y que también puedan dejar salir sus lecturas, dándose el permiso de girar la historia, de jugar con esos personajes y de ser, plena y conscientemente, autores de su relato.

Pintar primero una jaula
 con la puerta abierta
 pintar después
 algo gracioso
 algo simple
 algo hermoso
 algo útil
 para el pájaro
 apoyar después la tela contra un árbol
 en un jardín
 en un montecillo
 o en un bosque
 esconderse tras el árbol
 sin decir palabra
 sin moverse...
 A veces el pájaro aparece al instante
 pero puede tardar años
 antes de decidirse
 No desalentarse
 esperar
 esperar si es necesario durante años
 la prontitud o la demora en la llegada
 [del pájaro
 no guarda relación
 con la calidad del cuadro
 Cuando el pájaro aparece
 si aparece

observar el más profundo silencio
 aguardar a que el pájaro entre en la jaula
 y una vez que haya entrado
 cerrar suavemente la puerta con el pincel
 después
 borrar de uno en uno todos los barrote
 con cuidado de no rozar siquiera las
 [plumas del pájaro
 Reproducir después el árbol
 cuya más bella rama se reservará
 para el pájaro
 pintar también el verde follaje y la
 [frescura del viento
 el polvillo del sol
 y el zumbido de los bichos de la hierba
 [en el calor del verano
 y después esperar que el pájaro se decida
 [a cantar
 Si el pájaro no canta
 mala señal
 señal de que el cuadro es malo
 pero si canta es buena señal
 señal de que podéis firmar
 Entonces arrancadle suavemente
 una pluma al pájaro
 y poned vuestro nombre en un ángulo
 [del cuadro.

Jacques Prévert,

"Para hacer el retrato de un pájaro".

Si el pájaro canta

En una escena de lectura en la sala del Jardín, no están solamente los niños y los libros; estamos también los maestros, quienes podemos llevar a cabo una tarea fundamental para que esta escena pueda desplegarse en toda su potencia. Somos los maestros los que podremos garantizar que en la sala exista un espacio donde los libros estén a disposición de nuestros alumnos, los que vamos a presentar esos libros y vamos a leerlos muchas veces, los que vamos a generar un tiempo dentro de la dinámica de la sala para que los chicos puedan escuchar, hablar, explorar, comentar entre ellos o mirar solos y, fundamentalmente, tener acceso al material bibliográfico disponible en la sala.

Somos los maestros quienes vamos a generar las estrategias para que los libros tengan lugar en la vida de nuestros alumnos, para que los chicos puedan hablar sobre los sentidos que encuentran en cada libro en particular.

Somos los maestros los que podemos generar un clima de confianza tal que, en la sala y alrededor de los libros y las palabras, se generen conversaciones que nos comprometan a nosotros y a nuestros alumnos, y que nos importen porque vamos a estar hablando de nosotros mismos, de lo que pensamos, sentimos e imaginamos.

Somos nosotros, los maestros, quienes podremos generar lazos entre los chicos de forma tal que exista la suficiente confianza como para que se animen a charlar sobre los libros entre ellos; y también para que se animen a tocarlos y a explorarlos, para que ya no sean sagrados e intocables, sino que pasen a ser importantes; y para que aquello que cada uno de los niños puede decir o comentar se convierta en fundamental.

Porque cada uno de nosotros, como maestros, es un mediador. Estamos ahí, entre los libros y los niños. Somos alguien que puede acercarlos. No estamos en el medio porque los chicos no saben leer, no estamos ahí solo para reponer la lectura de las letras escritas. Estamos en el medio para facilitar, para acercar a los niños y los libros y para viabilizar lo que ya tienen como camino lector, para que esas lecturas que ellos seguramente ya hacen puedan ponerse en construcción con las de sus compañeros.

Allí, entonces, van a pasar cosas importantes, porque se van a poner en juego las palabras de cada uno de los chicos y nuestras propias construcciones de lectura.



En estas fotografías, tomadas en una sala multiedad rural, los niños conversan y comparten espontáneamente aquello que les impacta de los libros.

Es en ese momento, mientras los chicos van construyendo su propio camino lector, cuando los maestros podemos tener un lugar importante en la vida de nuestros alumnos en la medida que los reconozcamos y ayudemos a reconocerse en sus propias palabras.

Raíces de palabras

Seguramente a partir de un clima de confianza y de conversación alrededor de los materiales saldrán las palabras, expresiones e historias propias de la comunidad y las del medio familiar. Algunas veces las vamos a reconocer fácilmente, otras estarán expresadas en formas más sutiles. Es interesante, por lo tanto, que nosotros mismos las provoquemos y las dejemos salir; que les demos un marco y que las hagamos brillar al recortar, incluso con nuestra voz, uno u otro recuerdo. Puede ser, por ejemplo, que surjan poemas y rimas que convoquen a otros que se dicen en las casas. Puede ser que desde allí nos vayamos a libros en donde hay otros poemas y rimas, o puede ser que nos quedemos recopilando lo que otros chicos dicen. Puede ser que nos pongamos a inventar con ellos las rimas y generemos un juego de humor con el sonido y el sentido y que podamos reírnos todos juntos.

Una voz llama a la otra, una lectura provoca a otra, unas palabras despiertan otras. Sabemos que la oralidad es una construcción importante en la sala

multiedad; a partir de ejercitarla, de utilizarla para hacerse entender por otro, cada uno va a encontrar una mejor manera de hacerse entender.

La sala multiedad, entonces, se convierte por un rato en un lugar de repiques, de voces que vienen de afuera y se hacen oír en la sala, desde donde salen nuevamente multiplicadas, acrecentadas unas con otras. En este sentido, seguramente las voces comunitarias, los idiomas de uno u otro lugar, empiezan a hacerse escuchar; y es interesante que cobren la potencia necesaria como parte de la construcción de la identidad de cada una de las personas y de la comunidad en general.

Cada uno de nosotros, como personas que nos dedicamos a la docencia, tiene una historia particular que también se entrama en nuestras lecturas y que muchas veces surge de ellas. Somos protagonistas de una cierta historia compuesta por relatos, palabras, textos, libros, canciones e historias que, aunque no se refieran específicamente a nosotros mismos, nos involucran de alguna manera. Cada uno de nosotros ha jugado, como niño y adulto, con historias posibles que surgen de la necesidad de crear alternativas, de ensoñarse, de cambiar, de refugiarse. Es interesante poder recorrer este camino de palabras y de libros; y, al hacerlo, recorrer nuestra particular historia con los libros y con la lectura y tratar de ver los puntos que nos alentaron y desalentaron en relación con ellos. Es interesante plantearse este recorrido de forma libre, tratando de mirar de nuevo aquello que a veces quedó cristalizado o catalogado por un largo tiempo de una determinada manera; porque puede ser que podamos mover esas aparentes certezas, desempolvar un poco nuestros recuerdos y verlos desde otro punto de vista. Y, quizás, descubramos que, en realidad, entendemos más de lo que creíamos entender.

Entonces, ¿cuál es la primera palabra que recordamos? ¿Cuál es la primera canción? ¿De quién es esa voz que nos aparece en la memoria? ¿Y ese olor? ¿De qué color es el entorno? ¿Cómo nos llamaban en nuestras casas, en nuestras escuelas, en nuestro barrio? Y esta es solo la punta de un ovillo largo y fuerte que puede llevarnos a explicarnos muchas cosas sobre nosotros mismos.

A veces estas palabras son alegres; otras no tanto. En ocasiones nos van a emocionar mucho, y vamos a querer comentarlas con alguien (o no). Probablemente, van a aparecer los libros de nuestra infancia; y, si no aparecen fácilmente, busquémoslos en nuestra memoria porque seguramente allí están. En ocasiones van a aparecer de la mano de alguien que los acercó; otras, solo en un pantallazo a través de una ilustración que nos quedó flotando en la memoria. Pueden

ser listados interminables o cierta biblioteca, librería, casa o estante; una voz que recomendaba, un rincón secreto para desplegar, el gusto de las manzanas o las galletitas que acompañaron nuestras lecturas, la manta en la que nos arrebujábamos, las siestas o las tardes de lluvia y los secretos que descubrimos.

Y también van a surgir las lecturas que rechazamos, que nos parecieron difíciles e insondables; las que guardamos solo para nosotros, las que nos dio vergüenza que se supieran y las que creímos que no podíamos abordar.

En este camino, es interesante recorrer los obstáculos, para poder facilitarlos a otros; y entender que también se puede necesitar más tiempo, que no hay una sola explicación para estas cosas ni una sola oportunidad.

Encuentro de palabras: la comunidad de lectores

Partimos, entonces, de un concepto de lectura amplio, que involucra no solo a las letras sino a las imágenes y aun más: que, más allá de lo que diga el texto, la lectura se ubica primero en lo que “me dice” el texto, es decir, en un espacio personal que se crea en el momento de abrir un libro y encontrarnos con sus palabras e imágenes. La lectura se sitúa, así, en lo que cada uno construye sobre lo que un texto, imagen o paisaje dice; en las conclusiones a las que se llega.

Muchos de los sentidos que construimos durante nuestras lecturas quedan en la intimidad. A veces son lecturas personales que no queremos compartir. Pero, probablemente, otras muchas veces no encontramos el espacio necesario para hacerlo. Si esto ocurriera de forma reiterada, es posible que en muchos de nosotros se haya naturalizado el silencio de nuestras lecturas.

La escuela como lugar de aprendizaje puede funcionar también como lugar de encuentro de otras lecturas a partir de que se recupera la de uno mismo. La sala, como espacio físico, puede concebirse como un entorno lector, como un lugar donde la presencia de los libros y la provocación a la palabra, a la lectura y a la imaginación sea tal que siempre esté alrededor nuestro y nos involucre.

Es por ello que sería interesante generar, en el espacio físico de la sala, un ambiente en el que el texto esté a mano, disponible. Y más que eso: un ambiente en el que los chicos sean requeridos, provocados, como lectores. La presencia de carteles con nombres e indicaciones es una manera. Tener col-



Estas nenas están leyendo las imágenes. Les atribuyen un sentido y generan una historia a partir de lo que las imágenes muestran y también de lo que imaginan. No tratan de adivinar la historia escrita a través de las ilustraciones, sino que construyen un sentido personal a partir de la lectura que hacen.

gados en la sala textos producidos por los chicos es otra más cercana. Tener libros al alcance de la mano para sacar y poner, presentados de frente o de canto, recomendados o conocidos de alguna forma, puede resultar toda una provocación.

Si, además, los maestros vamos generando con el grupo un espacio para la conversación, un espacio de confianza para que las palabras se hagan presentes, seguramente los chicos se sentirán requeridos como lectores y sentirán que lo que construyeron puede ser interesante para ellos y para los demás.

Solo la presencia y el contacto con el material escrito le hará saber a un niño de 3 años que existen las letras. Solo el adulto que lee le revelará que ahí hay un misterio. Solo a partir de que puedan interactuar con los libros y con otros chicos que los usan van a poder descubrir sus lecturas. Solo a partir de que puedan ponerlas en común, hablar sobre ellas y escuchar a otros que también leen en este sentido amplio, van a reconocerse valiosos ellos



Este niño seguía atentamente la lectura y preguntaba en qué lugar estaban escritas determinadas palabras de la historia. Por otra parte, si bien en general no se acercaba demasiado a los adultos, cuando pedía que le leyeran un cuento se sentaba muy cerca y se creaba una comunicación muy cercana en medio del bullicio.

mismos y valiosos a otros que leen, buscan sentidos, construyen significaciones, interpretan.

Es solo a partir de que puedan desplegarse las palabras propias, las importantes, las que nos constituyen, que se les dará valor a las de otros, a las de los libros; porque ellas también pueden ser portadoras de una historia interesante.

Y ese es el momento en el que se producen muchas cosas en un solo acto. Porque al mismo tiempo que un niño lee, escucha o mira un libro, va construyendo una historia con su interpretación y sus matices. Y, al mismo tiempo que este u otros relatos producidos por los chicos son narrados, se van leyendo. La lectura y la escritura son dos actos que se juegan en el mismo momento, en un mismo acto; y que, en la medida en que los chicos puedan desplegarlos, van a tomar conciencia del poder de su capacidad creativa y de su capacidad de ser autores, como los de los libros.

*Yo sé muchas cosas, es verdad.
Digo tan solo lo que he visto.
Y he visto:
que la cuna del hombre
la mecen con cuentos,
que los gritos de angustia del hombre
los ahogan con cuentos,
que el llanto del hombre
lo taponan con cuentos,
que los huesos del hombre
los entierran con cuentos,
y que el miedo del hombre...
ha inventado todos los cuentos.
Yo sé muy pocas cosas, es verdad,
pero me han dormido con todos los cuentos...
y sé todos los cuentos.*

León Felipe,
"Sé todos los cuentos".

Esos frágiles objetos

Sabemos que tener libros en la sala es interesante. Escuchamos y decimos que tener ese material no es fácil, que las distancias no facilitan la llegada de los libros, que son caros y que las escuelas no disponen de recursos para adquirirlos. Sabemos que todo esto es cierto. Muchas veces, los maestros somos los que adquirimos el material para nuestros alumnos y muchas veces nos vimos frente a la frustración de no poder adquirirlo.

Sabemos también que en las escuelas aparecen materiales en lugares impensados e inaccesibles para los chicos. Y que los libros en el armario de Dirección o en la vitrina de la biblioteca, encerrados bajo llave, van a tener poco impacto en nuestros alumnos.

También sabemos que el libro es un material frágil de papel y cartón, que puede aparecer deslucido por el uso frecuente; y por ello tal vez creemos que ya no será atractivo para los chicos. Cuando llegan libros nuevos a la sala, los maestros nos vemos tentados a guardarlos, a no dejarlos en manos de nuestros alumnos para evitar que... ¿Para evitar qué?

Seguramente, los libros guardados permanecerán nuevos y no se van a perder ni a romper. Los que sí pierden son nuestros alumnos: pierden la oportunidad de conocerlos, de leerlos y de recrearlos.

A veces, las razones que se esconden detrás de la decisión de no poner los libros a disposición de los chicos pueden ser más profundas que las razones económicas que sirven sólo para esconderlas. A veces tienen que ver con una tradición que pauta quiénes tienen derecho, y quiénes no, a acceder a determinada calidad de educación. A veces se funda en una tradición que le teme al poder que los libros, esos frágiles objetos, pueden darle a cada persona.

Pero puede pasar que, frente a una posición que plantea la discriminación y la desigualdad, podamos oponer el riesgo. Esto quiere decir que los docentes de sala y los directores de las escuelas nos animemos a poner los libros a disposición de los chicos, y que corramos el riesgo de que algunos puedan gastarse o romperse, para que nuestros alumnos puedan a cambio ganar y construir muchas oportunidades.

Por otra parte, seguramente son más “lindos” los libros nuevos, resultan mejor presentados y parecen preservar y darle más brillo a la historia que cuentan. En este punto, incluso nosotros, los adultos, podemos caer en una trampa.

Los libros pueden estar ajados por el uso porque muchas manos los leyeron y los tocaron, porque su historia fue valiosa para muchos y se repite en ecos en muchas bocas. A veces la posibilidad de reencontrarlos con nuestros alumnos da lugar a que se pueda desplegar otra capa de significación, recordar los momentos que pasamos leyéndolos y construir conscientemente la historia lectora y los aprendizajes de los chicos.

Por eso puede ser interesante correr el riesgo de que los libros se gasten para que se fortalezcan en la vida de nuestros alumnos, para que sean materia viva y con derecho a una vejez feliz.

Puede ser importante, entonces, que los maestros recorramos otras aulas de la escuela y saquemos los candados de los armarios, para que los libros se desordenen un poco y entren en relación con los lectores que aguardan: los chicos. Solamente a través de la frecuentación los chicos aprenderán a tratar, cuidar y preservar los libros de la misma forma en que aprenden a cuidar todos los objetos de la sala. Y, seguramente, con los libros se desarrollará un diálogo particular que formará parte de la cotidianidad.

La tarea de jerarquizar y presentar el material existente (ya sea viejo o nuevo, ya sea que recién se presente en la sala o que esté allí desde hace mucho tiempo) es una de nuestras tareas como docentes. Para ello, lo principal es que nosotros los conozcamos profundamente y que podamos disponer de un material que ofrezca diversidad: libros informativos, de poemas, de cuentos, de tradición oral y de adivinanzas; libros ilustrados y libros álbum.

Cuando recibimos una dotación de libros para la sala, es fundamental que los maestros nos demos la oportunidad de explorarlos con tranquilidad, que nos hayamos puesto en posición de lectores y que nos dejemos llevar por esa experiencia de exploración y descubrimiento. “Darnos la oportunidad” quiere decir sacarnos el guardapolvo por un rato y disponernos a leer como lectores, personas totales que además somos docentes; dejarnos llevar por lo que nos atrapa y lo que eso nos despierta. Seguramente entonces, en una exploración personal y comprometida, más allá del rol de docentes, dejándonos tocar por los libros que tocamos, descubriremos que hay más de una lectura posible y que nuestros alumnos van a tener mucho para decir sobre eso.

Se pueden presentar los libros de muchas maneras y cada una de ellas generará un impacto diferente que vale la pena pensar en algunos aspectos.

Una forma posible es presentar muchos libros juntos, ofrecer todo el mate-

rial disponible de una vez. Esto puede ser de alto impacto en un principio. Habrá que ir redescubriendo los libros a lo largo del tiempo, ya que pueden caer en lo “ya conocido” por el solo hecho de haberlos visto una vez. Pero también da lugar a la conversación sobre los descubrimientos que contagian las ganas de ver lo que otro contó. Puede producirse un ambiente de fiesta, de intercambios múltiples y sorprendentes. No encontraremos silencio en esa escena, sino un bullicio de intercambio, en el que es interesante sumergirse también con los chicos.

En estas actividades, debemos atender a los tiempos de los niños; es interesante ver de qué modo se van relacionando con el material. En las salas multiedad las reacciones de los chicos son muy diversas; por ello, compartir la exploración que cada uno lleva a cabo y con la que construye su camino personal como lector es sumamente enriquecedor. No todos los chicos abren los libros para verlos. Algunos hacen pilas, otros juegan con ellos; acciones que también forman parte del camino y que contribuyen a la cotidianidad de este encuentro.



 Marcela tiene 3 años y es muy menuda. A veces permanece afuera del grupo, al que solo ingresa durante breves períodos. En la sala hay muchos libros en el suelo, que los chicos observan. Ella se acerca y busca; elige *Willy, el soñador*, que antes había sido leído por el adulto. No lo abre, se concentra en su tapa, me mira y se ríe y dice *Mono*, refiriéndose al personaje del libro.

Ve que un compañero un poco mayor está haciendo una pila de libros un poco más allá. Comienza a hacer lo mismo con los que tiene a su alcance; parece disfrutar mucho haciéndolo. Llega a sus manos otro libro del mismo personaje. Vuelve a decir *Mono* cuando lo reconoce. Sigue haciendo pilas y pasando libros de una pila a la otra. En un momento mira a Emilce, una compañera de 5 años de edad que también tiene una pilita de libros a los que usa de mesita para mirar un libro en particular. Emilce está muy concentrada y va pasando las páginas con seriedad. Algo obviamente se mueve en Marcela; mira a Emilce, mira sus pilas de libros, vuelve a mirar a Emilce y, volviendo a sus libros, toma uno, se sienta y lo abre.

Otra estrategia de presentación posible es mostrar los libros de a poco. También aquí se abren posibilidades. Una es ir incluyendo en la biblioteca de la sala grupos de libros casi al azar y ponerlos a disposición de los chicos para que los vean y exploren. Otra es ir armando grupos temáticos y presentarlos de esa manera. En este caso, es importante que el nuevo grupo de libros no reemplace al anterior sino que sea material que se agrega a la biblioteca de la sala, es decir, que queda a disposición.

A veces pueden generarse juegos de búsqueda alrededor de un grupo de libros, que lleven a la exploración de tapas y contratapas desde las imágenes y los textos. Juegos similares al “Veo, veo”, que puedan rescatar ciertos rasgos distintivos de cada libro o sus detalles, y que incluyan a todos los niños de la sala y a la interacción entre ellos.

Paralelamente a estas presentaciones de grupos de libros, los maestros podemos, por supuesto, leer a los chicos algunos de estos libros. Es importante que tengamos en cuenta durante estas lecturas que, cada vez que elijamos un libro y lo leamos en voz alta, ese libro va a estar jerarquizado entre los demás de múltiples maneras para cada uno de nuestros alumnos y por diferen-

tes razones. Al leerlo, al prestarle nuestra voz y nuestros tonos, vamos a darle una cierta interpretación al texto; que no es, sin embargo, la única posible. Esto no se debe, obviamente, a que los libros cambien de una a otra lectura; los que cambiamos somos nosotros, los lectores, que fuimos modificados por esa lectura y por otras. Los lectores, en sucesivos encuentros con los libros, podemos interpretar e imaginar a los personajes de diferentes maneras. Es importante que esta libertad que cada uno tiene de dar la voz a los personajes pueda extenderse entre los chicos.

Cuando los maestros leemos en voz alta, no lo hacemos solamente porque los chicos de la sala multiedad todavía no saben leer. Lo hacemos porque es una forma diferente de vivir un texto, porque es una experiencia compartida entre varios, porque nos ofrecemos como modelo en el uso de los libros, porque le damos espesor y presencia a la palabra escrita y porque generamos en un acto aparentemente simple una multitud de procesos en los niños y entre ellos.

Leer un cuento a un grupo de chicos es un acto cargado de sentido que no tiene nada de ingenuo. Es, probablemente, uno de los actos menos ingenuos que podemos llevar a cabo. Sobre esa lectura, siempre, se va a generar otra lectura: la de cada uno, la personal, la que está cargada de nuestra historia, de nuestros deseos y de nuestras emociones.

Salgamos en un vuelo imaginario de nave espacial, en un vuelo feliz, y aterricemos bajo las estrellas en algún lugar desierto y desnudo de La Pampa, donde brillara como la zarza ardiente un inmenso fogón. Y acaso entonces nos encontraríamos con Don Segundo Sombra contándonos un cuento endiablado, con Borges entonando una ironía, con Martín Fierro, consolándose con su cantar como el ave solitaria. Y en el centro de la fogata, ardiendo sin consumirse, la primera página del Facundo de Sarmiento. Y alrededor, cantando, Leda Valladares y una desgarradora coplera colla; y Ana María Bovo más allá contando sus deliciosos cuentos, y María Elena Walsh con una canción para los chicos, y un cantautor de San Telmo, y un payador amigo de Félix Luna entonando sus estrofas, y un grupo de chicos cantando en un rincón de barrio una canción de Jorge Drexler.

[...] Yo pido y exijo para todos nosotros el lugar de la palabra. Palabras para extendernos al sol y para bañarnos de luna. Palabras para hacer un fuego, palabras para hacer un juego, palabras para hacer el amor, palabras para hacer la paz, palabras para rehacer y renacer nuestro hermoso, querido y vilipendiado país.

Hermosas palabras, palabras ciertas, palabras que nos curen y nos hagan resucitar. Palabras dignas, ardientes, transparentes, valientes. Palabras para celebrar la palabra. Para nosotros, para nuestros hijos y para todos los hombres de buena voluntad que quieran habitar el suelo argentino.

Ivonne Bordelois, "La fiesta de la palabra".

Leer después de leer

Una red de palabras

La sala puede ser un buen lugar para armar una red que nos comunique y nos sostenga. Es una red que se teje en la libertad para que los chicos puedan hablar sobre lo que interpretan en los libros, en la confianza que se crea entre ellos y los materiales, las palabras, a disposición.

La diversidad del material escrito es muy importante cuando queremos que los chicos se sientan convocados por la lectura, porque los diferentes estilos y géneros permiten distintas entradas.

La palabra poética

La rima en la poesía tiene que ver con la música, el ritmo y la cadencia. Además del sentido de una rima, hay un juego de pronunciación de sonidos que amplían otros sonidos y que se puede compartir. De este modo, leer poesía puede ser para los chicos un momento muy emocionante y convocante. Los juegos de rima siempre son estimulantes, si tenemos en cuenta que lo que buscamos es que exista rima y no que además tenga sentido.

En realidad, la rima puede ser un camino privilegiado hacia la producción del humor absurdo, ya que al acotar la cantidad de palabras que pueden decirse probablemente se junten palabras que nunca hubiéramos puesto juntas. Ello genera una sensación fantástica; *binomio fantástico*, al decir de Gianni Rodari (1999), que da mucha risa cuando se produce.

Se pueden leer poemas para luego releerlos y completar sus rimas; también se pueden leer para completarlos con otras palabras que rimen. A veces podemos partir de un verso, expandirlo y generar un juego sobre esa parte sola.

Por ejemplo, a partir de “*A levantarse*”, *dijo la rana / mientras espiaba por la ventana* (los versos de la “Canción para vestirse”, de María Elena Walsh), pueden inventarse otras rimas a partir de *rana: mientras espiaba bajo la cama, y saludaba a la mañana, y se comía una banana*. También se puede probar con otros animales: “*A levantarse*”, *dijo la ardilla / y desayunaba té con bombilla* o “*A levantarse*”, *dijo el león / mientras corría con pantalón*.

Estas rimas inventadas pueden escribirse y recopilarse. Al hacerlo podremos analizar con los chicos los sonidos, para poner el acento en los finales iguales de las palabras que son los que generan la rima. Como sabemos, en la sala multiedad tenemos alumnos que están recién empezando su contacto con las letras y otros que ya tienen más experiencia. Esta diversidad dará mayor riqueza a la exploración y al análisis, ya que habrá intercambios de hipótesis de diferentes niveles, lo cual pondrá en duda a algunos y reforzará la de otros al tener que explicar más cuidadosamente sus hipótesis. Como siempre, el intercambio es enriquecedor y, lejos de bajar el nivel de los niños mayores, puede complejizar las hipótesis de los más pequeños.

La presencia de la palabra escrita, ya sea en los carteles con los nombres de los chicos o a través de la escritura que hacemos los docentes de lo que los chicos producen, es muy estimulante. Constituye un material que es importante que esté a la vista y a la mano de los chicos para volver a él cuando lo necesitan por diferentes razones, instrumentales o afectivas.

Una forma de recopilar estas producciones de rimas, por ejemplo, es con papeles afiche o pliegos de papel madera o cualquier otro papel grande que permita una escritura que pueda verse a distancia, como la que efectuamos en el pizarrón. A diferencia, no obstante, de lo que sucede con este último recurso, la escritura en papel se puede conservar colgada en las paredes del aula. La propuesta es que, a medida que se agreguen escrituras, se vaya poniendo un papel sobre otro, de manera que se forme una especie de rotafolio o libro gigante que se abra hacia arriba. Esta conservación secuenciada de la escritura de las producciones orales de los niños puede servir particularmente para historizar sus aprendizajes. Al releerlas después de un tiempo, los chicos pueden recordarse en esos momentos y darse cuenta de sus progresos. Esto resulta tanto más interesante si pensamos que los niños de sala multiedad permanecen dos años (y hasta tres) con el mismo docente, con lo cual tener a mano lo que creaban durante el año anterior puede ofrecer un momento de registro de sus aprendizajes muy intenso. Incluso puede pasar que algunos de los chicos se animen (o nosotros los animemos) a escribir parte de lo que crean, y que quede allí registrada su propia escritura de modo que, al revisar estas producciones, pueden tomar conciencia de sus avances.

Por otra parte, aun cuando los niños no se animen a escribir o no accedan a la lectura de esas escrituras, la presencia de su palabra, tal cual fue dicha, le da

un valor de permanencia muy importante a la palabra escrita. Lo importante, cuando abordamos este tipo de acciones, es que los maestros tengamos en claro qué es lo que queremos trabajar. A veces, mediante las mismas actividades se pueden trabajar diferentes objetivos y la derivación posible de estas acciones dependerá de cuál de ellos sea nuestro objetivo principal. Si estamos trabajando sobre lectura, creatividad, palabras, imaginación, rima y sonido, podemos incluir actividades de escritura y lectura de letras, “formal”, en la medida en que ellas, en su misma complejidad, no detengan o desvíen lo anterior.

Dentro del juego con el sonido de las palabras, posiblemente nos ocurra encontrar poemas cuyo léxico consideremos muy difícil para los chicos. Tal vez pensemos, y con razón, que no conocen tal o cual palabra, y por lo tanto tampoco su significado. Seguramente hay muchas palabras que los niños no conocen; es en la escuela y en el ámbito de la lectura y el contacto con los libros donde estas palabras se presentan mayoritariamente. Y los chicos tienen el derecho a conocerlas para poder usarlas, para poder ampliar su vocabulario, para precisar lo que quieren decir y para agregar matices a través del lenguaje a los matices que los sentimientos tienen. Cambiar las palabras, entonces, por otras más “fáciles” o más “adecuadas” a la comprensión de los niños solo les restará posibilidades.

Por otra parte, las palabras que un autor elige para decir algo en su obra son esas y no otras. Si cambiamos las palabras y las expresiones, cambiamos inevitablemente un texto balanceado por el autor. Ya no es el mismo. Una cosa es conocer el texto y pensar que hubiera sido mejor escribirlo de otra manera, comentarlo, darle otro final, otras palabras posibles, es decir, generar un nuevo texto a partir del anterior. Otra diferente es que les neguemos a nuestros chicos la posibilidad de conocer nuevas palabras o expresiones y conversar sobre ellas para incluirlas en nuestra vida de una u otra manera.

Además, muchas veces los chicos no se detendrán en el significado de las palabras, sino en su sonido y en lo que a cada uno de ellos le despierta ese sonido. A menudo vemos que los niños repiten palabras sin sentido, inventadas, por el mero placer del sonido que ellas tienen. De hecho, muchas de las “palabras mágicas” de los hechizos son palabras inventadas sin un significado en ninguna lengua; y muchas canciones de cuna o para niños pequeños o rimas de sorteo llevan este tipo de palabras. Estas palabras se llaman *jitanjáforas* y muchos autores armaron poemas y cuentos enteros con ellas sin que se perdiera el sentido del texto.

Inventar palabras para poder pronunciarlas y usarlas, y crearles un significado o una situación en la que se puedan emplear puede ser muy estimulante para los niños y para el desarrollo de su lenguaje. Ellas los harán más dueños de sus palabras; los impulsarán a explorar los sonidos, a escucharlos y (al comienzo) a imitarlos; a traducir en onomatopeyas lo que se escucha y a inventar sonidos para describir situaciones. Esto no quiere decir que generemos una nueva lengua con los chicos, sino que construyamos un campo de confianza tal que se animen a poner sus sonidos, a pronunciarlos, a reírse y a sentir placer con ellos.

Este juego es para compartir entre muchos y no tiene edad. Un niño pequeño puede descubrir un sonido que acepten todos; nosotros mismos nos vamos a ver sorprendidos más de una vez por la riqueza que pueden desplegar los más chiquitos al tomar confianza en esta exploración.

Además, una vez que las palabras se suelten, y que los chicos sientan el permiso y el derecho a construir el lenguaje (explorándolo, pensándolo y apropiándose), seguramente harán sus propios avances en la conversación de todos los días. Nos encontraremos, entonces, con que los chicos producen palabras que no existen, pero siguiendo las reglas que deducen del lenguaje existente. Así sucede frecuentemente con la conjugación de verbos irregulares como regulares, o con fenómenos de afijación anormales como “escribidor” en lugar de “escritor” o “dibujador” en lugar de “dibujante”. No siempre es necesario corregir esas palabras, pero si lo hacemos sería importante que tuviéramos cuidado de rescatar el proceso lógico que lleva a un chico a decirlo de esa manera, ya que ese proceso es correcto y el “error” proviene de irregularidades, excepciones del lenguaje. A veces podemos retomar lo que dice, usando nosotros la palabra correcta. Con esto lo que les decimos es que está bien lo que deduce, que es correcto el proceso lógico que lo lleva a concluir esa palabra, que entendemos lo que quiere decir y reponemos la palabra formalmente correcta. Así los niños conocerán las palabras que los expresan y no se coartarán en su proceso de exploración y apropiación del lenguaje.

Las palabras inventadas también pueden escribirse y no siempre con la misma tipografía. El trazo de las letras de las palabras sobre el papel también pueden revelar una intencionalidad, una pronunciación. Así, una palabra escrita con letras negras y pastosas se podría pronunciar diferente que al escribirla con un trazo claro y leve. Podemos escribir esta palabra con tipografías, colores y tamaños distintos, y jugar con los niños a pronunciarla con diferentes tonos,

según lo que a cada uno le sugiera esa escritura. Por supuesto, esta lectura también es personal y cada uno la pronunciará de una manera diferente porque lo remitirá a una sensación distinta y personal (una palabra escrita con letra temblorosa puede ser de frío o de miedo o de alguna cosa más). La palabra no cambia, lo que cambia es la intensidad; y, entonces, el sentido, la connotación que le damos. Se muestra la lectura personal y se la descubren unos a otros.

Cuentos tradicionales

“Había una vez...”, y a partir de allí se despliega la historia. El cuento tradicional es un relato muy antiguo que ha perdurado en el tiempo a través de diferentes versiones. De algunos se conoce el autor, como ocurre con los cuentos de Andersen; de otros hay versiones muy antiguas que se conocen por sus recopiladores, como los cuentos atribuidos a Perrault o a los hermanos Grimm (quienes, en diferentes épocas, les han dado forma escrita a cuentos que se narraban en sus comunidades). Si bien surgieron con destinatarios diferentes de los niños, por lo menos en las versiones recopiladas por Perrault, los chicos y las familias se los fueron apropiando, recontando y reformando a lo largo del tiempo.

Acerca de estos cuentos tradicionales y de sus versiones se ha dicho mucho. Las posiciones con respecto a ellos integran un espectro muy amplio que va desde evitarlos o cambiarlos hasta contarlos en su versión original. En una de las interpretaciones se afirma que los relatos tradicionales aluden a conflictos y sentimientos que los niños tienen en su vida; y que, de alguna manera, el conocerlos los ayuda a superar o elaborar estos conflictos del crecimiento.

Más allá de esto, los cuentos tradicionales tienen una estructura fija que podemos recordar: un inicio de fórmula, un conflicto, ciertos personajes típicos como héroes, oponentes y ayudantes; una presencia de lo mágico de forma naturalizada en el interior de la ficción creada por el cuento y un final feliz.

Muchos de estos cuentos llegan a los niños a través de sus versiones, modificaciones que se les han hecho atribuyéndoselas a su autor original o, simplemente, sin mencionar un autor.

Pero también hay otros cuentos de autores contemporáneos que, bajo su propio nombre y riesgo, toman o aluden claramente a algunos elementos de los cuentos tradicionales para generar otra historia. El trabajo en el Jardín con

versiones de relatos tradicionales puede resultar muy interesante, en tanto las versiones que presentemos sean lo suficientemente diferentes como para generar interés. No estamos hablando de cambios de expresiones, sino de cambios sustanciales en la historia; tanto como para generar una historia diferente basada en estos cuentos.

Nos encontramos así con Caperucitas que vencen al lobo, lobos que pierden frente a adversarios aparentemente más débiles, Cenicientas que no están sometidas a las madrastras y Bellas Durmientes que no caen hechizadas, sino que son incurables dormilonas, tal como sucede en este texto de Ana María Shua:

Durante cien años durmió la Bella. Un año tardó en desperezarse tras el beso apasionado de su príncipe. Dos años le llevó vestirse y cinco el desayuno. Todo lo había soportado sin quejas su real esposo hasta el momento terrible en que, después de los catorce años del almuerzo, llegó la hora de la siesta.

Ana María Shua, "La sueñera".

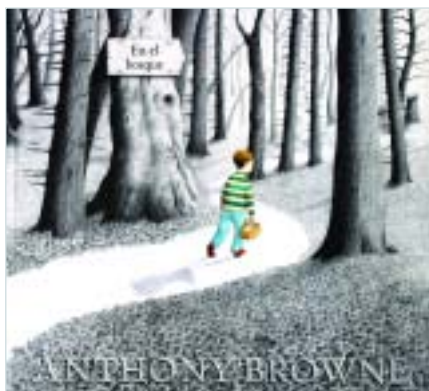
Otros libros despliegan, en las ilustraciones, rastros de otras historias. A menudo no es necesario conocerlas previamente para poder entenderlos; sin embargo, cuanto más conozcamos mayor será el disfrute, la multiplicidad de las lecturas que podamos hacer y el enriquecimiento personal que de ello tendremos. Muchos autores dejan rastros en sus imágenes y palabras de otras historias que forman parte de sus textos interiores, que los han marcado de una u otra manera o que consideran tan importantes como para que aparezcan de alguna forma en sus obras.

Cuando un autor retoma o "cita" a otro, puede suceder, muchas veces, que no entendamos las razones por las que lo hace. En todo caso, allá el autor con sus razones. Lo que en todo caso tendremos entre manos es una obra que nos va a generar cosas diferentes, que nos va a provocar a nuestros textos y a nuestras lecturas personales. Por supuesto, vamos a tener en cuenta los detalles, ya que lo que un autor coloca en un libro editado es deseable que haya pasado por procesos de revisiones múltiples y un trabajo de escritura reiterado. Podemos pensar que los buenos autores no dejan detalles al azar en sus palabras e ilustraciones. Pero probablemente ciertas pistas se nos pasarán por alto; y, al mismo tiempo,

ciertos matices los aportaremos nosotros; ciertos acentos serán tan personales y tan de un determinado momento de nuestras vidas que solo los descubriremos nosotros en un instante. Es interesante que los chicos puedan ir “prestándose” unos a otros las pistas que descubren, compartiendo lecturas, saberes e historias.

Por ejemplo, en el libro *En el bosque*, de Anthony Browne, la situación que se plantea es la de una travesía por el bosque que debe hacer un niño para llevarle un pastel a su abuela enferma. Esta es, obviamente, la situación de Caperucita Roja; pero con algunos desvíos, ya que el personaje no es una niña sino un niño y lo que se plantea en el inicio no es el viaje en sí o la enfermedad de la abuela sino la ausencia de su padre del hogar por causas que no se precisan. La travesía por el bosque es amenazante, pero los encuentros también se diferencian de la historia a la que cita. Se plantean encuentros con personajes de otros cuentos y se cita, veladamente en las ilustraciones, a muchos cuentos infantiles a través de sus elementos. Incluso los que conocen otras obras del autor encontrarán citas de otros de sus libros en ellas. El final también se aparta de la historia original, ya que, dentro de la casa y bajo una voz diferente por el catarro, se encuentran su abuela y también su padre, con quien el niño protagonista puede emprender el regreso al hogar.

En este libro, el tratamiento del color es también muy interesante ya que se despliegan colores en la primera y última parte, pero durante la travesía por el bosque el único toque de color se aplica sobre el niño (y eventualmente en la capa que aparece en un momento); pero todo el entorno del bosque, el paisa-



En el bosque, de Anthony Browne.



Un cuento de Oso, de Anthony Browne.

je, es de color gris. Dentro de esas tonalidades grises aparecen detalles que citan gráficamente a otros cuentos: llaves antiguas y ruelas, gatos con botas, torres y caballeros, zapatos y calabazas como rastros, entornos, citas de otros relatos que cada uno de nosotros atravesó en el momento de emprender el camino por su bosque personal.

Otro ejemplo de estas pinceladas de otros cuentos puede verse en el libro *Un cuento de Oso*, también de Anthony Browne. Oso es un personaje que, al igual que el anterior, atraviesa un bosque, pero con un lápiz en la mano. En las imágenes, al color oscuro del bosque se opone el color blanco y definido de Oso. Es un libro con muy poco texto en el que lo que sucede es que Oso se va encontrando con diferentes personajes que lo amenazan de alguna manera. Cuando ello ocurre, Oso permanece inmutable y les opone una representación también de color blanco que neutraliza de alguna manera la amenaza. Los personajes que aparecen pertenecen a cuentos tradicionales conocidos, como brujas, ogros y lobos. En todos los casos, la representación que Oso opone forma un par con ese personaje amenazante. Así, al lobo feroz le opone un chancho enfurecido y enorme, y al ogro le opone una planta enredadera que lo atrapa. Y luego sigue caminando. En el paisaje de atrás, en el bosque, van apareciendo diferentes objetos que pertenecen al mundo de los cuentos tradicionales, pero hay que descubrirlos entre los árboles. Aparecen casitas de chocolate, Caperucitas, pelotas de oro, sapos con corona, casas de ladrillos y manzanas mordidas. Tampoco es azaroso el momento de aparición de estos elementos, si bien en el texto (que es muy corto porque se resume a tres frases que se repiten en todo el libro) no se alude a ellos.

A partir de estos libros o incluso antes de leerlos se puede hablar con los

chicos sobre los cuentos que ellos ya conocen. Podemos también darles a conocer otros que quizás recordemos de nuestra infancia, cuentos que venían con una voz en particular y un momento de encuentro con quien los narraba o los leía. Puede pasar entonces que surjan las diferentes versiones y que cada uno quiera hacer prevalecer su versión por sobre la de otro. Si ello ocurre, es importante que tengamos en cuenta que no hay una versión “verdadera” que prevalezca sobre las otras; que, eventualmente, lo que sí puede existir es un cuento original del cual se desprenden diferentes formas de contarlo, con diferentes detalles que tienen que ver con la lectura profunda, en sentido amplio, que haya hecho el narrador.

Es interesante que los chicos puedan ver las ilustraciones de los libros, ya que forman parte de la historia que se cuenta. Además, frente a la riqueza que plantean, es oportuno generar con ellos una mirada que los involucre con sus palabras, ya que muchas veces las ilustraciones sobrepasan lo que el texto dice.

En este tipo de libros cobra valor el lugar que tenemos los docentes: como facilitadores, mediadores, presentadores y provocadores de la palabra de los chicos. Lo que buscamos es que puedan poner en juego la observación, lo que ellos saben e imaginan que son las cosas, aunque no lo sepan expresamente. No solo trabajamos con lo que los chicos saben, sino también con lo que ellos imaginan, con lo que pueden pensar y elaborar; haciendo crecer aquello que saben, con la libertad que, en el marco de confianza creado, tienen para inventar.

Además, las ilustraciones, lejos de limitar la imaginación de los chicos, la potencian en tanto estos se encuentran con una verdadera diversidad y esas ilustraciones se tratan como interpretaciones de un autor. Sobre todo en el caso de estos personajes que son clásicos, muy antiguos y que fueron representados a lo largo del tiempo de tantas maneras diferentes. Las ilustraciones tienen un autor y es interesante que esto pueda ser conocido por los chicos como para que puedan saber que ellos también tienen la libertad y el derecho de imaginar y representar a los personajes de otras maneras diferentes.

Dentro de la línea de evocación de los personajes de los cuentos tradicionales, existen otros libros que aluden a las características clásicas de esos personajes para generar una versión con características opuestas. Tal es, por ejemplo, el caso de *iChaf!*, de Philippe Corentin, en el que el personaje del lobo, habitualmente astuto en los cuentos tradicionales, es engañado por los otros personajes. Este libro además se desarrolla adentro de un aljibe, del cual



Estos dos niños están compartiendo el libro *iChaf!*, de Philippe Corentin. Fueron descubriendo entre los dos la forma de abrirlo, lo cual les causó una enorme sorpresa. *Es bien hondo el pozo*, decían, recorriendo con el dedo toda la ilustración.

los personajes suben y bajan. El despliegue de la imagen se arma, entonces, cambiando la apertura física del libro que, en lugar de abrirse hacia el costado, se abre hacia arriba desplegando el espacio vertical del aljibe.

También de lobos se trata *El estofado del lobo*, de Keiko Kasza, en el cual el lobo es ganado por la ternura al ver que, tratando de engordar a la gallina para comérsela, en realidad ha alimentado a los pollitos, que lo tratan como a un benefactor.

En esta línea de la inversión de las características se encuentra también *Érase una vez*, de José Agustín Goytisolo, poema en el que se propone imaginar un mundo al revés, y se presentan como personajes a un lobito bueno, una bruja hermosa y un príncipe malo. Este libro, además, ofrece la ilustración en blanco y negro, estilo que no es el que más llama la atención de los chicos espontáneamente. En estos casos, nuestro rol como mediadores y presentadores se vuelve particularmente relevante.

Este tipo de libros que trabajan sobre las características de los personajes



¡Chaf!, de Philippe Corentin; *El estofado del lobo*, de Keiko Kasza; y *Érase una vez*, de José Agustín Goytisolo.

de los cuentos tradicionales o incluso sobre la historia misma no requieren necesariamente del conocimiento previo de los cuentos y personajes originales. Seguramente pueden disfrutarse sin saber a qué aluden, pero son cuerdas, nexos y puntas de ovillo hacia otros cuentos, cuyo despliegue hará que se puedan sacar más capas de significación de estos últimos y desde los cuales los niños podrán generar un trabajo de lectura más rico y amplio, más gozoso y comprometedor con ellos mismos.

En realidad, como docentes, nunca vamos a tener del todo claro qué es lo que entienden exactamente los chicos. Seguramente veremos que a veces plantean hipótesis que se desvían de lo que consideramos lo central del cuento. No desesperemos. Los chicos van creando hipótesis y lecturas que no son las definitivas. Los libros dan lugar a la relectura personal, a que se los vea una y otra vez, a que cada uno se detenga en determinada página; todo ello va formando parte de la construcción de sentido. Seguramente hemos visto que muchas veces los chicos eligen el mismo libro repetidamente por un tiempo,

aunque tengamos otros a su disposición en la sala. Esto forma parte del proceso de construcción de una lectura cada vez más profunda; de un descubrimiento cada vez más profundo de las palabras personales que lo explican, de un encuentro con el mismo placer y con las mismas sensaciones que en la primera lectura, pero cada vez con algo renovado, diferente.

Vemos, a veces, que necesitan revolver los libros, “probarse” muchos hasta, poco a poco, quedarse con alguno. Este ritmo de lectura personal e íntimo puede volverse hacia afuera en parte, en tanto se creen los espacios y los tiempos para que la confianza del chico se despliegue, en tanto esa confianza también respeta que a veces no decimos todo lo que pensamos y lo que sentimos. Los niños también tienen cosas secretas y privadas, vergüenza; necesitan tiempo y un ritmo propio para poder hablar, sobre todo cuando ello involucra un compromiso tan grande como el de hablar sobre los libros y sus interpretaciones. De todas maneras, los niños, en un marco de confianza, tienen menos pudores y autocensura que los adultos, y muestran su mundo fantástico a partir de que algo realmente los toque y los convoque en su sensibilidad e interés.

Es importante que nosotros, los docentes, actuemos realmente como facilitadores y no traicionemos esa confianza. Es importante cuidar que ese tiempo que dedicamos a mirar y hablar sobre libros sea realmente sobre lo que cada uno interpreta y que no se convierta en un momento de evaluación. Por supuesto, tiene sentido hacer preguntas que afinen la mirada, llamar la atención sobre determinados detalles que pueden pasar desapercibidos para algunos niños y que consideremos valiosos para que puedan desplegar una lectura más amplia. Nuestras intervenciones como docentes tienen sentido en tanto potencien un despliegue mayor de las lecturas de los niños, y no cuando las hacemos para asegurarnos de que tienen clara una secuencia narrativa (lo cual tampoco nos “asegura” la “comprensión” del texto) o para darles una visión más acabada del cuento.

Tengamos en cuenta que es muy valioso que los chicos tengan la oportunidad de comentar su propia interpretación en algún momento y que los textos no tienen un sentido único, sino lecturas posibles, matices, tantos como lectores haya. Y nuestra interpretación como adultos constituye solo un sentido posible más, que seguramente será diferente de la de los niños porque estará atravesada, influenciada, por nuestras experiencias de adulto.

Más que decirles nuestra propia interpretación sobre un texto, podemos volver con nuestros alumnos al libro, buscar nuevamente determinadas partes de la historia, volver a leerlas y crear un espacio de conversación. Podemos generar una relectura que expanda las interpretaciones, las lecturas y las posibilidades de imaginar e intercambiar comentarios con los chicos.

Lo que sí podemos tener por seguro es que los niños van a ir logrando confianza en sí mismos, en su pensamiento, en sus conclusiones, en sus avances y vueltas en la medida en que tengan ese campo de uso de las palabras que les pertenecen; en tanto tengan el lugar y el tiempo para que sean sus palabras las que construyan el cuento y que las intervenciones que otros puedan hacer no se vivan como objeciones sino como agregados, aunque sean aparentemente interpretaciones opuestas. Es en este momento cuando los niños se reconocen unos a otros como seres valiosos en sus apreciaciones, como interlocutores válidos unos con otros; no importa la edad que tengan, porque cada uno aporta desde su particular mirada del mundo que, por supuesto, va a estar atravesada por la edad, pero que no depende exclusivamente de ella.

Personajes

Los personajes son aquellos que llevan a cabo las acciones de la historia. Hay principales y secundarios y, muchas veces, los chicos reconocen a los libros a través de ellos. Es raro que un niño pequeño se acuerde del título de un libro. Más bien tiende a identificarlo por su personaje principal o por alguna circunstancia del cuento que lo haya impactado mucho y que, de alguna manera, refleja para él la totalidad del libro. De todas maneras, aunque esta identificación de los libros es muy interesante y nos habla de las lecturas de los chicos, es importante que, si reconocemos el libro, retomemos su título, por supuesto sin desvalorizar esa caracterización que ellos realizaron.

A partir de personajes que aparecen en muchos cuentos pueden crearse nuevas historias que los tengan también como protagonistas. Puede ser que estos personajes se repitan o que lo que se repita sea la función que tienen dentro del cuento, con diferentes nombres, es decir que aparezcan ciertas funciones y características que hacen reconocible un determinado aspecto dentro del cuento aunque estén encarnadas en personajes diferentes, con diferentes nombres.

Las brujas, por ejemplo, son personajes que tienen una presencia importante dentro de los cuentos tradicionales. Sobre ellas se han escrito muchas versiones, manuales, poemas y cuentos. Se las ha conservado malísimas y se las ha vuelto buenas. Se las ha modernizado, se las ha llevado a la pantalla del cine y de la televisión. Y, en definitiva, se las ha hecho aparecer por cualquier lugar, a cualquier hora y en cualquier tamaño. Lo cierto es que la bruja es un ser misterioso y temible, atemporal, que se mantiene a un medio camino entre el ser humano y alguna otra cosa, a las que no se les conocen, por lo general, esposo ni hijos.

Los niños pueden crear sus propias brujas, con sus poderes y palabras mágicas; dibujarlas, recortarlas y armar hechizos que pueden recopilarse. Este juego, esta creación, si bien gira alrededor de lo imposible, también tiene ciertas reglas. No todas las brujas hacen cualquier cosa: tienen ciertos ayudantes que son los más conocidos, se mueven en un mundo más bien oscuro que las rodea y viajan de una manera particular.

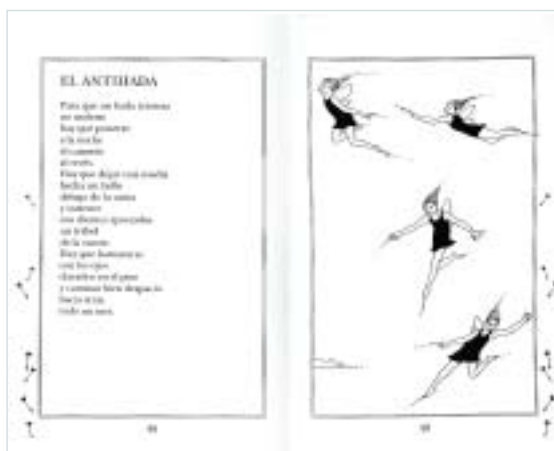
En la sala multiedad, por contar con niños de distintas edades, la ficción se mueve en diferentes niveles. La distancia entre la ficción y la realidad es algo que se va construyendo durante esos años y el juego de inventar y tener poder a través de las palabras personales sobre el personaje va haciendo más visible esa diferencia.

Puede ser interesante, como siempre, recorrer libros que tomen a las brujas en diferentes situaciones, que recreen desde diferentes ángulos su mundo ficcional.

Por ejemplo, en *La bruja Mon*, de Pilar Mateos, se van desplegando varias aventuras breves de esta bruja que es malísima y bastante efectiva, aunque no siempre las cosas le salgan como quiere.

Otro ejemplo en un tono diferente puede ser el libro *Las brujas sueltas* de Cecilia Pisos, que ofrece varios poemas de brujas. Más allá de buscar una comprensión exacta de los poemas, leerlos con los niños los sumerge en un entorno de palabras y expresiones poéticas que pueden dar alas a sus creaciones. A esto podemos agregarle las ilustraciones de Tania de Cristóforis y veremos a pequeñas brujas en una enorme variedad de movimientos, un trabajo sumamente atractivo y trabajado con tinta negra.

Si podemos recorrer con los niños cuentos e imágenes de brujas, inventar palabras mágicas y escribirlas, ponerles nombre y construir pequeñas rimas para convertir objetos, tendremos un mundo de brujas creado por ellos que puede agregar-



Las brujas sueltas, poemas de Cecilia Pisos e ilustraciones de Tania de Cristóforis; y su contrapartida, *Las hadas sueltas*, con poemas de la misma autora e ilustraciones de Renata Schussheim.

se al rotafolio de la sala para poder volver a esas palabras cuando se lo requiera.

Los monstruos también son personajes que aparecen en muchos cuentos con características temibles. El juego y la recreación de este tipo de personajes, lejos de asustar a los niños, les permite jugar con las fantasías que de todas maneras tienen, ponerlas en danza con las de otros, dominarlas o empezarlas a dominar de alguna manera a través del poder de sus palabras. Al estilo del Oso en *Un cuento de Oso*, la representación, la fantasía pues-

ta en juego con permiso e interés, sirve para conjurar muchos de los monstruos personales que crecerían enormemente si no se les ofreciera a los niños la posibilidad de sacarlos.

También hay historias en donde esta figura temible del monstruo aparece trabajada a través de la inversión de sus características, lo que da lugar al humor.

Por ejemplo, *Papá*, de Philippe Corentin, plantea la existencia de un mundo paralelo de monstruos que les temen a los humanos. En este libro, tanto los monstruos como los humanos solo pueden ser vistos por los niños de ambos mundos y no por los adultos.



¡Papá!, de Philippe Corentin.



Por otra parte, en *Groppopol*, de Sandra Siemens, el monstruo niño se siente mal por tener dulces sueños (cosa que está mal reputada en su mundo monstruoso), hasta que puede contárselo en secreto a su mamá. Se despliega así un mundo monstruoso que invierte el mundo real de los chicos; sin embargo, y al mismo tiempo, al personaje del pequeño monstruo le pasan cosas que lo angustian, como a los chicos.

Por otra parte, se pueden encontrar colecciones de varios cuentos que se construyen con el mismo personaje como protagonista. Tal es el caso de, por ejemplo, *Gastón Ratón* y *Gastoncito*, dos pequeños ratones que tienen aventuras que son contadas desde su propio punto de vista, es decir, desde lo pequeño. Únicamente mirando las imágenes se descubre qué es lo que pasa en la historia. Esta particularidad es lo que caracteriza a estos libros como libros álbum: aquellos libros en los que imagen y texto son interdependientes y

ambos necesarios para construir la historia. El texto, en este caso, no aporta lo que sí aporta la imagen; inversamente, la imagen no cuenta la forma en que los ratones ven al mundo, lo que sí es aportado por el texto. Esto requiere que los lectores vayan construyendo lo que pasa sin apoyarse solamente en el lenguaje escrito y da lugar a que los niños intervengan activamente con sus palabras para ir construyendo el significado.



Gastón Ratón y Gastoncito salen de paseo, de Nora Hilb.

☀ Leo con los chicos *Gastón Ratón y Gastoncito salen de paseo*. A medida que va avanzando el relato, los niños nombran lo que ven en las imágenes como una forma de construir la historia desde sus elementos visuales. Les pregunto por dónde les parece que estuvieron paseando los dos personajes ratones y se los voy mostrando de nuevo. *Por la ciudad*, contestan; *Por el campo*; *Por la selva porque hay leones*. Van ajustando sus interpretaciones hasta que descubren que estuvieron paseando por arriba del león. Es toda una construcción la que ocurre hasta que dan con la secuencia de la escena en donde cada uno de los chicos va aportando diferentes elementos desde lo que el libro les sugiere. Lo leo de nuevo y corroboran este paseo, y algunos van identificando las partes del león a medida que se pasan las páginas.

Este personaje puede llevar al lector a ponerse en el lugar del ratoncito y ver la realidad desde un particular punto de vista de ratones (que implica, por ejemplo, un cambio en la dimensión subjetiva de los objetos).

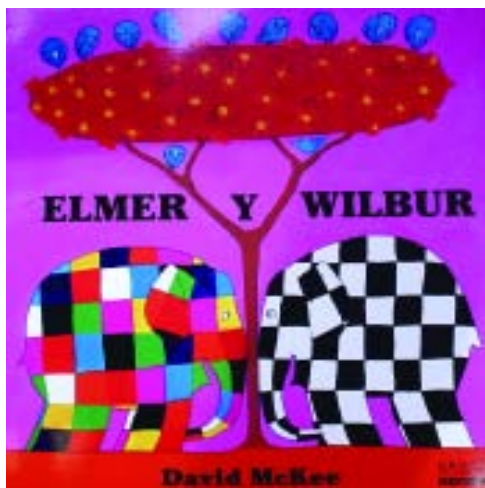


Lautaro y la sombra, texto de José María Gutiérrez e ilustraciones de Pablo Zweig.

Otros personajes despliegan otras características personales. Por ejemplo, en *Lautaro y la sombra* y *Lautaro y su mascota*, hace primar en ambos libros su capacidad de imaginar, fantasear y hacer crecer determinadas situaciones a partir de un hecho real que se toma como punto de partida. En uno de ellos, es la proximidad de la compra de una mascota para Lautaro lo que hace que el protagonista, en su fantasía, calibre las ventajas y desventajas de tener una u otra mascota; claro que va adecuando su concepto de “mascota” a algo bastante personal que incluye a los elefantes, los hipopótamos y las jirafas. En *Lautaro y la sombra*, el suceso que desencadena la acción es un corte de luz en la casa de Lautaro, lo que da lugar a que la luz de la vela, cambiante y agitada por el viento, mueva la sombra de Lautaro y la torne independiente y misteriosa.

Otro personaje puede ser Elmer, creado por David McKee. Elmer es un elefante a cuadros de colores y, a partir de esa característica que lo diferencia de otros elefantes que lo acompañan, vive distintas aventuras y hace diferentes trucos para sus amigos (por ejemplo, pintarse de color elefante, lo cual genera que todos los demás elefantes se pinten a la manera de Elmer, o sea de todos colores). Elmer también se encuentra con Wilbur, que es un elefante amigo también a cuadros, pero negros y blancos.

Otro personaje es Willy, presente, por ejemplo, en *Las pinturas de Willy* y *Willy, el soñador*, ambos de Anthony Browne. Este personaje está trabajado, en estos dos libros, mostrando su particular manera de ver las cosas. Willy, que es un chimpancé, casi siempre se presenta vestido con su chaleco de guardas y es un personaje tímido y muy sensible. Las ilustraciones de estos libros toman cuadros de autores famosos y los pasan por la “mirada Willy”, que es una



Elmer y Wilbur, texto e ilustraciones de David McKee.

mirada chimpancé; así aparecen objetos y personajes relacionados con ese mundo. Por ejemplo, podemos ver en *Willy, el soñador* páginas con ilustraciones que citan, de alguna manera, cuadros de Dalí o de Magritte; pero que no son iguales, no son una copia, sino una cita que se hace dando cuenta además de una cierta lectura, de una cierta interpretación; de un compromiso, de una serie de sentimientos que ese cuadro despierta en el personaje.

Este recurso, que consiste en aludir claramente a otro texto o cuadro u obra, pero sin citarlo expresamente, se llama *intertextualidad* y es una operación muy frecuente en estos libros. Tiene que ver con la introducción de otro discurso que sirve, de alguna manera, como base o guiño para el lector. En la



"La persistencia de la memoria", óleo sobre lienzo realizado por Salvador Dalí en 1931. *Willy, el soñador*, texto e ilustraciones de Anthony Browne.

En la ilustración de Anthony Browne se cita el cuadro de Dalí, transformado por la interpretación que le da Willy, personaje de la historia, tal como se ve en la segunda imagen.

mayoría de estos libros no es necesario conocer aquello a lo cual se alude para entender, pero la lectura y la significación crece enormemente cuanto más conozcamos de aquello que es aludido.

Por otra parte y más allá de las operaciones intertextuales que un texto lleve a cabo, es importante recordar que siempre, como lectores, estamos yendo de nuestra lectura actual a nuestras lecturas anteriores, no solo para entender sino también porque así crece nuestra lectura, nuestra visión del mundo, nuestro proyecto del mundo y nuestro ideal del mundo.

Libro álbum

El libro álbum, al que ya nos hemos referido brevemente, se define como aquel libro ilustrado en el que el texto y la imagen son necesarias para comprender la historia. En estos libros hay partes que se escriben, pero no aparecen ilustradas y hay otras que aparecen ilustradas, pero no se escriben. Algunos de los libros analizados anteriormente son libros álbum, como *Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas*, donde el texto refiere la visión de los ratones y la ilustración da cuenta de que están nadando en una bañera. Así, el monstruo al cual aluden es un patito de plástico y lo que ellos llaman *isla* es la rodilla del niño que se está bañando. Finalmente, la ilustración arma una panorámica en donde aparece la escena total de la bañadera llena. Esta estrategia está repetida en los cuatro libros de la colección, en cada uno de los cuales se arma un mundo pequeño adentro de otro más grande.

Lautaro y su mascota y *Lautaro y la sombra* también son libros álbum, ya que en la lectura conjunta de texto e imagen es donde surge la historia. Muchas veces, en lugar de explicar verbalmente, en el libro álbum aparece la imagen. Esta aparición no se plantea, sin embargo, como un reemplazo del texto; no se introduce para hacer más fácil una historia. La ilustración, en realidad, aporta una mayor complejidad narrativa a la historia, ya que lo que “está dicho” en el libro ha sido dicho a través de diferentes lenguajes que requieren una lectura también diferente.

Cuando Lautaro, en *Lautaro y su mascota*, piensa en *otro animalito para llevar de paseo a la plaza* y aparece el protagonista paseando a un hipopótamo con una correa, el efecto es diferente al que se produciría si en el discurs-



Lautaro y su mascota, texto de José María Gutiérrez e ilustraciones de Pablo Zweig.

so se dijera lo que Lautaro piensa. En este libro el texto se posiciona en un determinado punto de vista y la imagen arma otro, que no obstante también tiene que ver con lo que Lautaro imagina.

En *Lautaro y la sombra*, el texto se centra en las interpretaciones que Lautaro les da al movimiento de su sombra y al juego que arma con ella. En la ilustración, sin que se nombre, aparece la vela con la llama agitada por el viento que entra por la ventana. Este hecho, que es la causa de todo el juego, queda tan al margen, tan sin nombrar y en un juego tan misterioso, que incluso está a espaldas del protagonista; situación necesaria, por otra parte, para que la sombra se produzca.

El libro álbum se presenta como un desafío para el lector a partir de que involucra a todas las partes del libro. No solamente el texto y la ilustración cuentan una historia, sino que esta historia también está tramada en la tapa, la contratapa, las guardas de tapa y muchas veces involucra la forma de diagramar las leyendas legales de los libros. Al explorar estos elementos paratextuales (es decir, aquellos que rodean al texto), ya se está realizando una lectura; se van sacando conclusiones y formulando hipótesis sobre lo que el libro va a tratar. Sin adivinar el contenido del libro, la exploración del paratexto, y la conversación, lo que él nos sugiere, sobre lo que cada uno cree que va a pasar, puede ser un momento interesante en el que los niños pueden poner en común lo que piensan, lo compartan y reformulen; lo enseñen y muestren su manera de pensar y por dónde van sus lecturas interiores.

Este “poner en juego” anticipaciones de los textos antes de leerlos no tiene que ver con competir o con que las hipótesis que se alejen del texto estén “mal”, sino con que cada uno se acerca a un texto provisto de las aproximacio-

nes que puede hacer a partir de su experiencia con los libros y de su libertad para fantasear; y, en todo caso, para generar otra historia posible. Esto es lo que cada uno de nosotros, como adultos, hace cuando explora un libro nuevo. Lo miramos, recorremos su índice, miramos las ilustraciones, epígrafes y nombres de los autores; leemos la contratapa y las solapas. Vamos enmarcando ese objeto en un grupo particular: texto literario, informativo, novela, libro de poemas o de cuentos. Lo vamos identificando de acuerdo con el formato que el texto adopta, de acuerdo con cierto grupo de palabras usadas; y también, de acuerdo con lo que cada uno tiene, posee, como lector. Y, aun así, siempre corremos un riesgo: el riesgo de lo diferente, porque ese libro es nuevo y probablemente lo sea durante varias lecturas.

Esta inclusión del paratexto se puede ver, por ejemplo, en el libro *Bruno, el rezongón*, de Katia von Mensing, que es un libro ilustrado en blanco y negro. Sus personajes son cebras antropomorfizadas (es decir, que actúan como personas); el narrador relata los juegos de Bruno, el hijo cebra y protagonista de la historia, con Brita, su amiga, durante una tarde de lluvia. Cada uno de los personajes está caracterizado por la dirección de las rayas (horizontal, vertical u oblicua), que se mantiene durante todo el cuento. Las cuatro direcciones posibles aparecen en la contratapa del libro. Lo que puede despertar un interrogante son las guardas, esa hoja interior que une la tapa o contratapa con el resto del libro. Aquí hay una clave: mientras que la guarda de tapa mantiene un rayado oblicuo como el de Bruno (personaje presente en la tapa), la de contratapa está cuadriculada oblicuamente. Esto sugiere que algo debe pasar en el medio, en el transcurso del texto, como para que de un “estado rayado” se pase a un “estado cuadrulado”. Y a partir de conocer la historia se resignifica, entendemos más claramente el guiño, la complicidad que el autor genera con el lector en esas guardas.

Por supuesto, es poco probable que los chicos no observen estos detalles. Pensemos que los libros son objetos complejos. También es probable que, aunque los vean y les llamen la atención, no puedan hablar sobre ellos o se les pase por alto su significación. Justamente en estos casos es cuando la intervención del mediador cobra importancia y los maestros pasamos a ser los protagonistas de una escena que también tiene de protagonistas a los chicos. Sin darles nuestra interpretación, podemos hacerles notar estos detalles; plantear el interrogante, mostrarlos, volver a ellos una vez terminado el libro, preguntar



Bruno, el rezongón, texto e ilustraciones de Katia von Mensing.

a los chicos y, tal vez, no esperar una respuesta muy concreta.

En los libros álbum, gran parte de la historia se construye a partir de las palabras de los lectores. En realidad, en muchos libros es así; pero, en estos en particular, gran parte de la historia está contada a partir de otro código, de un lenguaje que no es el de las palabras. Cada uno de los lectores, entonces, contará de un modo particular, entrará por distintas partes de la ilustración, reparará en diferentes partes de la obra y le dará una interpretación personal. Y no es que cada uno interprete cualquier cosa. La obra también pone lo suyo y dice determinadas cosas. De lo que estamos hablando aquí es de interpretaciones sobre un mismo hecho: explicaciones, lecturas, cambios sutiles en el punto de vista desde el cual se habla sobre un personaje o un pasaje de la historia.

La mirada de los niños recorre la ilustración, detecta ciertos detalles y no se detiene en otros; a partir de allí mira e interpreta. En realidad, también los adultos hacemos eso. Cuando tenemos más experiencia con los libros tal vez estamos avisados de que se puede mirar más allá de aquello que vemos en primera instancia. (En realidad, esto pasa cuando tenemos más experiencia con la vida.) Y es una experiencia que se construye, que se recrea no solamente con lo conocido y cercano sino también (y casi fundamentalmente) con la posibilidad de poner en juego la fantasía personal, es decir, con la posibilidad de poner en juego la propia capacidad creativa.

Leer libros a los niños y hablar sobre estas lecturas es uno de los actos menos ingenuos que la escuela puede llevar a cabo.

Según afirma Margaret Meek (2004), "Leer una historia es, tanto para un niño como para un adulto, una forma de discutir lo que podría suceder, de preguntarse qué pasaría si..., ya sea en el diálogo abierto del habla o en el diálogo oculto de la imaginación. Lectura y escritura crean un espacio mental para el pensamiento, el mismo espacio que los niños habitan en sus juegos de la edad temprana". A través

de los libros, de las imágenes, de lo que cada uno de los chicos construye alrededor de estos elementos y del modo en que habla sobre eso que construye puede estar la clave de la apertura de las puertas del mundo; de modo de sobrepasar lo cercano, lo “real” para dar paso a otra realidad, no menos real por ser fantaseada, que podría posibilitar la libertad para la creación de alternativas para la propia vida.

Los libros, y las lecturas que los niños hacen sobre ellos, pueden llevarlos a traspasar algunas limitaciones, por el simple hecho de hablar de otras cosas, de presentar otras realidades, de hacer uso creativo del poder que tiene la palabra para generar otros mundos a partir de nombrarlos. Y en esto la lectura (la lectura en su sentido amplio, comprometido) se mueve en el mismo espacio en que se mueve el juego.

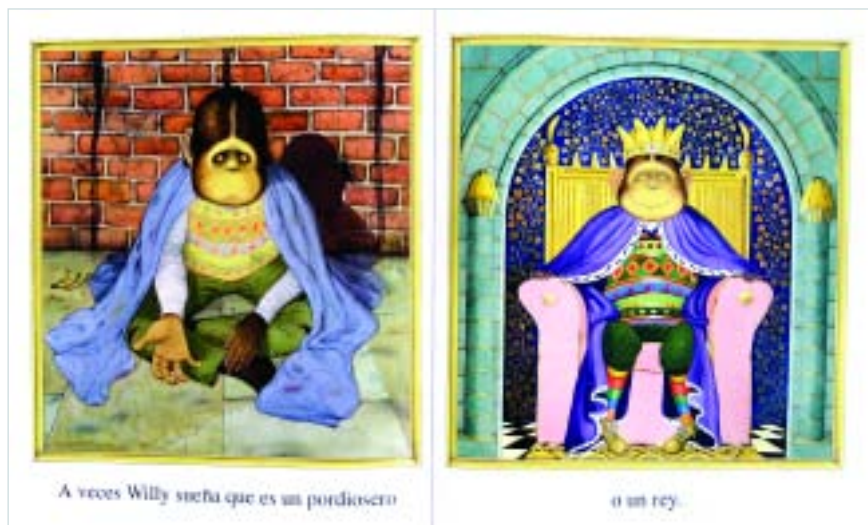
Cuando los maestros trabajamos con niños pequeños, las imágenes de los libros cobran mayor importancia. Por supuesto que podemos leer libros sin ilustraciones, y por supuesto que las ilustraciones también son interesantes en etapas posteriores; pero, con los niños pequeños, la lectura de la imagen es una de las primeras que se produce.

El libro álbum, por la interdependencia que establece entre texto e imagen para construir una historia, requiere de la observación de la imagen para entender. Llama a la mirada y a la construcción de una historia por sobre las palabras del texto y de la imagen, y esta historia la va haciendo cada persona. Seguramente, distintos lectores coincidirán en una misma línea argumental, pero la interpretación general estará teñida con los matices de las palabras de cada uno, con el lugar diferente desde el cual cada uno parte y construye, entiende y da sentido. Es interesante darle palabras a la imagen, compartir estas lecturas, que seguramente cambiarán en relecturas posteriores del mismo libro. Esta conversación, obviamente, queda en lo oral; no se trata de “escribir lo que no está escrito”. La obra es eso: imagen y palabra entrelazada; y por ello produce este impacto, no es que le faltan palabras. A veces, los libros álbum generan humor a partir de contraponer una imagen con el texto; a veces, mediante las palabras cuentan un punto de vista mientras que en la imagen se ve otro. La conversación que se puede generar alrededor de ellos queda en la oralidad, con la característica efímera que ella tiene, pero también con su potencia. Porque a las palabras no se las lleva el viento, y mucho menos cuando son comprometidas, importantes y profundamente personales. Quedan y hacen huella, dejan marca, nos trabajan y las trabajamos y crecen hacia sentidos cada vez más develadores.

☀ Leo a los chicos *Willy, el soñador*. Cuando lo abro comentan con respecto a la guarda de tapa: *Hay bananas. Porque es un mono*, dice otro chico. Lo empiezo a contar. *Ja, hay muchas bananas porque el mono las quiere comer*. Van encontrando y señalando las que hay en cada página. Juegan a encontrar las que se hallan integradas en la ilustración. En un momento, el libro dice: *Un pordiosero...* y en la imagen no hay bananas, solo una cáscara vacía. *Aquí no hay bananas*, observa uno de los chicos. *Porque está pobre, completa otro, pide bananas*. Sigo leyendo y dicen: *Más bananas, grandotas; Una sirena*. Ya en el final nombran otros elementos de la imagen: *Un monito chiquito, la madre, los dos monitos chiquitos y el padre*. En el momento de explorar libros, muchos retoman *Willy, el soñador* y van encontrando más detalles; superan la descripción, la enumeración de los elementos, para dar pie a frases más narrativas. Algunos buscan las palabras en el texto o leen señalando las letras aunque lo que dicen no coincida exactamente con lo que está escrito.

En otra plurisala, los chicos, en una primera lectura, también van simplemente enumerando los elementos. Es el comienzo de un proceso que luego irá tomando en cuenta esos elementos para ponerlos en construcción, para conjugarlos en algún sentido posible. Y avanzan. *Creo que lo va a*





Willy, el soñador, texto e ilustraciones de Anthony Browne.

comer, dice uno de ellos frente a una ilustración que refleja el fondo del mar. *Está soñando que hay bananas*, dice otro unas páginas después. En la página en que el texto dice “O un rey”, una de las nenas comenta: *Y yo sueño que soy una reina*. Se compromete, va más allá del texto y aparece ella misma, convocada como lectora.

En ese momento, les pregunto a los niños con qué soñaban. Pocos contestan, tienen la mirada fija en las páginas del libro. *Con todo*, dicen algunos sin dejar de mirar. El que está leyendo en voz alta es un mediador; lo que está presente y que centraliza todas las miradas es el libro, sus ilustraciones y sus palabras, lo que los chicos están construyendo. La lectura sigue. A veces, a los docentes nos tienta desviar el tema y los chicos nos vuelven. Nosotros también vamos haciendo lecturas de lo que el grupo lee. Vamos afinando la mirada, poniendo las preguntas, retomando algunas cosas que van apareciendo en la marcha. A veces esas preguntas resuenan en el grupo de chicos y a veces no. En este caso, lo que capturaba la atención del grupo era el libro; era poco probable que se pusieran a pensar en sus sueños. O, probablemente, lo estuvieran pensando, pero no era ese el momento de decirlo. De todas maneras, vale la pena hacer estas preguntas, si los maestros podemos recibir un *no* por respuesta. Esto es, si podemos ser receptivos a que los chicos estén pasando por

otro momento (de lectura, por ejemplo, y no de producción) y respetarlo. Ya llegará el momento de hablar de los sueños de cada uno o de los deseos o del futuro. La pregunta ya está en el ruedo.

Los libros álbum generan esta situación expectante, de búsqueda de pistas, señales y detalles que hacen correr la mirada, que nos invitan a seguir o a quedarnos a explorar más en ese punto. Cuando abrimos un libro álbum nos ponemos en contacto con un relato posible y también con un modo posible y diferente de contar un relato. La imagen ayuda a ampliar las posibilidades de complejizar la historia y establece juegos de ambigüedad con las palabras y el texto, difíciles de generar con un soporte netamente textual. Por ejemplo, en el libro *¡De repente!*, de Colin McNaughton, la frase que se repite hoja por medio es justamente el título, lo cual genera tensión en el texto. La historia trata de los desvíos del cerdito en su camino a casa, mientras que en las ilustraciones se ve la infructuosa persecución que lleva a cabo el lobo. Cada vez que aparece esta frase, "¡De repente!", en el texto de

la siguiente doble página hay un desvío del camino del cerdito, que trae aparejado un accidente para el lobo. La frase "¡De repente!" está puesta en el lenguaje escrito, pero el énfasis que se pone en ella anuncia más que el desvío, nos prepara para las dos historias que corren paralelamente.

En el libro álbum no se arma una sola línea narrativa. Son libros polifónicos, con varias voces armonizadas como en una pieza musical, en los que, como en la vida, pasan varias cosas al mismo tiempo.



¡De repente!, texto e ilustraciones de Colin McNaughton.

Libro de arte

Vale aclarar que, cuando hablamos en este caso de libros de arte, nos estamos refiriendo a las artes plásticas, específicamente a la pintura. Esta aclaración es pertinente ya que hasta aquí nos habíamos referido a los textos literarios, que también constituyen una forma de arte; no pretendemos, por lo tanto, afirmar que, mientras la pintura es una forma de expresión artística, la literatura no lo es.

Y este no es un tema menor. La literatura se construye con palabras, es decir, con un instrumento de uso común. Hablar o escribir son actividades que se llevan a cabo habitualmente para diversos fines. También dibujar y pintar son actividades que se desarrollan en varias situaciones, pero requieren un cierto saber especial de quien las hace. Esta relación tal vez demasiado reverente, y por lo tanto distante, que podemos tener los maestros con la plástica como forma de arte trae aparejadas otras cuestiones. Por ejemplo, muchas veces podemos seleccionar cuentos para nuestros alumnos, pero quizás no les acercamos reproducciones de cuadros para que conozcan y puedan hablar sobre ellos. Existe el prejuicio de que, si no se sabe de pintura, no se “entiende” la obra. Y al respecto caben los mismos interrogantes que cuando seleccionamos los libros para niños: ¿cómo sabemos qué sentido le va a dar un niño? ¿No vale la pena poner a disposición de ellos ciertas buenas obras que también les muestren otra realidad posible, que también los impulsen a construirla?

La lectura de un cuadro, al igual que la lectura de una obra literaria, también se nutre de impactos. No hace falta saber algo específico para que algo nos produzca algún tipo de emoción. No se necesita tener ningún saber específico para que podamos reconocer esa emoción y podamos decirla. No necesitamos tener ningún saber específico para decir a qué nos hace acordar determinada historia, contada con esas determinadas palabras o a través de determinada imagen.

Lo que sí se necesita, siempre, es un espacio de confianza donde poder decirlo, el espacio de confianza donde poder intercambiar nuestras apreciaciones y donde se va a escuchar lo que cada uno dice, dándole la enorme importancia que esto tiene.

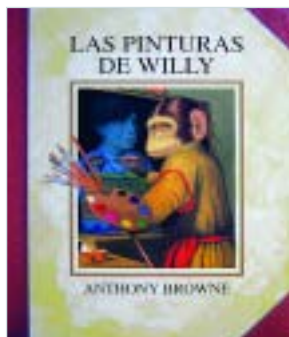
Por supuesto que, cuanto más sepamos, más vamos a poder disfrutar cualquier obra: cuanto más hayamos leído, más vamos a disfrutar de los libros,

cuanto más música hayamos escuchado, más vamos a disfrutarla y más exquisito se va a hacer nuestro oído; cuantas más pinturas hayamos visto más afinada tendremos la mirada para descubrir las pinceladas ocultas, los toques maestros, las similitudes y los estilos. Pero nadie le puede quitar a nadie el derecho de ver, de conocer y de decir lo que le sucede frente a una obra de arte; de mirarla a su manera, de construir un sentido alrededor de ella.

Por ejemplo, en el libro *Las pinturas de Willy*, de Anthony Browne, hay una alusión explícita a diferentes obras de arte consagradas. En realidad lo que aparece es la mirada de Willy, mono protagonista de la historia, reinterpretando esas obras y estableciendo una mirada personal de los cuadros. Al hacerlo construye otra obra, con otro nombre y otro impacto en la mirada. *La Mona Lisa* de Leonardo da Vinci ya no es la Mona Lisa, sino *La sonrisa misteriosa*. Porque, cuando miramos un cuadro (al igual que cuando leemos una historia), el sentido que le damos, el juego que armamos entre esa obra y nuestra mirada, nuestra lectura, forman otra historia, otra imagen, nueva y absolutamente personal.

Al final de este libro hay una hoja desplegable donde se encuentran pequeñas reproducciones de las obras *en las cuales se inspiró Willy*. El juego que plantea es desplegarlo y buscar a cuál corresponde cada una. En cada uno de esos cuadros figura el título, el nombre del autor y el año en que fue realizado. Pero también hay un comentario breve referido a la obra que culmina con una frase en la que se incluye una apreciación personal del autor del libro sobre esa obra en particular. Esto es muy interesante ya que, en su sencillez, habilita, de alguna manera, que todos, sepamos o no sobre obras de arte, podamos decir lo que nos pasa al verla, a qué nos hace acordar, lo que sentimos, lo que pensamos y lo que encontramos de familiar, de extraño, de perturbador o de sorprendente.

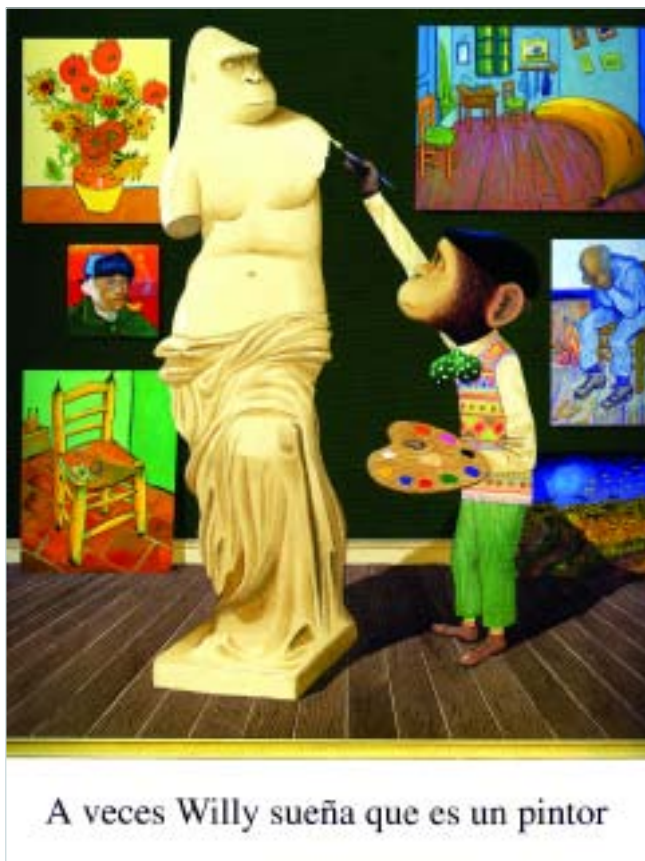
En el libro *Willy, el soñador*, también de Anthony Browne, se plantea un juego parecido. En las ilustraciones hay alusiones a Dalí, Magritte y De Chirico, entre otros. Son alusiones, no copias. Las pinturas se mantienen reconocibles si alguna vez las vimos y las recordamos. El texto toma algunos elementos desde donde se despliega el recorrido onírico de Willy, el personaje, cuyos sueños trabajan lo que ve y lo que lo impacta. Es indudable que, cuanto más conozcamos de pintores, más vamos a disfrutar este libro, más profundamente lo vamos a leer, más sentido vamos a encontrarle y más



Las pinturas de Willy, texto e ilustraciones de Anthony Browne.

capas de significación vamos a atravesar. Pero la mirada desprovista de saberes específicos también es interesante, y los niños pequeños en general no han construido aún el prejuicio o el endiosamiento hacia una obra de un autor reconocido. Sería interesante que ese endiosamiento no se construyera; que, en cambio, se les acercara a otras producciones, que puedan saber por interés personal quiénes eran esas personas cuyas obras los conmueven de alguna manera. Sería bueno que la "fama" de otro no les clausurara a los chicos el derecho a la palabra propia para decir lo que piensan, lo que les gusta, disgusta, conmueve o enoja. (Sería bueno que, como adultos, también nosotros tuviéramos esa posibilidad.)

Es interesante poder desplegar este juego con los chicos y poner en evidencia que todas las ilustraciones, las de todos los libros, son obra de un autor, de una persona real que ha interpretado algo en forma personal. Es importante que puedan conocer los nombres de los ilustradores de los libros



Willy, el soñador, texto e ilustraciones de Anthony Browne. Cuadros de Vincent Van Gogh: *Jarrón con girasoles* (óleo sobre lienzo, 1888), *Autorretrato con la oreja vendada y pipa* (óleo sobre lienzo, 1889), *La silla de Van Gogh* (óleo sobre lienzo, 1888), *En el umbral de la eternidad* (óleo sobre lienzo, 1890), *La habitación de Vincent en Arlés* (óleo sobre lienzo, 1889) y *Campo de trigo y cuervos* (óleo sobre lienzo, 1890).



y que nosotros destaquemos que, aunque no esté ese nombre en el libro (cosa que puede suceder), esa ilustración es obra de una persona que generó una interpretación personal. Es importante señalar, con los chicos, que nada de lo que está pintado o escrito tiene que significar lo mismo para todos, ya que cada uno se acerca a ello con su propia historia, con su propio matiz, con su propia manera de entrar y de leer. Y, por lo tanto, que todos tenemos la libertad de volver a representar de otra manera personal lo que vimos, leímos, imaginamos o jugamos.

Y esta es una libertad que se conquista en la medida que tengamos contacto con una variedad de producciones culturales. Porque es muy raro que alguien invente algo de la nada. Un artista normalmente va a acudir a materiales, formas y procedimientos que ya han sido inventados y va a reelaborarlos, a moldearlos de otra forma. En toda obra vamos a encontrar los rastros del pasado, ya sea porque continúe una línea histórica o porque quiera rebelarse contra ella. Somos seres históricos y el tiempo, el nuestro, el pasado y el futuro, es la línea sobre la cual caminamos.

Cuando el interés se despierte (y aún antes de que esto pase), es interesante poner al alcance de los niños libros sobre autores de obras plásticas. Particularmente cuando miramos pinturas cobra relevancia aquel que actúa como mediador o facilitador: nosotros, los maestros que acercamos, interrogamos y podemos focalizar la mirada en uno u otro matiz.

Por ejemplo, en la colección *Descubriendo el mágico mundo de...* se recorre la vida de cinco pintores consagrados (Kahlo, Van Gogh, Dalí, Velázquez y Picasso). Además hay una selección de su obra y preguntas para guiar la mirada hacia un cierto matiz o detalle particular.



Colección de libros de arte *Descubriendo el mágico mundo de...*

Libro informativo

La última colección nombrada es de libros informativos. Este tipo de libros requiere, en principio, el mismo tipo de lectura que los literarios. Son impactos desde los cuales se organiza una información; también imágenes desde donde se despliega un particular punto de vista. Cuando abordamos libros informativos con los chicos, además de recabar lo que ellos saben sobre un determinado tema, podemos animarlos a formular preguntas y a elaborar respuestas.

Seguramente, gran parte de la información que nosotros tenemos como adultos la leímos en libros o revistas. Pero lo que sabemos es más que lo que leímos. Lo que sabemos involucra también las conclusiones que sacamos de lo leído y el modo en que pudimos volver a organizarlo para relatarlo. El texto del libro informativo también necesita de un lector que le dé sentido, que construya sus lecturas y las encadene con sus experiencias.

Los libros informativos tienen un tono diferente que el literario, que da lugar a una diferenciación por parte de los niños de un mundo fantástico y un mundo real. Esta distinción es importante en los niños pequeños, es una construcción que están haciendo y jugando.

Nuestros alumnos tienen cierta información y a partir de ella elaboran conclusiones, dando rienda a un pensamiento creativo. Los libros informativos les van a aportar otros datos, para que con ellos sigan pensando, reformulando sus preguntas, aventurándose en las respuestas y reorganizando el mundo en un relato cada vez más amplio.

Este proceso permite que los niños puedan ser poseedores de sus palabras y no solamente repetidores de lo que otro dice. Obviamente los chicos formulan hipótesis y llegan a conclusiones que pueden no ser verdaderas. Lejos de ser un error, forman parte de una construcción. Son respuestas interesantes para compartir, que marcan momentos de un camino que se puede seguir transitando, pensando y superando entre todos. La posibilidad de compartir sus hipótesis en un marco de escucha, como puede ser la sala con sus compañeros y maestro, puede generarles a los chicos mayor confianza en su capacidad de pensar y de elaborar respuestas alternativas, nuevas para ellos, creativas, que se van enlazando con las de sus pares y pueden llegar a superarse a sí mismas. Es muy importante que este camino de conclusiones esté siempre presente. Podemos recopilar las respuestas de los niños en papeles grandes que perma-

nezan en la sala disponibles para ser retomados a medida que se vaya teniendo más información sobre el tema y se elaboren respuestas diferentes. Corregir, en este caso, no quiere decir que lo que pensaban antes estaba mal. La idea del error podría correrse hacia la idea de construir un conocimiento teniendo muy en cuenta el proceso que llevamos a cabo mientras lo construimos.

Entre los libros informativos está, por ejemplo, la colección *Cuentos naturales*, de Chanti, integrada por pequeños cuentos que relatan una historia breve referida a un aspecto particular del comportamiento de los animales. Son historias que, si bien son ficcionales, están *basadas en hechos naturales*, como pregona su portada. En esta primera parte de cada libro, la ilustración apoya fuertemente al texto. Esa ilustración, sin ser de corte realista (como ocurre en la mayoría de los libros informativos), revela con bastante fidelidad las características reales del animal. En una segunda parte hay un breve relato documental con más información, una foto del animal del que trata el libro y un mapa donde está marcada la zona en la que ese animal se encuentra.



Colección *Cuentos naturales*, texto e ilustraciones de Chanti.

☀ Candela se arma una pilita con cuatro de los cuentos de la colección *Cuentos naturales*. Los despliega frente a ella como baldosas. Va señalando cada tapa y haciendo un sonido que tiene que ver con el que produce el animal. Toma el del ñandú y comienza a mirarlo. *Míre, acá están los huevitos. Y acá está*

saliendo el pichoncito. Y acá llama a la mamá. Y está contento porque encontró a su mamá, que es esta, dice, señalando unas patas de las muchas de la ilustración. Y acá se asustó con el bichito. Se lo va a comer al bichito. Todo esto lo va relatando mientras pasa las hojas.

A veces con estos libros se genera un juego de “tocar la ilustración” que, como tiene características de realidad bastante cercana, puede ser amenazante. Por ejemplo, con el libro *Buen provecho*, de Juan Gedovius, sucede esta escena:

 A medida que voy mostrando el libro, muchos hacen la pantomima de tocarlo sin atreverse. Es un juego clarísimo y los divierte. *Yó me animo y lo toco*, dice uno de los chicos, pero no lo hace. Pía, de 3 años, se desespera entonces por tocar la imagen (una araña bastante peluda), y solo después de que puede pararse y tocarla vuelve a sentarse tranquila para seguir mirando.

Ellos mismos van contando lo que pasa y pueden construir la historia a partir de la lectura de imágenes, sin que se les haya leído el texto antes.

En esta escena hay un juego con el miedo, con la impresión. Los chicos juegan a tener miedo, pero no es totalmente de mentira. Parte del miedo está, la impresión existe, el libro representa y a la vez presenta; hace aparecer, de alguna manera a esos animales. Y, cuando miramos las ilustraciones, miramos más de lo que hay: miramos la textura de las patas peludas, la levedad de su pisada, el roce de su tela y sentimos lo peligroso de su mordida en nuestra piel. El libro nos da un escenario seguro, en apariencia, pero no nos ahorra sensaciones.

Palabras de todos: tradición oral

Los juegos de palabras, las repeticiones, las canciones, las nanas, las adivinanzas y las coplas dan vueltas en la oralidad. Los niños están sumergidos en esos ritmos desde que son bebés; ellos los conectan con las palabras, con el

lenguaje y también con su comunidad y las generaciones que los precedieron. Estos pequeños textos, reinventados permanentemente, constituyen una primera entrada a la literatura para los niños. Es una voz que suspende al que escucha y que lo incorpora a través de esos ritmos a la cultura a la cual pertenece. Así lo advierte Ana Pelegrín (1984): "En la literatura oral el autor pierde rostro, nombre: queda el autor-legión. La literatura oral tradicional [...] se escribe en la memoria, se reescribe e imprime por repetición-audición, se reproduce sin derechos de autor, se lee en los labios, en la huella sonora, y en la huella mnémica, se difunde en las labores cotidianas, rurales, en las plazas, en reuniones hogareñas o comunitarias o en días de fiesta mayor".

Es así como estos pequeños textos ruedan y saltan a lo largo de generaciones, mantienen palabras y cambian otras, se acomodan a los diferentes lenguajes locales y se ofrecen para nuclear a más gente alrededor suyo.

La tradición oral no es solamente un juego de niños. Es un juego que construye palabra a palabra al adulto que ese niño va a ser. Por eso es interesante dar lugar a las historias familiares y comunitarias, para que se oigan y se pronuncien las palabras que las componen. Para poder volver a ellas cuando se necesiten. Para que estas palabras que forman parte importante de la identidad de los chicos también estén presentes en las salas.

En muchas comunidades vamos a encontrar que a veces hay otro idioma que se plantea como más cotidiano que el idioma oficial. Estas lenguas originarias han perdurado a través del tiempo, forman parte de la historia de la comunidad y, por lo tanto, de las personas que la componen. De hecho, muchas veces puede ser una característica distintiva de la zona en la cual está emplazada la escuela. Otras veces las vemos aparecer esporádicamente, fruto de inmigrantes o silenciadas por años de desatención. En cualquier caso, es interesante que si estas palabras, esta otra forma de organizar y nombrar el mundo, están presentes en la voz de nuestros alumnos, puedan también tener un lugar en la escuela; un lugar importante, pleno, de confianza y expansión.

Por ejemplo, en el libro *Cortando vientos*, de Mercedes Mainero y Mercedes Palacio, se pueden encontrar adivinanzas que aún perduran en la zona de Santiago del Estero y que se dicen en quichua santiagueño. Esta edición bilingüe recopila estas adivinanzas, las traduce al castellano y las recrea, haciendo perdurar a través de la escritura una forma de decir, unas palabras que organizan el mundo con una mirada particular.

Por eso es importante que también, además de los libros impresos, haya lugar en la sala para algo más: para los cuadernos y cajas poemario, para las fotos de las familias y de las comunidades y sus momentos de reunión. Podemos recopilar estos cuentos, adivinanzas y poemas en cuadernos, anotadores o cajas que estén en la sala a mano, para cuando los necesitemos nosotros o los chicos. Cajas y cuadernos que estén a la vista para poder agregar algo siempre, para leer cotidianamente.

El soporte en el que organicemos un grupo de materiales también tiene una función en relación con la lectura. No es lo mismo un cuaderno de adivinanzas que una caja adivinario en la cual se puede meter la mano y sacar al azar. Las cajas poemario pueden organizarse una y otra vez de acuerdo con los intereses de la sala. Así, estos soportes, se convierten en objetos de lectura.*

Las adivinanzas son pequeños textos poéticos; metáforas que cuentan algo de otra manera, con otro matiz. Homologan la respuesta a otra cosa, dándole un sesgo particular; y nos animan, nos desafían, a mirar de otra manera, a meternos con otra lectura. Por ejemplo:

*En la punta de una barranca,
hay cinco niñas
con gorras blancas.
(Las uñas.)*

O esta otra:

*Chiquito como un ratón
guarda la casa
como un león.
(El candado.)*

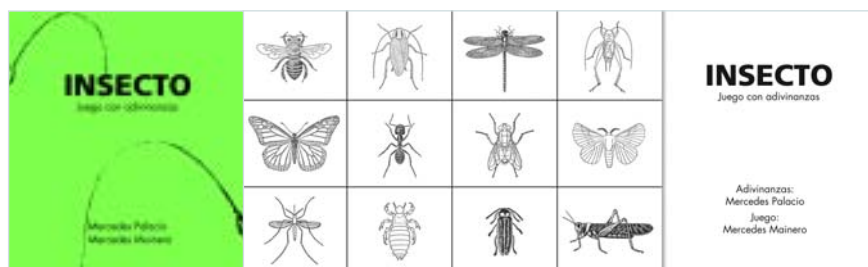
Los niños pequeños pueden jugar con las adivinanzas y vivenciar una ampliación del lenguaje. El lenguaje no sirve solo para nombrar directamente; también permite aludir, rodear; dar otra visión, otra lectura. Así, el candado puede pare-

* Estos objetos de lectura que se organizan de una forma diferente de la tradicional secuencia de páginas reciben el nombre de *libros objeto*. Puede encontrarse más información sobre ellos en *Cuadernos para el aula: Nivel Inicial*.

cerse a un ratón y a un león, pero también a una boca en la que entra la llave o a un anillo que se cuelga de las cadenas. Las uñas pueden ser cinco niñas con gorras blancas, pero también cumbres nevadas o medias lunas.

Las respuestas a las adivinanzas se presentan de diferentes maneras. En algunos libros se escriben en espejo o con las letras hacia abajo. En otros, hay que buscar las respuestas en una ilustración.

En el libro *Insecto. Juego con adivinanzas*, de Mercedes Palacio y Mercedes Mainero, hay que usar los interiores de la tapa y contratapa para llegar a una respuesta.



Insecto. Juego con adivinanzas, texto de Mercedes Palacio, diseño e idea de Mercedes Mainero.

En otros libros de adivinanzas, la respuesta se plantea de otra forma; por ejemplo, con números que remiten a una lista en el final del libro o escribiéndolo al final del texto de la adivinanza, pero de forma invertida.

Otra variante es la que se utiliza en el libro *Papapepelipitopos*, de Laura Devetach y Marinés Bogomolny, en el que aparecen grupos de adivinanzas desplegadas en una doble página acompañada de una ilustración, donde deben buscarse las respuestas.

Es importante que estas formas de usar los libros puedan ponerse al alcance de los niños. Seguramente necesitarán ayuda; necesitarán un facilitador, un mediador, un maestro disponible para recorrer el libro, para encontrar las respuestas, para que los ayuden a pensar en las adivinanzas tomando en cuenta todas las pistas. Esto puede ser difícil, pero es interesante si cada respuesta de los chicos puede retomarse como un acercamiento a la respuesta real de la adivinanza; es decir, si podemos rescatar lo que cada respuesta tiene de lectura personal y cómo contribuye a encontrar la respuesta.



Las palabras a mano: organización de la biblioteca

Entonces, en este camino recorrimos nuestra memoria; están los chicos atesorando recuerdos, dando a luz sus primeras historias y apropiándose de las palabras.

Conocimos cuentos, los contamos, los leímos y los escuchamos; construimos textos y lecturas con nuestros alumnos.

Generamos un marco de confianza en la sala, en el que los chicos pueden animarse con sus palabras y reconocerse en la comunidad de lectores.

Aparecieron poemas, personajes, adivinanzas, coplas e historias de la región, que fuimos escribiendo para recordarlos y recordar a quienes los contaron.

Tenemos libros y los chicos aprendieron a valorarlos, a recurrir a ellos y a tratarlos como objetos cotidianos.

La biblioteca, entonces, está en constitución. Y hablamos de una biblioteca generosa, de estantes abiertos y dispuestos a ser tocados. Hablamos de una biblioteca tentadora y viva, con materiales que circulan tanto que no tienen tiempo de empolvarse.

Tener los libros a disposición es lo más importante si queremos encarar una actividad de lectura.

Esto implica no solamente saber que los libros existen y haber tenido alguna experiencia con ellos, sino también que estén a la vista, al alcance de la mano y que sean ciertamente tentadores y así ser presentados.

Seguramente las realidades del espacio y el mobiliario cambian de sala en sala. Pensemos entonces en los libros y en lo que pueden provocar en los niños ciertas disposiciones espaciales; cuestiones prácticas que hacen al acceso y, por lo tanto, a la fluidez, a la cotidianidad entre libros y niños.

Obviamente los libros pueden disponerse de muchas formas: de canto, para organizar las colecciones o temas; o de frente, para realzar, por ejemplo, los favoritos, los recién descubiertos, los menos descubiertos o los que se están usando más en ese momento en función de una determinada temática.

Es muy importante para los chicos que todos los libros estén siempre a mano, disponibles en la biblioteca de la sala, aunque en un determinado momento se estén usando algunos en particular, que pueden separarse y reorganizarse. Esto, lejos de confundir, diluir o gastar el material, lo hace presente en la medida en que los maestros podamos reactivarlo, releerlo y mirarlo nuevamente en situaciones de lectura en las que estemos nosotros también disponibles para los chicos. Por otra parte, si somos nosotros quienes siempre seleccionamos el material y decidimos lo que es pertinente para una u otra situación, ni los niños ni nosotros nos perderemos la oportunidad de que haya otra lectura posible que descubra un matiz en un libro y que le dé cierta pertinencia para ese momento (aunque no lo hayamos descubierto nosotros).

Es interesante que los libros puedan moverse y reordenarse de acuerdo con el crecimiento de las necesidades de lectura de los chicos, pero también que tengan un lugar fijo en la biblioteca, en los estantes o cajas en los que se acomodan, para que puedan ser encontrados con facilidad por quienes los usan.

Una organización posible puede ser a partir de códigos de colores, pequeñas tiritas pegadas en el lomo de cada libro (con cuidado de que no interrumpen la información que allí puede encontrarse).

De todos modos esta es una opción entre otras, ya que hay muchas maneras de ordenar los libros en función del espacio y las posibilidades de cada sala. Igualmente, vale la pena pensar algunas cosas sobre esa organización, para que sea lo más operativa y gratificante posible. Por ejemplo: a veces, apilar los libros puede ser útil para

separar cierto grupo de material, pero no es práctico como estructura fija, ya que es muy difícil sacar los libros con el consiguiente desorden y deterioro innecesario del material. A veces es muy estimulante presentar algunos libros en una canasta, para “servirse” de ella, revolver un poco y encontrar sorpresas. Pero la canasta no es el mejor lugar para guardar los libros en forma permanente, ya que no es posible generar una clasificación del material que siempre se está revolviendo.

El trabajo de ordenamiento de los libros en la plurisala puede ser un momento para compartir criterios entre los más grandes y los más chicos. La clasificación de los libros no es un trabajo fácil y pueden coexistir diferentes criterios: desde el del tamaño hasta el de las organizaciones temáticas. En la exploración y ordenamientos múltiples del material seguramente se logrará el mejor criterio posible. Es importante ir probando diferentes organizaciones, sin temor a tener que volver a empezar. Esto no sería tiempo perdido sino una forma superadora de ir pensando el trabajo de la sala.

Por ejemplo, puede ser que los niños opten por clasificar los libros de acuerdo con su tamaño, lo cual no dice nada sobre el contenido, si bien ordena visualmente el material. Otra forma posible es por colecciones, pero dentro de una misma colección pueden coexistir diferentes géneros (como la narrativa, la poesía o la tradición oral). Una forma compleja de organización puede ser la de clasificarlos por colecciones y marcar con color las diferentes temáticas o géneros. En todos estos casos y durante todos los momentos en que se plantee la organización de los libros, ficheros y cajas de material, es muy importante que los docentes estemos realmente a mano, ya que la tarea es bastante compleja como para que puedan sostenerla los niños solos.

Muchas veces, cuando se reclasifica el material se descubren nuevamente ciertos libros, lo que da lugar a que se pueda volver a hablar de ellos mientras se ordenan. Por otro lado, ya hemos visto que una de las características interesantes de la sala multiedad es la permanencia durante dos o tres años de los mismos niños en el mismo espacio con el mismo docente. Esto, sumado a una revisión permanente del material (ya sea para ordenarlo o porque lo estamos explorando nuevamente), da muchas oportunidades para la relectura, para el reencuentro entre los libros y los chicos. Niños que ya habrán crecido y que darán otro sentido a esa historia, que tal vez la recuerden y que tal vez puedan recordarse ellos mismos. Niños grandes, que han crecido y que pueden presentarles esos libros a sus compañeros más pequeños y así dejar su voz y su huella en otros.

Cuando cada persona descubre sus variados textos internos [...] se toma conciencia de que, en definitiva, el sonido de la vida está antes que el sonido de la palabra y que las formas poéticas no son puramente técnicas y racionales, creadas por un escritor desde su escritorio. Todo eso viene de mucho más antiguo, pasó por muchas personas y sus respectivas culturas. Viene de las costumbres y del sentido que las costumbres tienen en cada lugar. Viene del mecer, del latir del corazón, del dolor, de los sofocones de los juegos, del miedo, de la risa, de la tonada de la región, de los bailes, y de todas las emociones y las sensaciones.

Laura Devetach, "La construcción del camino lector".

Derecho de autor

La lectura aparece indisolublemente ligada a la escritura y ambas tienen su génesis en la oralidad. En las familias y en las comunidades se habla y se cuentan historias; se da nombre a la realidad, se les atribuyen sentidos a los sucesos; se usa el lenguaje en variadas formas. En la escuela, las palabras pueden desplegarse en los libros y en las historias que les contamos a los chicos. A su vez, los chicos van desplegando sus propias palabras, van armando sus propios relatos y le van dando un sentido particular y personal a lo que escuchan. Y puede ocurrir que, si las palabras cobran vida y levantan vuelo, los chicos sean sus poseedores y puedan dar a conocer su particular manera de ver el mundo y hacerlo crecer al compartirlo, al conversarlo con otros.

Muchas veces, las escuelas rurales son un centro de reunión, no solo de los chicos sino también de la comunidad circundante, de los padres de los chicos que viven en lugares distantes unos de otros; al encontrarse en ese ámbito común, pueden compartir noticias, novedades o simplemente conversar aprovechando el encuentro.

Puede ser interesante aprovechar ese encuentro, las ganas de reunirse, y llamar a las familias o a los vecinos, de vez en cuando para compartir con los chicos un encuentro alrededor de las palabras.

Si bien la experiencia de leer en la escuela es fundante y necesaria, la experiencia de recorrer libros, de escuchar historias y contarlas a las propias familias adquiere una dimensión inmensa en la vida de los chicos. Y esta experiencia puede ir construyéndose de a poco.

La comunicación que puede establecerse entre la sala y la casa puede ser un lugar de encuentro a distancia. El cuaderno de comunicaciones cobra entonces otro sentido: más que un medio a través del cual se viabilizan los pedidos de material o se anuncian los eventos de la escuela, ese cuaderno puede convertirse en un verdadero diario de la sala. Por ejemplo, una vez a la semana podemos recordar con los chicos lo que hicieron en la semana, rescatando así los hechos que para el grupo fueron más significativos. Esto se puede escribir en un papel grande que luego se copiará en formato más pequeño para pegarlo en los cuadernos. Esto sirve para que las familias que a veces no pueden hacerse presentes en la escuela o a las que les cuesta pre-

guntar y relacionarse con nosotros por diferentes razones puedan estar más al tanto de aquello que sus hijos hacen en la sala; y, fundamentalmente, para que puedan hablar con los chicos y que la experiencia de los cuentos y los juegos de la sala se prolongue en las casas.

 Mientras sus compañeros están explorando libros, Emilce, que tiene 5 años, me cuenta: *Yo tengo un cuentito que mi mamá no me deja traer. Y tengo el cuaderno de comunicaciones con cuentito, con versito.* Trae el cuaderno de comunicaciones. Yo lo empiezo a mirar, pero ella va pasando páginas y me muestra algo puntual: un poema pequeño, relacionado con el proyecto que están trabajando en la sala. Lo que ocurrió es que un estilo literario llamó a otro y Emilce pudo categorizar lo que era pertinente en ese momento y aportar también desde ella misma a los libros. Janet, entonces, también trae su cuaderno de comunicaciones y me muestra el poema que su maestra pegó en ese cuaderno, que es otro distinto.

La idea, más que hacer un relato pormenorizado de las actividades de la semana, es destacar cuatro o cinco momentos puntuales: *El martes leímos poemas de hormigas de La hormiga que canta, de Laura Devetach, y miramos hormigas en el patio. El jueves cantamos canciones que cada uno conocía de su casa. El miércoles construimos frutas con masa y nos aprendimos poemas.* Son dos o tres frases simples y altamente reveladoras; son las puntas del ovillo para que una conversación se arme, para que los chicos puedan hablar de su jardín desde lo que compartieron, lo que los impacta y lo que disfrutan; y para que las familias se vayan acercando a la escuela y puedan tomar parte en ella.

Si tenemos una biblioteca armada con material disponible, se puede ofrecer la posibilidad de que esa biblioteca sea de modalidad circulante. Esto brinda la oportunidad invaluable de que puedan entrar libros en las casas de los niños y de que los adultos compartan con ellos un momento de lectura. Esta modalidad también es algo que se construye con el grupo, ya que implica un cierto grado de responsabilidad por parte de los niños en relación con el cuidado de los libros. Pero tenemos que tener en cuenta, también, que una vez que los libros entran en las casas, la responsabilidad se comparte con los miembros

adultos de la familia. Para armar la biblioteca circulante, puede ser muy útil la confección de un carnet, que es una pequeña hoja de cartulina, por ejemplo, en la que los chicos puedan firmar como responsables junto con algún adulto de la familia. De esta forma, avisamos a los adultos de la casa que los niños van a llevar libros de la escuela y que hay que cuidarlos; pero también, y fundamentalmente, puede funcionar como una invitación a mirarlos y leerlos en compañía de los chicos.

La construcción de una biblioteca de modalidad circulante implica llegar a una serie de acuerdos con los niños que involucren situaciones en las que cada uno pueda pensar y decir cuál es su forma favorita de leer, de acercarse a esos libros. Al hablar sobre los acuerdos, se promueve la escritura del reglamento en donde, además de contemplar qué pasa si un libro se pierde, tenga lugar la formulación de los gustos de los niños sobre los libros. Formulaciones como: *Los papás, abuelos, tíos y tutores pueden leer el libro con nosotros o Nosotros podemos leer el libro con nuestras familias* no son situaciones tan obvias como parecen y habilitan, por su formulación, una forma de lectura que multiplique los intercambios.

Una forma de generar un compromiso comunitario con la biblioteca (y con la lectura de los niños, fundamentalmente) es presentar el material a las familias. Puede armarse una muestra en un día determinado e invitar a las familias a leer con sus chicos. Si estos ya conocen los libros, serán ellos los que guiarán a sus familias; si el material es nuevo será un descubrimiento conjunto. Lo interesante de esta actividad es que se valoren no solamente los libros, sino la posibilidad de encuentro distinto que este material abre.

Cada comunidad tiene su propio ritmo y a veces no se producen estos encuentros masivos. Puede ser interesante, entonces, invitar a algunos por día o por semana para que compartan un rato con los chicos. Además de conocer a los compañeros de sus hijos, niños que probablemente estarán juntos durante muchos años, se pueden generar momentos de encuentro muy interesantes entre los adultos.

 En la sala hay dos mamás que se quedan para posibilitar la adaptación de sus hijos. En el momento de explorar los libros se las invita a acercarse. Con mucha timidez se quedan sentadas atrás del grupo con sus niños en sus faldas.

Se les acerca algunos libros a los chicos que no se animan a bajarse de las rodillas de sus mamás. Los chicos toman libros y se invita a las mamás a tomar uno ellas también. Al rato, algo se produce porque no solamente los chicos se bajaron de las rodillas de sus madres y están mirando sus libros, sino que las mamás están muy entretenidas probándose libros, se sonríen y una de ellas, además, les está leyendo a su hijo y a un compañerito que se le acercó. La otra mamá recorre con los dedos un libro que tiene texturas y, con una sonrisa, anima a su hijo a hacer lo mismo. Su hijo lo hace y le sonríe y le muestra y le habla de los personajes que hay en el libro que él está mirando.



Seguramente, a partir de ese día algo cambió en la relación de estos adultos con los libros y con sus hijos; posiblemente, algo se haya abierto en los recuerdos que dé lugar a que otras palabras más ocultas puedan hacerse ver.

Seguramente, a partir de que las familias logren también un espacio de confianza, sus palabras van a entrar más en la sala y será posible entonces recopilarlas y presentarlas de la manera que a cada grupo le parezca que se leen mejor esas palabras, que se disfrutan más.

Porque, si bien el formato más conocido de los libros es el de la sucesión de las páginas, existen otros libros que superan este formato y se presentan como objetos de lectura que involucran también el espacio en el cual los textos se despliegan. Estos libros-objeto surgen cuando la página no alcanza para

leer lo que el texto quiere expresar y necesita otra forma de despliegue para provocar otro camino de lectura, una lectura alternativa posible. No por eso dejan de ser libros, ya que contienen un texto a ser leído, pero están involucrados en la lectura el material y la forma sobre el cual esos textos se sostienen. Por ejemplo, se pueden leer hechizos en un libro, pero es diferente si leemos hechizos que vamos sacando de un caldero o de una olla. Eso forma un libro-objeto que genera otro clima de lectura cuando el lector lo hace funcionar.

Así, sobre esta idea, podemos recopilar poemas y adivinanzas y ponerlas en cajas que funcionan como libros y que también estén a disposición en la biblioteca, que puedan sacarse, distribuirse y reorganizarse de acuerdo con las necesidades del momento. Y, más allá de que podamos armar con los chicos objetos estéticamente bellos, vamos a armar objetos cargados de significación y de sentido para ellos y para la comunidad, que pueden crecer a medida que las palabras y las historias circulen.

Cuando nosotros, los docentes, les leemos historias, poemas, adivinanzas en voz alta a nuestros alumnos tomamos el lugar del lector. Un lector que no solo descifra las letras y les da sonido sino que en la lectura les imprimimos cadencia, ritmo, entonación para poder contar y encantar a un grupo expectante. Nosotros, los maestros, como lectores somos el nexo, el intermediario entre el libro y el niño. Además de darlo a conocer, de facilitarles a los chicos el descubrimiento de ese objeto, le damos cuerpo y plantamos algo así como una matriz de acercamiento al libro. Cuando los chicos se encuentren con las palabras escritas, sabrán entonces que tienen un sentido, que se les puede encontrar un ritmo gozoso, una cadencia armónica, que puede ser reinterpretado desde la voz, que ese mundo de signos puede tomar cuerpo. Y así, el libro, el mundo escrito adquiere otra fascinación y lo invita a apropiarse del poder de leer.

Y también del poder de contar, de construir un relato y darlo a conocer con las cadencias y matices que es como conocer las cadencias y matices de uno mismo. Porque cuando leemos, también escribimos y cuando escribimos también leemos. Son las dos cosas juntas en un solo acto. Al leer, vamos reconstruyendo la historia, dándole sentido, generando otra historia en paralelo, imaginando voces, escenarios, actitudes diferentes de las que otro imagina frente al mismo texto. Y cuando escribimos, cuando generamos un relato, también lo escuchamos y nos vamos leyendo una vez más, nos vamos descubriendo y

vamos descubriendo a los lectores que nos escuchan.

Porque las personas estamos sujetas al relato, estamos prendidas a él, al relato que nos hacen y que nosotros armamos de nuestra propia vida, que nos dice quiénes somos y de dónde venimos.

Y es bueno que estemos bien sujetos a este relato, que tengamos raíces reconocibles y sólidas desde las cuales podamos soltarnos al mundo.

Bibliografía

- AA. VV. (2006), *Cuadernos para el aula: Nivel Inicial*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- BADELL, N. (2003), "El reto de promover la filosofía de Reggio Emilia en Holanda", en *In-fan-cia. Educar de 0 a 6 años*, N° 77, ene-feb 2003.
- BRUNER, J. (1997), *La educación, puerta de la cultura*, Madrid, Visor.
- BORDELOIS, I. (2005), "La fiesta de la palabra", en *La Nación*, 9 de octubre de 2005.
- CARIDE GÓMEZ, J. (1998), "La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis", *Aula de innovación educativa*, N°77.
- CARUSO, M, DUSSEL, I. y PINEAU, P. (2001), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- CAVALCANTI, Z. (2000), "El proyecto pedagógico de la 'Escola da Vila'", en AA.VV., *La educación infantil en el mundo. Enfoque, situaciones y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas (0 a 5, La educación en los primeros años, N° 27).
- DEVETACH, L. (2003), "La construcción del camino lector", en Organización de Estados Americanos, *Escuelas que hacen escuela II*, Buenos Aires, OEI (Cuadernos de Iberoamérica).
- DÍAZ DE NAVARRO, C. (1995), *La oreja verde de la escuela*, Madrid, De la Torre.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- ECO, U. (1996), *Seis paseos por los bosques narrativos*, Barcelona, Lumen.
- EZPELETA, J. (1997), "Algunos desafíos para la gestión de las escuelas de multigrado", *Revista Iberoamericana de Educación*, N°15.
- FLORES, F. y GONÇALVES, D. (2005), "Las acciones de interacción y convivencia como promotoras del aprendizaje", en R. Harf y otros, *Dirección y organización de instituciones para niños pequeños*, Buenos Aires, Novedades Educativas (0 a 5, La educación en los primeros años, N° 61).

- FRABBONI, F. (1987), *La educación del niño de cero a 6 años*, Bogotá, Cincel-Kapelusz.
- HURTADO, C. (1987), "La educación rural. Sugerencias para una transformación necesaria", *Educar*, N° 6.
- MEEK, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MOLINARI, C. y SIRO, A. (2004), *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural. Programa de ayuda a escuelas rurales*, Buenos Aires, Fundación Bunge y Born - Fundación Pérez Companc.
- MORÁN DE CASTRO, C. y ROUCO, J. (1998), "La educación infantil en el medio rural: ni completa ni rural", en *Revista Aula de Innovación Educativa*, N° 77.
- ORIGLIO, F., ULLÚA, J., BIANCHI, L. y SANTA CRUZ, E. (2005), *Itinerarios didácticos para sala de 3*, Buenos Aires, Hola Chicos.
- ORTEGA, M. A. (1993), *La parienta pobre*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- ORTEGA, R. (1995), *Jugar y aprender*, Sevilla, Diada.
- PELEGRÍN, A. (1984), *La aventura de oír*, Madrid, Cincel.
- PERALTA, M. V. (2000), "La educación inicial en Latinoamérica: avances y desafíos", en AA.VV., *La educación infantil en el mundo. Enfoque, situaciones y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas (0 a 5, La educación en los primeros años, N° 27).
- PERCIA, M. (2000), "Notas para pensar lo grupal", en Souto, M. (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- PÉREZ DE ENCISO, M. T. (2000), "Una visión de la educación infantil en España dentro de la realidad europea", en AA.VV., *La educación infantil en el mundo. Enfoque, situaciones y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas (0 a 5, La educación en los primeros años, N° 27).
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2002), "Prólogo", en C. Kaplan (comp.), *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*, Buenos Aires, Novedades Educativas (Ensayos y Experiencias, N° 46).
- PICHÓN-RIVIÈRE, E. (1977), *El proceso creador*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PRÉVERT, J. (1976), *Palabras*, Buenos Aires, Compañía General Fabril Editora.
- RODARI, G. (1999), *La gramática de la fantasía*, Buenos Aires, Colihue.

- ROGOFF, B. (1990), *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.
- SANTOYO, R. (1981), "Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, N° 2, México, CISE-UNAM.
- SARLÉ, P. (2001), *Juego y aprendizaje escolar. Los rasgos del juego en la educación infantil*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- SOUTO, M. (2000), *Las formaciones grupales en la escuela*, Buenos Aires, Paidós.
- SHUA, A. M. (1996), *La sueñera*, Buenos Aires, Alfaguara.
- TADEU DA SILVA, T. (1998), "Educación poscrítica, currículum y formación docente", en Dussel, I., Duschatzky, S., Birgin, A. y Tiramonti, G. (comp.) (1998), *La formación docente: cultura, escuela y política. Debates y experiencias*, Buenos Aires, Troquel.

Libros recomendados

- BROWNE, A., *En el bosque*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.
- BROWNE, A., *Las pinturas de Willy*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- BROWNE, A., *Un cuento de Oso*, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BROWNE, A., *Willy, el soñador*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.
- CHANTI, colección "Cuentos naturales", Buenos Aires, Colihue, 2000.
- CORENTIN, P., *iChaf!*, Barcelona, Corimbo, 2000.
- CORENTIN, P., *Papá*, Barcelona, Corimbo, 1999.
- Descubriendo el mágico mundo de...* (colección), Océano, Barcelona, 2004-2005.
- DEVETACH, L. y BOGOMOLNY M., *Papapepelipitopos*, Buenos Aires, Colihue, 1990.
- GEDOVIUS, J., *Buen provecho*, México D.F., CIDCLI, 2005.
- GOYTISOLO, J., *Érase una vez*, Buenos Aires, Colihue, 1993.
- GUTIÉRREZ, J. y ZWEIG P., *Lautaro y la sombra*, Buenos Aires, Emecé, 2001.
- GUTIÉRREZ, J. y ZWEIG P., *Lautaro y su mascota*, Buenos Aires, Emecé, 2001.
- HLIB, N., *Gastón Ratón y Gastoncito en el mar de las sorpresas*, Buenos Aires, AZ, 2005.

- HLIB, N., *Gastón Ratón y Gastoncito salen de paseo*, Buenos Aires, AZ, 2005.
- KASZA, K., *El estofado del lobo*, Bogotá, Norma, 2006.
- MAINERO, M. y PALACIO M., *Cortando vientos*, Buenos Aires, Clareo, 2004.
- MAINERO, M. y PALACIO M., *Insecto. Juego con adivinanzas*, Buenos Aires, Clareo, 2003.
- MATEOS, P., *La bruja Mon*, Madrid, SM, 2005.
- McKEE, D., *Elmer y Wilbur*, Bogotá, Norma, 2005.
- McNAUGHTON, C., *iDe repente!*, Bogotá, Norma, 2004.
- PISOS, C., *Las brujas sueltas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004.
- PISOS, C., *Las hadas sueltas*, Buenos Aires, Sudamericana, 2004.
- SIEMENS, S., *El monstruo Groppopol*, Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
- VON MENSIG, K., *Bruno, el rezongón*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.