



3

Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



Acerca de los libros y la narrativa en el Nivel Inicial



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto E. Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE

Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Prof. Mara Brawer

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA

Prof. Marisa Díaz

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Lic. Marta Muchiutti

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

Acerca de los libros y la narrativa en el nivel inicial / coordinado por Silvia Laffranconi. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2011. 64 p. : 22x17 cm. - (Temas de Educación Inicial / Silvia Laffranconi; 3)

ISBN 978-950-00-0892-1

1. Formación Docente. 2. Educación Inicial. I. Laffranconi, Silvia, coord. II. Título. CDD 371.1

Fecha de catalogación: 29/09/2011

© 2011, Ministerio de Educación de la Nación

Pizzurno 935, CABA

Impreso en la Argentina

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

TEMAS DE EDUCACIÓN INICIAL

COORDINADORA AUTORA	Silvia Laffranconi
AUTORAS	Silvia Laffranconi y Adriana Redondo

COORDINACIÓN DE MATERIALES EDUCATIVOS	Gustavo Bombini
RESPONSABLE DE PUBLICACIONES	Gonzalo Blanco
EDICIÓN	Cecilia Pino
DISEÑO	Marta Icely
DIAGRAMACIÓN	Marcelo Di Ielsi
DOCUMENTACIÓN FOTOGRÁFICA	María Celeste Iglesias

Palabras del ministro

La política educativa hoy forma parte de un proyecto de país que ha conquistado el papel del Estado como garante de derechos para todos. Un Estado educador que, con sus acciones, tiene como prioridad trabajar para una educación más justa, con equidad en la distribución de los bienes materiales y culturales que es capaz de producir el conjunto de la sociedad.

El Ministerio de Educación de la Nación reconoce en la primera infancia un momento irrepetible en la historia personal de los chicos y cree necesario generar oportunidades de acceso a espacios de aprendizaje para el desarrollo integral. La inclusión educativa y una educación de calidad se logran posibilitando las condiciones necesarias para que se eduquen dentro de un ambiente alfabetizador, a través de educadores que garanticen la obligatoriedad del ingreso al sistema a los cinco años, la universalización de la sala de cuatro años y el incremento de la matrícula de tres años. Todos estos objetivos se enmarcan en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075, que resguardan los derechos de la primera infancia y promueven el fortalecimiento, la jerarquización y la identidad del nivel educativo.

En este sentido, la serie “Temas de Educación Inicial” se suma a las múltiples acciones de desarrollo profesional, asistencia técnica, distribución de bibliotecas y ludotecas escolares, entre otras, que lleva adelante este Ministerio para hacer efectiva la premisa de la educación como un bien público y como

un derecho personal y social garantizado por el Estado, que permite la realización de las personas y el desarrollo democrático de nuestra comunidad.

Esperamos que este material de consulta y referencia sea una oportunidad para continuar afianzando y alentando la gran tarea que todos los días llevan adelante nuestras maestras y maestros argentinos.

Prof. Alberto E. Sileoni
Ministro de Educación de la Nación

El Plan de Educación Obligatoria concibe que mejorar la calidad implica *colocar la enseñanza en el centro de las preocupaciones y desafíos de la política educativa, a los efectos de garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los conocimientos necesarios para la participación en la vida de manera crítica y transformadora.*

Es por ello que la Dirección de Nivel Inicial, perteneciente a la Dirección Nacional de Gestión Educativa, viene desarrollando un trabajo sostenido de manera federal que hace efectiva una educación de calidad para todos los niños y niñas de nuestro país, reconociendo, así, sus derechos personales y sociales.

Las acciones desarrolladas en las distintas jurisdicciones del país a lo largo de nuestra gestión han fortalecido la identidad del Nivel, jerarquizando las prácticas de enseñanza y las trayectorias escolares en la Educación Inicial. Este recorrido de trabajo se vio plasmado en la realización de asistencias a equipos técnicos y supervisores de las direcciones de Nivel Inicial; en capacitaciones a directivos y docentes; en la distribución de bibliotecas y *ludotecas escolares* para todos; la implementación de dispositivos virtuales a distancia, abiertos y gratuitos, para un universo de ochenta mil maestras y maestros de la Educación Inicial; y en la actualización de los debates. Todas estas acciones propiciaron discusiones desde nuevas perspectivas acerca de tradiciones y recorridos en la Educación Inicial.

Consideramos que los temas desarrollados en cada uno de los cuadernillos de la Serie “Temas de Educación Inicial”, que hoy compartimos con todos

los docentes del país, servirán de apoyo a las acciones que se vienen llevando a cabo en cada una de las provincias. La distribución de las bibliotecas y las *Ludotecas escolares para el Nivel Inicial* ha sido pensada para fortalecer las propuestas pedagógicas y las prácticas de enseñanza, objetivo que nos ha comprometido a diseñar distintas estrategias de acompañamiento que otorgaron sentido a dicha distribución.

Proponemos que este material que hoy les presentamos sea de lectura compartida en cada uno de los niveles de concreción curricular para el logro de los objetivos propuestos. De esta manera, buscamos contribuir a que nuestros niños y niñas se inicien en el camino de una trayectoria escolar que respete sus derechos, interprete sus necesidades y los ayude en la construcción de ciudadanía.

Ser educador en el Nivel Inicial requiere una formación rigurosa y continua. Esperamos que el material ayude a fortalecer la formación docente como una prioridad educativa. A través de esta serie ponemos a disposición algunas herramientas de trabajo que permiten sostener una actitud enseñante, con sensibilidad y ternura. Invitamos a todos y todas a compartirlas. Los niños se lo merecen.

Lic. Marta Muchiutti
Directora de Educación Inicial

Índice

Los libros, una red de puentes siempre en construcción	11
Una red de puentes	13
Dentro del escenario de las políticas educativas	13
El libro como vínculo entre los distintos actores sociales	14
¿Qué significa la presencia del libro en el Nivel Inicial?.....	15
Decisiones acerca de la selección de un libro.....	17
La construcción de un lector	17
Deshojando libros: ¿Se tocan mucho, poquito o nada?	19
La resignificación del espacio de lectura	21
El docente como mediador	22
Y después del cuento, ¿qué?	24
La narrativa en el Nivel Inicial	29
Cazadores de historias	29
Dos modalidades de pensamiento	30
Identidad narrativa	33
Tejiendo historias	35
Experiencias narrativas de la comunidad	36
La narrativa en el juego y la vida cotidiana	37
Bibliografía	39

Bibliotecas y bibliotecarios.....	41
Presentación	43
Proyecto BERA	44
Bibliotecas y bibliotecarios.....	45
Las bibliotecas en el Nivel Inicial.....	47
El responsable de la biblioteca en el Nivel Inicial	48
Organización de las bibliotecas en el Nivel Inicial	49
Registro de la información.....	51
Servicios.....	55
Fichas del lector	56
La preservación de los libros que conforman la colección.....	57
Campaña de preservación de la Biblioteca Nacional de Maestros.....	60
Glosario	61
Bibliografía general.....	63



Los libros, una red de puentes siempre en construcción

Hay palabras que tienen sombra de árbol
Otras que tienen atmósfera de astros
Hay vocablos que tienen fuego de rayos
Y que incendian donde caen
Otros que se congelan en la lengua y se rompen al salir
Como esos cristales alados y fatídicos
Hay palabras como imanes que atraen los tesoros del abismo
Otras que se descargan como vagones sobre el alma

Vicente Huidobro, *Altazor*, canto I (1931).



Una red de puentes

Muy lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de labriegos de antaño pero sobre el suelo del lenguaje, cavadores de pozos y constructores de casas, los lectores son viajeros: circulan sobre las tierras del prójimo, nómadas que cazan furtivamente a través de los campos que no han escrito, que roban los bienes de Egipto para disfrutarlos.

Michel de Certeau, “Leer: Una cacería furtiva”,
en *La invención de lo cotidiano* (1980)

Dentro del escenario de las políticas educativas

El Nivel Inicial tiene la valiosa posibilidad de acompañar a los niños en sus primeros contactos con las instituciones educativas, que de ahí en más serán quienes los provean de aquello que –conforme a la Ley de Educación Nacional– son sus derechos a recibir una “formación integral” que los ayude a “definir su proyecto de vida”, basado en valores de “libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

Nos parece importante destacar el concepto de “formación integral”, ya que nos ayuda a pensar en los niños y las niñas más allá de las puertas de la escuela, teniendo en cuenta que todo lo que les brindemos servirá para la construcción de un concepto de vida que será percibido por cada uno dentro de un marco tan complejo como variado.

Otro de los aspectos a tener en cuenta para el tema que nos convoca se sustenta en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que dejan clara la intención de “propiciar la comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales”, así como “la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo

el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional”.

Es por ello que los docentes tenemos la enorme responsabilidad de tender puentes hacia distintos mundos posibles, de ayudar a los niños¹ a “mirar” la realidad de los escenarios que los circundan –y de otros que les son más lejanos e inalcanzables– a través de diferentes lentes que les servirán para desarrollar, tanto el pensamiento lógico-científico como el pensamiento narrativo-literario. No debemos olvidar que en la historia del sistema educativo ha prevalecido el primero, dejando el mundo de los sentimientos, las emociones, las historias personales, las capacidades individuales en un plano secundario, lo que fortaleció el aprendizaje de contenidos disciplinares que a lo largo del tiempo fueron perdiendo significación en el mundo de la vida cotidiana. Y debemos hacer hincapié en que los primeros contactos del niño y la niña con el mundo dejarán marcas y puntos de apoyo que servirán para el resto de sus vidas. Por eso la necesidad de propiciar una mirada más abarcativa de la realidad.

Hipotetizando al respecto, podríamos pensar que frente a la imagen de un libro con planetas a todo color, un niño andamiado por un adulto puede pensar en la Tierra como una parte del sistema solar; o percibirla como una enorme pelota que junto con otras, de diferentes tamaños, se mueve armónicamente invitándolo a jugar. Tanto una percepción como la otra harán eco en el docente, quien convocará a sus niños a indagar dentro del terreno científico –sostenido en su formación disciplinar– pero que además podrá enriquecer el mundo de los niños y las niñas, proponiéndoles –a partir de diferentes lenguajes artísticos– pensar nuevos mundos posibles.

La biblioteca en el Jardín de Infantes, por lo tanto, es uno de los espacios ideales para brindarles esa posibilidad. El acercamiento al libro es el contacto con la palabra y con la imagen; pero también con los sonidos y el silencio, ya que los personajes que allí cobran existencia resonarán en cada niño y niña, provocando imágenes tanto visuales como auditivas. Un libro genera no sólo el encuentro con un soporte material, sino con una inmensa caja que resuena en cada quien, de múltiples y diferentes maneras.

El libro como vínculo entre los distintos actores sociales

Por medio de los distintos materiales que hemos compartido con los docentes se ha valorado el espacio de la biblioteca en el Nivel Inicial, y se han brindado sugerencias a las instituciones para la tarea de la lectura, haciendo hincapié en el hecho de que “los libros convocan, provocan, comunican” y que “lo que sucede entre los libros y las personas es un encuentro”. También hemos dicho que más que enseñar “el placer por la lectura” se trata de “enseñar a socializarla, a compartirla”; y que el docente, al tomar contacto con el libro, pondrá en juego su textoteca interior.

¹ En el transcurso del texto, cada vez que se mencione “niño” estaremos haciendo referencia a “niños y niñas”.

Tras lo dicho, nos parece necesario rescatar el valor del libro como *vínculo* entre los distintos actores sociales que conforman el jardín: los niños, los docentes, los no docentes, las familias en general. Un vínculo que tiende puentes, que construye redes de significado en las que se encuentran tanto las semejanzas como las diferencias, en el que se pone en juego la posibilidad de la palabra. Palabra que se dice, palabra que se escucha, palabra que se entiende, que cobra sentido cuando queda en el aire para ser tomada por quien quiera asirla y volver a resignificarla.

La vida cotidiana de cada jardín se traduce en un cúmulo de experiencias en las que la comunicación utiliza diferentes lenguajes para expresar lo que se piensa, lo que se siente, lo que nos inquieta, lo que nos provoca miedo e incertidumbre; y también, lo que se sueña, lo que se desea, lo que se imagina. En este punto, el libro puede ser pensado también como una “experiencia” que ayuda a provocar todo tipo de emociones, que tanto los niños y las niñas como los docentes pueden dejar fluir.

La escuela, en sus diferentes niveles, pero más específicamente el Nivel Inicial, sabe que los “alumnos” que ingresan son niños o niñas con un mundo interior ya habitado por distintas voces, por narraciones e historias que han circulado desde el momento de su gestación. Y el jardín será el lugar en el que esas narraciones puedan ser compartidas y socializadas con sus pares ayudándolos a enriquecer su capital cultural. Pronto aprenderán a ser estudiantes, a convivir en una institución con sus reglas y sus normas, que irán cambiando a lo largo de su trayectoria escolar. Sin embargo, es en la primera infancia cuando los adultos habilitamos en ellos la posibilidad de que se preparen para la diversidad y para pensar un mundo que, si bien se nos muestra conflictivo, aprenderemos a decodificar a partir de variadas significaciones.

¿Qué significa la presencia del libro en el Nivel Inicial?

Significa, más que un objeto con una textura y unos colores para ser manipulado por los niños y las niñas, la compañía de un adulto; una voz que pronto estará lista para contar historias, para dar información, para pensar el mundo poéticamente. Significa riqueza de sonidos y silencios que adquieren nuevas jerarquías, ya que provocan imágenes, despiertan sensaciones, abren incógnitas, dejando preguntas que inquietan y que se resolverán o no, con la ayuda de otras voces. Por eso los puentes siempre están en construcción.

Un libro olvidado en los gastados bolsilleros colgados de las paredes de la sala les está diciendo a los niños y las niñas que no se molesten en acercarse a él. Así todo, siempre hay un niño que lo busca y lo interroga. Y tampoco falta quien se acerca a un adulto para pedir que se lo lea. Sin embargo no es ese el lugar ideal. Si ese lugar existiera, tampoco sería la quietud de una biblioteca bajo llave en la dirección o la preceptoría. Entre esos dos extremos, lo importante es ubicar al libro como un portador de historias, de voces que quieren gritar, cantar o recitar que ahí está: para ser leído, para ser deseado, para ser interrogado con pasión.

Un libro en el jardín maternal y de infantes es una voz siempre distinta, un cuerpo que se mueve, una risa, una carcajada, un llanto exagerado, una voz texturada de tristezas, un gesto con las cejas enarcadas, una boca que dice una “a”, repleta de dientes, o que susurra una “i”, que arruga los labios hasta convertirse en “u”.

Pero también es un silencio cargado de significados, un momento de reflexión del docente con los niños, un conjunto de miradas que se cruzan intentando decodificar lo que dice y/o muestra el docente; son niños que hablan superponiéndose al texto; o es un niño acostado boca abajo jugando con un muñequito o buscando un juguete que se le perdió mientras escucha, lejana, la voz de quien lo cuenta. Sin embargo, esa aparente ausencia tiene su oído abierto a la voz del docente, que seguramente estará impactando en su interior, aunque parezca lo contrario.

Un libro en manos de un adulto significa tomar la decisión de leer, que en palabras de Jorge Larrosa no es ni más ni menos que “la decisión de que el texto nos diga lo que no comprendemos, es decir, lo que no sabemos leer” (Larrosa, 2003). Un docente que ya conoce el sentido del texto y tiene previsto lo que les va a ocurrir a los niños en el proceso de lectura, corre el riesgo de brindarles –de antemano– las respuestas que es necesario que los niños encuentren solos. Es por ello que es importante tener en cuenta que esta posibilidad siempre está acechándonos, y que el gran desafío es dejar abierto el camino para encontrar nuevos interrogantes. La lectura previa del docente, entonces, deberá servir como punto de partida para obtener una buena interpretación a la hora de contar un cuento, pero no para inducir a los niños a unas respuestas preconcebidas y/o direccionadas.

Los niños del Nivel Inicial tienen una ventaja por sobre los demás niños del sistema educativo, y es que, tal como lo menciona Geneviève Patte, son los mejores lectores, pues “manifiestan espontáneamente una intuición muy acertada de lo que se puede esperar de un libro [...] saben muy bien que se trata de una experiencia y no de una adquisición de objetos de conocimiento. Por lo tanto, van a vivirla plenamente y a procurar que dure lo más que se pueda” (Patte, 2008).

Es tarea fundamental del docente de esta etapa capitalizar esa fortaleza para introducir a los niños y las niñas en el mundo de la lectura y la alfabetización, más allá de que en sus hogares estén o no en contacto con los libros. La palabra autorizada del docente, acompañada de una predisposición lectora y un hábito cotidiano de vínculo con el libro, serán un modelo a seguir por los niños y las niñas en sus primeros años de infancia. Siendo así, seguramente los docentes se detendrán a pensar de antemano y reflexionarán respecto de cuáles serán aquellas colecciones que van a formar parte de la biblioteca del jardín. Es en ese momento cuando comienza la compleja tarea de la selección.

Decisiones acerca de la selección de un libro

La literatura puede convivir de manera conflictiva con la ideología.
Pero no puede vivir fuera de la ideología.

José Saramago, en *José Saramago en sus palabras*, de F. Gómez Aguilera, 2010

Cuando seleccionamos un libro estamos haciendo algo más que elegir arbitrariamente. Toda selección, ya sea de un tema a tratar, de un contenido a desarrollar o del título de una obra a compartir, implica un recorte ideológico y, además, una decisión del adulto acerca de qué es lo que un niño debe aprender o no. Es por ello que en este nivel es necesario –quizás más que en otros– tener en cuenta que el mundo que mostremos a los niños y niñas podrá enriquecer sus puntos de vista de la realidad, abriéndoles un panorama que los ayude a comprenderla en su complejidad; o bien, podrá coartarles el derecho a conocerla.

Cuando creemos que los niños sólo son capaces de escuchar la música que los adultos categorizamos como “infantil”, de observar dibujos o pinturas realizadas de acuerdo con reglas que priorizan lo sencillo como parámetro principal, o de escuchar sólo las palabras más comprensibles de su entorno familiar, estamos no sólo diciéndoles que “no pueden”, sino que estamos obstaculizando su acercamiento al maravilloso mundo del artista, que no ha realizado una obra pensando en acotarla a los adultos como únicos destinatarios. Estamos, en definitiva, sesgando la posibilidad de elegir de los niños.

Estos libros que han llegado al jardín responden a una posible selección a la que sería necesario que se sumen libros de autores regionales, locales, producciones de los niños, de los distintos integrantes de la comunidad, etc., ya que no son los únicos posibles. Lo importante es que los mismos tiendan puentes y despierten aún más el deseo de leer de los niños.

Por ello sería importante que los docentes nos reconozcamos como agentes sociales y políticos, nunca como seres neutros o acrílicos, a la hora de seleccionar y de tomar decisiones.

La construcción de un lector

Un niño o una niña de Nivel Inicial es un lector. Aunque no el lector que será cuando ya las letras sean más que dibujos que acompañan las ilustraciones. Desde el momento de su gestación, alrededor de este niño circulan historias, narrativas que lo van constituyendo como parte de su entorno. Un niño o niña lee en los movimientos de los labios de quien lo arrulla con una nana que hay un mundo a su alrededor; lee los ruidos y sonidos de su ambiente, las imágenes que se multiplican y que se le presentan veloces en los nuevos medios de comunicación. Por lo tanto, al acceder a un libro, este niño realiza un recorrido muchas veces insospechado por el docente. Pero, así como decimos que los medios televisivos generan espectadores pasivos frente a una pantalla

cargada de estímulos, la aparente quietud de un libro en las manos de un niño o una niña es no sólo un mundo en permanente movimiento, sino un texto que espera que quien lo lee le otorgue un sentido. ¿Qué significa esto para los docentes de Nivel Inicial, traducido en las actividades de la vida cotidiana? Que cada vez que leamos un libro, más allá de preguntar a los niños qué fue lo que escucharon –como tomando evaluación para ver si realmente estuvieron presentes– o pedirles que dibujen lo que se les contó, podremos abrir el juego más allá de lo que el libro dice y los haremos pensar, por ejemplo, sobre aquello que el autor no ha dicho, pero sí ha sugerido; o podremos invitarlos a construir textos que pudieron haber sido y quedaron en un plano secundario, historias que se encuentran escondidas en los distintos escenarios que cuenta el autor. La vida del libro sólo encuentra límites en aquel que no se siente atraído por viajar con él, al decir de Michel de Certeau.

Porque un libro es un viaje que se hace a partir de capas y capas de escritura, de sucesivas obediencias a la forma para lograr un tono, para buscar un ritmo, para que suene bien, para que se vuelva familiar lo que era extraño, para que se vuelva extraño lo que era familiar, buscando que lo conocido se rompa, se esmerile, estalle, buscando, en fin, una ruptura que deje ver por debajo algún resplandor de eso que llamamos vida (Andruetto, 2009).

Así como decíamos al principio que un niño es un lector desde antes del encuentro con el libro, nosotros también hemos construido un recorrido lector que no implica solamente al libro. Cuando trabajamos en los talleres con los docentes y abordamos la biografía lectora de cada uno, nos encontramos con que muchos no saben por dónde comenzar, ya que no recuerdan títulos de libros. Aparecen entonces la decepción y el fracaso, seguidos de la vergüenza de autodenominarse “no lectores”. Pero cuando comenzamos a ampliar el concepto de lectura, la situación cambia y es cuando se inicia un camino más interesante, en el que han surgido bellos recorridos. Veamos cómo puede ampliarse ese abanico, en palabras de Laura Devetach:

Permanentemente hacemos diversas lecturas de la realidad o a través de la escucha, o en situaciones no formales que no se valoran por considerarse asistemáticas o eventuales: algún texto que nos impactó, fragmentos de poemas o poemas enteros, frases que quedan en la memoria, lecturas imprecisas que no recordamos, pero que ocupan espacio e intervienen en la dialéctica entre el lector y el texto. [...] La escritura y la lectura del trazo que nos enlaza a unos con otros, del vínculo que cada ser humano va entablando con otros seres y, también, de la multiplicación de esos vínculos que forman redes y tramas en la vida de las personas. Cada gesto que un individuo hace, puede ser leído, generar palabras que lo nombren, generar escritura. Por eso nos interesa el lenguaje anterior, la escritura anterior, la lectura anterior a la palabra (Devetach, 2008).

Si no lo han hecho hasta ahora, es muy interesante sentarse a pensar en nuestro propio recorrido personal. Y agregar, además, los distintos lenguajes que nos han ido conformando a través del tiempo: qué música hemos escuchado, qué obras hemos vis-

to, qué películas nos han marcado, qué cuadros no podemos dejar de recordar, cuál es la danza con la cual más nos identificamos, etcétera.

A lo largo de la historia los conceptos sobre la literatura y el arte en general han ido cambiando. En ese trayecto ha habido restricciones teóricas y prejuicios que nos han alejado de obras, por ser consideradas “sólo para entendidos”. Hoy estas barreras se están diluyendo, y si bien es cierto que cada lenguaje tiene su especificidad, también es cierto que el arte se está democratizando para pasar a ser “de todos”.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta que –ante la propuesta editorial de hoy– los adultos debemos apropiarnos de nuevos lenguajes, ya que la diversidad de libros que hoy ofrece el mercado, como el libro álbum o los libros de arte destinados a los niños y niñas, por ejemplo, requieren del lector la adquisición de nuevos conocimientos vinculados al lenguaje cinematográfico, a la fotografía, a las artes plásticas, etcétera.

Deshojando libros: ¿Se tocan mucho, poquito o nada?

En cada uno de los jardines que hemos recorrido a lo largo de estos años acompañando la distribución de los libros, nos hemos encontrado con la dificultad de que –como son un bien sumamente preciado por los docentes– se les restringe el uso a los niños y niñas. Por lo tanto, si bien hemos encontrado bibliotecas concurridas cotidianamente, también –en muchas ocasiones– hemos visto los libros guardados en la dirección o la preceptoría de los jardines.

El cuidado que los niños les den a los libros tendrá que ver con el cuidado que los adultos les profesan. Ellos no pueden distinguir entre los que se pueden romper y los que no. Pareciera una verdad de perogrullo, pero los escenarios que más hemos presenciado han sido salas en las que están los libros en bolsilleros o en estantes al alcance de los niños y niñas, pero descuidados, rotos, incompletos. Y como antes mencionábamos, los “libros buenos” se encuentran fuera de su alcance. Sin darnos cuenta, estamos asistiendo a una primera clasificación: libros que se pueden romper, libros que deben cuidarse; libros mejores, libros peores; libros descartables, libros atesorados.

En ese sentido, es interesante tener en cuenta que cuanto mayor sea el permiso que los niños tienen para acercarse a los libros, más aprenderán respecto de su cuidado. Así como no se puede aprender a nadar sin agua, no se puede aprender a cuidar los libros sin tocarlos. Queremos rescatar lo que Emilia Ferreiro dice al respecto:

Si aprender a nadar fuera definido como un contenido escolar para todos los niños, debería haber piletas de natación en todas las escuelas y los maestros deberían saber nadar. [...] Les pedimos que aprendan a leer y a escribir, pero sin libros ni bibliotecas (sin pileta), creyendo que algunos van a poder y otros no y, sobre todo, pretendiendo que les resulte evidente la relación entre los sonidos y el habla y las marcas de la escritura (algo así como enseñar a nadar sólo a quienes ya saben flotar por sí mismos). Entrenamos la mano y el ojo, descomponemos

rápidamente las palabras, que es como entrenar movimientos aislados fuera de la piletta. Meterse a la pileta es otra cosa (Ferreiro, 2000).

Veamos lo que dice Marie Bonnafé en *Los libros, eso es bueno para los bebés*. La autora es doctora en psicología y psicoanalista y pertenece a un organismo que trabaja para fortalecer el acercamiento a los libros en la primera infancia.

Las sesiones de animación y de lectura para los bebés con libros, en total libertad y en lugares inesperados, y fuera de los muros de la biblioteca y de la escuela, pudieron parecer en un principio experiencias limitadas, y acaso disparatadas... Hoy en día se han multiplicado ampliamente y los resultados rebasan las expectativas iniciales. El interés espontáneo de los bebés por la literatura de los primeros álbumes, aun cuando no estén familiarizados con los libros, ya no es algo que necesite demostrarse.

[...] Comúnmente, las dificultades surgen con los adultos que acompañan a los niños: “¿Por qué tan pequeñitos? ¡Van a romperlo todo!”. El interés evidente que manifiestan los niños es entonces, con mucho, nuestra mejor arma para convencer y la mejor respuesta.

La edad adecuada para empezar a familiarizar a los niños con los libros y las historias es cuando el bebé empieza a decir sus primeras palabras, sus primeras frases, es decir, cerca de los diez meses y hasta los dos años (Bonnafé, 2008).

Cabe aclarar que las experiencias que la autora relata en su libro comprenden a niños de diferentes condiciones sociales y, creemos que, si bien no todos los niños de nuestro país tienen acceso y la posibilidad de incorporarse a la educación desde la más temprana edad, esta es una referencia de máxima que puede servirnos de parámetro para saber que los niños pueden acercarse a los libros y que eso depende de las condiciones que les brindemos los adultos.

Volviendo al recorrido que hemos realizado en distintas ocasiones en las provincias, sabemos de las preocupaciones de los docentes en función de las experiencias que algunos han tenido. Muchas veces nos dicen: “yo presto los libros para que se los lleven a casa, pero más de una vez no me los han devuelto”; “la otra vez me rompieron tal o cual libro y son muy caros, no los podemos reponer”. Y por supuesto que la preocupación se entiende. Pero no debemos olvidar cuál es el propósito de los libros en el jardín. Y para ello deberíamos hacernos las siguientes preguntas:

¿Los libros están en la biblioteca sólo para que los niños conozcan otros mundos posibles, o para que además aprendan sobre su manipulación y su cuidado?

Por supuesto que si los niños ven que hay libros a los que los adultos no prestan atención, libros que pueden estar abandonados sin ser reparados, el camino del aprendizaje será más complejo. En cambio, si observan que los docentes se muestran preocupados por los libros de la sala e incluso les piden a ellos y a sus familias que ayuden a repararlos, estaremos asegurándonos un uso responsable.

La resignificación del espacio de lectura

Las instituciones educativas son en sí mismas productoras de rutinas. Por ese motivo, las innovaciones siempre están corriendo el riesgo de naturalizarse. Específicamente, cuando hablamos de rutinas en el jardín maternal y de infantes, estamos instalando la idea de actividades automatizadas en las que no hay una intencionalidad pedagógica. Por lo tanto, se hace necesario complejizar las obviedades, resignificando las rutinas en actividades cotidianas, las que si bien necesitan repetirse para ubicar a los niños y niñas temporalmente, deben cargarse de sentido, tanto para ellos como para los docentes.

Es por ello que el espacio de lectura en voz alta y el contacto con los libros deben ser tenidos en cuenta a partir de estrategias concretas en las que se jerarquice su presencia. Es sabido que los niños y niñas encontrarán en el libro un asiduo compañero si efectivamente lo ven circular como una práctica cotidiana en los adultos. Y es precisamente ahí donde la travesía lectora del docente, cuanto más rica sea o haya sido, más aportará como una influencia positiva en los niños y las niñas.

Estos verán que los docentes necesitan del libro para las diferentes actividades que se realizan en la sala. También observarán a sus profesores comentar con sus colegas y con otros miembros de la comunidad acerca de libros que han leído. Al mismo tiempo podrán compartir con él y con los docentes de áreas especiales todo lo que genera la lectura de un libro, así como lo que puede producir una película que se ha visto, de la que siempre se realiza una síntesis para ser narrada y sugerida a los demás.

Habrá también un espacio dedicado específicamente a la lectura de un cuento o de una obra, o a la escucha de una música en particular, por lo que se deberá despejar la sala de la contaminación visual y auditiva que suele ser corriente en las instituciones. Cualquier lugar puede transformarse en un espacio destinado a la lectura, a la narración, a la apreciación de alguna obra o a la reflexión, siempre y cuando eso esté pautado por todo el equipo de la institución. A partir de la realidad concreta de cada jardín habrá que posibilitar los medios mediante negociaciones entre todos los que comparten los espacios.

En este punto, es muy importante que el personal auxiliar no docente esté involucrado en estas decisiones y hasta en los proyectos institucionales, porque en ellos hay un potencial enorme si se los tiene en cuenta en los lineamientos pedagógicos de la institución. Si todas las personas que comparten el proyecto de lectura están involucradas en él, sabrán que es importante no interrumpir cuando un docente está leyendo un cuento o está contando una historia; pero además, también podrán participar de la escucha en algún momento de la jornada, ya que para los niños y las niñas todos los adultos tienen el mismo nivel de participación en el hecho educativo.

Resignificar, por ejemplo, los momentos de inicio de la jornada, en los que muchas veces se cantan las mismas canciones día a día, y que bien pueden ser momentos ideales para la lectura de poesías, rimas, adivinanzas, historias familiares, anécdotas, etc. O también reflexionar respecto de los momentos en los que los docentes están esperando que vengan a buscar a los niños y niñas, o cuando los niños están esperando

que los cambien –en el caso de los más pequeños–, que –tal como se plantean– no son siempre los momentos más adecuados para la lectura de un cuento. Lo importante es tener presente que la lectura o la narración requieren un tiempo y un espacio que deben ser resguardados por el docente.

Una frase de Borges (cit. en Genette, 1966) nos permite ubicar la función del lector y reflexionar. Con esta frase quisiéramos lograr que todos los docentes que lean este texto establezcan un vínculo con los libros que sirva de puntapié para el inicio de nuevos lectores en la primera infancia:

Una literatura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se lee.

El espacio íntimo

Michèle Petit, una conocida antropóloga y novelista francesa, plantea cómo la literatura ayuda a la construcción de la subjetividad y cómo tendría que formar parte del diseño de políticas de salud pública, por su contribución a un proceso de sanación. Ella describe la lectura como “una habitación para uno mismo”. Ese espacio privado, dice Petit, permite al sujeto delinarse, dibujar sus contornos. En ese espacio uno puede percibirse como separado del otro, capaz de tener un pensamiento independiente. Además de ser el momento de la lectura, es una actividad psíquica en la que se ponen en juego las propias fantasías, los propios deseos y las angustias.

El problema reside en cómo llega un niño a construir su espacio íntimo, con la invasión mediática que le propone a cada minuto una solución más vistosa y rápida para pasar su tiempo. Ese espacio íntimo tiene que ser construido con la contribución de un adulto. Y no en todos los hogares se habilitan estos espacios.

En ese punto, la Escuela tiene ese doble juego que complejiza su función: por un lado, lograr que el niño se interese por los libros en el aula, y por el otro, que lo haga dentro del ámbito de su hogar. Y para ello no sólo hay que trabajar con los niños, sino con toda la comunidad. El problema reside en que los docentes somos parte de la misma y en la mayoría de los casos tampoco encontramos espacios íntimos para la lectura. Aunque sabemos de su importancia.

El docente como mediador

La calidez de un abrazo en el momento justo,
una palabra que ayuda a comprender el mundo,
una sonrisa que aprueba en un mundo de exigencias,
una caricia que siembra futuras caricias adultas,
un silencio que invita en un mundo cargado de ruidos,
un gesto que convierte el error en posibilidad,
una nana que cura cualquier herida.

Creemos necesario dejar instalado el interrogante respecto de las características que tendría que tener un docente para ser mediador de la cultura. Para ello partiremos de dos preguntas que deberían estar presentes en todo momento indagando el quehacer escolar:

- ¿Cuál es el docente que necesita un niño, hoy?
- ¿Cuál es el niño en el que piensa un docente al realizar una propuesta educativa?

Dos preguntas que parecen obvias pero que encierran nada menos que la complejidad de un encuentro entre las necesidades y los deseos de unos y las expectativas y los propósitos de otros. A partir de estas dos preguntas se abre una serie de interrogantes que encierra, en sí misma, las respuestas posibles.

- ¿Un docente puede transmitir aquello por lo cual él no siente pasión?
- ¿Somos conscientes de las huellas que dejamos como educadores?
- Si somos mediadores entre la cultura y los niños y las niñas ¿qué es lo que debemos conocer del mundo de la cultura?
- ¿Cuál es el niño en el que pensamos al realizar una propuesta?: ¿ese que tiene un nombre, un apellido y una historia?, ¿aquel niño ideal que construimos en el devenir de nuestra formación docente?, ¿o el niño que fuimos?

El día a día en las instituciones parece borrar los interrogantes y ponernos en el lugar de las certezas. Quizás sea una condición inevitable de la vida cotidiana. Por eso es necesario que –en los momentos de reflexión pautados por los docentes en las instituciones– se generen estos planteos para que, de esa manera, logremos transformar y mejorar las prácticas de enseñanza.

Una de las grandes ventajas del Nivel Inicial consiste en la curiosidad de los niños y niñas de esta edad. Miran y observan el mundo como aquel que recién llega a una fiesta y quiere saber de qué se trata. Esa curiosidad puede ser alimentada y enriquecida por los adultos; o aquietada y sancionada. Eso implica una elección y una reflexión permanente del día a día escolar.

Dice Carmen Martín Gaité en su libro *El cuento de nunca acabar*:

Las primeras preguntas del niño –por concretas y rigurosas que sean– no sólo admiten la fantasía y el cuento como adecuada respuesta, sino que están clamando pre-

cisamente esa. Tratan de esclarecer, pero también de perderse por todas las ramas que surjan en ese árbol narrativo para cuya exploración total nunca tienen prisa. Es un árbol de infinitas ramas, un juego infinito. Un niño nunca se cansa de oír cuentos ni de pedir más, la prisa nunca la pone él, sino el que se los cuenta, condicionado por los quehaceres que le acechan, por la mirada al reloj o también porque quiera rematar sacando en limpio alguna moraleja de lo contado (en sucio, diría yo más bien, para ensuciar el cuento). La urgencia de los niños por oír cuentos nunca podrá tener parangón con ninguna de las urgencias de los adultos (Gaite, 1983).

Alguien podría hacer la objeción de que no todos los niños y niñas son como los que Carmen Martín Gaité menciona en su texto. Hay niños curiosos; niños que –por algún motivo que tiene que ver con su contexto de crianza– no hacen preguntas ni se muestran interesados; niños que no han aprendido a escuchar; niños que hablan, corren o juegan cuando el cuento está en pleno desarrollo.

También se podría decir que cuando la autora escribió este libro no avizoraba el panorama tecnológico y mediático del siglo XXI, que hace que los niños, año a año, cambien y modifiquen sus intereses y sus estrategias para acceder al conocimiento. Pero la curiosidad está en la esencia del hombre y los docentes somos quienes tenemos la obligación de estimularla para que las historias de la humanidad sigan intactas. Es por ello que –más allá de los libros– sería muy interesante rescatar y recuperar narraciones y relatos, tanto los fantásticos como los de la comunidad en la que viven niños y niñas. Aquellos que van de boca en boca y de generación en generación contándonos quiénes somos.

Y después del cuento, ¿qué?

Una vez que los espacios de lectura se institucionalizan y se convierten en práctica cotidiana, pero a su vez, jerarquizada, son muchas las opciones que existen para realizar propuestas pedagógicas significativas en las salas. Podemos leer para enriquecer el mundo imaginario de los niños y dejar que esas imágenes sean procesadas individualmente, sumándose así al propio recorrido lector de cada uno; o acompañar ese viaje que ha significado el cuento o la poesía haciéndonos preguntas acerca de aquello que no se dijo, pero se sugirió o es necesario interpelar en el texto. En otras oportunidades podemos vincular el cuento con distintas expresiones artísticas, tratando en lo posible de evitar las propuestas que no aportan al desarrollo de la imaginación de los niños y niñas, tales como: “dibujen lo que más les gustó del cuento”, o “nos movemos como tal o cual personaje”.

Suele suceder a veces, que al finalizar un cuento nos encontramos preguntando: ¿les gustó? Y posteriormente aparecen las preguntas obvias: ¿qué decía el cuento?, ¿y después, qué pasó? En esas preguntas, en la mayoría de los casos, hay intenciones –más que evaluativas y de andamiaje– de control. Control para saber hasta dónde escucharon o si estaban distraídos, dejando en evidencia a aquellos que se perdieron la oportunidad de escuchar el cuento y además “molestaron” a sus compañeros. Si bien es cierto

que no siempre tenemos la suerte de que todos los niños y niñas nos acompañen a lo largo de la lectura, sería interesante que el momento del cuento o de las narraciones respete las posibilidades y deseos de cada uno.

Para ello podemos establecer acuerdos con el grupo de niños y niñas planteando que aquel que a la hora del cuento no tiene ganas de escucharlo, puede ir a alguno de los espacios que el docente determine, a realizar otra actividad. Esos niños, al reconocer el espacio de lectura como algo placentero para sus compañeros, en algún momento se verán interesados. Esto se logra con la sistematicidad de un trabajo regular.

Tomaremos como ejemplo para analizar una propuesta de mediación, entre tantas, el libro *Una luna junto a la laguna* de Adela Basch (2002),² libro que ustedes tienen en sus bibliotecas y que ha sido trabajado por muchos de los docentes con quienes compartimos capacitación. Una propuesta posible, como mencionamos antes, es la que se produce cuando el cuento se lee sin planificar o sin haberlo interpelado previamente; otra, la de aprovechar tanto los recursos literarios como las distintas capas de significado que contiene.

Las preguntas que se suelen realizar, son: ¿qué dijo la rana?, ¿y el gato?, ¿y la paloma?, ¿cómo era la luna que veían?, ¿y después, quién nació?, ¿al final, cómo era la luna?, etc. Sin embargo, se podría proponer a los niños pensar cómo a cada personaje, desde su entorno más cercano, los adultos le muestran el mundo y hacer la analogía con nuestros propios aprendizajes, preguntándole a cada uno qué cosas aprende de su familia, quiénes le enseñan, cómo. Quizás hasta puedan aparecer nuevas rimas sobre lo que dijo una tía, un papá, una mamá o una hermana. Dependiendo de la edad y las características de los niños y las niñas de la sala, también podrían reflexionar respecto de que no todos tenemos la misma manera de conocer: ¿qué cosas nos enseñan los demás y qué cosas descubrimos solos?, ¿a quiénes ayudamos a conocer las cosas?

Otra opción interesante sería la de preguntarles a los chicos por qué creen que la luna se ve de diferentes maneras cada noche. Más adelante contaremos una experiencia en la que se utilizan las dos modalidades de pensamiento. También podemos plantear una red ficcional (espiral de lecturas entre autores y textos unidos por ejes en común, que pueden ser temáticos, de autor, etcétera) de ese texto con otros libros o cuentos. Por ejemplo, la parábola de los seis ciegos y el elefante, en donde se juega una situación similar. Y dado que la parábola sirve de reflexión acerca de la comprensión de la realidad desde distintos puntos de vista, se podría plantear una experiencia de lectura y trabajo compartido con las familias.

Transcribimos la parábola de los seis ciegos y el elefante.

Seis hindúes sabios, inclinados al estudio, quisieron saber qué era un elefante. Como eran ciegos, decidieron hacerlo mediante el tacto. El primero en llegar junto al

2 En este libro la autora nos propone conocer cómo la rana, el gato y la paloma aprenden y se vinculan con el mundo que los rodea de diferentes maneras. Cada uno aprende de las cosas de la vida desde la perspectiva de su entorno más cercano. Sin embargo, la luna les plantea el conflicto de que, aun siendo la misma, cada uno la conoce de un modo diferente.

elefante chocó contra su ancho y duro lomo y dijo: “Ya veo, es como una pared”. El segundo, palpando el colmillo, gritó: “Esto es tan agudo, redondo y liso que el elefante es como una lanza”. El tercero tocó la trompa retorcida y gritó: “¡Dios me libre! El elefante es como una serpiente”. El cuarto extendió su mano hasta la rodilla, palpó en torno y dijo: «Está claro, el elefante, es como un árbol». El quinto, que casualmente tocó una oreja, exclamó: “Aun el más ciego de los hombres se daría cuenta de que el elefante es como un abanico”. El sexto, quien tocó la oscilante cola, acotó: “El elefante es muy parecido a una sogá”. Y así, los sabios discutían largo y tendido, cada uno excesivamente terco y violento en su propia opinión y, aunque parcialmente en lo cierto, estaban todos equivocados.

En uno de los talleres que dictamos una docente nos contó cómo había trabajado con este cuento y nos refirió algunos comentarios que los chicos habían formulado luego de escuchar el cuento de Adela Basch: “mi mamá me contó que el sol está hecho de fuego”; “mi papá me enseñó a hacer milanesas”; “mi hermana me dice que adentro del televisor está la gente, pero yo no le creo”; “la abuela me dice que si no me lavo las manos se me llenan de microbios”.

Contó la docente que, posteriormente, con esa recopilación de frases sueltas ella les sugirió a los chicos armar el relato en forma de rimas, y que amplió la propuesta y les planteó que dijeran “lo que nos dicen nuestros amigos y compañeros sobre las cosas”.

Nos contó que algunas de las rimas que surgieron fueron:

*“Me enseñaba mi abuela
a comer ciruelas”;*

*“me decía mi hermana
una puerta no es una ventana”;*

*“me contaba Mariano
no es lo mismo un violín que un piano”;*

*“me decía mi mamá
que yo nací acá”;*

*“me enseñaba mi tía Teresa
a hacer ricas las milanesas”.*

Volviendo al concepto de pensamiento narrativo desarrollado por Bruner, al que haremos referencia más adelante, nos parece necesario destacar que es más usual que los docentes formulemos las preguntas que desarrollan el pensamiento lógico científico. Y acceder al pensamiento narrativo literario nos pone a los adultos en la obligación de ayudar a pensar desde esa modalidad. Lo que no quita que no puedan

trabajarse articuladamente. La siguiente experiencia es justamente un claro ejemplo de cómo realizar una propuesta pedagógica que contemple esos dos modos de acceso al pensamiento.

Pensar en la luna y con la luna

Participaron en la experiencia niños cuyas edades oscilaban entre los 5 y los 7 años. Los alumnos observaron durante un mes la luna en el cielo de mi casa. Registraron, por medio de un dibujo, en un calendario y en la casilla correspondiente al día de observación, la luna con la forma observada. En caso de "estar nublado" sombreaban el casillero. En caso de "lluvia" lo indicaban con rayas. Al finalizar el mes se compararon y analizaron las observaciones realizadas. Los niños opinaron sobre los cambios registrados. En una clase de niños de seis años, hubo quienes interpretaron los cambios en el tamaño y forma lunar diciendo que "Había un lobo" o "un pajarito... que tenía mucha hambre y la luna se comió... se llenó tanto que luego la vomitó, despacito" –una niña refutó a estos inventores de historias fantásticas, los calificó de mentirosos y argumentó: "Mi papá me dijo que cambia de forma porque la luna se mueve, que se va y que después vuelve y eso". En la clase se estableció una lucha entre partidarios de la ficción y las fuerzas de la razón. Aunque la "tendencia escolar" ha sido la de considerar como válida sólo la segunda, creemos que ambas interpretaciones son posibles y necesarias si ayudamos a los niños a diferenciar entre: "inventar historias con la luna" y "estudiar lo que pasa con la luna: ¿por qué cambia de forma?". Constituyen dos maneras diferentes y complementarias de buscar significación a un fenómeno que observamos y nos inquieta. Son dos maneras posibles de utilizar el pensamiento: en su forma narrativa-literaria y en su forma científica, lógica y causal. El pequeño científico y el pequeño narrador o poeta, ambos son necesarios en una educación que pretenda ser integral. Creo que los adultos deberíamos tomar nota de la importancia de este descubrimiento y de su repercusión en nuestras prácticas educativas, sean escolares o familiares (Temporetti, 2000).

Esta experiencia que cuenta el doctor Félix Temporetti fue replicada en distintos jardines de infantes, de los cuales surgieron producciones verdaderamente bellas. Niños y niñas investigando acerca del modo de funcionamiento del sistema solar, con producciones como la realización de maquetas, elaboración de libros informativos, fotos y videos, etc.; y por otro lado, construcción de poesías y cuentos sobre la luna; recopilación de cuentos, poemas nanas y leyendas; canciones. Dos modos de acceder al pensamiento, dos verdades, *dos maneras de percibir la realidad.*

Las palabras

*Linternas locas que van
son las palabras
Agujereando nieblas
rompiendo reglas
y desarmando jaulas.*

*Bichos sin dueño oficial
son las palabras
que atacan o se mueren
cuando las quieren atar
y hay que soltarlas.*

*Las palabras se deslizan
por un tobogán
o desde una cornisa
te hacen tentar de risa y
dibujan fuegos de artificio
o alzan edificios...*

*En fin.
Frutas sin descascarar
son las palabras.
No es fácil mantenerlas
Y hay que morderlas igual
si son amargas.*

*Lluvia que insiste en caer
son las palabras.
Hacen brotar cardales
riegan trigales
perforan los paraguas.*

Iris Rivera



La narrativa en el Nivel Inicial

Cazadores de historias

La pregunta “¿quién eres tú?” o “¿quién soy yo?” tiene una respuesta muy fácil: uno cuenta su vida. La pregunta que no tiene respuesta es otra: “¿Qué soy yo?”. No “quién”, sino “qué”.

El que se haga esa pregunta se enfrentará a una página en blanco y no será capaz de escribir una sola palabra.

José Saramago, en *Saramago en sus palabras*, de F. Gómez Aguilera, 2010

Más allá del encuentro con la lectura, a través de la cual descubrimos otros mundos posibles, es interesante descubrir las historias que hay en cada uno de nosotros, tan válidas como las de cualquier libro que se acerque a nuestras manos. Historias de vida, relatos, que guardamos en nuestro interior, muchas veces sin saber cuánto pueden enriquecer a los demás.

Estas historias están esperando que alguien las convoque para comenzar a circular. Y cuando eso sucede, se abre una red interminable que nos une desde otros lugares. Y ya no importa la persona en sí misma, qué hace o a qué se dedica; lo que importa es su relato: es aquella vez que aprendió a andar en bicicleta de la mano de su abuelo; el primer beso que le dieron y fue correspondido; la primera muñeca que aún guarda en su ropero.

A partir de los relatos, el narrador se acerca a la realidad por su vinculación con el mundo social, subjetivo e intersubjetivo. Un mundo que se aprecia desde los sentimientos, las intenciones, las creencias, la imaginación y los juegos del lenguaje.

Sin embargo en la escuela, muchos de los aprendizajes que promovemos tienen que ver con algún tipo de clasificación, de categorización y de análisis fragmentado: medios de transporte terrestre, acuático, aéreo; animales terrestres, animales acuáticos; el barrio, la familia; el campo, la ciudad, etc.

Esta forma de abordaje de la realidad proviene de los métodos utilizados por la ciencia clásica, que ha necesitado tomar cada elemento como objeto de estudio, para luego analizarlo y posteriormente clasificarlo dentro de un conjunto mayor de elementos similares, lo que implica un modo de conocimiento que pone una distancia con los objetos. Aunque a partir de esa forma de aprender, hemos logrado conocer al máximo las propiedades de los objetos, sus posibles usos, su utilidad y su aplicación (la taxonomía sería un ejemplo evidente de categorización de la realidad), hay otras formas posibles de clasificar la realidad: a través de las narraciones.

Las narraciones también implican una manera de clasificar, ya que para mencionar los sucesos necesariamente debemos subdividirlos: “hoy me levanté de la cama, me cepillé los dientes, tomé el desayuno”, etc. En las narraciones hablamos de hechos concretos y específicos, teniendo en cuenta la dimensión espacial y temporal. Vale destacar, además, que en las narraciones se ponen en evidencia **las intenciones**.

Las narraciones son el modo “natural” de describir la realidad. Lo que las diferencia de las otras clasificaciones es que estas últimas no necesitan del contexto, de la sucesión del tiempo y de la duración: la realidad desde estas estructuras prescinde justamente de todo ello.

Las narraciones nos ayudan a construir un modelo analógico de la realidad y a darle un sentido. Con las categorías abstractas sólo construimos el esqueleto.

Podríamos enumerar un listado de elementos de distintas categorías, como: hombre, peine, caballo, sábana, sol, asfalto, que sólo cobrarán sentido si decimos “el señor tomó el peine para pasárselo al caballo, mientras que el sol secaba las sábanas lejos del asfalto”.

Esto nos lleva a pensar en las narraciones como otra forma de abordar el conocimiento y dar explicación a la realidad que nos circunda. Cuando Jerome Bruner formuló la idea de que el ser humano tiene la capacidad de organizar la realidad en torno a dos modalidades básicas del pensamiento (la lógico-matemática y la narrativa), generó un gran debate acerca de los procesos de aprendizaje dentro del sistema educativo.

Como ya hemos mencionado, la historia del sistema educativo de nuestro país, pero también de la de otros países de Occidente, se ha encargado de jerarquizar el pensamiento lógico-científico por encima del pensamiento narrativo-literario. Consideramos necesario hacer una revisión de los aportes más importantes sobre la narrativa dentro del contexto educativo, para luego repensar y resignificar nuestras prácticas docentes.

Dos modalidades de pensamiento

Jerome Bruner, en su libro *Realidad mental y mundos posibles* (1986), hace referencia a dos modalidades de pensamiento: la paradigmática o la **lógico-científica**, que busca niveles de abstracción cada vez más altos, pero que está desprovista de sentimientos, aunque nos ayuda a resolver la mayoría de los problemas prácticos de la vida diaria. Y la modalidad **narrativa**, que produce buenos relatos, ocupándose de las intenciones y de las acciones humanas. Esta modalidad se caracteriza por construir significados que dan sentido a nuestras experiencias, a partir de los relatos de unos a otros.

Dicha modalidad, dice Bruner, no ha sido estudiada suficientemente. Pero la misma no consiste en contar por contar. Para que ella cobre real sentido tiene que producirse un desequilibrio en el relato, una anécdota, algo que rompa con la rutina de lo conocido. Si la narración se hace verdaderamente interesante cuando se produce ese desequilibrio, tendríamos que pensar en cuáles serán las estrategias docentes que provoquen situaciones que la favorezcan.

Veamos lo que dice Bruner cuando compara la modalidad narrativa con la paradigmática o la lógico-científica:

La aplicación imaginativa de la **modalidad narrativa** produce, en cambio, buenos relatos, obras dramáticas interesantes, crónicas históricas creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso. Trata de situar sus milagros atemporales en los sucesos de la experiencia y de situar la experiencia en el tiempo y el espacio.

[...] La **modalidad paradigmática**, por lo contrario, trata de trascender lo particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos, y al final rechaza en teoría todo valor explicativo en el que intervenga lo particular. La lógica está desprovista de sentimiento: uno va, en general, adonde lo llevan sus premisas, conclusiones y observaciones aun con algunas de las faltas de percepción a las que también los lógicos son propensos (Bruner, 1986: 25).

Podríamos pensar en distintos momentos de la vida cotidiana de los jardines de infantes en los que –con el propósito de generar conversaciones con los niños y las niñas– los docentes, muchas veces, producimos situaciones artificiales que no convocan el interés de los chicos.

Es muy común observar en la ronda inicial, preguntas como: ¿qué hicieron el fin de semana?, o ¿qué novedad tienen para contar?

Ante esas preguntas siempre hay algún niño o niña que cuenta una novedad (un par de zapatos nuevos, un abuelo que lo visitó, un hermanito que nació), pero no siempre ocurren este tipo de episodios en la sala y es así como sólo algunos chicos encuentran la necesidad de contar algo que les interese o que creen que merece ser

contado en el aula. Posteriormente, dentro del grupo de compañeros suele aparecer alguien que –con el afán de contar algo– replica algunas de las cosas que escuchó y se las apropia o, en el peor de los casos, se queda sin contar nada, una y otra vez.

Es por ello que nos parece sumamente interesante recuperar el concepto de pensamiento narrativo, con el propósito de que se lo considere a la hora de proponer conversaciones con los niños y con la comunidad a la cual pertenecen.

En la construcción de los relatos coexisten dos panoramas: el **panorama de la acción** y el **panorama de la conciencia**. Bruner los define de la siguiente manera:

- **Panorama de la acción:** constituido por los argumentos de la acción: el agente, la intención o meta, la situación y el instrumento.
- **Panorama de la conciencia:** lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir, los que intervienen en la acción.

Si la narrativa se ocupa de las vicisitudes de la intención, quien construye un relato debe tener la necesidad y/o el deseo de contar algo. Esto nos pone en la obligación de reflexionar respecto de las situaciones artificiales que se generan en las instituciones con el propósito de dar lugar a las prácticas del lenguaje en niños y niñas. Si pensamos que lo que le da unidad al relato es el modo de interacción entre el *conflicto*, los *personajes* y la *conciencia*, deberemos generar situaciones que la promuevan.

Dentro de las investigaciones que se han llevado a cabo respecto de los beneficios del desarrollo del pensamiento narrativo en niños y niñas, destacamos la realizada por Andrea Smorti, quien a partir de su trabajo con niños que tenían mayor desarrollo de su pensamiento lógico, y con otros que tenían más desarrollado su pensamiento narrativo, pudo determinar que estos últimos tienen una mayor capacidad de interacción con los demás, por lo que pueden comprender con mayor facilidad el punto de vista del otro.

Insistimos en que si bien cada esquema de pensamiento puede ser complementario del otro y ayuda de diferentes maneras a comprender la realidad, el pensamiento narrativo es el menos utilizado como estrategia de aprendizaje en el sistema educativo.

Gianni Rodari, en su libro *La escuela de la fantasía*, realiza un análisis de distintas cuestiones que tienen que ver con el quehacer educativo en el sistema formal de la escuela, realizando una comparación entre la educación tradicional que él recibió y las propuestas innovadoras de su país, dentro de las cuales Reggio Emilia³ ocupa un lugar importante. En su libro dice:

Quien está con los niños sabe que ellos clasificando –es decir fabricándolos instrumentos lógicos para conocer lo real– usan la fantasía para dar un

3 Reggio Emilia es una comuna de Italia que desde el año 1963 creó escuelas para la primera infancia que se unificaron, después de la Segunda Guerra Mundial, en una red de servicios educativos organizados bajo la propuesta pedagógica de Loris Malaguzzi. Estas escuelas se caracterizaron por su propuesta basada en una profunda reflexión acerca de las prácticas de enseñanza que se sustentan en la idea de que el docente aprende junto con el niño, experimentando, investigando y acercándose a conclusiones producto de sus proyectos concretos. Esta propuesta pedagógica piensa la escuela como un ámbito de transformación social, más que como reproductora de la cultura.

nombre y una imagen a esos instrumentos. La personalidad se involucra por completo. [...] Por ello son importantes las historias en la misma medida en que son relevantes las actividades lógico-matemáticas o cualquier otra actividad concerniente a la formación lingüística y a la formación intelectual del niño que lo lleve a cabo.

Respecto del uso de la lengua, aclara:

Ahora queremos partir de la lengua, es decir, de la cultura del niño, y ayudarlo a construir sobre aquella el lenguaje de su libre y completa expresión, la lengua de su búsqueda autónoma, la de la comunicación social, y no la lengua para decir siempre sí, sino la lengua para decir los sí que siente suyos y para decir no cuando siente no (Rodari, 1979: 77)

El autor hace alusión a la importancia de hablar tanto en serio como en juego, ya que para el niño esta diferencia no está creada; es simplemente, una imposición del adulto. Piensa en una escuela en la que además de escuchar, los niños y las niñas tengan la posibilidad de hablar.

El hablar para preguntar es igual de importante que el hablar para responder, para discutir, para buscar, para reír, para desencadenar las energías propias, para desfogar la propia agresividad, en suma, el hablar para ser libres: esta es la lengua que debemos dar a nuestros niños, y esta es la lengua que les damos desde la guardería infantil cuando los escuchamos, cuando aprendemos a escucharlos, cuando registramos lo que dicen, no para hacer una exhibición de ello, sino para reflexionar acerca de eso, para entender qué es lo que ha querido decir el niño cuando ha expresado que “el abuelo tiene los huesos arriba, mientras que los niños tienen los huesos abajo (extraído de uno de vuestros bellísimos cuadernos sobre los encuentros entre los abuelos y los niños el Día de Navidad) (Rodari, 1979:78).

Identidad narrativa

La historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas y de ficción que un sujeto cuenta sobre sí mismo. Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas.

Paul Ricoeur, *Tiempo y narración* (1998)

Para comprender el alcance que tiene el pensamiento narrativo, nos parece necesario recurrir a los aportes de Paul Ricoeur, filósofo francés que reflexiona sobre la temporalidad desde el concepto de identidad narrativa, ya que encuentra en el relato

una forma de aprehensión de la vida. Él halla la respuesta menos imperfecta en la identidad narrativa.

Ricoeur habla de un “tercer tiempo” caracterizado por “la construcción por parte del pensamiento histórico de conectores tan determinados como el tiempo del calendario”. Este “tercer tiempo” surge del entrecruzamiento de la historia con el relato de ficción. El vástago que surge de la unión entre historia y ficción es la asignación a un individuo o a una comunidad de una identidad específica que podemos llamar su identidad narrativa. El término identidad es tomado aquí en el sentido de una categoría de la práctica.

Ricoeur afirma, además, que hablar de la identidad de un individuo o de una comunidad es responder a la pregunta: ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su autor?, para lo cual sólo hay una respuesta, y esta es narrativa. Para responder a la pregunta ¿quién? es necesario contar la historia de una vida. La historia narrada, por tanto, dice el quién de la acción. El sujeto aparece constituido a la vez como lector y como escritor de su propia vida.

La *identidad narrativa* del sujeto ha sido utilizada por el psicoanálisis por medio del estudio de casos. Lo que promueve el psicoanálisis es que el sujeto sustituya fragmentos de historias a veces ininteligibles e insoportables, y los reemplace con la construcción de una historia coherente y aceptable. La misma tanto puede aplicarse al individuo como a la comunidad. Ricoeur destaca cómo “la historia de una vida se constituye por una sucesión de rectificaciones aplicadas a relatos previos” (Ricoeur, 1998: 999).

También, un pueblo puede construir una narrativa sobre sí mismo. Tal es el caso del pueblo judío, de quien Ricoeur ha hecho un minucioso estudio basado en las Escrituras, ya que se caracterizó por ser un pueblo apasionado por sus narraciones.

Como todo concepto o teoría, según el autor, la identidad narrativa tiene sus propias limitaciones, debido a que no es una identidad estable y sin fisuras; se hace y se deshace continuamente. Dice Ricoeur:

La teoría de la lectura nos lo ha advertido: la estrategia de persuasión fomentada por el narrador tiende a imponer al lector una visión del mundo que no es nunca éticamente neutra, sino que más bien induce, implícita o explícitamente, una nueva valoración del mundo y del propio lector: en ese sentido, el relato pertenece ya al campo ético en virtud de la pretensión de lealtad ética, inseparable de la narración.

Tejiendo historias

Los narradores son los que, a través de sus palabras, te suben a naves mágicas sin remeros ni timonel. Te cruzan de un mundo al otro. En principio, todos somos narradores. Narradores espontáneos. Porque narrar es parte fundamental de nuestro quehacer cotidiano, de nuestra experiencia. Con la suma de historias que preexisten en la memoria y nos resultan significativas, vamos trazando poco a poco nuestra biografía.

Ana María Bovo, *Narrar, oficio trémulo* (2002)

Todos los actores sociales que conforman una comunidad educativa componen un escenario cargado de relatos: historias de vida, acontecimientos, pequeños y grandes momentos de la vida cotidiana, anécdotas, misterios, encuentros, desencuentros, búsquedas y pérdidas.

Sólo tenemos que encontrar un momento, un motivo y un lugar para que las historias comiencen a tejer una gran red que le dé una identidad a esa comunidad en particular. Es por ello que cuando hablamos de narraciones orales, no sólo estamos haciendo referencia a los cuentos tradicionales que deben habitar los jardines de infantes para preservarse a través del tiempo, sino a los relatos de todos aquellos que conforman las instituciones. Así, abuelos, padres, madres, hermanos, tíos, docentes, auxiliares, directivos, y por supuesto, los niños y niñas, dentro de un ámbito que los invite a contar, tendrán la posibilidad de compartir historias propias y ajenas, tan interesantes como la buena literatura.

Carmen Martín Gaité, en su texto *El cuento de nunca acabar*, se pregunta ¿qué cuenta el narrador?, a lo que responde:

El hombre, o cuenta lo que ha vivido, o cuenta lo que ha presenciado, o cuenta lo que le han contado, o cuenta lo que ha soñado. Aunque lo más frecuente es que componga sus historias con elementos extraídos de los cuatro montones, y precisamente de la gracia y el talento para hacer la mezcla depende su éxito como narrador.

Los relatos nos brindan la posibilidad de enriquecer nuestro mundo imaginario, de mirar desde otros lugares la realidad que nos circunda, de aprender a escuchar y a escucharse, de conocer a los demás por sus historias más que por sus etiquetas, de encontrar-nos en el otro. Es por ello que el acopio de historias encontrará lugar fértil en toda posibilidad de encuentro que tengamos con los padres, entre los docentes, o con niños y niñas.

Experiencias narrativas de la comunidad

María Teresa Andruetto, cuenta que “Entre los africanos, cuando un narrador llega al final de un cuento, pone su palma en el suelo y dice: aquí dejo mi historia para que otro la lleve. Cada final es un comienzo, una historia que nace otra vez, un nuevo libro”.

En las instituciones podemos encontrar distintas oportunidades para producir relatos significativos. A veces pueden estar enmarcadas en el proyecto educativo del jardín de infantes; otras, pueden formar parte de la propuesta educativa del docente con su grupo de niños y familias. Una reunión de padres, un encuentro con motivo de alguna fecha patria, un intercambio de relatos grabados que va de hogar en hogar, etcétera.

La intención de recopilar los relatos de la comunidad está vinculada al desarrollo del pensamiento narrativo en los niños y a capitalizar los logros que de él se derivan, solidificando los lazos entre los distintos actores sociales.

En los siguientes fragmentos del libro *Nos llevamos los juegos del ayer al próximo milenio*, que hemos encontrado en la biblioteca de un jardín de infantes, se puede observar cómo la comunidad educativa de esa institución “se narra” en función de los juegos que ha jugado en su infancia.

No quisiera exagerar, pero creo que más que un simple juego, “las etiquetas”, como lo llamábamos los pibes de aquel momento, era una enfermedad, una forma de vivir, un motivo permanente para llegar tarde a la escuela, o para detenerse en el camino de regreso a casa y estar dispuestos a recibir el peor castigo de parte de padre, madre o tutor por volver a cualquier hora [...]

El piso de baldosas negras y blancas era un tablero de ajedrez. En él se producían un sinfín de movimientos y jugadas desordenadas.

Los reyes y reinas de cuarto grado se desplazaban con gran decisión; los alfiles y las torres de tercero corrían como locos y los caballos de segundo saltaban sin ton ni son. En cambio nosotros, los peones, tratábamos de no llamar la atención y boquiabiertos ante semejante desparpajo hiperkinético, nos movíamos de a un paso por vez; siempre en los momentos en que no nos sentíamos observados [...]

Ese balero tenía la magia de convertir a todo adulto que se encontrara con él, en un niño con todas las letras. No fue seguramente el juguete más importante de mi infancia, pero fue sin lugar a dudas un encuentro con la generación anterior, verdaderos maestros en la ejecución de este instrumento [...]

Cuando fue realizado este proyecto institucional las familias agradecieron, fundamentalmente, la posibilidad de tener que pensar en sus propias infancias a partir de esta experiencia. Muchos resolvieron retomar lazos con familiares que no veían desde hacía tiempo y pudieron compartir el proyecto de la institución con mayor compromiso.

La narrativa en el juego y la vida cotidiana

El Nivel Inicial es propicio para el desarrollo de la oralidad en los niños, aunque no siempre estas actividades son verdaderamente capitalizadas en el devenir cotidiano.

Es importante insistir en la idea de que, a través del pensamiento narrativo, estamos desarrollando en el niño otro modo de acceso al pensamiento. Por lo tanto, más allá de las historias y relatos sobre los cuales nos hemos expresado anteriormente, creemos que pueden servir de marco referencial los aportes que realiza Donald H. Graves en su texto sobre “discursos de la no ficción”. El autor menciona que en los relatos cotidianos, los niños logran organizar y desarrollar algunos soportes que servirán en el desarrollo de su pensamiento futuro. En su texto el autor hace referencia a las necesidades de expresión de los niños a partir de situaciones cotidianas. Y señala que estos necesitan:

- Contar sus relatos desde muy pequeños y compartirlos con quienes los rodean.
- Interpretar lo que les ocurre o lo que ocurre a su alrededor.
- Inventar datos (al igual que el adulto) que vengan bien para sus interpretaciones.
- Mostrar las habilidades por las cuales llegaron a realizar cierta cosa.
- Usar el lenguaje para planificar una acción, hacer un pedido, hipotetizar acerca de alguna cuestión, o para dar instrucciones a los demás.
- Enfrentarse con opiniones contrarias a las de ellos, para ir comprendiendo la lógica que sustenta el punto de vista de los demás.

Por lo que podemos observar, el autor asevera que una vez que logremos que los niños se habitúen a contar cómo hacen las cosas, los docentes estaremos contribuyendo, ni más ni menos, a que hagan conscientes sus procesos de aprendizaje, lo que beneficiará a las propuestas que tengan como meta estimular el desarrollo cognitivo.

Imaginemos las distintas situaciones de juego en las salas: juegos de dramatizaciones, juegos de construcción, juegos reglados. Cada uno requiere un tipo de narrativa diferente. Si bien no es función de este texto abordar la importancia de los guiones en los distintos momentos del juego, sugerimos ampliar este concepto, ya que resignifica el lugar del juego en las salas del jardín. Es así que los relatos jerarquizan al juego y lo convierten en un contenido de alto valor cultural, tal como lo menciona la Ley de Educación Nacional.

Reparar en la palabra, en lo dicho y no dicho, en las voces de cada niño y niña; crear situaciones para que se apropien del mundo a través de ella; disfrutarla, cuidarla, escuchando atentos, construyendo puentes; esa es –entre otras– la función de un mediador entre los niños y el mundo de la cultura.

*Un cuento más, “seño”,
todo el tiempo para escuchar;
una historia,
una poesía,
una nana,
una canción,
un mundo de palabras...*

Todo está en la palabra... una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio [...]

Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, tienen de todo lo que se les fue agregando, de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces...

Pablo Neruda, “La palabra”, *Confieso que he vivido*, 1994.



Bibliografía

- Actis, Beatriz (2003): *¿Qué, cómo y para qué leer? Un libro sobre los libros*, Rosario, Editorial Homo Sapiens.
- Andruetto, María Teresa (2009): *Hacia una literatura sin adjetivos*, Buenos Aires, Comunicarte.
- Arasteh, A. Reza Rumi (1984): *El persa. El sufi: un renacimiento en el seno de la creatividad y el amor*, prefacio de Erich Fromm, México, Paidós.
- Basch, Adela (2002): *Una luna junto a la laguna*, Buenos Aires, Colección el Barco de Vapor, Ed. Sm.
- Bovo, Ana María (2002): *Narrar, oficio trémulo*, Buenos Aires, Editorial Atuel.
- Bruner, Jerome (1986): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Comunidad educativa del Jardín de Infantes Yumbel (1999): *Nos llevamos los juegos del ayer al próximo milenio*, ciudad de Mar del Plata.
- De Certeau, Michel (1980): "Leer: Una cacería furtiva" en *La invención de lo cotidiano*, 1 Artes de hacer, México, Universidad Iberoamericana.
- Devetach, Laura (2008): *La construcción del camino lector*, Buenos Aires, Comunicarte.
- Ferreiro, Emilia (2000): "Ciudadanos de la cultura letrada", entrevista realizada por Mirta Castedo, *El Monitor de la Educación*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Genette, Gérard (1966): *Figures*, París, Seuil.
- Gómez Aguilera, Fernando (ed.) (2010): *José Saramago en sus palabras*, Buenos Aires, Alfaguara.
- Graves, Donald H. (1992): *Exploraciones en clase. Los discursos de la "no ficción"*, Buenos Aires, Aique.
- Huidobro, Vicente (1931): *Altazor, canto Altazor o el viaje en paracaídas*, Madrid, Compañía Iberoamericana de Publicaciones.
- Larrosa, Jorge (2003): "Dar a leer, dar a pensar... quizá entre literatura y filosofía", 1° Seminario Nacional para Mediadores de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación.

Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Martín Gaite, Carmen (1983): *El cuento de nunca acabar*, Barcelona, Anagrama.

Ministerio de Educación de la Nación (2006): "La comunidad de lectores", *Nivel Inicial, Volumen 1, Juegos y juguetes, Narración y biblioteca*.

Ministerio de Educación de la Nación (2007): "Lecturas múltiples en la sala multiedad", *Cuadernos para el docente, La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples*.

Ministerio de Educación de la Nación (2007): "El laboratorio fantástico", *Nivel Inicial, Volumen 2, Números en juego, Zona fantástica*.

Ministerio de Educación de la Nación (2004): "Sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial", Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

Neruda, Pablo (1994): "La palabra", en *Confieso que he vivido*, Madrid, Plaza & Janés.

Patte, Geneviève (2008): *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, Paul (1998): *Tiempo y narración*, México, Siglo XXI.

Rodari, Gianni (1979). *La escuela de la fantasía*, Madrid, Editorial Popular.

Smorti, Andrea (2001): *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social*, Sevilla, Mergablum.

Temporetti, Félix (2000): "Argumentos y relatos de formas de interpretar y construir la realidad desde la escuela", apuntes de cátedra del Seminario de Psicología del Niño, correspondiente a la Maestría en Literatura para Niños, Universidad Nacional de Rosario.



Bibliotecas y bibliotecarios



Presentación

Cuando hablamos de abrir las páginas de un libro frente a los ojos ávidos de curiosidad de nuestros niños y niñas, que comparten el espacio de una biblioteca en los primeros pasos de su escolaridad, estamos diciendo que abrimos las puertas del mundo maravilloso de la lectura: llave de su formación intelectual, ética y creativa, pasaporte a los caminos del conocimiento.

Esta es la oportunidad única y esencial para que muchos niños y niñas sellen su estimulación temprana con el acceso a los símbolos de la palabra y la imagen, combinadas en una matriz cognitiva sólida que se ensamblará a lo largo de toda la escuela primaria, para poder luego transitar sin dificultad la construcción de un pensamiento más complejo, reflexivo y autónomo.

Más allá de los materiales en soportes multimediales, las prácticas con software educativo en computadoras, incluida la posibilidad de incursionar en las primeras búsquedas en Internet, las bibliotecas primordialmente generan un vínculo de intimidad entre el libro y los pequeños futuros lectores y lectoras. Tañen como campanas fértiles la voz que transmite el cuento escuchado día a día. Graban con cinceles neuronales el reconocimiento de los grafemas hilando fonemas con palabras leídas por primera vez desde las páginas impresas, donde se produce y se asienta esta magia del saber perdurable a lo largo de toda una vida.

La necesidad de organizar bibliotecas escolares en el Nivel Inicial –dotadas de colecciones de materiales apropiados, de espacios dedicados y atractivos, de equipamiento informático y mobiliario adecuados– significa poner en acción, desde una edad temprana y en forma inclusiva y universal, las capacidades que se requieren para ejercer el derecho a la información y el conocimiento en ciudadanía plena.

La responsabilidad de docentes y bibliotecarios de guiar a los niños y niñas en el contacto con los libros y la lectura en esta etapa inicial de la escolaridad, es decisiva para que los múltiples aprendizajes individuales florezcan y se sumen en una educación de calidad colectiva.

Mg. Graciela Perrone

Directora

Biblioteca Nacional de Maestros

Proyecto BERA

Desde el año 2000, las bibliotecas del sistema educativo del Ministerio de Educación han encontrado su lugar en el Programa Nacional BERA (Bibliotecas Escolares y Especializadas de la República Argentina), coordinado desde la **Biblioteca Nacional de Maestros**.

A partir de un convenio marco firmado en 2002 por todas las jurisdicciones educativas del país, se acordó la revalorización de las bibliotecas y del rol del bibliotecario en el sistema educativo. Ello marcó la realización de numerosas acciones desarrolladas en torno a los ejes que conforman el Programa: a) pedagógico; b) técnico-bibliotecológico; c) biblioteca y comunidad; d) gestión del conocimiento y calidad, y e) conservación y preservación.

Uno de sus logros es el desarrollo del software Aguapey, de gestión integral de bibliotecas. Este es un bien público, elaborado y diseñado por el equipo de Investigación y Desarrollo de la BNM, de distribución gratuita, que permite avanzar en la automatización de las bibliotecas y el procesamiento normalizado de la información. Miles de bibliotecas en todos los niveles y modalidades educativas lo utilizan en todo el país

En este espectro integral y multidisciplinario que abarcan las bibliotecas escolares se han realizado capacitaciones tanto en forma presencial como virtual sobre los ejes planteados, y se produjeron los cuadernillos de la serie *La biblioteca escolar en la escuela de hoy* y diversos materiales de apoyo y formación para los bibliotecarios y docentes.

Las bibliotecas escolares forman parte de las preocupaciones e intereses de distintos Programas dentro del Ministerio de Educación de la Nación, por lo que se trabaja conjuntamente en la articulación de acciones federales. Son relevantes las desarrolladas junto al Plan Nacional de Lectura, la modalidad Educación en Contextos de Encierro, el programa Educación Solidaria, la Dirección de Políticas Socioeducativas, entre otros, con los que enlazamos un camino promoviendo la lectura y la valoración del libro, la inclusión y la participación comunitaria, las oportunidades al acceso universal al conocimiento, a través de soportes tradicionales y digitales, en las bibliotecas existentes y en las que quedan por crear según establece el artículo 91 de la Ley de Educación Nacional.



Bibliotecas y bibliotecarios

La *biblioteca escolar* es un espacio central que aporta dinamismo a las instituciones educativas mediante su participación en los proyectos pedagógicos, con múltiples acciones orientadas fundamentalmente a la formación de docentes y alumnos lectores e investigadores, por medio de la consulta, la lectura y la producción de conocimiento propio.

Más allá del tamaño o grado de desarrollo que asuma la biblioteca dentro de cada escuela, la existencia de sus componentes básicos (espacio, colección, equipamiento) y de un responsable dedicado a poner en marcha los procesos pedagógicos y técnico-bibliotecológicos que sustentan su misión, abren las oportunidades de acceso democrático a la información que se presenta a docentes, alumnos y familias en la sociedad del conocimiento.

La puesta a disposición de diversos recursos materiales organizados facilita a los usuarios de la biblioteca el desarrollo de las competencias requeridas para la búsqueda y recuperación de información, y guía, además, la construcción de procesos de autoaprendizaje. Permite, también, anclar los procesos de enseñanza y aprendizaje planteados en cada institución educativa, complementando y sustentando las prácticas diseñadas por los docentes en su labor cotidiana. Así, la *biblioteca escolar* se inserta en la institución educativa modelando su rol pedagógico, articulando y apoyando programas y proyectos mediante sus acciones y servicios, orientados por las necesidades e intereses de cada comunidad educativa.

Esta incorporación de la *biblioteca escolar* a la práctica curricular diaria la convierte en un instrumento valioso para el apoyo y el enriquecimiento de la intervención didáctica en las diferentes áreas. El conocimiento derivado de un estrecho vínculo con las aulas enmarca el diseño de las pautas y los fundamentos que orientarán su trabajo, enriqueciendo las programaciones de cada área con el aporte de una mirada que favorece abordajes pedagógicos innovadores por parte de los docentes y que estimula la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

La puesta en común de las posibilidades aportadas por distintos recursos de información, en diferentes soportes, la creación de paquetes de contenidos y/o por-

tafolios de opciones temáticas diversas (ver las sugeridas en la opción “recursos electrónicos” en www.bnm.me.gov.ar), son algunas de las incontables propuestas que el bibliotecario puede combinar desde su mirada teórica con una praxis que es única en cada escuela.

La *biblioteca escolar* se constituye, asimismo, en un verdadero centro de información curricular y cultural del establecimiento educativos, que tiene como objetivo lograr un impacto importante en las alfabetizaciones de docentes y alumnos, estimulando su aprendizaje documental, informacional y digital. Mediante las acciones ligadas a la formación de usuarios estos se afirman en el uso y manejo de las variadas fuentes de información a partir de la apropiación de estrategias para buscar, seleccionar, evaluar, procesar, criticar y transmitir de forma autónoma los contenidos presentes en la multiplicidad de recursos informativos.

El diseño y desarrollo del proyecto lector significativo de cada escuela anclará en la biblioteca de modo privilegiado. En este deberán estar coordinadas las experiencias lectoras de todas las áreas.

El contexto socioeconómico y cultural de cada comunidad educativa compromete a cada biblioteca escolar al desarrollo de acciones que faciliten el acceso en igualdad a sus fondos y recursos pedagógicos. Esto podrá concretarse a través de actividades que promuevan la inclusión, la compensación y la ayuda personal a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, con distintos ritmos de aprendizaje, que enfrenten situaciones socioculturales y económicas desfavorables, con carencias básicas en su desarrollo neurocognitivo y de procedencias culturales diferentes. También la *biblioteca escolar* deberá aportar insumos y estrategias para comprender y actuar en la realidad cada vez más compleja que la escuela enfrenta en la actualidad, tanto en lo coyuntural como en el largo plazo.

Las tramas neurales y sinápticas que se forman en la matriz cognitiva de cada niño son modeladas desde su gestación, influenciadas por la genética, la predisposición emocional y la nutrición materna, seguidas de la estimulación, el afecto, el alimento y el cuidado que recibe el niño luego de nacer. Una biblioteca dinámica, llena de libros y ventanas digitales, que brinde la posibilidad de buscar, seleccionar, comparar información, y que estimule, desde las acciones sensoriales y visuales hasta la intervención en los procesos de lectura posterior, en forma sistemática y creciente, es disparadora y compensadora de matrices cognitivas poco desarrolladas a la hora en que se produzca la integración social, cultural e intelectual de los sujetos con la producción de conocimiento propio.



Las bibliotecas en el Nivel Inicial

En los jardines de infantes, las bibliotecas, o los espacios generados en las salas con tal fin, deben ser convocantes, atractivos y motivadores. Para muchos niños y niñas este será el lugar donde se genere el primer contacto con estantes y/o mesas en los cuales libros de diferentes tamaños y texturas se desplieguen invitándolos a ser mirados, tocados, oídos y leídos. Textos e imágenes conformarán la trama de una experiencia inicial transformadora, que en distintas profundidades los acompañará toda su vida.

La magia de lo escrito genera en los niños la avidez por conocer, por descubrir sentidos y significados, por reconocer las grafías. Las imágenes los llevan al mundo insaciable del color, la forma y el volumen en un soporte que aprenden a manipular, incorporándolo a sus movimientos corporales cada vez menos torpes y más cuidados.

Estas experiencias vinculantes de los niñas y las niños con los libros, en una relación de uno a uno con el libro, como parte del juego, entre varios, o como parte de una actividad planteada desde el bibliotecario y/o el docente hacia todo el grupo, cimentan procesos motivacionales que darán lugar a múltiples aprendizajes.

Diseñar una biblioteca, tanto en la sala como a nivel institucional, es pensar en su espacio, dimensionando sus posibilidades de circulación, su luminosidad y las condiciones ambientales que la transformen en un ámbito placentero, donde el movimiento o la quietud tengan su lugar.

Asimismo requiere organizar su colección desde una mirada colectiva, en la que se defina la mejor manera de ordenar, cuidar y utilizar los recursos. Es recuperar las posibilidades del mobiliario existente, resignificando su uso y adaptándolo a las necesidades de ubicación del material, dándole visibilidad y accesibilidad para los niños.

Es por ello que la disposición espacial de la colección y la estética del lugar —que lleve la ilustración a las paredes, incluya objetos de variada fascinación y juegue con el color en la paleta más amplia— serán, entre otros recursos, elementos a considerar como muy importantes en la construcción de los procesos motivacionales nombrados.

Se deberá incluir, además, la posibilidad de tocar, de interactuar en libertad con todos los recursos disponibles, en un espacio amplio, que pueda convertirse a su vez en un lugar íntimo y pequeño, de encuentro con la fantasía.

La luz y la ausencia de ruidos exteriores serán también importantes factores a considerar al momento de abordar el diseño y la construcción de una biblioteca en un jardín de infantes o de encontrar el espacio para un rincón bibliotecario.

Las tecnologías informáticas y digitales encontrarán en la biblioteca un lugar donde el aprendizaje se ligue al juego, a la clasificación, a la discriminación visual y auditiva, al desarrollo de la motricidad fina y a la integración de procesos simples e intuitivos de manejo de información en la pantalla.

En síntesis, la biblioteca en el Jardín o en la sala es un espacio pedagógico que sostiene fuertemente el crecimiento de los niños y niñas, permitiendo el despliegue de su imaginación, diversificando sus contactos con el mundo natural y social, brindándoles un espacio de inclusión y de acceso igualitario a los diversos bienes culturales: un espacio especialmente ambientado con magia e innovación, donde cada niño y niña despliegue sus alas y descubra la creatividad en sus emociones y sentidos y la potencialidad de sus herramientas cognitivas.

El responsable de la biblioteca en el Nivel Inicial

Nos resta pensar en el perfil con el que deberá contar el bibliotecario escolar o docente que asuma la responsabilidad de coordinar la biblioteca del Jardín, quien será el pivote activo de las nuevas propuestas y el que articule las actividades de las distintas bibliotecas de las salas con la biblioteca institucional.

En el bibliotecario deberán conjugarse:

- Capacidades de organización de los espacios y de la colección para generar un ámbito atractivo que invite al juego, a la comunicación, a la exploración y el descubrimiento.
- Una formación pedagógica que permita recrear las posibilidades de todos los materiales como bases para la estimulación de la escritura, la lectura y la expresión oral y, desde ellas, tener la capacidad de reconocer e interpretar las necesidades de docentes y alumnos en las distintas actividades propuestas en el jardín.
- Una trayectoria lectora sostenida que le permitirá acercarse al material presente en la biblioteca desde su propio placer y asombro.
- Protagonismo, que lo convierta en un verdadero mediador de lecturas significativas. Así tendrá la satisfacción de guiar a niños y niñas por el camino donde el conocimiento del mundo se construye de la mano de la imaginación, la emoción y la libertad.

Las tareas de participación en el proyecto de sostener la construcción de una biblioteca serán el resultado del intercambio del bibliotecario o responsable de la biblioteca con todos los docentes, directivos y hasta de las familias que pueden aportar ideas como elementos materiales para avanzar en el desarrollo del espacio biblioteca. Esta dimensión cooperativa implica pensar también en su proyección futura como un espacio destinado al crecimiento con el aporte de toda la comunidad.

No se trata tampoco de generar todas estas propuestas sin realizar un seguimiento de su impacto. Una evaluación continua de las acciones de la biblioteca, de todos sus programas, servicios y actuaciones es imprescindible. Esta permitirá conocer los avances medidos en su valor pedagógico, de acuerdo a los enfoques presentados, con el propósito de profundizar las líneas de acción exitosas y dar nuevos rumbos a

aquellas actividades que no han generado nuevo valor pedagógico para la comunidad educativa y para el desarrollo integrado de los niños.

La influencia que tienen las *bibliotecas escolares* activas en la calidad educativa constituye un dato de la realidad y va mucho más allá de una mera línea discursiva. Desde ellas, se aportan escenarios para construir una educación de excelencia **para todos**, ofreciendo las mismas oportunidades de acceso a la información que permitirán producir conocimiento y garantizarlo como un derecho universal y equitativo desde la primera infancia.

Después de haber analizado los componentes necesarios de una biblioteca pasaremos a considerar en particular cómo organizar su colección. ¡A animarse! Desde la Biblioteca Nacional de Maestros estamos a su servicio para avanzar en conjunto en la concreción de su proyecto.

Organización de las bibliotecas en el Nivel Inicial

Las bibliotecas en el Nivel Inicial pueden ubicarse en un espacio centralizado, es decir, asignar un espacio dedicado a reunir todos los materiales, o generar un espacio en cada una de las Salas. También se pueden combinar ambos tipos de bibliotecas, que deberían complementarse para permitir un mejor aprovechamiento de los recursos propios de la biblioteca de cada jardín en beneficio de los diversos grupos de niños y niñas.

A continuación presentamos una breve guía para la organización de los materiales de que dispone el Jardín.

Los materiales de las bibliotecas de Inicial presentan características especiales. En ellas podemos encontrar: libros, audiovisuales y juguetes, entre otros. La organización de estos fondos es necesaria ya que posibilita al bibliotecario y/o al maestro de Inicial conocer los recursos que posee su biblioteca y de esta forma ponerlos a disposición de los alumnos, padres y docentes.

Organización de la Biblioteca del Jardín

Para la organización de los fondos se deberán considerar los medios con los que cuenta la institución para la realización de sus registros. Básicamente dichos medios pueden ser de tipo manual o automatizado.

Un registro es de tipo manual si se realiza en cuadernos o fichas, y automatizado si se usa algún procesador o software. Ambos medios pueden utilizarse en forma conjunta cuando, por ejemplo, se llevan los registros y el préstamo en forma automatizada, y las fichas de lectura en forma manual.

La Biblioteca Nacional de Maestros ha desarrollado el software Aguapey que permite la gestión automatizada de los procesos que se llevan a cabo en una biblioteca, y que es de distribución gratuita para todas las instituciones educativas.

Para la organización de los libros y otros materiales especiales que ingresan al jardín es necesario realizar algunas acciones para conocer lo que se tiene y optimizar su uso.

En primer lugar, se ha de generar un registro de inventario y, en segundo lugar, el sellado o marcado de los objetos que pertenecen a la institución.

Inventario

¿Qué es y para qué sirve?

El inventario es la acción por medio de la cual se identifican los materiales de los cuales dispone la biblioteca del jardín. Consiste en asignar a cada ejemplar u objeto un número correlativo para su identificación dentro de la totalidad del fondo. En los libros este número se coloca generalmente en el margen superior izquierdo de la contratapa, y en el caso de los objetos se generará una marca en un lugar visible.

El inventario es una herramienta fundamental para la gestión de los fondos, ya que nos permite saber qué tenemos, el modo y la fecha de adquisición; y en el caso de darlos de baja por deterioro se podrá indicar el motivo por el cual se los descarta.

¿Cómo se hace?

Una de las formas más sencillas de hacer un inventario es por medio de una planilla en cuyas columnas se debe escribir la información que identifica el libro u otro material que ingresa a la biblioteca.

No. de Inventario	Autor	Título	Editorial	Fecha de ingreso	Procedencia	Notas
010	Schujer, Silvia	Puro huesos	Sudamericana	25/05/2010	Donac. ME	
011	Falconi, María	El llorón	Sudamericana	27/05/2010	Compra	
012	Roldán, Gustavo	El secreto de las...	Sudamericana	16/06/2010	Donac. ME	
013	Roldán, Gustavo	El secreto de las...	Sudamericana	16/06/2010	Donac. ME	
014	Roldán, Gustavo	El secreto de las...	Sudamericana	16/06/2010	Donac. ME	
015	Chanti	El mono carayá	Colihue	16/06/2010	Donac. ME	

Esta planilla puede ser confeccionada en:

- un libro foliado,
- un cuaderno al que se le dibujan las columnas y se numeran las páginas,
- un archivo o una planilla de cálculo en la computadora.



Las bibliotecas que utilizan Aguapey no necesitan llevar un libro inventario aparte ya que toda esta información se registra en el sistema. Si fuera necesario, puede realizarse una impresión del listado de inventario.

Sellado o marca

¿Qué es y para qué sirve?

El sellado o marca es el procedimiento por medio del cual se identifica el material que ingresa a la biblioteca como propiedad de la institución.

Los libros se sellarán, pero si se trata de identificar otros materiales se puede colocar una etiqueta con el logo del jardín u otra inscripción en donde conste que el material es propiedad de la biblioteca.

¿Cómo se hace?

El sello deberá ser colocado en un lugar visible. En los libros se hará en la portada, en el ángulo inferior derecho. Se recomienda que el sello no sea demasiado grande para que no cubra el texto o las imágenes, pero que sea lo suficientemente claro y que contenga el nombre de la biblioteca del jardín.

Es conveniente normalizar este procedimiento colocando el sello siempre en un mismo lugar, para que todos los miembros de la institución se habitúen a esta señalización y puedan reconocer el libro como parte de la biblioteca.

Ejemplos de sellos:



En el caso de otros materiales especiales, como cajas de rompecabezas, juguetes y otros, se sugiere ponerles una marca con un fibrón o adherirles una etiqueta.

Una vez realizado el inventariado y sellado, el paso siguiente consiste en un registro más detallado de los materiales. Estos procedimientos se conocen como catalogación y clasificación. Ambos han sido normalizados internacionalmente y son usados por casi todas las bibliotecas del mundo.

Registro de la información

Catalogación

¿Qué es y para qué sirve?

La catalogación es el procedimiento por medio del cual se describe en forma detallada el libro u otros materiales especiales que ingresan a la biblioteca. Sirve para identificar un recurso de manera individual dentro del fondo.

Los datos básicos que se deben registrar son los siguientes:

- Número de inventario
- Título
- Autor
- Editorial
- Fecha
- Descripción física

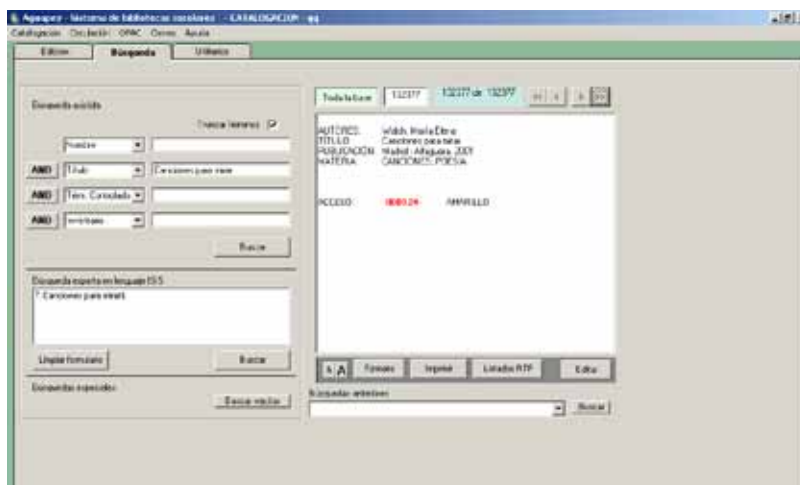
¿Cómo se hace?

Hay dos formas de realizar la catalogación:

- Si el procedimiento es **manual** se registrará en una ficha:

Browne, Antony.
En el bosque. México:
Fondo de Cultura Económica,
2004
28 p.
CUENTOS DE AVENTURAS

- Si es **automatizado** se registrará en la hoja de carga que nos ofrece el programa que usamos.



Existen normas internacionales, como las Reglas de Catalogación Anglo Americanas, que indican cuáles son los elementos básicos a ser descriptos, su orden y su puntuación. En una biblioteca de jardín, donde los requerimientos de información son menores, solamente se consignarán los datos básicos de los materiales.

El conjunto de fichas manuales o registros conforman el denominado **catálogo**, que nos permite conocer los materiales y sus características específicas: título, autor, tema y ubicación de los materiales en el jardín.

Análisis temático

¿Qué es y para qué sirve?

Es el procedimiento que permite describir en el registro el contenido temático del documento mediante el uso de palabras claves o por medio de descriptores o epígrafes.

Su finalidad es describir el contenido temático de los materiales y a su vez agruparlos en categorías afines. Se puede realizar mediante listas de encabezamientos de materia, tesauros o glosarios específicos que contienen una serie de términos seleccionados que ayudan y guían al maestro bibliotecario en la descripción del contenido temático del libro/recurso. Si se carece de estas herramientas se puede recurrir también a términos del lenguaje natural, considerando la importancia de usar siempre el mismo término para representar el mismo contenido. Esto ayudará a reunir bajo una misma temática a varios recursos relacionados.

¿Cómo se hace?

A partir de la lectura del título, índices y/o la presentación se logra determinar el o los temas centrales que aborda el material que se ha descrito. De esta manera, mediante el uso de una palabra o de una frase, se puede generar la representación del contenido.



Aguapey ofrece varios campos para la descripción temática del libro, ya sea por medio de términos normalizados o propuestos por el docente.

Clasificación

¿Qué es y para qué sirve?

La clasificación es el procedimiento que permite traducir el contenido de un documento mediante un número o un ícono que representa esa categoría temática dentro de una clasificación.

Su finalidad es indicar mediante un simple número, color o símbolo la temática que trata el libro u objeto que se describe. La simpleza de reconocer, por ejemplo, en un número 7 (de acuerdo con la CDU) todo lo relacionado con el “arte” genera una relación simbólica que en una biblioteca de Inicial hace que el niño vincule el símbolo con una categoría del pensamiento. Esto le permitirá, además, aproximarse desde sus primeros años a las estructuras numéricas y al pensamiento asociativo.

Gracias a este procedimiento se pueden agrupar los materiales de temáticas similares en los estantes de la biblioteca o del mueble que los alberga, de acuerdo con el código o el número de clasificación asignado: es más fácil colocar un ícono o un color en el lomo de un libro o en el borde de una caja que indique de qué tema tratan los materiales que escribir la palabra que consigne el tema, que el niño no podrá comprender, pero sí identificará más fácilmente el dibujo o color que se coloque.

Al jardín asisten niños y niñas muy pequeños, y si bien el ordenamiento puede parecer algo dificultoso, esta organización los ayudará a adoptar nuevos hábitos en el uso de la biblioteca que les serán de gran utilidad en las posteriores etapas de su aprendizaje.

¿Cómo se hace?

Se sugiere la Clasificación Decimal Universal (CDU), la cual organiza el conocimiento en 10 categorías temáticas generales que se dividen a su vez en 10 subclases y así sucesivamente. La CDU por ahora reserva la categoría 4 para futuros desarrollos del conocimiento del hombre, por lo cual no se usa.

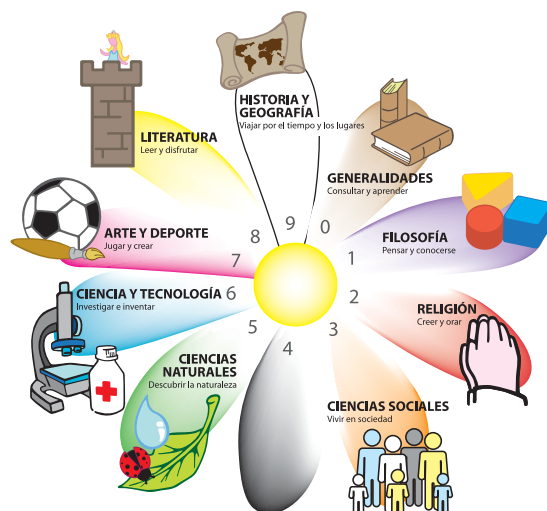
Las categorías principales son las siguientes:

Nº de clasificación	Categoría
0	DICCIONARIOS Y ENCICLOPEDIAS
1	FILOSOFÍA
2	RELIGIÓN
3	CIENCIAS SOCIALES
4	(categoría no desarrollada aún por la CDU)
5	CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES
6	CIENCIAS APLICADAS
7	ARTE. MÚSICA. DEPORTES
8	LITERATURA
9	GEOGRAFÍA E HISTORIA

Este esquema servirá para armar una gran cartulina donde se presentarán las categorías vinculadas al color o al símbolo. Es conveniente colocarla en un lugar visible de la biblioteca del jardín. De esta manera, los niños y niñas podrán aprender a relacionar la imagen del número con la temática de los libros, que puede estar representada también a través de un texto e imagen.

A continuación presentamos, a modo tentativo, dos ejemplos:

CDU	COLOR	TEMÁTICA	ÍCONO
0		GENERALIDADES Consultar y aprender	
1		FILOSOFÍA Pensar y conocerse	
2		RELIGIÓN Creer y orar	
3		CIENCIAS SOCIALES Vivir en sociedad	
4		[categoría vacía]	
5		CIENCIAS NATURALES Descubrir la naturaleza	
6		CIENCIA Y TECNOLOGÍA Investigar e inventar	
7		ARTE Y DEPORTE Jugar y crear	
8		LITERATURA Y LENGUAJE Leer y disfrutar	
9		HISTORIA Y GEOGRAFÍA Viajar por el tiempo y los lugares	



Además, en la parte inferior del lomo de cada libro, se deberá colocar una pequeña cinta o etiqueta, con el color correspondiente, para que sea fácilmente identificable. El color también permitirá identificar el estante o el lugar que se asigne para los libros.

De esta forma permitiremos identificar el tema y mantener agrupados los libros de una misma temática en un mismo lugar. Esto facilitará la búsqueda autónoma de los niños y niñas.



Aguapey ofrece varios campos para la descripción temática del libro, ya sea por medio de términos normalizados o términos propuestos por el docente.

Servicios

Préstamo de los materiales

¿Qué es y para qué sirve?

El préstamo es uno de los servicios básicos que ofrece una biblioteca. El préstamo es una práctica que promueve el intercambio, el sentido de la responsabilidad y que fortalece el vínculo de la familia y el jardín favoreciendo la integración de las familias en situaciones de lecturas compartidas.

En este servicio cobran sentido las actividades realizadas previamente: el inventario y el sellado, que permiten identificar la pertenencia del material que sale de la institución, la catalogación y la clasificación para saber qué es lo que se presta y dónde deberá ser reubicado luego de su devolución.

¿Cómo se hace?

Cuando se prestan materiales, el responsable deberá registrar este hecho para dejar constancia de qué salió de la biblioteca y solicitar la devolución del material en el plazo acordado.

Existen diferentes modos de realizar el registro de los préstamos. Su elección dependerá de la cantidad de material y de los niños y niñas que haya en el jardín, del tiempo de préstamo y de la metodología usada.

En el jardín de Inicial una de las formas de registro recomendada es por medio de una hoja o un formulario de préstamos. El tipo de biblioteca de la institución será determinante a la hora de elegir su forma de préstamo, ya que se puede usar una planilla para todo el jardín o una por sala. Se sugiere la confección de una planilla mensual para facilitar el trabajo manual del bibliotecario.

Ejemplo de planilla mensual general:

Alumno	Sala o Sección	Nº de Inv.	Fecha de préstamo	Fecha de devolución
Canavero, Violeta	Verde	012	04/12/10	11/12/10
Cavanna, Martina	Amarilla	085	12/12/10	19/12/10

Ejemplo de una planilla mensual, organizada por semana, para ser usada por cada sala o sección:

Alumno	1ª semana		2ª semana		3ª semana		4ª semana	
	No. Inv.	Devolvió	No. Inv.	Devolvió	No. Inv.	Devolvió	No. Inv.	Devolvió
Luis Ruiz	025		089	X				
Juan Peña	077	X	012	X				
Ana Dima	104	X	066					

En el caso anterior el niño o niña retira un libro por semana, y como se muestra en el ejemplo se hará una marca en la planilla cuando el material es devuelto.

El jardín debe decidir qué y cuantos libros presta. En el caso de aquellos que decide no prestar a domicilio, puede colocar en el lomo un dibujo de una casita, cruzada por una línea, para hacerle saber al niño que ese libro no se puede llevar a la casa.



Aguapey posee un módulo para gestionar los préstamos en forma automatizada. Esto en lo que se refiere al seguimiento de los préstamos, a la generación de informes sobre circulación, y el historial de lectura.

Fichas del lector

Una práctica para integrar a los niños y niñas a la biblioteca del jardín es la confección de fichas del lector. Cada niño tendrá una ficha con sus datos personales: nombre, sala y año lectivo.

Estas fichas deberán ser ordenadas en un fichero por sección, y dentro de cada una por orden alfabético. Es conveniente que sean ubicadas en un lugar accesible para que los niños y niñas puedan encontrarlas.

Nombre: Irazábal, Gregorio		
Sala Verde		Año 2010
Fecha de préstamo	Título	Comentarios
23/04	En el bosque	Le encantó el personaje central
30/04	Zoo loco	Dibujo

El uso de estas fichas permite contar con un registro de la historia lectora de cada niño o niña, que se transforme en una construcción valiosa para ellos, sus maestros y que pueda ser compartida con su familia.

Otra práctica que permite integrar a los niños y niñas con la biblioteca del jardín es que estos cuenten con un carnet que los identifique como usuarios. Allí se consignarán sus datos básicos.

Presentamos el siguiente carnet como un sencillo ejemplo:

JARDÍN DE INFANTES N° 7
BIBLIOTECA

Socio nro.: _____

Nombre: _____

Sección: _____

La preservación de los libros que conforman la colección

En la biblioteca o en el rincón de lectura de la sala esperan nuevos libros, con historias e imágenes asombrosas, que se sumarán a las colecciones anteriores. Estos tesoros de papel fueron especialmente seleccionados y ordenados para que cada niño los disfrute y también los comparta con sus compañeros. El cuidado compartido de los libros permitirá que los chicos que vengan al jardín en el futuro disfruten de ellos tanto como sucede con los chicos que asisten hoy.

El /la bibliotecario/a o el/la docente a cargo de las colecciones será quien deberá instruirse acerca de los lineamientos básicos para la preservación de los materiales. Posteriormente, tendrá que generar acciones para socializar estas prácticas con los niños y los docentes a cargo de las salas y así lograr que los chicos sean responsables al momento de jugar, tocar, oler y/o leer los libros.

Los niños y niñas que valoren el libro como un bien público no sólo lo jerarquizarán como un objeto preciado sino que podrán trasladar ese respeto a otros bienes públicos y privados a lo largo de su crecimiento.

Cómo cuidamos nuestros libros

Los libros, tal como les sucede a las personas, envejecen inevitablemente con el paso del tiempo. Sin embargo, nosotros, como lectores y usuarios de bibliotecas, podemos retrasar este envejecimiento e incluso evitar situaciones que les provoquen algún daño físico.

Algunos consejos para trabajar con los niños

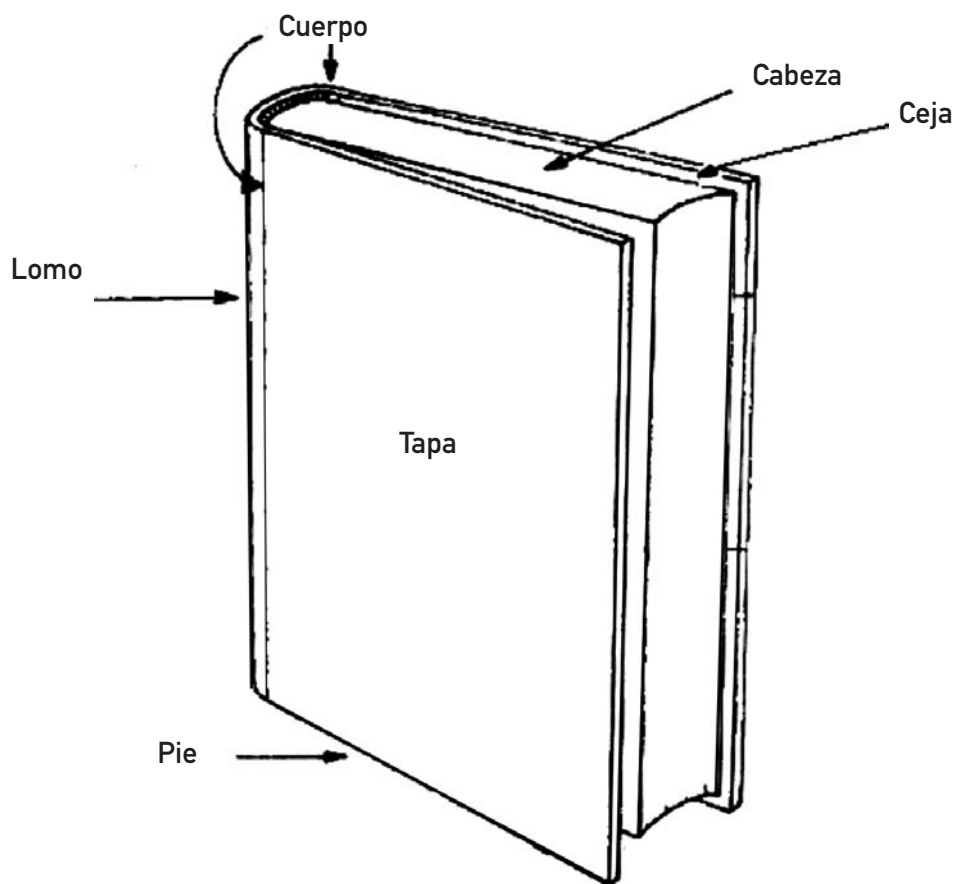
Lo primero que podemos hacer es identificar las partes de un libro para, a partir de ahí, profundizar en su cuidado, tanto desde la perspectiva de su conservación física

como de la transmisión de pautas de cuidado a los niños y niñas para la manipulación de los materiales de la biblioteca.

Podemos empezar por establecer las semejanzas que existen, en alguna medida, entre un libro y una persona, y de esta forma alentar su cuidado. Contarles a los chicos que un libro posee un cuerpo, una cabeza, un pie, un lomo, cejas e, incluso, que hasta puede llevar una “camisa”.

Explicarles, a continuación, que no todos los libros tienen “camisa”, que es una especie de cobertura/forro extra que cubre las tapas y que puede ser retirada fácilmente. En la camisa aparece el título y el autor del libro y, tal vez, una ilustración. Generalmente los libros que llevan camisa son los de gran tamaño, como por ejemplo, los libros de arte.

Una forma de identificar las partes de un libro es colocarlo parado, levemente abierto: de este modo podremos indicar que la parte superior del libro se llama cabeza y la superficie de apoyo es el pie del libro. El conjunto de hojas se llama cuerpo y cuando las tapas sobrepasan unos milímetros el cuerpo tenemos un libro con cejas. Las cejas son, entonces, esos centímetros que sobresalen de la tapa. Finalmente tenemos el lomo o espalda, que es el dorso del libro.



Otra información que podemos proporcionar a los niños y niñas, para que aprendan acerca de cuán delicados son los libros, es contarles que, como a las personas, a los libros les hace mal el sol y la radiación ultravioleta, el calor excesivo y la humedad. Esta puede llegar a producir hongos en sus páginas y tapas. Los libros también sufren cuando los maltratan. Estas semejanzas pueden favorecer el acercamiento del niño al libro y ayudarlos a tomar conciencia de los cuidados esenciales durante su uso.

Orientarlos acerca de cómo tomar un libro adecuadamente y de cómo transportarlo es otra información que podrá ser útil. Si los niños conocen la estructura externa de un libro será mucho más fácil indicarles cómo se lo debe retirar de la estantería. En este sentido, les debemos decir que **nunca** tienen que hacerlo por la parte superior del lomo, porque es más frágil y puede romperse, sino que deben hacerlo por el centro del lomo del libro.

Otro aspecto que debemos enseñar a los niños en cuanto al cuidado de los libros es su correcto traslado hacia la sala de lectura, tomando precauciones para que los libros no se caigan, lo que sucede con frecuencia cuando son transportados en grandes cantidades. Podemos enseñarles, con carteles alusivos, la cantidad máxima de libros que se podrán retirar de un estante. La provisión de banquitos, para que los libros de los estantes superiores puedan ser retirados cómodamente, es otro recurso factible para reducir las caídas.

Aunque resulte básico, se deberá enseñar a los niños y niñas a no doblar las páginas de los libros y a no dibujarlos. Los pliegues o dobladuras que se hacen en las hojas de los libros perduran muchas veces “para toda la vida”, como las cicatrices que quedan luego de una lastimadura; y los dibujos que se hagan con tintas son como los tatuajes de las personas, que no se pueden retirar.

No está de más indicar a los chicos que conviene que no tengan cerca comidas y bebidas cuando manipulen libros ya que, como sabemos, los libros no pueden ser lavados como las manos o la ropa. Recomendamos evitar consultar o leer libros durante la merienda, el desayuno, el almuerzo o la cena. Esto favorecerá también que la lectura se haga en un tiempo dedicado y en un espacio cómodo y elegido por cada alumno, tanto en la biblioteca como en su hogar.

Con estas breves prácticas, finalmente podemos enfatizar que si los niños aprenden a cuidar los libros estaremos fomentando el crecimiento de personas sensibles, solidarias y conscientes de la necesidad de proteger los bienes de la comunidad.

Algunos consejos para los docentes

Los tratamientos y/o las intervenciones son también un punto crucial para la supervivencia del libro. Estos no se deben implementar por cuenta propia. Cuando vemos hojas sueltas u otros daños en un libro debemos consultar al bibliotecario y dejar el material en sus manos para que pueda ser reparado. Los arreglos de los libros sólo deben ser llevados a cabo por personas capacitadas para ello.

Es importante enseñar a los niños que los libros no deben ser expuestos a los rayos ultravioletas, es decir, los rayos del sol. Estos rayos degradan tanto las tapas como el

cuerpo del libro y la excesiva radiación solar o lumínica genera un deterioro en el papel, reseándolo y volviéndolo quebradizo. Además, el color amarillento y/o amarronado que adquiere un libro expuesto durante mucho tiempo al sol no es estéticamente agradable.

La encuadernación, con sus diferentes técnicas, permite estabilizar los libros para que puedan ser usados nuevamente, con estructuras fortalecidas por refuerzos de papel, cuero u otros materiales para lomo, tapas y el cosido de sus páginas. Como apuntamos anteriormente, esto requiere de cursos especializados que pueden realizar los bibliotecarios/as o docentes a cargo de la biblioteca.

Los tratamientos para recuperar los documentos con hongos y humedad se realizan mediante procedimientos de secado y frío intenso. De esta manera, se logra desactivar las esporas de los organismos que los producen. En ciertos casos, es posible implementar un procedimiento de lavado, pero para ello es necesario contar con un equipamiento especial dotado de filtros de agua, bateas de lavado y torres de secado y, además, el libro deberá ser previamente desmontado para lavar cada una de sus hojas por separado. Si encontramos libros con faltantes en páginas o encuadernaciones, estos también pueden repararse usando papeles especiales y adhesivos reversibles. En fin, la conservación de los documentos es una ciencia que nos atrapa por la precisión y fineza de sus procedimientos y equipamientos. Muchas de sus prácticas se pueden aprender y aplicar a los materiales de una *biblioteca escolar*.

Campaña de preservación de la Biblioteca Nacional de Maestros

Tras un largo recorrido y gracias al trabajo de un equipo multidisciplinario de la BNM, a fines del año 2008 se lanzó la Campaña Nacional de Preservación del Patrimonio de las Bibliotecas Escolares. Este proyecto es parte de su Programa Nacional de Conservación, el cual es coordinado por la dirección de la biblioteca y es transversal a las Redes Federales de Unidades de información del Sistema Educativo. Esta campaña cuenta con interesantes recursos para el trabajo del docente con respecto al uso cuidadoso de los libros.

Uno de estos recursos comienza por la lectura del cuento *Leopoldito*, contenido en el portal de la BNM, en la sección destinada a la Campaña. Con un lenguaje apropiado para niños y niñas, en este cuento se aprende a cuidar los libros y se destacan y proponen acciones para evitar los daños frecuentes. De esta campaña forman parte una lámina para los bibliotecarios/as, que presenta un decálogo de conservación de los materiales de una *biblioteca escolar*, y señaladores temáticos en los cuales se ilustran distintas situaciones que *Leopoldito* muestra, ligadas al cuidado de los libros. Todo este material puede ser solicitado y es enviado gratuitamente a las instituciones educativas de los diversos niveles que quieran desarrollar una campaña de preservación de los libros en sus escuelas.

El esfuerzo de toda la comunidad educativa permitirá cuidar los libros y acrecentar el patrimonio educativo de cada una de las escuelas, formando su fondo histórico con el tiempo y desarrollando las colecciones con una mirada futura.

Glosario

Aguapey: software de gestión bibliotecaria desarrollado por la Biblioteca Nacional de Maestros en el marco de su Proyecto BERA.

Análisis temático: consiste en la asignación del término correspondiente a la materia del documento, en el lenguaje documental utilizado.

Cabeza: una de las partes que conforman un libro. Está localizada en el extremo superior. Es también llamada canto superior.

Catalogación: procedimiento por medio del cual se describen los elementos más importantes de un libro o material especial de modo tal que pueda ser identificado de forma unívoca dentro del catálogo.

Catálogo: lista de libros u otros materiales especiales que contiene una biblioteca. Incluye la descripción de las piezas y los recursos para su localización.

Clasificación: procedimiento para la identificación temática de los recursos, para lo cual se utiliza generalmente la CDU.

Clasificación Decimal Universal (CDU): Sistema de clasificación que divide el conocimiento en diez categorías que, a su vez, se dividen en diez subclases cada una, y así sucesivamente.

Conservación: disciplina que –apoyada en estudios científicos, históricos y artísticos– permite implementar acciones para controlar las causas del deterioro documental y corregir sus efectos.

Descriptor: palabra o grupo de palabras seleccionadas entre un conjunto de términos para representar, sin ambigüedad, una temática. Estas se agrupan en los denominados tesauros.

Encabezamiento de materia o epígrafe: palabra o conjunto de palabras que expresan un concepto o una combinación de conceptos. Estos se agrupan en las denominadas Listas de encabezamientos de materia.

Encuadernación: cobertura externa de un libro cuya función es protegerlo de la manipulación y la suciedad. Se realiza a través de un previo ensamblaje o unión de hojas o cuadernillos mediante la costura o pegado y la posterior recubierta de estos.

Esporas: célula microscópica producida por los hongos como mecanismo de reproducción.

Ficha catalográfica: tarjeta de papel o cartulina, de forma rectangular, en la que se fija la descripción, el contenido y la ubicación del material.

Fondo: totalidad de los materiales disponibles en una biblioteca.

Formato MARC21: estándar internacional para la descripción bibliográfica. Facilita la creación e intercambio de registros catalográficos entre las bibliotecas.

Inventario: registro en que son inscritos –con una breve descripción– los distintos objetos de una biblioteca.

Lista de encabezamientos de materia: lista normalizada de términos usados en la descripción del contenido de los materiales. Se presenta organizada alfabéticamente.

Lomo: una de las partes que conforman un libro. Es la zona externa del libro, donde se se unen las hojas.

Margarita de colores: esquema de diez pétalos de diferentes colores, uno por cada categoría de la CDU. Cada número viene acompañado de varios dibujos y una expresión verbal que sintetiza los contenidos.

Pie: una de las partes que conforman un libro. Está ubicada en el extremo inferior y constituye la superficie de apoyo de un libro. Es también llamada canto inferior.

Preservación: conjunto de actividades de índole administrativa destinadas a garantizar la durabilidad y permanencia del patrimonio a partir de la asignación de recursos humanos y materiales, la formación del personal y la puesta en marcha de programas y políticas a largo plazo.

Reglas de Catalogación Angloamericanas 2R: conjunto de reglas normalizadas para la catalogación de diferentes tipos de materiales bibliotecológicos.

Restauración: acción de conservación destinada a corregir o reparar el daño de un documento y restituir su estado original a partir de una intervención directa sobre el material incorporando materiales nuevos y compatibles.

Signatura topográfica: señal de números y letras que se pone a un libro o a un documento para indicar la ubicación que se le ha dado dentro de una biblioteca.

Tejuelo: etiqueta que se pega en el lomo de un libro o material especial y que indica su localización en la biblioteca.

Tesauro: lista estructurada de términos que representan conceptos, entre los cuales se establecen una serie de relaciones jerárquicas y asociativas.

Tratamiento de conservación: intervención técnica destinada a devolver el estado original del documento o reparar alguna de sus partes. Se implementa tanto sobre los documentos que presentan deterioros graves como leves.

Bibliografía

- Adcock, Edward P. (comp. ed.) (2000): *IFLA. Principios para el cuidado y manejo de material de bibliotecas*, Santiago de Chile. DIBAM.
- Clasificación Decimal Universal (2000): Norma UNE 50001:2000, Madrid, AENOR.
- García Guerrero, J. (1999): "La biblioteca escolar, un recurso imprescindible", Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Andalucía, leído el 9 de marzo de 2009 en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/lectura/bibliote.pdf>
- Jordi, Catherine (1998): *Guía práctica de la biblioteca escolar*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- McClery, John y Luis Crespo (1990): *El cuidado de libros y documentos: manual práctico para su conservación y restauración*, Madrid, Clan.
- Reglas de Catalogación Angloamericanas (2004), preparadas bajo la dirección de The Joint Steering Committee for Revision of AACR, 2ª ed. rev., act. 2003, Bogotá, Rojas Eberhard Editores.
- Ruiz Abellán, Joaquín (1998): "Organización de los fondos de bibliotecas escolares en centros de educación infantil y primaria", VI Jornadas Españolas de Documentación, Madrid, disponible en: http://www.ciepi.org/fesabid98/Comunicaciones/j_ruiz2/j_ruiz2.htm
- Sánchez Hernampérez, Arsenio (1999): *Políticas de Preservación en bibliotecas*, Madrid, Arco Libros.

Recursos en internet

Política de preservación de la Biblioteca Nacional de Maestros:
http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca/institucional/preservacion/

Campaña de preservación de la Biblioteca Nacional de Maestros:
<http://www.bnm.me.gov.ar/e-recursos/preservacion/index.php>

Señaladores y afiches de la Campaña Nacional de Preservación de la Biblioteca Nacional de Maestros:
http://www.bnm.me.gov.ar/la_biblioteca/institucional/preservacion/

Sitios de conservación y encuadernación:
<http://ge-iic.com/> Sección española del International Institute of Conservación. Incluye artículos sobre tratamientos de conservación, ponencias a congresos y links de interés

<http://www.aquiseencuaderna.com> En este sitio se presentan estilos de encuadernación, modelos de embalaje, tipos de papeles, instrucciones de costura y enlaces a sitios colegas.



MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA