

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Ministro de Educación de la Nación

Prof. Alberto Sileoni

Secretaría de Educación

Prof. María Inés Abrile de Vollmer

Subsecretaría de Equidad y Calidad

Lic. Mara Brawer

Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Lic. Marisa Díaz

Dirección de Nivel Inicial

Lic. Marta Muchiutti de Buenamelis

Directora de la Biblioteca Nacional de Maestros

Lic. Graciela Teresa Perrone



Directora del Plan Nacional de Lectura

Margarita Eggers Lan

Coordinadores regionales

Graciela Bialet

Elba Rosa Amado

Natalia Porta

Silvia Contín

Alicia Dieguez

Coordinadora de planes y programas

Mercedes Perez Sabbi

Edición y Diseño

Equipo del Plan LECTURA

Coordinación general de la edición

Silvia Pazos / Mariana Casajús

MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA

IDEAS Y ESTRATEGIAS PARA ACOMPAÑAR LA COLECCIÓN



... Fijar en un rincón de la memoria el sitio exacto en que una lágrima cayó una vez por siempre, en un mundo distinto, y nos cambió la vida...

... es preciso que no estemos tan solos, que nos demos un pétalo, aunque sea un pastito, una pelusa.

... pienso en ti obstinadamente como... el loco que cobija su paloma en la mano, acariciándola hora a hora hasta mezclar los dedos y las plumas en una sola miga de ternura.

*Julio Cortázar **

Pensamos en las niñas y en los niños que reciben estos libros.

Pensamos en las maestras y los maestros que se los acercan.

Pensamos en las ideas que se desatarán, en el infinito límite del horizonte argentino adonde llegan esta Colección y estas palabras. Por eso escribimos este documento. Porque intentamos despejar dudas, excusas, mañanas y tardes de escuela sin lectura.

Por eso...

Apostamos a estos "mundos posibles, libros para leer en voz alta".

Intervinieron en la elaboración de este ejemplar para el docente:

NIVEL INICIAL

Silvia Laffranconi
Marta Muchiutti de Buenamelis

PLAN LECTURA

Graciela Bialet
Natalia Porta López
Elba Rosa Amado
Mercedes Pérez Sabbi
Silvia Contín
Margarita Eggers Lan

BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

Graciela Teresa Perrone
Alexandra Murillo Madrigal
María Eugenia Dimattía
Adriana Redondo

* Cortázar, Julio. Algunos pameos y otros prosemas, Plaza y Janés, Barcelona, 2000.



LA BIBLIOTECA EN EL NIVEL INICIAL

CAPÍTULO A CARGO DE LA DIRECCIÓN DE NIVEL INICIAL

Una red de puentes siempre en construcción

*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 Certeau¹

El 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, las 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*”.²

Nos parece importante destacar el concepto de “formación integral”, ya que el mismo, 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 que se debe tener en cuenta para el tema que nos convoca se sustenta en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario, que dejan la clara 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*”.³

¹ de Certeau, Michel. “Leer: Una cacería furtiva” en *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, 1980.

² Ley de Educación Nacional 26.206. (2007) Título I. Disposiciones generales. Capítulo I. Principios, derechos y garantías, art. Nº 8.

³ Ministerio de Educación de la Nación. “Sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial”. Núcleos de aprendizaje prioritario, 2004, pág. 15.

Es por ello que los docentes tenemos la enorme responsabilidad de tender puentes hacia distintos mundos posibles, de ayudar a los niños y niñas 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, y ha quedado 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 una 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 mueven armónicamente invitándolos a jugar. Tanto una percepción como la otra, harán eco en el docente, quien convocará a sus niños a indagar dentro del terreno científico -sosteniéndose 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

A través 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 en la tarea de la lectura, haciendo hincapié en que “los libros convocan, provocan, comunican” y que “lo que sucede entre los libros y las personas es un encuentro”⁴. También hemos dicho que más que enseñar “el placer por la lectura” se trata de “enseñar a socializarla, a compartirla”⁵; y que el docente, al tomar contacto con el libro, pondrá en juego su textoteca interior⁶.

4 Ministerio de Educación de la Nación. “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, pág. 54.

5 Ministerio de Educación de la Nación. “La comunidad de lectores”. *Nivel Inicial. Volumen 1. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*, 2006, pág. 112.

6 Ministerio de Educación de la Nación. “El laboratorio fantástico” en *Nivel Inicial. Volumen 2. Números en juego. Zona fantástica*, 2007, pág. 124.

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 quedando en el aire para ser tomada por quien quiera asirla y volverla a resignificar.

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, a las que tanto los niños y 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, las que irán cambiando a lo largo de su recorrido escolar. Sin embargo, es en la primera infancia en donde 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, y dejan preguntas que inquietan y que se resolverán o no, con la ayuda de otras voces. Por eso los puentes siempre en construcción.

Un libro olvidado en los desvencijados bolsilleros colgados de las paredes de la sala, les está diciendo a niños y niñas que no se molesten en acercarse a él. Así y 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, quien 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”⁷. Un docente que ya conoce el sentido del texto y tiene previsto lo que va a ocurrir en el proceso de lectura a los niños, 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 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, aunque no, para inducir a los niños a unas respuestas preconcebidas y/o direccionadas.

Los niños y las niñas de 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*”⁸.

Es por ello, que es tarea fundamental del docente de esta etapa, capitalizar esa fortaleza para introducir a los niños y 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. Si es 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 en el que comienza la compleja tarea de la selección.

La selección de un libro

⁷ Larrosa, Jorge. *Dar a leer, dar a pensar... quizá entre literatura y filosofía*. 1º Seminario Nacional para mediadores de Lectura. Ministerio de Educación de la Nación, 2003.

⁸ Patte, Geneviève. *Leer álbumes en compañía*, en *Déjenlos leer. Lo niños y las bibliotecas*. México. Fondo de Cultura Económica, 2008, pág. 210.

Cuando seleccionamos un libro, estamos haciendo algo más que elegir arbitrariamente. Toda selección, ya sea de un tema, de un contenido o del título de una obra para compartir, implica un recorte ideológico y, además, una decisión de parte del adulto 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 conocer.

Cuando creemos que los niños solo son capaces de escuchar música “infantil”, de observar dibujos sencillos de flores y animales, o de escuchar nada más que palabras sencillas extraídas de su entorno más cercano, estamos diciéndole no solo que “no puede”, sino que estamos restringiéndoles el maravilloso mundo del artista, que no ha realizado una obra pensando en acotarla a los adultos como únicos destinatarios. Estamos, en definitiva, sesgando su posibilidad de elegir.

Estos libros que hoy llegan 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, etcétera, ya que no son los únicos posibles. Lo importante es que los mismos tiendan puentes y despierten aún más el deseo de leer.

Es por ello que, 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 lectoras y lectores

Un niño o niña de nivel inicial es un lector o una lectora. Aunque no el lector que será cuando ya las letras sean más que dibujos que acompañan ilustraciones. Desde el momento de su gestación 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 se le presentan veloces en los nuevos medios de comunicación. Por lo tanto, al acceder a un libro, tiene 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 solo 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 los estaremos invitando 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.

La resignificación del espacio de lectura

Las instituciones educativas son en sí mismas, productoras de rutinas. Es por ello que 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 la presencia del mismo. 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 en donde la travesía lectora del docente, cuanto más rica sea y/o haya sido, más aportará a ser una influencia positiva en los niños.

Los mismos verán que los docentes necesitan del libro para las diferentes actividades que se realizan en la sala. También los verán comentar libros que han leído, con sus colegas y con otros miembros de la comunidad. Podrán compartir con él/ella 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, en donde siempre se realiza una síntesis para ser narrada y sugerida a los demás.

Y habrá también, un espacio dedicado específicamente a la lectura de un cuento o 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. Cualquiera puede transformarse en un espacio destinado a la lectura, la narración, la apreciación de alguna obra o la reflexión, siempre y cuando esté pautado por todo el equipo de la institución. A partir de la realidad concreta de cada jardín, habrá que posibilitar los medios a partir de 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 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, que bien pueden ser un momento ideal para la lectura de poesías, rimas, adivinanzas, historias familiares, anécdotas, etc. O reflexionar respecto de los momentos en los que están esperando a que vengan a buscar a los niños y niñas, o a que los higienicen -en el caso de los más pequeños-, que -tal como se plantean- no son siempre los más adecuados para el momento de un cuento. Lo importante es tener presente que la lectura o la narración, requieren de un tiempo y un espacio a ser resguardados por el docente.

Una frase de Borges, rescatada por Michel de Certeau, puede servirnos para ubicar la función del lector y para dejar abierto un espacio a la reflexión. Con la misma, quisiéramos desear a todos los docentes que lean este texto y se pongan en contacto con los libros de esta colección que hoy llega a sus jardines, que su vínculo con el libro 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”.

Bibliografía

De Certeau, Michel. “Leer: Una cacería furtiva”, en *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana, 1980.

Larrosa, Jorge. *Dar a leer, dar a pensar... quizá entre literatura y filosofía*. Primer Seminario Nacional para mediadores de Lectura. Ministerio de Educación de la Nación, 2003.

Ley de Educación Nacional 26.206 (2007). Título I. Disposiciones generales. Capítulo I. Principios, derechos y garantías, art. Nº 8.

Ministerio de Educación de la Nación. “La comunidad de lectores”. *Nivel Inicial. Volumen 1. Juegos y juguetes. Narración y biblioteca*, 2006.

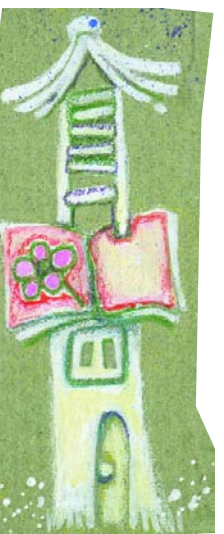
Ministerio de Educación de la Nación. “Lecturas múltiples en la sala multiedad”. *Cuadernos para el docente. La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples*, 2007.

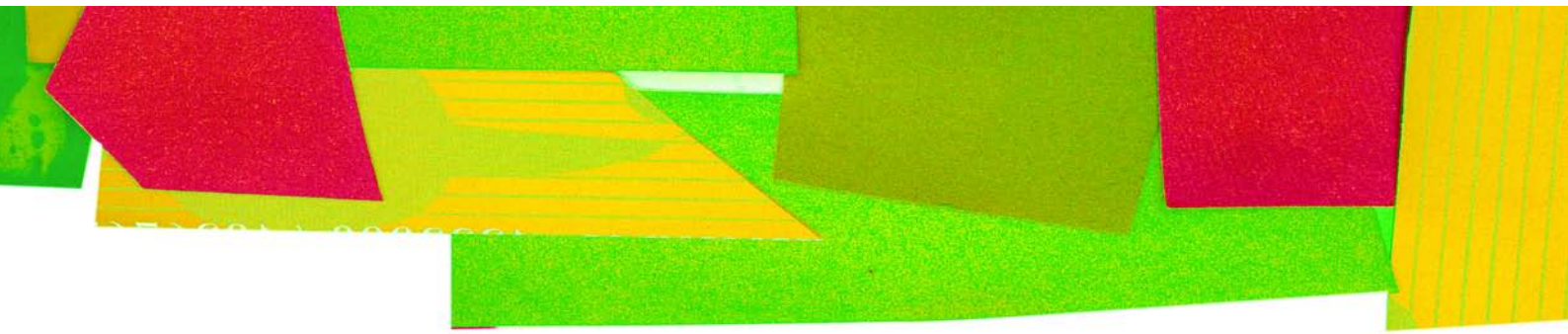
Ministerio de Educación de la Nación. “El laboratorio fantástico” en *Nivel Inicial. Volumen 2. Números en juego. Zona fantástica*, Pág. 124, 2007.

Ministerio de Educación de la Nación. “Sentido de los aprendizajes en el Nivel Inicial”. *Núcleos de aprendizaje prioritario*, 2004.

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

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





¿Y AHORA? ¡A LEER!

CAPÍTULO A CARGO DEL PLAN LECTURA

EL PORQUÉ, CÓMO Y PARA QUÉ DE ESTOS TEXTOS

¿Por qué hicimos este cuadernillo para los docentes de nivel inicial?

Este cuadernillo acompaña la colección **MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA** como un modo de establecer una conversación triangulada entre libros, docentes y el Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Un diálogo abierto donde poder reflexionar y hacer de las prácticas lectoras una realidad cotidiana, colmada de nuevas experiencias, algunas como las que aquí se exponen y miles más que surgirán del ingenio y creatividad de los colegas.

¿Cómo llegamos hasta aquí, preocupadas por la lectura?

El primer Plan de Lectura del Ministerio de Educación Nacional nació de la mano del retorno a la democracia, en 1989.¹ Luego de un lamentable período de discontinuidad, en 2000 se reorganizó y creció durante dos gestiones.

Para expandir acciones en ámbitos de educación no formal, en 2003 se creó la Campaña Nacional de Lectura.

A partir de 2008, Plan y Campaña de Lectura se unificaron en el Plan Lectura, Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura,² marcando un manifiesto interés por avanzar en el desarrollo de una pedagogía de la lectura en las escuelas argentinas.

El desafío en esta etapa es dar cumplimiento a las pautas que emanan de la Ley 26.206 de Educación Nacional, que enuncia en su artículo 91:

El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, fortalecerá las bibliotecas escolares existentes y asegurará su creación y adecuado funcionamiento en aquellos establecimientos que carezcan de las mismas. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura.

¿Para qué y quiénes elaboramos este cuadernillo?

Las coordinadoras del Plan Lectura–Programa para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura redactamos este material poniéndonos en el rol de docentes, porque ade-

más de especialistas –en lectura y/o literatura– somos en gran mayoría y con orgullo: docentes de nivel inicial, primario, medio, superior y universitario.

Trabajando en equipo, debatimos, intercambiamos ideas, pensamos y decidimos describir posibles estrategias de lectura para acercar algunos libros de esta colección a niñas y niños. Cada integrante hizo lo suyo, una manera de compartir entre colegas algunas experiencias como una invitación, como una conversación entre pares en la mesa de la sala de profesores. Como en un taller de reflexión docente, acompañando a recorrer la biblioteca y la colección.

Las propuestas de este material no fueron pensadas desde una mirada hegemónica ni pretende activismo para cada vez que se abra un libro y se lea un texto, porque a menudo la mejor compañía –y apertura a mundos propios– de una buena lectura es el silencio. Las propuestas que pensamos y compartimos aquí son sugerencias para intentar seducir a los lectores, interesarlos en los textos, ensayar una pedagogía para que forme y ayude a los estudiantes a ingresar al territorio del deseo de leer con autonomía.

Leímos, nos divertimos, disfrutamos, y esperamos que a los destinatarios de esta publicación les resulten de utilidad nuestros aportes. A la página web del Plan Lectura podrán enviarnos sus comentarios, contribuciones, opiniones, sugerencias y toda crítica que se considere constructiva y oportuna.

PONIÉNDOLE VOZ A LA LECTURA³

Escuchar leer.

Ver leer.

Sentir los textos en la voz de un adulto querido, significativo para la vida de un niño, es un hecho emocional y cognitivo de alta repercusión. Por lo general los ávidos lectores adultos manifiestan haber adherido con placer a la lectura a partir de experiencias infantiles con abuelos, padres o docentes que les leían y acercaban libros con el afecto de un encuentro donde la complicidad, la alegría, el suspenso, la comunicación fueron actos de entrega.

La lectura moviliza una serie de sentires, recuerdos, emociones y nuevas ideas que varían según sus experiencias de vida. También ayuda a la organización de conocimientos, al trabajo intelectual, a diversas formas de razonamiento y fortalece la posibilidad de emitir juicios personales, a veces críticos, de la realidad que nos toca vivir.

Por ser un aprendizaje cultural, la lectura requiere de mediación, al decir de Vygotski, de un compañero más experto que ayude al aprendiz a transitar nuevos horizontes desde su mirada y su conocimiento, en este caso, de lecturas. Llegar a ser ese *compañero más experto* es el desafío del docente. Pensar en una didáctica para la formación de lectores implica leer, y también recurrir a algunas estrategias de intervención pedagógica para seducir a los lectores, capaces de reflexionar y compartir sus experiencias de lectura con otros.

Es importante preguntarse: ¿En qué condiciones de *educabilidad* llegan chicas y chi-

³ Muchas de estas reflexiones han sido tomadas de la publicación *Sugerencias para la lectura en voz alta. Material elaborado para nivel inicial y primario*. PLAN LECTURA, Ministerio de Educación, 2008; y reformuladas por Graciela Bialet.

⁴ López, Néstor y Juan Carlos Tedesco. *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina* (Documento para discusión - versión preliminar). IIPE UNESCO, Buenos Aires, 2002.

¹ Plan Nacional de Lectura “Leer es crecer” del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1989.

² Por primera vez se federalizó estableciendo cinco sedes en el interior del país. Véase: <http://www.planlectura.educ.ar/>

cos a la escuela?

Hay un umbral, un conjunto de experiencias de contacto o desvinculación tempranas con el mundo de los libros y de las palabras, desde el cual es necesario arrancar, y el factor familia es fundamental.

Se necesita pensar y disponer de un mínimo de equidad, por eso la colección **MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA** llega a las escuelas de nivel inicial. Porque cuanto antes se ofrezca el servicio educativo, antes se podrán empezar a atender las condiciones de educabilidad.⁵

Superar el determinismo de que no es posible revertir ciertas carencias requiere volver a poner el acento en el docente y la pedagogía.

Llegar a ser lector –tanto como aprender a serlo– es un proceso complejo, y un aprendizaje modelado cultural y afectivamente en contacto con otras personas, con otros lectores; aprendizaje que necesita el acceso directo a los textos y se adquiere por la imitación de pautas culturales valoradas de modo significativo por el entorno más próximo. De allí que la lectura en voz alta sirva como ejemplo para evidenciar esa posibilidad de compartir lo que puede ofrecer un texto cuando es leído por una persona que lo hace con cariño, disposición y pasión.

El docente es un orador natural, la voz y la palabra son su instrumento básico de comunicación, y en el nivel inicial lo es por excelencia, de allí que la práctica de la lectura en voz alta le resultará sencilla.

Como dijo Mempo Giardinelli en ocasión de la apertura del 13º Foro de Fomento del libro y la lectura (Resistencia, agosto de 2008):

La lectura en voz alta es la más simple, saludable, profunda, rápida, limpia y barata herramienta de enseñanza.

Y nosotros, desde el PLAN LECTURA agregamos la herramienta más placentera de comunicación, de educación de la sensibilidad, de alfabetización estética, de aprendizaje lector. El momento y la posibilidad de un encuentro de diálogo entre textos, autores, ilustradores, docentes y niños.

Voy a contarles el final del cuento al principio: los Reyes Magos NO SON LOS PADRES. Esta conclusión, decepcionante para quienes siempre habíamos pensado que eran los padres quienes debían ser tentados a comprar buenos libros para sus hijos e instarles a su lectura con el ejemplo, es una novedad de los tiempos que corren, al menos en nuestro continente: los principales compradores de libros para niños y jóvenes en los países latinoamericanos son los respectivos gobiernos nacionales, con fondos propios o con los asignados por diversas instituciones internacionales y algunas ONGs dedicadas al tema.

Daniel Divinsky⁶

5 Ob. cit. “El concepto de educabilidad apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos”.

6 Tomado de “Editar para niños en América Latina: El editor independiente como especie en vías de extinción”. Conferencia pronunciada en el 27º Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People) realizado en septiembre de 2000 en Cartagena de Indias, Colombia, en revista *Imaginaría* N° 78, Lecturas, 5 de junio de 2002.

TODA UNA COLECCIÓN PARA LEER EN VOZ ALTA

- Primero lo primero: revisar, recorrer, leer, disfrutar todos los libros de la colección. Armar agrupaciones por temáticas, por autores, por formatos, por géneros, por ilustraciones, etc., que puedan dar pistas de caminos para ofrecer a los niños. Una buena lectura siempre lleva a otra lectura.⁷

- Optar por uno de los bellos libros que integran la colección, releerlo y refrescar las posibilidades de expresión, oportunidades de silencios, suspensos... etcétera.

- Leerlo completo y luego dar oportunidad a los chicos de preguntar aquello que necesiten para comprender lo que leyó el docente, sin caer en la tentación de “enseñar el texto” o dilatarlo. Dice Jon Stott:

La crítica literaria otorga tres beneficios prácticos al lector: en primer lugar le aporta nuevos conocimientos, por otra parte al presentarle un punto de vista diferente al del lector, le permite a este agudizar sus propias opiniones, le da nuevos puntos de referencia para reflexionar. El lector no solo asimila todo argumento sino que lo relaciona con su propio pensamiento... si esta crítica literaria es aplicable también a los niños, los beneficios de este proceso de relación se pueden utilizar para que la respuesta de los niños a los cuentos sea más profunda y perceptiva.⁸

- No “didactizar” los textos como excusa o motivación para otros aprendizajes.⁹ Cuanta más magia e intimidad se pueda crear en el momento de la lectura, más avances se irán sucediendo.

- Invitar periódicamente a mamás, papás, hermanos, tíos o abuelos a realizar la lectura.

- Crear el clima necesario para la lectura. A medida que avance en el tiempo el momento de la lectura, alumnos y docentes valorarán más ese rito compartido.

- Es muy importante el papel de la imagen. Mientras se lee, buscar la manera de compartir las imágenes con todos los chicos.

- Los libros debieran estar siempre al alcance de los chicos, pues contactarse habitualmente con los libros es un modo de familiarizarse, de aprender a convivir con sus universos simbólicos. Los niños leen mucho antes de conocer las letras. Leer no es decodificar, es interpretar mensajes y sentidos. Al decir de Yolanda Reyes:

Yo creo que lo único que tendrían que hacer es dar de leer a los niños, ofrecerles todos los géneros literarios, y todas las posibilidades de lectura, para mirar, probar, crear... Saber que además de los libros, los adultos somos el texto por excelencia de los pequeños: un cuerpo que canta, una mano que señala caminos, una voz que encanta, y que ayuda a construir la propia voz. Permitir lecturas imprevistas y espontáneas, y sencillamente darles la posibilidad de elegir libros, dejar los libros allí. No es necesario hacer millones de actividades. Miren a los niños,

7 Pennac, Daniel. *Como una novela*. Anagrama. Barcelona, 1993.

8 Nodelman, Pierre: “Pistas y secretos: cómo funcionan los libros álbum”, 2005. En AAVV, “El libro álbum, invención y evolución de un género para niños”, *Parapara clave N° 1*. Caracas, 2005, pág. 42.

9 Recomendamos leer como material de formación docente *El corral de la infancia*, de Graciela Montes, y *Los niños, la literatura infantil y los medios de comunicación masivos*, de María Luisa Cresta de Leguizamón. Se encuentran en casi todas las bibliotecas pedagógicas de los Institutos de Formación Docente y plantean con profundidad los defectos del “Didactismo” en la literatura infantil.

lean lo que ellos escogen, léanlos cuando están escogiendo y van a aprender muchísimas cosas sobre la condición humana.¹⁰

- Favorecer la lectura emergente realizada en voz alta por los chicos, leer como pueda, pero leer solo y también en ronda, ritual iniciado por el maestro y acompañado por un maestro que es un lector (aprendiz también frente a un nuevo texto) más experto, que ayuda y también legitima esas formas de lecturas. Esto posiciona tempranamente a los niños como lectores y tiene un fuerte impacto en la alfabetización inicial.

- Los docentes que registran en un diario de lectura los primeros criterios intuitivos de selección de libros por parte de los niños tendrán mayores posibilidades de conocer sus apetencias a la hora de proponer y contraproponer recorridos de lectura. Con su mediación permitirán que evolucionen estas primeras elecciones y las representaciones que conllevan. Enseñar a elegir, seleccionando y poniendo en palabras estas decisiones, implica acciones y conversaciones que habitualizan el contacto con los libros y el circuito por donde se va formando el lector.

- Propiciar la circulación de los libros hacia la familia para que los libros se lean en voz alta en casa, acompañados de una bitácora donde los padres o quienes fueran dejen registro de la experiencia, si lo desean.

Al final de este capítulo, se presenta un Diario de lecturas para propiciar registros que ayuden a proyectar más lecturas.

TEXTOS PARA COMPARTIR

LECTURA EN FAMILIA¹¹

1. Hable con sus hijos e hijas. Hágalo al jugar, al ir de compras y al hacer los trabajos de la casa. Escuche con interés a sus chicas y chicos y hágales preguntas. Si usted habla con ellos, los ayuda a aprender cómo manejar el idioma.

2. Lea en voz alta a sus niñas y niños. Procure leerles cada día a la misma hora, por ejemplo, a la hora de acostarse. Deje que elijan la lectura.

3. Haga que sus niños y niñas lo vean leyendo. Esta es la mejor manera de mostrarles que usted valora la lectura y que también disfruta de ella.

4. Anime a los hermanos mayores a que lean a los más chicos. Esta es una manera de que hermanos y hermanas mayores muestren sus habilidades. Así, los menores aspira-

rán a imitarlos.

5. Visiten la biblioteca juntos. Pídale a la bibliotecaria o al bibliotecario que los ayude a encontrar sus libros favoritos. Las personas encargadas de la biblioteca están dispuestas a ayudarlos. Asegúrense de tener un carnet para acceder a la biblioteca.

6. Deles libros a sus niños y niñas sobre temas que les interesen. ¿Les gustan los animales, los deportes o la magia? Sorpréndalos con algún libro o revista sobre su tema favorito.

7. Conserve libros, revistas y periódicos para que siempre tengan algo para leer. Lean también en voz alta otras cosas que están a su alrededor. Por ejemplo, mientras pasean por la calle, lean las señales de tránsito y los carteles. Y en casa, lean tarjetas y postales de familiares que están lejos del hogar.

8. Lleve a sus niñas y niños a lugares distintos. Llévelos al parque o a pasear. Los niños y las niñas aprenden de aquello que los rodea. Infórmese y participe en actividades que ofrece su comunidad.

9. Practique rimas, poesías y canciones. Las rimas son fáciles de recordar, así que niñas y niños pequeños pueden recitarlas con los demás miembros de la familia sin dificultad. Las rimas también los ayudan a aprender cómo suenan las letras.

10. Cuente historias de su familia e historias favoritas de su infancia. Anime a los abuelos y abuelas y otros familiares para que también les cuenten historias. La narración es una buena manera de transmitir la tradición.

Recomendamos ampliar el tema en:

<http://www.leerenfamilia.com/>

y “Leer en familia” en: <http://www.fundalectura.org>

¿Para qué les sirve a niñas y niños que les lean en voz alta? ¹²

Captan mejor el argumento y se les facilita la comprensión del tema porque les parece una conversación.

Desarrollan habilidad para escuchar.

Sienten que la lectura es agradable y que ellos también pueden aprenderla.

¹⁰ <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/post-7.php>

Yolanda Reyes, escritora, editora y especialista en primera infancia.

¹¹ Folleto publicado por Reading is Fundamental, Inc. (1989). Otorga permiso para la reproducción y distribución de esta publicación con propósitos educativos y no comerciales. Esta institución fue de las primeras (1964) que inició proyectos de trabajo y difusión sobre Lectura en familia. En Argentina, es representada por la Fundación Leer.

¹² Tomado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/mm/>

Mil maneras de leer. Ministerio de Educación de Colombia. CERLARC. Mil Maneras de Leer es una manera de articular el trabajo de aula y el quehacer académico con el material que ofrecen las bibliotecas públicas municipales. Son ideas básicas, estrategias y ejercicios para estimular en los alumnos el interés por la lectura y para propiciar el desarrollo de saberes apoyándose en los recursos que ofrecen estas bibliotecas.

Amplían el vocabulario: si el lector pronuncia bien las palabras, los niños las retienen mejor.

Aprenden que las palabras escritas se pueden expresar verbalmente.

Perciben que detrás del material impreso hay significados.

Entienden de una manera fácil la estructura de los libros y que estos tienen principio, parte media, o desarrollo, y fin.

Incorporan de una manera fácil la estructura de las narraciones, y se dan cuenta rápidamente de que en los relatos, los actos de ciertos personajes (buenos, malos, una princesa, un hada, un lobo, una bruja) son predecibles.

Desarrollan criterios y opiniones al tomar partido por los personajes y sus actuaciones.

Crean lazos emocionales con quien lee.

Alcanzan nuevos universos de aprendizaje.

A MODO DE EJEMPLO OFRECEMOS ALGUNOS TÍTULOS

UN PUÑADO DE IDEAS PARA POTENCIAR PROBABLES PRÁCTICAS DE LECTURA de la colección MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA

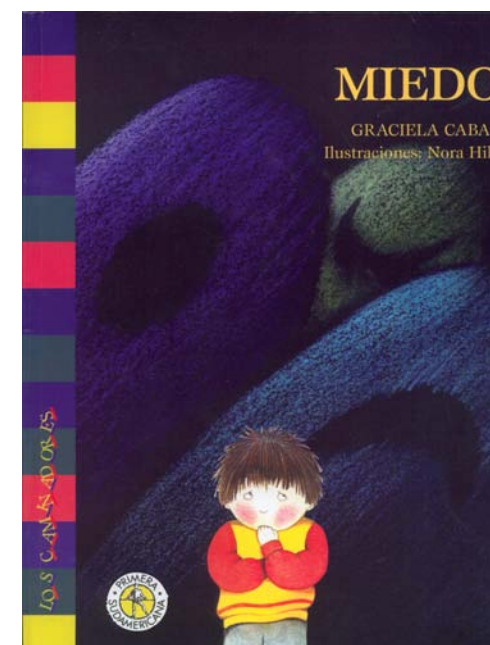
Elegimos algunos textos de la colección, los reseñamos, jugamos a imaginar estrategias de lectura, intercalamos una entrevista, narramos experiencias recogidas...

Ideas.

Solo ideas para compartir esta colección en oportunos encuentros con sus pequeños grandes lectores.



UN PUÑADO DE MIEDO¹³...



Título: Miedo

Autora: Graciela Cabal

Ilustraciones: Nora Hilb

Datos editoriales: Colección Los caminadores, Ed. Sudamericana.

Reseña

Miedo cuenta la historia de un chico que tiene mucho, mucho miedo. Los adultos no entienden y tratan de ahuyentarlos con remedios, sermones y burlas; pero lejos de desaparecer, los miedos aumentan.

Hasta que un día, gracias a un sorpresivo encuentro callejero, ocasión perfecta para demostrar la valentía y la capacidad para los afectos nuevos, esos miedos desaparecen.

IDEAS PARA EL AULA

Después de invitar a niñas y niños a sentarse para escuchar un cuento, hacer la presentación de *Miedo*. Como anticipación imaginaria de los sentidos, la lectura o “la aventura de leer”, a decir de Gustavo Roldán, se inicia desde la aparición de la tapa. Esa imagen con un chico temeroso nos habla, nos cuenta; delata.

Podríamos preguntar algo al respecto: “¿Qué le pasa a este chico?”, y es probable

¹³ Posibles prácticas lectoras propuestas por Mercedes Perez Sabbi.

que escuchemos voces de niños que dicen: “Ese chico tiene miedo”. Y será la palabra *Miedo* la que convoque al juego: “Yo tengo miedo a...”. Seguramente aparecerán respuestas comunes, como el miedo a la oscuridad, a los retos... Y algunas otras respuestas asombrosas, únicas, porque en la palabra *Miedo* se pone en juego toda la subjetividad del niño, con su historia familiar, su universo propio. Y serán estas respuestas y otras impredecibles las que abrirán el espacio para el diálogo, para el intercambio lúdico: “¿Qué palabras nos dan miedo?” y en rueda saltarán las palabras, con sus sonidos, sus gestos... “¿Ponemos cara de miedo?”

Teatralizar la lectura

Se sugiere leer realizando las pausas necesarias para dar lugar a ese *tempo* dialógico del texto con las ilustraciones, del texto con las miradas y las inferencias de los niños que agregarán lo que le falta, lo que sugiere, lo que no está dicho. Leer con el tono de voz que refleje la pena de ese niño que le tiene tanto, tanto miedo a todo. Leer para cautivar. Leer con sentimiento.

Transcribimos aquí un fragmento del taller que la docente Mariana Díaz Salazar realizó en el Ateneo de la Escuela Belgrano en la provincia de Tucumán.

–iEso de la tapa son los monstruos que asustan al chico! –dice Julieta.

–Le tenía miedo a todo... a las sombras... –dice Leo.

La docente recuerda el texto: “El doctor le recetó al chico un jarabe para no tener miedo”.

–Sí, a mí me dicen que para los parásitos me acueste boca abajo –aporta Nacho.

Se conmueven mucho cuando el chico ve que otro niño le está pegando a un perro en la plaza. En este punto todos quieren participar:

–iPobrecito! –Julieta.

–En mi barrio, mi hermano denunció a un vecino que le pegaba con un palo a su caballo.

–Sí se le puede pegar, pero solo en las ancas –dice Juan.

–A mí se me murió mi pajarito.

Varios chicos cuentan anécdotas similares. La docente pregunta:

–¿Qué harían ustedes si ven a alguien golpeando a un perro?

–Yo le digo a mi mamá que lo ayude...

Otra vez el texto resuena: “Entonces el perro fue y se comió todos los monstruos que estaban en la oscuridad, y todos los ruidos fuertes...”.

El asombro se apodera de los rostros de los pequeños lectores, varios comentan este episodio:

–El perro se lleva todos los miedos.

–Va a quedar muy gordo.

Algunos se cuestionan:

–¿Cómo hace para comerse todo eso?

–El perro acá es el héroe –dice Nacho.

–Es el que salva al chiquito –confirma Juan.

–Lo ayuda.

Por último, la maestra pregunta:

–¿Qué les pareció este cuento? ¿Les gustó?

–iiiiSí...! –gritan a coro.



–¿Cómo fue que el perro ayudó al niño?

Esta última pregunta puede dar lugar a hipótesis identificatorias por parte de los niños y abrir así un interesante diálogo con las diferentes argumentaciones *acerca de por qué el miedo desapareció*. Es importante que el docente pueda acompañar una relectura del libro por parte de los niños a través del recorrido secuencial de las ilustraciones: observar conjuntamente que, a medida que el niño pierde el miedo, los colores se hacen más vivos y luminosos. La oscuridad va cediendo a la luz. Quizás, una manera de llegar a la conclusión de que los afectos nos hacen valientes de verdad.

A seguir leyendo MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA

Un libro nos remite a otros libros, a otras historias. Y aprovechando el entusiasmo de los chicos por los cuentos, otro día podremos leer *Lautaro y su mascota*, de José María Gutiérrez, –presente en la nueva colección– y encontrar las similitudes y diferencias entre el perro del chico de *Miedo* y la mascota de *Lautaro* y luego jugar con la presencia de esta singular mascota.

También podemos anticiparles que en la colección los esperan dos hermosos libros de la misma autora de *Miedo: Tomasito y Tomasito y las palabras*; podemos mostrar sus tapas, dejar que recorran sus páginas y crear así el encanto necesario para iniciar otras nuevas lecturas, que nos llevarán a otras y a otras...

Qué enriquecedor dialogar con una autora

“Los chicos necesitan libros para fantasear, para soñar, para consolarse, para inventar mundos nuevos, para poder ver, navegando el cielo azul, el barco de polvo de oro de Peter Pan. Los chicos necesitan leer en libertad, cada uno a su manera: baboseando, mordiendo, ensuciando los libros con mermelada”.¹⁴

Va aquí, para los docentes de nivel inicial una entrevista a Graciela Cabal, donde la autora habla de tabúes, ideología, literatura, infancia y lecturas.¹⁵

YO NO ESCRIBO PARA LA INFANCIA, ESCRIBO DESDE LA INFANCIA

Adriana Malvido*

En los pasillos del Centro de Convenciones de Cartagena de Indias en Colombia, donde se celebró el último Congreso Internacional de IBBY, aún se oye el eco de la risa. Viene de un pequeño salón repleto de gente que ríe hasta las lágrimas mientras escucha a una mujer menuda, con cara de hada, de niña traviesa, autora de 65 libros publi-

¹⁴ Cabal, Graciela, fragmento de “El derecho a ser feliz”. En *La emoción más antigua*, Buenos Aires Sudamericana, 2001.

¹⁵ Esta entrevista (en este documento no va completa por razones de extensión) fue publicada por primera vez en la *Revista Latinoamericana de Literatura Infantil y Juvenil de Ibbi*, Número 13 (enero-junio 2001) y en la revista anual del Programa Volver a leer (Ministerio de Educación de Córdoba) del año 2004. Graciela falleció en febrero de ese año.

* Periodista y escritora mexicana. Columnista del diario *Milenio*. Autora de numerosos textos.

cados y dueña de una varita mágica para darle poder a la palabra y sentido del humor a la inteligencia. Es Graciela Cabal y habla de las cosas más serias del mundo. Un día después, el jueves 21 de septiembre del 2000, Graciela Cabal camina radiante hacia la ceremonia donde escuchará que su libro *Toby* ha sido elegido para formar parte de la Lista de Honor de Ibbby. En ese momento, accede a una entrevista.

–¿Qué significa este reconocimiento?

–*Toby* ha tenido varios premios, pero ninguno tan importante como este.

Y es que todavía en mi país, en la Argentina, es rechazado en algunos sectores porque se considera un libro cargado de conflicto.

En *Toby* toqué un tema tabú como es el de la discapacidad de un chico, que además tiene una discapacidad mucho mayor porque es muy pobre, ha perdido a su mamá. Entonces en algunos lugares, sobre todo en escuelas privadas, dicen que no se le puede contar una cosa tan triste a un chico. Como si en nuestro país no existieran ni chicos huérfanos, ni chicos discapacitados, ni chicos pobres. De ninguna manera es un libro pesimista porque el chico sale adelante desarrollando capacidades que no todos tienen y yo, que nunca trato de dejar mensajes, en el fondo solté uno y es que de alguna manera, todos somos discapacitados.

Toby es un chico que supuestamente no sirve, pero sirve para muchísimas cosas y además, tiene una gran capacidad de goce de la vida, que el que no la tiene sí que es un discapacitado. Dentro de su situación, es un chico feliz, porque acepta las cosas como son, porque acepta los pequeños regalos y recreos de la vida. Y tiene una sabiduría que proviene de su inocencia.

El libro, te digo cómo termina y eso que yo nunca digo cómo finalizan los libros. Todo el tiempo parece que estoy hablando de un niño de 4 o 5 años y termina con una gran torta de cumpleaños con 13 velas y con un cartel que el chico escribió con su abuelo y que dice: “Aquí se arregla lo que no tiene arreglo”, así que de ninguna manera es un libro pesimista.

La literatura –dice Graciela Cabal– no tiene por qué ser optimista, ni tiene que enseñar nada, ni tiene que hacer nada más que “estar ahí”, por el hecho de estar, sin proponerse nada. Por añadidura, agrega, surgirán cantidad de mensajes y enseñanzas, pero no provienen de la intención del autor.

“Cuando el autor tiene intenciones previas, seguramente no sabe literatura”, advierte Graciela. Y añade: “El autor escribe con sus obsesiones, con sus miedos, con lo peor, con lo mejor, y dice no solo lo que quiere decir, sino lo que no quiere decir, que es casi lo más importante. Esa es la diferencia entre lo literario y lo no literario. Algunos siguen creyendo que la literatura infantil tiene que dejar una moral, una enseñanza, una moraleja, que tiene que ser políticamente correcta. Esa no es literatura. Lo que verdaderamente produce cambios en la gente es el hecho estético, la emoción, la música. Y tú dime, –pregunta– ¿tiene ideología la música?”.

–Tú has dicho que cuando un escritor no es buena persona, por ahí saldrá en sus textos. ¿Qué quieres decir?

–Quiero decir que uno es una sola persona. Que la ideología del escritor se va a

transmitir a través de las palabras. Pero su verdadera ideología, porque a veces ni el propio autor sabe exactamente qué es lo que tiene en el fondo de sí mismo. Y por eso muchas veces dice lo que no quiere decir. Que sea una buena persona o no, para la literatura no importa. He oído aquí que la literatura tiene que servir para unir a los pueblos... que tiene que servir para... Yo no quiero que sirva para, ya vale con estar. Y de hecho sirve, pero no porque uno se lo proponga. Yo creo que por ejemplo, si un autor es racista o autoritario, eso se va a reflejar.

Pero si vamos a considerar la literatura tomando en cuenta a los autores y a la vida de los autores, nos quedamos sin libros. Para grandes y para chicos, porque mira a Dostoievski, su vida no era un modelo de vida, y a Lewis Carroll, le gustaban las niñas desnudas y las fotografiaba y eso no obsta para que *Alicia* sea una maravilla y Dostoievski sea uno de los escritores más importantes del mundo. Hay quienes intentaron matar a sus esposas y escribieron libros maravillosos. Otros lo lograron, mataron a sus esposas y también son autores fantásticos.

“La literatura pasa por otro lado –insiste la escritora–. Y además hay distintos planos de mensajes, de significación, y cada lector hará una nueva lectura”.

Graciela suelta ejemplos y cuenta que cuando le puso el título a su libro *Las hadas brillan en la oscuridad*, una amiga suya que pasaba por un momento muy duro en su vida le agradeció la frase, porque le daba una esperanza. Graciela se sorprendió porque no había querido escribir una metáfora. Dice: “Yo había puesto eso porque tenía la idea de cuando era chica, que las hadas estaban debajo de las hojas de los árboles, eso creía yo y lo creo ahora, que brillaban en la oscuridad. Entonces iba de noche con mi mamá para que me mostrara donde estaban las hadas, serían los bichitos, pero no, creo que eran hadas. Pero quién sabe, a lo mejor mi mensaje fue como me dijo mi amiga, porque sí, pienso que siempre hay un hada que brilla en la oscuridad para todos”.

Cuando se escucha y se mira a la autora de *Secretos de familia*, *Mi amigo el Rey*, *La Biblia contada por Graciela Cabal*, *Tomasito cumple dos* y *Miedo*, entre tantos otros libros publicados, da la impresión de que en ella siempre está la niña que fue, que nunca la dejó ir. Aquella que a los 4 años juró que nunca se casaría porque iba a ser escritora, aquella que subía a un banquillo de la escuela para contar cuentos, la que logró que la expulsaran de la escuela a los tres años y medio “después de varios días de esfuerzos” cuando su padre era el mismísimo director, aquella a la que siempre le tocó “caer en la rama de los pobres”...

“Debe ser que para mí, la infancia es algo que tengo ahí. Después de *Secretos de familia*, algo me he liberado de ella, pero tengo imágenes clavadas de la infancia que vuelvo y vuelvo a ver. Como la mano de mi amiga, mi compañera de banca, la podría dibujar, una mano gordita, colorada, porque usaba mucha lavandina, las cosas de la casa, y yo no. Entonces a mí me gustaba esa mano y ella la dejaba caer como distraídamamente con un maravilloso anillo de ‘rosa de Francia’ que yo le envidiaba completamente. ¿Por qué me quedó esa imagen y no otras? Esa imagen fue el origen de muchos textos míos. Es como volver, y puedo regresar al momento, a los ocho años, a mi banco. Tengo una memoria tremenda.

Y los olores. Los olores de la infancia. Me produce gran felicidad volver a sentirlos. A veces percibo en mi casa los olores y digo no puede ser... Hay días que me levanto

y sin ningún motivo, sin que yo haga café con leche, porque en mi casa tomamos mate, hay olor a café con leche que era el olor en la casa de mi abuela. Y en mi habitación de arriba, donde escribo y tengo muchos papeles, hay olor a mi abuelo, una mezcla de agua de colonia, remedio y papeles viejos. Yo, remedios no tengo ninguno en casa, ni una aspirina. Agua de colonia, imposible, porque era de La Franco, una colonia inglesa que usaba la gente hace muchos años...

De repente mirando algo me acuerdo de cómo era el diseño de una baldosa de una casa que conocí y me doy cuenta que lo recuerdo tanto porque era cuando gateaba.

Entonces siempre digo: yo no escribo para la infancia, escribo desde la infancia. Yo me ubico ahí. Para mí, el que escribe es el niño interior siempre. Escriba para chicos o para grandes, se escribe desde esos primeros años de experiencias brutales y maravillosas y terribles que, como decía Juan Gelman, te dejan las primeras heridas de las primeras palabras. Ese es el que escribe”.

–Tú escribes para chicos y grandes. ¿Cómo se da ese proceso?

–No hago diferencia entre la literatura para grandes o chicos. Yo pongo el cuerpo y me sale para niños o para adultos. Busco un lenguaje claro, sencillo, por eso escribo y escribo y corrijo y corrijo. En *Secretos de familia* tenía que reescribir mi vida y fueron 9 veces las que lo hice. Para mí lo fundamental es buscar el tono. El estilo, que en mi es despojado, no es nostálgico en ese libro, pasa por otro lado la infancia. Es una cosa fuerte, dura, que está ahí, alegre, y se mezclan la vida y la muerte y el horror y la maravilla. Ahí pude ver la infancia como desde arriba, como que veo todo eso, lo que me pasó, todos los seres queridos que ya no están, con una especie de condescendencia, y son medio patéticos porque en mis textos, el narrador siempre es alguien diferente, porque es chico, porque es nena, porque es discapacitado, porque es perro, alguien que está en condiciones de inferioridad y trata de entender qué es lo que pasa en este mundo que no comprende. Ese es uno de mis temas. Esa es la voz en mis libros casi siempre. Siempre hay uno que cuenta y uno que escucha. El que escucha es el chico o la chica, el ‘inferior’ en algún orden, que trata de entender y da su lectura de lo que le cuentan.

–En esa aparente inocencia del niño, hay una transgresión.

–Yo estoy del lado de los niños. Eso es claro. El niño, en general, hace alianzas con los abuelos, con los viejos, porque los dos están en los extremos, en una instancia que no es el trabajo, la convulsividad de ser efectivos o exitosos, están marginados cada uno en su extremo. Entonces se unen, como hacen los marginados. Y en el medio quedan los padres que siempre están como en otra cosa, como que no entienden.

En *Las hadas brillan en la oscuridad* el padre dice constantemente “te dije que no me gusta”, hay muchos padres así. Y la madre dice “no vuelas muy alto” o “no comas tréboles” o “no te juntes con los de pelo verde”. Los padres aparecen mandando, no entienden lo que pasa, solo el nene y la abuela. Y entonces ellos están confabulados para ayudarse. Y eso no significa que el nene no quiera a sus padres.

En las letras argentinas es raro que haya padres terribles como en otras literaturas. Roald Dahl presenta padres, adultos y maestros terribles, desagradables, injustos.

Nosotros no. Para que una editorial te acepte que un padre puede estar equivocado, sencillamente no es fácil. Y yo a veces hago cosas así. Cuando hice la vida de Gardel, todo el tiempo va por debajo del texto que la madre no quería que fuera cantor (‘con la guitarra no vas a ningún lado, nene’). Yo reconstruí la imagen, la vida de Gardel de chico, y la madre no quería, no quería... La madre lo amaba, claro, pero prefería que tuviera un trabajo seguro, que se casara tranquilamente con una chica del barrio, y no que se fuera con las rubias de New York a hacer quién sabe qué cosas... no quería que le dieran besos, quería que trabajara en el banco, en el correo... es la imagen que doy de la madre de Gardel que es un personaje tiernísimo.

Graciela Cabal se nutre de la infancia. Pero también hay escritores que la han alimentado mucho. De sus lecturas “básicas” de niña destaca la obra de Mark Twain (“ese humor maravilloso”); todos los libros de aventuras, y por supuesto, “los de nenas”, como *Mujercitas* de Luisa May Alcott. Sobre esta última se detiene: “Acabo de hacer su biografía y la reivindico mucho. Fue tomada como una escritora para nenas, ñoña, y no era sí, en su momento fue una feminista militante que nunca se casó, que viajó por el mundo, que fue enfermera en la guerra. Una mujer con agallas que escribía muy bien. El modelo que ella presenta de mujeres no era el de la época en donde el mayor mérito era la sumisión y la obediencia, eran mujeres que trabajaban, que se valían por sus propios medios, que pintaban, y la única que muere, que muere en realidad porque *Mujercitas* es una biografía, es la que se queda en su casa”.

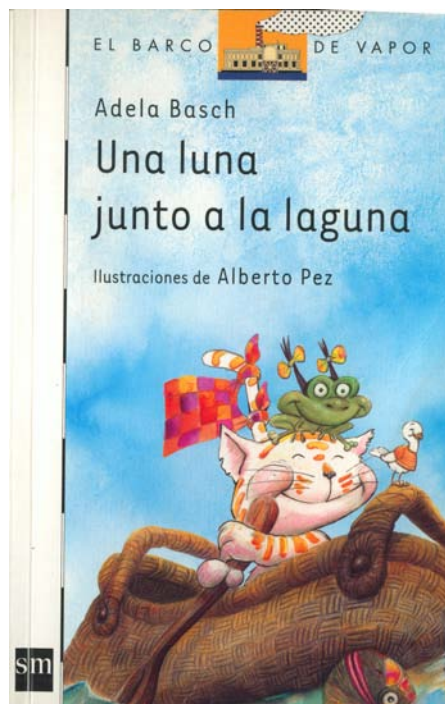
Continúa sobre sus lecturas: “Yo leía lo que mi papá y mi mamá leían en casa, es decir, Emilio Zolá, todo Faulkner, Dostoievski... en realidad son muchos, conservo la biblioteca de mi padre, trabajé en el Centro Editorial de América Latina, estude Filosofía y Letras, así que... Pero si vos me decís que mencione tres autores, uno que he leído muchas veces y lo seguiré leyendo es Cervantes, para mí es un modelo, en su obra, si lo lees de punta a punta, está todo. Y tiene un humor extraordinario. Ahora, está Borges, lo leo y releo. Y cada vez que lo hago encuentro algo nuevo. Lo he leído a fondo, lo he estudiado, él fue mi profesor. Y siempre me resulta un descubrimiento.

Ahora, recientemente, los dos últimos autores: José Saramago de quien he leído todo y es maravilloso. Y Pessoa. Estoy leyendo por sexta vez *El libro del desasosiego*. Y bueno, Santa Teresa también es un modelo para mí...”.

De no ser porque la ceremonia de la Lista de Honor está por comenzar, Graciela Cabal continuaría, hasta hoy, dándonos su propia lista de escritores favoritos. Porque, como ella dice “la literatura está ahí por el feliz placer de leerla”.

Cartagena de Indias, Colombia, 20 de septiembre de 2000

UN PUÑADO DE LUNA... ¹⁶



Título: Una luna junto a la laguna

Autora: Adela Bosch

Ilustraciones: Alberto Pez

Datos editoriales: Colección El barco de vapor, Ediciones SM.

Reseña

Una rana pequeñísima, un gato y una paloma que acaban de nacer van aprendiendo las cosas del mundo. Hasta que una noche, creen que ya lo saben todo. Pero no. Cuando se conocen y se hacen amigos, junto a una laguna, descubren que cada uno ve a la luna de manera distinta.

El relato de Adela Bosch no solo va llevando a los chicos a reconocer sus propios aprendizajes, a diferenciar los opuestos, los colores, y los nombres de las cosas. Tiene la cadencia de un poema, aunque no tenga la forma precisa.

Ideas para el aula

Leer en voz alta y pronunciar las palabras sonoras

Le decía su **tía**: “La lágrima es tristeza y la risa **alegría**”.

Le decía su **tío**: “El agua está en la lluvia, en el mar y en el **río**”.

Jugar con las imágenes, acuarelas que se mezclan con el relato

El gato la miró

Y vio que la luna era así:

Para recorrer un posible camino lector, luego de la lectura, en la relectura se podrían generar situaciones absurdas, muy absurdas, como:

El mundo del revés

Maestra:

–Vengo a dar clases a la noche y de día duermo... ¿es así?

También podría jugar:

–Menos mal que ustedes son grandes, porque yo soy chiquita y estoy aprendiendo las cosas del mundo... ¿Me enseñan?

–Llega el momento en que la rana, el gato y la paloma creen que ya lo saben todo. ¿Se puede saber todo?

–¿A ustedes les gustaría no aprender nada, nada más?

E inducir al descubrimiento de que existen puntos de vista diferentes:

–¿Por qué cada uno veía distinto a la luna?

La mirada del otro

Dando lugar a experiencias reflexivas y enriquecedoras. Por ejemplo: la maestra puede usar un cubo de buen tamaño, y poner en cada cara una imagen diferente. Separados en seis pequeños grupos, la maestra le mostrará a cada uno una cara distinta, ocultando las otras con una manta.

Luego, pregunta: –¿Qué vieron?

–¡Un árbol!

–¡Una casa!

–¡Un perro!

–¡Un nene!

–¡Una nena!

–¡Un libro!

Sería entonces ocasión para mostrar el cubo con todas sus caras, inventando una historia en la que los chicos relaten libremente episodios con esas imágenes o a las que

ellos refieran. Todas las caras del cubo contaron una sola historia distinta.

Aquí sería interesante la lectura de un texto como “Ratón Muy Alto y Ratón Muy Bajo” (Historias de ratones) de Arnold Lobel.¹⁷ Lo que propone el autor es ver el mundo en dos dimensiones: un ratón muy alto cuya vista alcanza a todo lo que sucede arriba, y uno muy bajo que solo puede ver lo que sucede abajo. La historia termina con un gesto de solidaridad: cuando luego de la lluvia, aparece el arco iris, Ratón Muy Alto alza a Ratón Muy Bajo para compartir la emoción de esa contemplación. En este caso, se podría realizar un juego con los chicos: que un grupo mire y cuente todo lo que hay hacia abajo en la sala, y otro describa lo que hay arriba. Descubrir que hay cosas que nunca miramos o no le prestamos atención, y reconstruir la imagen completa de la sala...

La mirada de todos

Otra actividad que puede resultar potente y divertida es la observación. La intención no sería enseñar ciencias naturales, aunque los registros y la observación sean prácticas que propician habilidades del pensamiento convergente y el científico.

Se les podría pedir a los chicos –durante tres semanas, un día (que la maestra elegirá consultando el calendario lunar)– que miren esa noche la luna y la dibujen en un papel. A cada hoja le irá poniendo el nombre del autor del dibujo.

Luego de la tercera semana, vuelven a leer el libro. Finalmente la maestra les mostrará sus dibujos y los del libro.

Probablemente encuentren similitudes entre sus dibujos y los del libro, según las secuencias de sus protagonistas.

¿Será que cada uno fue un poco rana, un poco gato y un poco paloma?

La idea es acompañar la reflexión de acuerdo con la forma en que cada uno ve las cosas, y cómo cooperativamente se puede armar la pieza completa... Una mirada del mundo más compleja, compuesta por la imagen que cada uno tiene o puede tener de él. La diversidad. El disenso. Los puntos de vistas.

La lectura literaria hace precisamente eso, poner en debate las ideas de quien escribe con las de quien lee, en un juego donde todas las versiones son posibles. Donde las verdades son siempre parciales y las certezas, de quien recrea el texto.

A seguir leyendo

Y como una buena lectura lleva casi siempre a otra lectura, recomendamos explorar la colección **MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA** y ofrecer a los niños todos aquellos que exhiben grandes ilustraciones. Entre esos libros, que elija cada niño uno, el que desee. Luego de un tiempo respetuoso para que el pequeño lector lo mire, lo cambie, lo manipule... por sorteo o votación o al azar, compartir solo uno entre todo el grupo. El docente lo muestra e invita a reconstruir el sentido del texto de acuerdo a la opinión de todos. Seguramente aparecerán diversas versiones, diferentes modos de expresar, quizás, una misma idea o secuencia del relato.

Otra instancia podría ser buscar el cuento “Los ciegos y el elefante”¹⁸ (en esta dirección http://pacomova.eresmas.net/paginas/teatro/los_ciegos_y_el_elefante.htm se halla en versión teatral, ideal para representar ¿con títeres?).

¹⁷ Lobel, Arnold. “Ratón Muy Alto y Ratón Muy Bajo”, en *Historias de Ratones*, Kalandraka Editora, Pontevedra, 2000.

¹⁸ Un cuento clásico de tradición oral asiática. Algunas fuentes indican su origen en la India; otras, en la cultura islámica.

UN PUÑADO DE CORONAS...¹⁹



Título: *Había una vez una princesa*

Autoras: Graciela Montes y Elena Torres

Datos editoriales: Colección Pictocuentos. Editorial Alfaguara Infantil.

Reseña

En esta historia breve una princesa “muy rica” y que “tenía de todo” descubre, sin que intervenga príncipe azul ni rey padre alguno, que lo que mejor le sienta a su ánimo es ponerse a trabajar para abrigar y alimentar al pueblo entero.

Un argumento que así resumido puede sonar como un panfleto políticamente correcto, contado con las precisas palabras de Montes y los expresivos dibujos de Torres se transforma en un cuento divertido, sin sermones, con una heroína simpática (incluso algo caprichosa) y con un típico final “de nunca acabar” (¿qué nueva labor emprenderá la princesa cuando se aburra de hornear pasteles?).

Este título puede ser el primer paso de un recorrido de lecturas por un mundo medieval muy diferente al de la propuesta homogenizadora de la máquina Disney.

Las princesas habitan el imaginario de los niños y las niñas que llegan hoy a las aulas de nivel inicial desde mucho antes de haber escuchado por primera vez un cuento clásico.

El mercado se ha encargado de convertir versiones de estos personajes, tal como los propone la empresa *Disney*, en una “marca” con la cual se identifican extensas líneas de productos color rosa que gran parte de las familias consumen o desean desde antes

¹⁹ Posibles prácticas lectoras propuestas por Natalia Porta.

de la llegada del bebé.

Para cuando se produce su arribo a la vida escolar, una enorme *pequemayoría* ya ha encontrado princesas estampadas en el plato de las papillas, en las sábanas de la cuna, en envases de yogurt, caramelos y cereal, en cuadernos, remeras e invitaciones de cumpleaños. Algunos han visto sin entender del todo las películas de origen, a otros les han “leído” las ilegibles “versiones” de la Compañía. Los menos afortunados tropezaron con princesas en *spots* publicitarios de televisión que promocionan productos que no tendrán o en vidrieras de jugueterías que les están vedadas.

Ariel Dorfman,²⁰ en su momento, y más recientemente Gema Lluch²¹ han advertido sobre los implícitos ideológicos de los relatos *en modo Disney*. Lluch ha mostrado cómo unas pocas empresas globales intervienen con creciente intensidad en la cultura infantil y juvenil secuestrando lo que llama con acierto “el *copyright* de la fantasía”.²²

Contrarrestar ese efecto indeseable de la globalización es una de las principalísimas tareas docentes de la contemporaneidad. Porque como bien señala la misma Lluch: “desafortunadamente, Disney ha sido ignorado en las escuelas y, por lo tanto, engullido por los niños sin ninguna posibilidad de crítica”.²³

Y la que parece una batalla desigual puede comenzar con estrategias tan simples como el compartir con niños y niñas versiones originales y/o alternativas de personajes que el mercado muestra en forma estereotipada. Este es el caso, justamente, de las princesas.

Ideas para el aula

Palabras y pictogramas. Especialmente apropiado para el nivel inicial.

El libro está impreso en resistente cartón plastificado e incorpora el código de los “pictocuentos” (pictografías): algunas palabras se han reemplazado por dibujos que los niños y las niñas asocian fácilmente con el término que sustituyen, al modo de...

“Había una vez una  ...”

La secuencia que proponemos para el abordaje del tema comenzaría con la lectura en voz alta del cuento, para lo cual, –se debiera aclarar desde el principio–, la “seño” requerirá ayuda.

Si el grupo no es muy numeroso se los podrá disponer en ronda para mostrarles el

20 Dorfman, Ariel y Armand Mattelart, *Para leer al Pato Donald*, Santiago de Chile, 1972.

21 Lluch, Gemma, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Grupo Editorial Norma, Buenos Aires, 2004.²² Este trabajo tiene un claro posicionamiento a favor de la diversidad estética y en contra del lo que ideológicamente representan las ideas dominantes en el mercado del entretenimiento infantil y juvenil global, toda vez que ...cualquier propuesta de enseñanza de lectura, cualquier definición de criterios para proponer la lectura en la escuela supone una toma de posición...plantearse qué es leer (atender al conocimiento sobre la lectura que aportan las teorías) y preguntarse por el sentido de formar lectores. Lotito, Liliana, Clase 22 del Posgrado Lectura, Escritura y Educación, FLACSO 2006.

23 Y esto en el mejor de los casos, ya que, como nos apunta atinadamente Cecilia Malem, hemos encontrado videotecas, discotecas y bibliotecas en las salas de nivel inicial que incluyen las versiones Disney entre el material que habitualmente se propone en la escuela, otorgando a esos “productos” una instancia de legitimación y prescripción del consumo ante las comunidades educativas.

libro e ir señalando y exponiendo la pictografía que se debe leer continuación, escuchando las interpretaciones de los niños hasta dar con la palabra “correcta” que da sentido al relato.

Esta conversación sobre significados posibles será rica para iniciar a los niños en la lectura de imágenes, para mostrarles cómo las mismas cosas se pueden designar con distintas palabras, que no todos entendemos lo mismo cuando vemos un dibujo y, sin embargo, podemos ponernos de acuerdo en una lectura que dé un sentido común al texto.

Este juego de lectura iconográfica puede dar lugar a situaciones francamente divertidas ya que toda imagen es polisémica y da lugar a asociaciones subjetivas²⁴. Por escatológica, no develaremos aquí la interpretación que hizo una niña a partir de uno de los dibujos con el cual la ilustradora intentó graficar las medialunas con las que se atiborra esta princesa en su etapa de niña malcriada. Solo diremos que a sus compañeros y compañeras los hizo reír un rato.

Cuando leemos para un grupo, las pausas para la lectura de los íconos del pictocuento no deberían ser tan frecuentes, al menos no tanto como las que haríamos con único lector/a que acompañara el texto con el dedo o con su mirada.

La maestra podría ir releendo parte del cuento, cada vez que los nenes participan, para recuperar el hilo del relato.

Para facilitar también esta experiencia más personal de lectura, una vez que el libro ha sido leído en el aula, se puede promover que los niños y niñas puedan llevarlo a su casa para compartir una relectura, esta vez con alguien de la familia.

Hay princesas y princesas

Después de leer en voz alta el cuento se puede propiciar un diálogo sobre las notorias diferencias entre la princesa que nos propone este relato y las que solemos ver en la tele y en las jugueterías (sería deseable comentar algo también sobre las que fabrica la empresa Mattel, creadora de la línea Barbie).

Para eso, podemos invitar a chicos y chicas a buscar entre las ilustraciones:

Una princesa con la lengua afuera y muy concentrada en su trabajo.

Una princesa con ideas “brillantes y fogosas”.

Una princesa que aprende a bailar y lo hace solita hasta que se le hinchon los pies.

Una princesa que juega sin miedo a que en el ajetreo “se le caiga la corona”.

24 Según Roland Barthes disparan una “cadena flotante” de significados subjetivos, sociales y culturales asociados con el contexto. La imagen en este nivel alcanza el rango de metáfora, las interpretaciones revelan mensajes implícitos.

Una princesa trabajando en equipo con las planchadoras y los soldados del palacio.

Una princesa que descubre que hay muchas personas afuera a quienes puede ayudar con solo hacer el trabajo que le gusta.

Reconocer estos dibujos y conversar contraponiéndolos al modelo de las princesas Disney o Barbie permitirá reconocer la intertextualidad visual: encontrar cuáles son esas imágenes previas con las cuales la ilustradora dialoga, cuestiona, imita, ridiculiza, reacciona a los esquemas más vigentes.

Las princesas tienden a aburrirse

El gesto del lector es siempre asociativo y, si lo que buscamos desde tan temprana edad es ayudar a los niños y niñas en la construcción de su propio “camino lector”,²⁵ una buena manera de conseguirlo es proponer recorridos interesantes, tal vez preguntando:

–Hay muchos cuentos con princesas aburridas. ¿Quieren que leamos algunos más?

Si se logra disparar la curiosidad de los chicos y las chicas harán falta maestras munidas tanto de conciencia de su propia “textoteca interna”²⁶ para recuperar su patrimonio privadísimo de relatos de princesas, como también de otros buenos libros con historias breves para ofrecer.

Aquí podemos sugerir, a modo de ejemplo, la cómica *Historia de una Princesa, su papá y el Príncipe Kinoto Fukasuka*,²⁷ de la inefable María Elena Walsh. Un cuento en el que se hace pasar la jerga *jerigonza* por idioma japonés y se nos muestra una orientadísima princesa Sukimuki harta de estar quietecita en el jardín “papando moscas”.

También podemos saltar de allí al álbum interactivo *¿Está lista la princesa?*, de Graciela Repún y Florencia Esses, de Editorial Atlántida, que cuenta con la particular estética de la talentosa ilustradora Valeria Cis.

Los múltiples cruces entre estos textos pueden dar lugar a un jugoso diálogo sobre cuestiones de género, que se podría iniciar como hasta ahora hemos sugerido, con nuevas preguntas:

–¿Por qué creen que las princesas se aburren tanto? ¿Por qué les parece que necesitan desesperadamente “desaprincesarse”, como en el cuento de Repún?

Es imprescindible que estos diálogos se den del modo más espontáneo y natural posible, nunca de una manera forzada. Como bien aconseja Mempo Giardinelli:²⁸

“Al terminar la lectura deje pasar unos segundos y luego formule usted una pregun-

ta. Entonces espere, vea qué sucede... pero sobre todo no caiga en la tentación de ‘dar una clase’, solamente charle, intercambie. Eso hará que todos se sientan más seguros y confiados, en especial si lo que ellos dicen es tenido en cuenta”.

Ideas para desaburrir princesas

Un par de preguntas más pueden detonar una nueva propuesta:

–Y ustedes... ¿Se sienten los príncipes y princesas de su casa? ¿Y cómo suelen solucionar el “problema del aburrimiento”?

El juego: invitar a los niños y niñas a plasmar en tarjetas de colores una idea para desaburrir princesas. Una sola frase o dos en cada tarjeta, escritas como en el pictocuento de Graciela Montes y Elena Torres; con palabras (aquellos o aquellas que puedan) y con pequeños dibujitos. Luego, armar con esas tarjetas un “afiche recetario” por si una princesa aburrida apareciera por el aula en las semanas siguientes.

La escritura de Graciela Montes no es inocente, es bien intencional. Ella ha hecho explícita su opción muchas veces:

“‘(...)por ahora no parecemos encontrarle el sentido a este mundo nuevo, como no sea excluir y consumir, que no parece ser un gran ideal de vida. Y vincularnos con la infancia siempre ha sido eso: el traspaso del sentido de la vida. Hoy hay una pregunta nueva: ¿seremos capaces de proteger a nuestros niños de los vientos salvajes del mercado? ¿tendrá sentido volver a educarlos para ciudadanos libres o alcanzará con que sean obedientes consumidores?”.²⁹

Por eso no es extraño que a partir de uno de sus textos podamos emprender un camino como el que aquí se propone, a contrapelo de la corriente comercial y su estética de uniformidad.

Esta es una operación que puede repetirse con muchos otros personajes arquetípicos que explotan las multinacionales del entretenimiento infantil: marcianos, ogros/ogresas o héroes con superpoderes. Con brujas, a partir de las muchas cachavachas poéticas inventadas por Cecilia Pisos en *Las brujas sueltas*, de Editorial Sudamericana, presente en la colección **MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA**.

A seguir leyendo

Mientras el interés en el tema no decaiga, se puede continuar durante unos días haciendo “visitas lectoras” para conocer a las princesas de los cuentos clásicos: la del guisante, la durmiente, la caprichosa que rechaza tantas veces a su príncipe pobre y ter-

25 Devetach, Laura. *La construcción del camino lector*. Comunicarte. Córdoba, 2008.

26 Devetach, Laura. Op. cit. Esto sucede cuando reparamos en los textos que llevamos adentro (...) piezas del imaginario individual y colectivo (...) que hace pie en la cultura de la vida cotidiana no fabricada por la TV. Advertir la existencia de este imaginario diferente es instalar una mirada crítica en la cultura oficial.

27 Walsh, M. Elena. *Historia de una Princesa, su papá y el príncipe Kinoto Fukasuka*. Alfaguara Infantil. Colección AlfaWALSH. Ilustraciones de Carolina Farías. Buenos Aires, 2006. Originalmente publicado en el libro Cuentopos de Gulubú.

28 Giardinelli, Mempo. *Volver a leer*, propuestas para ser una nación de lectores. Edhasa, Buenos Aires, 2006.

29 Montes, Graciela. *El corral de la infancia*. Fondo de Cultura Económica, México, 2001.

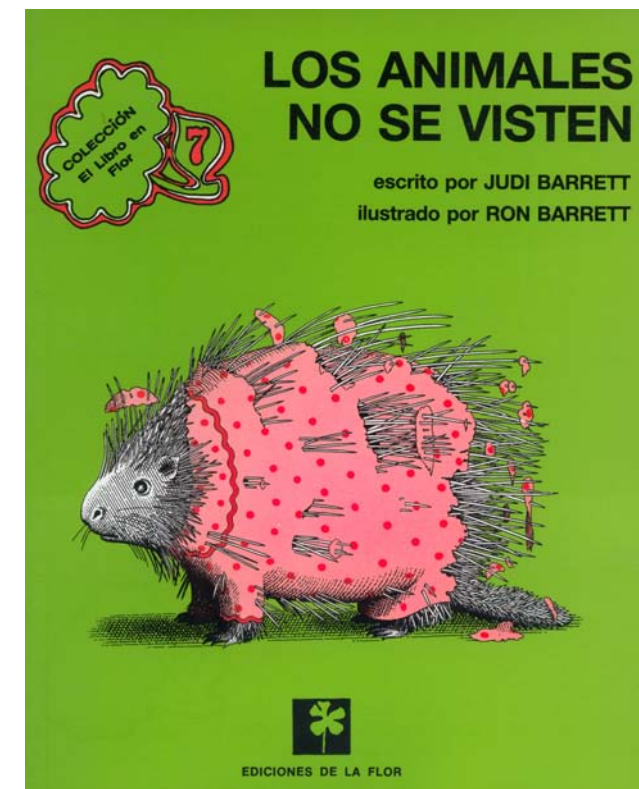
mina besándolo disfrazado de porquerizo.

Otra alternativa es la tierna pero feísima princesa creada por Ema Wolf para el cuento “Flori, Ataulfo y el dragón”, editado por Aique.

Recomendamos darse una vuelta por el extenso y rojo catálogo de *Princesas olvidadas o desconocidas* de los absolutamente geniales Philippe Lechermeier y Rébecca Dautremer, de Editorial Edelvives. Este álbum, de extrema belleza, contiene historias como la de Deletrea de Eritrea, la princesa que escribe, la de Tremenduskah, la princesa temible o Sapina, la princesa que se transforma con los besos. Incluye un croquis con divertidas tipologías de castillos, medios de transporte, baldaquinos, heráldicas, glosarios de léxicos imperiales, refranes y hasta recetas para cocinar princesas.

Este recorrido lector puede tener continuidad en EGB1 con la lectura de *Florinda no tiene coronita*, de Mercedes Pérez Sabbi, publicado por Ediciones SM, o *Cuento con Ogro y Princesa* de Ricardo Mariño, editado por Colihue.

UN PUÑADO DE BESTIAS...³⁰



Título: Los animales no se visten

Autora: Judi Barret

ilustraciones: Ron Barrett

Datos editoriales: Ediciones La flor. Colección El libro en flor.

Reseña

Según las palabras del editor argentino Daniel Divinsky (que transcribimos en el inicio del cuadernillo), este libro ha sido leído por muchísimos niños en el mundo gracias a las compras de los gobiernos, que los han llevado a las escuelas.

Divinsky, quien viene editándolo desde hace más de 30 años en la Argentina, cree que se debe a que su humor y frescura constituyen una buena “lectura” para todos los niños.

Según él: “En la Feria de Frankfurt de 1974 encontré bellísimos e inteligentes libros infantiles en el pequeño stand de una editorial muy pequeña de Nueva York: Atheneum. Con un módico anticipo a cuenta, compré para Ediciones de la Flor los derechos en castellano de un título: era el ya mencionado *Los animales no se visten*, un prodigio de humor acerca de lo ridículo de pretender ponerles ropa a los bichos, como por ejemplo,

³⁰ Posibles prácticas lectoras, propuestas por Elba Kuky Amado.

corbatas a una jirafa. Lo traducimos y publicamos en 1975 y desde entonces se reedita periódicamente, convertido en un long seller.”³¹

El libro, de estructura argumentativa, parte de la afirmación del título y da razones por las cuales el lector debería compartir esa afirmación a través de una serie de imágenes de animales en situaciones embarazosas y de textos humorísticos que interactúan entre sí.

Entrando a la lectura de un libro álbum

Los animales no se visten es un libro álbum.

Lo que caracteriza a un libro álbum es que utiliza dos códigos: la imagen y el texto para contar su historia.

“En un libro álbum las palabras no se sostienen por sí solas; sin las ilustraciones el contenido de la historia se vuelve confuso o incompleto para su comprensión. Son las imágenes las que proporcionan la información que omiten las palabras. El libro álbum requiere de las imágenes para esclarecer el texto, e incluso a veces para tomar su lugar. En un libro álbum, tanto las palabras como las imágenes son “leídas”.³²

El libro álbum construye particulares relaciones entre el texto y la imagen: de complemento de información, cuando la imagen describe o da elementos narrativos no explicados por las palabras; de complicidad, cuando la imagen es portadora de significación en sí misma y establece un diálogo con la palabra; y de oposición inquietante, como cuando “la imagen ofrece pistas para poner en duda la realidad de lo que afirma el texto”.³³

Lectura, niño y libro álbum

Por ello el libro álbum plantea un desafío para la lectura. Está lejos de los estereotipos y los modelos (cuando no los parodian) y establece conexión con la plástica, el cine, la publicidad, la literatura y la cultura. “Este tipo de libros nos sitúa en un concepto amplio de lectura no restringida al texto verbal, donde imagen y texto toman elementos del cine, la historieta, la publicidad, la plástica, los dibujos animados, los videojuegos, etcétera. El lector infantil entra así en conexión con diversas formas del acervo cultural actual y de la tradición, como parte del contenido de una historia pero también en la exploración de sus recursos y posibilidades formales”.³⁴

La lectura de este género se plantea “como un juego en el que el lector está llamado a ser un partícipe privilegiado debido a que el significado solo comienza a tramarse con él. Las ideas habituales acerca de lo que se considera leer son puestas en cuestión por este género. Como cuando la lectura de la imagen por parte de un niño que todavía no

31 Tomado de “Editar para niños en América Latina: El editor independiente como especie en vías de extinción.” Conferencia pronunciada en el 27º Congreso Mundial de IBBY (International Board on Books for Young People) realizado en septiembre de 2000, en la ciudad de Cartagena de Indias, extraído de revista *Imaginaria* N° 78, 5 de junio de 2002.

32 Extraído de “¿Qué es un libro álbum?” Shulevitz, Uri. En *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños. Parapara clave N 1*. Caracas 2005; pág 10.

33 Extraído de Colomer, Teresa: “El álbum y el texto”. En *El libro álbum, invención y evolución de un género para niños. Parapara clave N 1*. Caracas 2005; pag. 42.

34 Párrafos extraídos de Carranza, M. Bajour, C. “El libro álbum en argentina”. En *Imaginaria*. N° 107, 23 de julio de 2003 y Carranza M. y Bajour, C. “Libros álbum: libros para el desafío”. En *Imaginaria* N 87, 9 de octubre de 2002.

accedió a la comprensión del código escrito, le permite, gracias al juego propuesto por la imagen, anticipar o contradecir el sentido que transmite el texto. Estos libros confirman que el niño sabe leer antes de leer, en el sentido clásico”.³⁵

Teresa Colomer señala que el género es muy propicio para ayudar a los niños que inician sus experiencias lectoras, que no descifran el código por sí mismos ya que la presencia de la imagen ofrece andamiajes para la comprensión de narraciones mas complejas: se hace cargo de las descripciones de personajes y de escenarios, permite el establecimiento del marco de relaciones en la historia; cuenta la historia secundaria o las historias incluidas y ayuda a entender los saltos cronológicos entre otros apoyos a los pequeños lectores.³⁶

Fanuel Hanán Díaz (investigador venezolano) sostiene: “El libro álbum impone un nuevo modelo de lector, más que un lector activo; este género exige un lector capaz de llenar una cantidad de intersticios con información que demanda una buena dosis de interpretación. Por eso, me parece que los libros álbum son inteligentes, retadores e impulsores de una dinámica más inquieta, es decir, que los lectores sean más agudos y comprometidos también en su proceso lector.”³⁷

IDEAS PARA EL AULA

Quizás un modo de iniciar el encuentro de los chicos con el libro sería conversar con los niños sobre cómo a veces la ropa además de protegerlos del clima puede a veces llegar a ser un problema. Y comparar con sus mascotas. Preguntarles si los animales debieran vestirse y por qué sí y por qué no, como un modo de entrar en el tema.

Como en las propuestas anteriores de este documento, llevarles a explorar los paratextos y solicitar las hipótesis de sentido de los niños antes de leerles el título.

Entonces, luego de esta exploración, leerles en voz alta el título: *Los animales no se visten*. Se podría jugar también con leer como una afirmación, una certeza: “Sí señores, los animales no se visten”; luego como una pregunta **¿Los animales no se visten?** Y luego en tomo admirativo **¡Los animales no se visten!** No se visten como nosotros, ¿por qué será? ¿Cuáles serían las razones por las cuales los animales no deben llevar ropa? ¿Qué cosas les serían difíciles de hacer? ¿La necesitan? Seguramente los chicos tendrán muchísimas respuestas.

Leer, en voz alta: **Los animales no deben usar ropa...** y mirarlos, dar vuelta la hoja y leer: **“Porque sería desastroso para el puercoespín...”** mostrar la imagen de la puercoespina, ahí repreguntar ¿por qué sería desastroso? Y así sucesivamente con cada unidad de sentido que constituye la imagen en una página y el texto en la otra, de manera libre para que los niños expresen sus conjeturas.

La idea es que los chicos miren atentamente, puedan reírse o encontrarle la gracia o criticar al animal e ir descubriendo en qué consiste el humor, así hasta llegar a la última página:

“Y porque sobre todo, podría hacer quedar en ridículo a la gente”.

35 Ibídem.

36 Colomer, Teresa, ob. cit.

37 Recomendamos la lectura de esta entrevista al autor, en [http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/fanuel-hanan-diaz-libros-álbum.php](http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/fanuel-hanan-diaz-libros-album.php)

Mirar juntos la imagen de la elefanta vestida igual que la señora que fue a verla en el zoológico, acá quizás los niños más advertidos se rían de ambas: de la elefanta y de la señora, que por eso queda en ridículo.

La estructura profunda del texto moviliza a pensar más estrategias

La estructura profunda del texto es la parodia de un texto argumentativo: Hay una tesis admonitoria: “Los animales no deben usar ropa” y luego se enumeran las razones: porque... *sería desastroso, equivocado, se perdería o la perdería, sería caluroso, la ensuciarían, sería complicado, inútil, tonto, la romperían, quedarían incómodos, se enredarían, la usarían al revés.*

Hasta la penúltima imagen y texto, la argumentación pivotea sobre los inconvenientes que la ropa les produce a ellos, a los animales; pero en la imagen final de un elefante vestido igual que una señora con sombrerito y ropa de mujer, el texto dice: “*y por que sobre todo podría hacer quedar en ridículo a la gente*” y muestra a la señora mirándose en ese espejo que la refleja ridículamente pues está con su misma ropa. Entonces parece revertirse esta perspectiva para marcar que en realidad, si ellos la usan, nosotros, los seres humanos quedaríamos en ridículo: ¿animalizados? parece decir en un guiño, la autora.

El libro parece estar sugiriendo o planteando en tono jocoso y gracias a ese humor y a esa ambigüedad propia del género (ver características marcadas por Colomer) una revisión de ciertas representaciones que tenemos del Otro, en este caso los humanos de los animales y también como una vuelta de tuerca, las representaciones que los adultos tenemos de los niños.³⁸

En el cambio de perspectiva que mencionábamos arriba, la narradora se pone del lado de aquello que por lo general piensan los niños,³⁹ que se consideran pares de los animales, por lo menos durante su primera infancia.⁴⁰ La autora parece adoptar el punto de vista de los niños, y así decirnos: “No es tanto el inconveniente de que ellos se visitan como nosotros, sino que, tal vez, ellos no se visten por no molestarnos, y quienes quedamos en vulnerabilidad, somos los adultos”.

Es la ambigüedad de la relación imagen-texto lo que convierte a este libro en libro álbum. Hay sutiles connotaciones en el juego de las miradas y en los espejos. Por ejemplo, si uno abre el libro, queda una sola imagen contratapa-tapa donde la puercoespina se mira azorada al espejo... y en la última página señora y elefanta se miran también el cuerpo y la ropa.

Sería bueno mostrar a los niños y esperar sus interpretaciones. Y en este sentido la propuesta global del libro es poner en tensión certidumbres del sentido común.

38 Vale la aclaración de que esta indicación acerca del guiño de la autora en la última página, no está hecha con el ánimo de cerrar interpretaciones sino con la intención de aportar miradas, reconocer subtextos latentes posibles.

39 La crítica literaria de libros infantiles, con mucho acierto dice que los libros realmente genuinos para niños son aquellos que adoptan el punto de vista de ellos, -la cultura de la infancia-, que se reconoce en los modos de pensar y comprender el mundo propios de los niños, (ver artículo de Beatriz Helena Robledo: La literatura infantil o la cultura de la niñez en *Barataria* N2 del 2004.) y la conferencia de L M Pescetti pronunciada en Congreso de C y A, también ver Aidan Chambers y Margaret Meek). Dice Chambers: para que la literatura tenga algún significado, debe preocuparse ante todo por la naturaleza de la niñez, la naturaleza que la mayoría de los niños comparte con todos los matices de la infancia”.

40 Marc Soriano en su clásico manual *La literatura para niños y jóvenes*, explica en la entrada Bestiarios y Porqué los niños se interesan por los animales rescatando los aportes de Freud y otros psicólogos que explican que los niños se identifican fuertemente con los animales y depositan en ellos grandes dosis de energía afectiva.

Por esto, *Los animales no se visten* presenta de fondo un rico material para explorar con los chicos ya que incluye el cuerpo como eje y con una mirada provocativa sobre las costumbres y el valor que le damos los humanos a la indumentaria.

Reflexionar con las chicas y los chicos

Se podría continuar preguntándoles cuál de los animales así vestidos les ha parecido más gracioso, y por qué y que se cuenten entre ellos... también propiciar que continúen imaginando animales y desarrollando hipótesis fantásticas acerca de porqué no se podrían vestir como la gente. Por ejemplo: *¿Por qué el ciempiés no debería usar ropa?*

Y a partir de allí explorar desde el humor las respuestas que aparecen en los chicos de acuerdo a los atributos del animal y algún elemento de vestuario... Por ejemplo proponer: *“porque gastaría muchos pares de medias”.*

Estimularlos a que piensen en animales que conocen y decidan ponerles alguna ropa en especial que les produzca molestias y mueva a la risa. Por ejemplo:

Vaca con medias; pajarito con casaca; gato con botas, perro con bufanda; mono con gabán, pato con botines, ciempiés con zapatos; cocodrilo con casco, gallo con patines etc., etc.

Y también invertir el juego:

–¿Por qué nosotros no tenemos la melena del león?

–¿Por qué nosotros no tenemos la bolsa en la panza del canguro?

–¿Por qué no usamos cola larga como los tigres?

–¿O colmillos afilados como la morsa?

Es decir, tomando los mismos animales del cuento invertir la pregunta. Ahora bien, si lo viéramos desde el cuerpo y las diferencias entre naturaleza y cultura nos preguntaríamos y les podríamos preguntar:

–¿Por qué nosotros tenemos que usar bombachas o calzoncillos, o pantalones... o vestidos...? y

–¿Qué pasaría si no los usamos?

Por último podrían pensar en el animal que se les ocurra, decir cómo les gustaría vestirlo y dialogar con la señorita sobre qué diría el animal o cómo se siente así vestido, como un modo de pensar un libro colectivo. Y por ahí, por qué no, el más imaginativo podría inventar una historia a su animalito...

Para seguir leyendo

Revisar toda la biblioteca en busca de animales. Hojear los libros. Cuestionarlos. Mirarlos. Leerlos por las imágenes. Llevarlos a casa para compartir en familia...

Este inteligente libro se podría conectar en la clase siguiente con un relato, como **La selva loca** de Tracey y Andrew Rogers, de la colección Buenas Noches de Editorial Norma, donde se tematiza también sobre la vestimenta de los animales.

Este cuento relata la historia de un mono a quien le tocó el turno de lavar la ropa de los animales de la selva, –la ropa en este cuento es la réplica de la piel de cada animal–, pero luego se confunde cuando les entrega la ropa seca. El mono distraído fue entregando los trajes equivocados a cada animal...y se fue a dormir. Cuando despertó se encontró con todos los animales muy confundidos con los trajes cambiados.

Las imágenes son desopilantes: el Mono comienza a reír y gritar *esta selva está loca, esta selva está loca* y todos ríen juntos hasta que le Mono decide clasificar nuevamente los trajes y dar a cada uno el suyo. La risa se produce por la confusión, por el cambio forzado de la ropa como identidad.

El humor lleva a la reflexión, y trabajando con la estrategia de la lectura en voz alta, se podrá ir recuperando las hipótesis de los chicos al tiempo que escuchan y conversar luego sobre sus opiniones o asociaciones.

Una experiencia en el aula

Fue realizada el viernes 22 de junio de 2007 en la Escuela de Nivel Inicial “Agustín Justo de la Vega”; eran 28 chicos de entre 5 años la mayoría y unos pocos de 4 años. El registro fue realizado por la tallerista Mabel Sánchez. En el taller participaron: Mariana, tallerista del Plan Lectura, y Elba, la maestra del grado. La idea era compartir con los chicos y la maestra, una serie de encuentros donde se pudieran leer textos de diferentes autores. Va aquí un fragmento del relato de una graciosa y riquísima hora de lectura compartida:

La docente toma el libro Los animales no se visten

Señorita: Este libro ¿quién lo hace?

Varios niños: El librero!!

Señorita: Ahí lo compramos, pero ahora les contamos quién lo escribe... (*Lee el nombre de la autora*)

Mariana: Miren la tapa del libro, ¿qué ven?

Señorita: ¿Qué hay aquí? *La docente muestra la tapa del libro, cuya ilustración es la de un puercoespín.*

Niño 1: Una rata pelada.

Señorita: No, es un puercoespín.

Mariana: ¿Ustedes saben qué es un puercoespín?

Niño 2: Una espina que te hinca y te sale sangre.

Señorita: ¿A qué se le parece?

Niño 1: A una rata.

Niño 2: Como un pescado.

Niño 3: Es como un gato grande.

Niño 1: Es como una rata grande.

A continuación, la docente comienza a leer el libro que tiene de una página imagen y de frente texto en letras de imprenta, grandes.

Señorita: Los animales no se visten.

Niños: Risas generales.

Mariana: ¿Quiénes se visten? ¿quiénes usan ropa?

Niña 1: ¡Las que se visten son las niñas!

Niño 2: Noooo, tonta, las personas.

Señorita: (*continúa*): No se visten porque sería desastroso.

Da vuelta la página, hay un camello con dos sombreros en las jorobas. Los chicos, al ver la imagen comienzan a reírse.

Señorita: ¿Dónde se ha puesto el sombrero este animal?

Niños (*unánime*): En la espalda.

Señorita: ¿Y dónde se lo tendría que poner?

Niños: ¡¡En la cabeza!!!!, señorita...

Luego muestra una serpiente que va perdiendo un pantalón.

Niño 2: Miren... esa va perdiendo el pantalón.

Niño 3: Sí, porque se ramia. (*ramearse es arrastrarse por el piso*)

Niño 4: Porque se va quedando en el piso.

Niño 5: Esas sí que son malas (*refiriéndose a las serpientes*)

Niño 6: Son venenosas.

Niña 2: Mi papá ha matado una víbora una vez, en el fondo de mi casa!!!

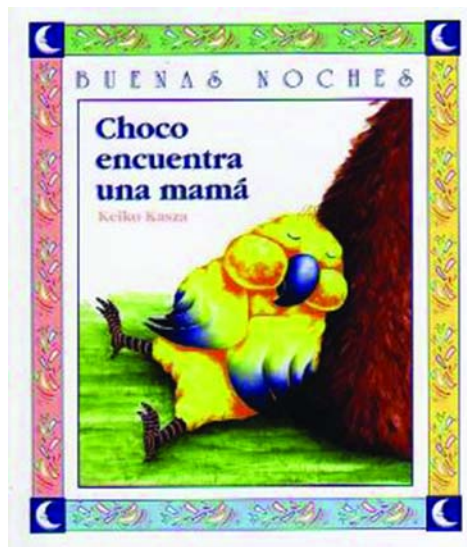
Señorita: ¡¡Se va a sacar el pantalón y no tiene calzoncillo!!

Risas de todos los presentes.

Ofrecemos el registro del taller como un testimonio de una estrategia de lectura: lectura en voz alta, expresiva e interrumpida con espacios para que los niños enuncien sus construcciones de sentido inmediatas a la escucha. Les ofrecemos para que reconozcan las interesantes intervenciones, asociaciones, que muestran la imaginación y el conocimiento de la realidad de niños de clases populares de escuelas del interior del país. Estas estrategias potencian la interacción permanente entre los niños y el texto y entre ellos, permiten que los lectores se apropien y reformulen los sentidos múltiples que el texto literario les ofrece.



UN PUÑADO DE TERNURA...⁴¹



Título: Choco encuentra una mamá

Autoras: Keiko Kasza

Datos editoriales: Kapelusz Editora S.A.

Reseña

Choco es un pájaro que busca una mamá. Luego de explorar parentescos con distintos animales e intentar parecerse a alguno de ellos, se frustra. Ninguno se le parece. Ni él a nadie. Choco llora. Una osa llega amorosamente a su rescate mostrándole que no es la apariencia sino el amor y la contención lo que constituye a una verdadera familia.

Este libro aborda el tema de la adopción y la búsqueda de identidad desde un posicionamiento superador del tabú y los prejuicios. Sin eludir el conflicto ni el dolor que siente el pequeño personaje, lo encara desde una estrategia de resolución de problemas que apela a muchas variables alternativas posibles. El personaje busca, intenta resolver, se equivoca, imita imposibles, se desespera, pero no baja la guardia. Pregunta, pide ayuda. Duda. Finalmente aprende. Con el amor, porque de eso se trata cuando uno quiere realmente saber algo.

La osa mamá del pájaro Choco le muestra con ternura cómo es una familia; donde todos, no importa su forma, raza o carácter, tienen SU lugar.

IDEAS PARA EL AULA

Este libro abre un abanico de posibilidades. Desde la tapa y los paratextos los chicos pueden plantear un sinfín de anticipaciones. Si Choco encuentra una mamá es porque en algún momento la perdió. ¿Cómo? ¿Por qué?

Las nuevas constituciones nucleares no siempre responden al modelo de la familia tradicional de hace unas décadas. Hoy los niños y adultos de la sociedad contemporánea viven realidades nuevas. No solo por adopción un niño se integra a núcleos familiares no biológicos. Hallar preguntas que abran el diálogo al conocimiento de estas nuevas conformaciones familiares pueden ser desafiantes y enriquecedoras.

La lectura de imágenes, puede iniciar un relato propio.

Luego la lectura en voz alta por parte del adulto, respetando los momentos propios del cuento, mostrando las bellas ilustraciones revelarán un mensaje estético que podrá o no coincidir –en tramos o en nada– con el anticipado. ¿Cuál será la interpretación? Eso correrá por cuenta de cada uno de los chicos que lo leen al resignificar el texto.

¿Qué preguntas haría el/la docente al final de la historia?

¿Podría proponer jugar en el patio a ser cada cual un personaje animal tratando de enseñarle a otro de distinta especie a imitarlo? Por ejemplo, si un perro adoptara a un ciempiés o a un canguro, ¿cómo le enseñaría a hacer pis contra un árbol?

¿Jugar a los disparates?

Una serpiente que no suena chisssss...

¿En vez de culebra será lombriz?

Un cocodrilo que en río no nada...

¿Será en tal caso una vieja iguana?

Un elefante que entrompado no moja...

¿No será una vaca que sí se enoja?

Una jirafa que no tiene ni una mancha...

¿Podrá ser una boa larga, tragona y ancha?

Un lobo que por las noches no aúlla...

¿Será una perra que a sus cachorros arrulla?

A seguir leyendo

En la colección **MUNDOS POSIBLES. LIBROS PARA LEER EN VOZ ALTA**, los docentes y los chicos hallarán muchos libros para seguir recorriendo.

Siguiendo la pista de **los animales**, la más directa:

Choco encuentra una mamá es una fábula (no de aquellas con moraleja, no) puesto que a través del animismo propio del género, los protagonistas animales poseen cualidades humanas. Este animismo está presente en la mayoría de las obras literarias para

⁴¹ Posibles prácticas lectoras propuestas por Graciela Bialek.

niños pequeños.

Incluso en obras poéticas, como *La hormiga que canta* de Laura Devetach.

Otra pista: **los vínculos.**

Allí está la serie de *Gastón Ratón y Gastoncito*, de Nora Hilb, donde de la mano del otro se descubre y juega a poder conocer nuevas experiencias.

Y *Los viejitos de la casa*, de Iris Rivera, que esconde una historia de amor ¿entre cuatro paredes?

Más puntas para tirar del ovillo: **los sentimientos.**

Érase una vez, de J. Agustín Goytisolo, autor de la canción del lobito bueno y un príncipe malo ¿por qué? y una bruja hermosa... ¿qué tal si remitimos al cuento “Había una vez una princesa” de Graciela Montes y Elena Torres?

O también a libros de divulgación artística, de la serie *Descubriendo a Dalí*, que apelando al talento de los autores y lectores, son fuente inagotable de alfabetización estética y educación de la sensibilidad.

Libros y más libros. Una puerta que abre laberintos ¿quién no se atreverá a recorrerlos? No como caminos de mano única ni cobrando peajes “didactistas”, sino como senderos de múltiples vericuetos. Transitados por los niños, de la mano de docentes que cara a cara, intercambian universos y saberes, atravesados por la realidad y el contexto compartidos. En búsqueda amorosa de nuevas aventuras lectoras. Siguiendo con estas ideas de Paulo Freire, compartimos el concepto: “La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor.” Parafraseando al gran maestro, dar de leer es un acto de amor: tenemos el valor, los libros, las herramientas y la responsabilidad de facilitarles a nuestros niños y niñas estos mundos posibles.



El diario artesanal de lecturas⁴²

Una posibilidad para documentar y reflexionar acerca de la formación de lectores

Cada lector constituye una historia particular de lectura configurada sutilmente por la sucesión de diversos recorridos, autores, emociones, subjetividades, impresiones, escenas de lectura que comienzan un día casi imperceptiblemente en la cuna y nos acompañan durante toda la vida dando sentido a nuestra experiencia, amplitud a nuestro horizonte y certezas provisorias a nuestras dudas.

Nuestro punto de partida: lecturas y lectores en singular

Un grupo de niños, jóvenes o adultos leyendo literatura conforman una escena única e irrepetible, capaz de desafiar las rutinas y los estereotipos de la vida cotidiana. El hogar, la escuela y las bibliotecas deberían ser espacios privilegiados para que estas escenas tengan lugar. Pero llegar a ser lector no es un hecho que ocurre. **Cada persona transita una historia lectora diferente** que suele comenzar y devenir en el hogar, en la escuela, en la biblioteca, con amigos, con otra gente de la comunidad y que es esperable que se desarrolle “a fuego lento” a lo largo de toda la vida.

Un lector, al decir de Amado (2003): “es aquel sujeto que construye un vínculo placentero con los textos, tiene estrategias de comprensión basadas en saberes textuales y pragmáticos, posee competencias culturales que implican la familiarización con el objeto libro y sucedáneos tecnológicos, que le permitan formar parte de una comunidad lectora”. Estas comunidades se construyen mediante prácticas sostenidas por creencias y representaciones sociales que van constituyendo hacia el interior de los sujetos, unas predisposiciones adquiridas como hábito cultural. Estas comunidades no son homogéneas ni tienen las mismas posibilidades de desarrollarse.

Desde este marco, entendemos la lectura literaria como una práctica sociocultural compleja, plural, realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual las lectoras y los lectores se acercan y se diferencian a partir de comportamientos, actitudes y significados culturales diversos respecto al acto de leer. (Chartier: 1993, 1999)

Podemos reconocer una gran variedad de lecturas y propósitos lectores. Leer literatura especialmente abre la mirada a otros mundos posibles, seduce, incentiva a tomar la palabra y perfila nuevos horizontes para participar y construir una sociedad más justa. Cuando hablamos de literatura infantil y juvenil, proponemos una reconsideración de este campo abierto y fronterizo que integra un conjunto de discursos estéticos escritos para niños y jóvenes, como así también de aquellos que no fueron escritos para ellos, pero que han hecho suyos, con la única condición de su necesaria calidad estética.

Desde una mirada antropológica, Larrosa (1996) plantea que nuestra identidad se configura y transforma en constante despliegue hacia la otredad del sí mismo, en una relación enunciativa dialógica y sostiene que es la multiplicidad de relatos: “... la que va construyendo una urdimbre reconocible como propia, pero definible solo en términos

42 Posibles prácticas lectoras, propuestas por Silvia Contín.

relacionales: ‘soy tal’ aquí, respecto de ciertos ‘otros’ diferentes y exteriores a mí”.

Así es posible entender la importancia de la lectura literaria, del reconocimiento de las historias de otros en nuestras vidas y del diálogo con ellas. Como señala Michèle Petit (1999, 2001), la lectura tiene un papel privilegiado en la construcción de uno mismo a partir del sentido dado a la propia experiencia. A través de la exterioridad y de la lejanía en la que se desarrollan las historias de otros, supone una aventura en nosotros mismos, la posibilidad de encontrarnos al final del camino.

Documentar la historia de la lectora y del lector

Si partimos de la concepción antes expuesta, podemos entender que cada vez se hace más necesario y también apasionante, interpelar con una mirada antropológica los discursos acerca de la lectura, romper la idea de malos y buenos lectores y ponerse a “oír sus historias”: conocer sus autopistas, sus deslices por el texto, sus tachones, sus abandonos y sus platos preferidos.

Cavallo y Chartier (2001) en su libro *Historia de la lectura en el mundo occidental* afirman que es necesario identificar las disposiciones para diferenciar la comunidad de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer... “que en cada comunidad, no todos leen de igual manera, ni comparten las mismas técnicas intelectuales, ni otorgan el mismo significado (...) En cada comunidad de lectores, se definen los usos legítimos del libro, los modos de leer, y los procedimientos de interpretación”.

A menudo vemos que muchos chicos y chicas parecen no leer porque no hacen lo que la mayoría dice, porque no logran encontrar en la escuela los espacios de placer e intimidad que requiere la lectura.

Es necesario entonces que la escuela genere propuestas para conocer y potenciar al lector en sus singularidades, apetencias, diferencias; superando los estereotipos que determinan buenos y malos lectores a la hora de evaluar procesos y resultados.

Como equipo nacional del Plan Lectura proponemos, casi como un desafío, que cada maestro desde el nivel inicial lleve un diario de lectura para dejar testimonio escrito del complejo proceso de formación de un lector y de sus singulares recorridos, mediadores, contextos, logros y retos.

Creemos que esta es una alternativa interesante para documentar y evaluar las prácticas de promoción a la lectura, asumiendo además la responsabilidad que le cabe a la escuela sobre la mejora de los procesos y resultados respecto de dicha práctica.

¿Qué es un diario de lectura y por qué hacerlo?

El diario personal / grupal de lectura, subgénero de la biografía y, más específicamente, de la autobiografía, es un libro de uso personal de los lectores en el cual cada uno

irá registrando momentos de lectura vividos dentro o fuera de la escuela, impresiones acerca de los textos, pensamientos y reflexiones, relatos de hechos, ideas, pensamientos, sentimientos, conflictos, observaciones, reacciones, interpretaciones, hipótesis, explicaciones, conclusiones; podrá estar lleno de apuntes rápidos, espontáneos, reflexivos, autocríticos y con matiz autobiográfico, que dejarán constancia de acontecimientos cercanos y del entorno.

En el diario de lectura se pueden registrar también autores preferidos, efemérides literarias, páginas literarias, libros recomendados y prestados, o cualquier otro aspecto que permita potenciar el interés del lector por los libros y que favorezca la creación de lazos de pertenencia a diferentes comunidades lectoras.

De este modo, el diario, además de dar cuenta de la historia lectora del grupo de alumnos/as, se configura como fuente de información para el diseño y desarrollo de la programación del docente y bibliotecario.

Diarios en acción

El trabajo con el diario de lectura le permitirá al docente:

Llevar un registro de lecturas compartidas, reacciones, anécdotas, comentarios surgidos en la sala, presupuestos e hipótesis que se barajaron y su constatación o revisión.

Desmitificar para uno mismo y con los chicos y chicas la idea de lector y conocer realmente los avatares de la lectura, entendiéndola como una construcción que requiere pasión, esfuerzo y sinceridad.

Compartir con los chicos y chicas sus propios avances como lectores, reflexionar sobre ellos y reorientar este proceso.

Diversificar, enriquecer y ampliar los horizontes y los recorridos de lectura de los chicos y chicas.

El diario como el registro narrativo constituye además un instrumento interesante para la investigación en el aula y guía de la evaluación, así como de futuras planificaciones.

Porlán y Martín (1991), dos teóricos que han dedicado tiempo a su estudio, parten de la idea de que el diario podría ser el receptáculo de todo este trabajo educativo y punto de reflexión y salida para nuevas actuaciones, ya que suministra información sobre la estructura y el funcionamiento de la propia actividad, y constituye uno de los instrumentos básicos de evaluación que se debe elaborar si se pretende tener una actitud reflexiva y crítica acerca de la propia labor. No supone, desde luego, un método objetivo de observación, ni una catalogación exhaustiva de las actividades de la clase, pero sí pone al descubierto la relación existente entre las concepciones y creencias de la profesora o del profesor y su acción didáctica. Y esto es importante para la transformación de la práctica educativa, ya que todo cambio de la acción docente ha de pasar necesariamente por un cambio de concepciones o creencias.

Una experiencia en el aula

Anotación en el Diario de lecturas de la Seño Cecilia⁴¹ el 22 de mayo de 2008

Hoy leí a los chicos “Choco encuentra una mamá” de Keiko Kasza. A los chicos les encantó ir prediciendo con quién se encontraba Choco y por qué se estaba equivocando de mamá. A medida que la historia avanzaba y se daban cuenta de que Choco no tenía una mamá, el silencio se ensanchaba.

Cuando Choco llega a la casa de la osa, todos los niños se sorprendieron al descubrir a los “hijitos” de ella y los iban nombrando:

—Mirá ¡un cocodrilo pequeño!

—Mirá... un chanco... y ¡un hipopótamo...!

Andrea, la nueva practicante de la sala de 4, se quedó en puerta de la sala, atrapada con el cuento. Y, al terminar, hizo un comentario:

—Esta historia es un poco triste... Pero en la biblioteca vi el cuento del Patito Coletón que al final sí encuentra a su mamá.

—... Y lo dijo como si estuviese salvándose de un callejón sin salida.

Todos la miramos extrañados y Ezequiel le respondió:

—¡Ahhh!, Pero Choco encontró a la Osa. Y la Osa se ocupaba de cuidar a los animalitos que no tenían quién los cuidara.

Fue un descubrimiento revelador para él y para mí.

Bibliografía sugerida

Abril, P. *La literatura infantil desde antes de la cuna. Lecturas sobre lecturas*. Fondo de Cultura Económica, 2005.

Amado, E. *Hacia una didáctica social: la formación del lector*. Ponencia del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Nacional de Jujuy, 2003.

Cavallo, G. y Chartier, R.: *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus, 2001.

Cabal, G. *La emoción más antigua*. Buenos Aires, Sudamericana, 2001.

Larrosa, J. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes, 1996.

Montes, G. *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

Montes, G. “Mover la historia: lectura, sentido y sociedad”, conferencia dada en el Simposio de Lectura. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, Noviembre de 2001.

Montes, G. “La gran ocasión”. La escuela como sociedad de lectura. Publicación del Programa Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, 2005.

Pennac, D. *Como una novela*. Bogotá, Grupo editorial Norma, 1993.

Petit, M. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México, 1999.

Petit, M. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

Petit, M. *Pero ¿Y qué buscan nuestros niños en sus libros? Lecturas sobre lecturas*. Fondo de Cultura Económica, 2005.

Porlan, R. “El Maestro como Investigador en el Aula. Investigar para Conocer, Conocer para Enseñar”. Revista *Investigación en la Escuela*, 1, 1987, pp. 63-69.

Porlan, R. y Martín J. *El Diario del Profesor*. Sevilla, Ed. Diada, 1991.

⁴¹ Relatado por Cecilia Malem de una experiencia en la Escuela de Nivel Inicial “Bernardo de Monteagudo”, de la Ciudad de Córdoba.



BIBLIOTECAS Y BIBLIOTECARIOS

CAPÍTULO A CARGO DE LA BIBLIOTECA NACIONAL DE MAESTROS

Bibliotecas de Sala o Rincón de Biblioteca
Se denomina así al conjunto de libros y materiales que se arma en cada salita.

Ambos tipos de biblioteca se complementan.
Es indudable que todo el material, en principio, debería estar centralizado para gestionar mejor los fondos y poder interactuar a través de los materiales en circulación, con las propuestas de cada sala. Ello permite un aprovechamiento mayor de los recursos propios de la biblioteca entre los distintos grupos de niños.

Sin embargo, los materiales que van a ser de uso casi diario deberán estar al alcance de niñas y niños, como parte de un método activo de búsqueda de información y para crear hábitos relacionados con la investigación. El niño y la niña pequeños quieren y deben tener el material a la vista, lo más cerca posible.

Biblioteca de sala	Biblioteca del Jardín
Se inicia a alumnas y alumnos en actividades bibliotecarias.	Se comienza a preparar a los niños para futuras visitas a bibliotecas escolares y públicas.
Los alumnos cuidan y preparan su biblioteca.	El bibliotecario y los docentes son los que controlan su organización.
El préstamo de libros de lectura se realiza de una forma informal, sencilla y ágil.	El préstamo implica una organización más importante.
Se aprende a manipular distintos tipos de materiales.	El niño se contacta con una mayor diversidad de materiales.
El docente organiza los materiales según el grupo de alumnos.	El material será lo más amplio posible para los diferentes usuarios (docentes y alumnos).
Se aprende la responsabilidad de su conservación y uso.	Se incorporan normas de uso.

Biblioteca de sala / Biblioteca del Jardín
Se inicia a los alumnos en actividades bibliotecarias. Se comienza a preparar a los niños para futuras visitas a bibliotecas escolares y públicas.
Los alumnos cuidan y preparan su biblioteca.El bibliotecario y los docentes son los que controlan su organización.
El préstamo de libros de lectura se realiza de una forma informal, sencilla y ágil. El préstamo implica una organización más importante.
Se aprende a manipular distintos tipos de materiales. El niño se contacta con una mayor diversidad de materiales.
El docente organiza los materiales según el grupo de alumnos. El material será lo más amplio posible para los diferentes usuarios (docentes y alumnos).
Se aprende la responsabilidad de su conservación y uso. Se incorporan normas de uso.

Aquí se explican los procedimientos para ambos tipos de bibliotecas.

La biblioteca escolar es un espacio central que aporta dinamismo a las instituciones educativas, participando en su proyecto pedagógico a través de múltiples acciones orientadas fundamentalmente a la formación de docentes, alumnas y alumnos lectores e investigadores, a través 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), junto a un responsable dedicado a poner en marcha los procesos pedagógicos y técnico-bibliotecológicos que sustentan su misión, abre ventanas a las oportunidades de acceso democrático a la información que se presentan a docentes, alumnos y familias en la sociedad del conocimiento.

Resta pensar en el perfil con el que deberá contar el bibliotecario o la bibliotecaria escolar o docente que tome la responsabilidad de coordinar la biblioteca del jardín. En esa persona deberán conjugarse, por un lado, 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 al descubrimiento. Por el otro, una formación pedagógica que permita recrear las posibilidades de todos los materiales como bases de la estimulación a la escritura, la lectura y la expresión oral, y desde ella, poder reconocer e interpretar las necesidades de docentes, alumnas y alumnos en las distintas actividades propuestas en el jardín. Como síntesis, deberá ser un ávido lector o una ávida lectora. Solo serán verdaderos mediadores de lecturas significativas en la medida en que las personas que cumplan la función de bibliotecarios y bibliotecarias puedan acercarse desde su propio placer y asombro al material presente en la biblioteca.

Punto de partida

Se puede clasificar una biblioteca según diferentes criterios.
Uno de ellos es la forma de albergar las colecciones de libros u otros materiales bibliográficos. En el Nivel Inicial, podemos encontrar entonces:

La Biblioteca del Jardín
Es un espacio dentro del jardín que alberga en forma centralizada una colección organizada de libros y de otros materiales para, de esta manera, propiciar y promover su uso.

Recepción de fondos: inventario y sellado

Para la organización de los libros y otros materiales que se ubicarán en la biblioteca del jardín o de la sala, es necesario realizar dos actividades que los identifican como patrimonio de la institución.

Estas actividades son: el registro de inventario y el sellado.

Inventario

¿Qué es?

El inventario es un registro que consigna los materiales bibliográficos tanto impresos como en otros soportes, que ingresan a la biblioteca.

¿Para qué sirve?

Llevar un inventario es una buena práctica de la información: saber qué tenemos, quién lo envió, cuándo ingresó y, en el caso de que se decidiera darlo de baja, para indicar la causa y la fecha. También se registrará cualquier otra información de relevancia.

¿Cómo se hace?

La forma más sencilla es por medio de una planilla en cuyas columnas se escribe la información que identifica al libro u otro material que hace su ingreso a la biblioteca.

Inventario	Autor	Título	Fecha de ingreso	Procedencia	Notas
010	Schujer, S.	Puro huesos	25/05/2008	Donación ME	Baja 12/2008
011	Falconi, M. I.	El llorón	27/05/2008	Compra COOP	
012	Roldán, G.	El secreto de las...	16/06/2008	Donación ME	
013	Roldán, G.	El secreto de las...	16/06/2008	Donación ME	
014	Roldán G.	El secreto de las...	16/06/2008	Donación ME	
015	Bianki	El mono carayá	16/06/2008	Donación ME	

Descripción de las columnas

Inventario: en esta columna se consigna el número que se le ha asignado a cada uno de los materiales, que deberá ser correlativo y no se repetirá.

Autor: se anota primero el apellido y luego el nombre.

Título: se consignan las primeras palabras del título.

Fecha de ingreso: se anota la fecha en que fueron ingresados a la biblioteca.

Procedencia: se registra el nombre de la institución o de la persona que donó o compró el material.

Notas: en esta columna se escriben otras informaciones que ameriten ser consignadas.

Esta planilla puede ser confeccionada en:

- un libro foliado.
- un cuaderno al que se le dibujen las columnas.

- un procesador de textos o una planilla de cálculo.

Sellado

¿Qué es y para qué sirve?

Todos los materiales que ingresan a la biblioteca se deberán sellar, con el fin de indicar que son propiedad de la institución.

¿Cómo se hace?

El sello deberá colocarse en un lugar visible de los materiales. Es conveniente normalizar este procedimiento, colocándolo siempre en un mismo lugar, para que los niños se habitúen a esta señalización, y los padres y la comunidad en general puedan reconocer el libro como parte de la biblioteca.

Se recomienda que el sello no sea demasiado grande para que no cubra el texto o las imágenes, pero sí lo suficientemente claro como para que contenga el nombre de la biblioteca del jardín.



Registro de la información

Una vez realizado el inventario y el sellado del material, que constituiría la etapa de su descripción física, continúa la etapa ligada a la organización intelectual y de contenido. En la primera, se realiza la catalogación que supone la identificación de autores y títulos. En la segunda, se analiza el contenido a partir de la identificación temática, que da como resultado, en su posterior agrupamiento, el proceso de clasificación. Este, a su vez, permite la señalización y categorización del fondo.

Catalogación

¿Qué es y para qué sirve?

Es el procedimiento por medio del cual se describe el libro, de tal manera que quede diferenciado individualmente del resto de los materiales que alberga la biblioteca.

¿Cómo se hace?

Se registran los datos del libro en una ficha catalográfica -si el procedimiento es manual- o en la hoja de carga de un programa automatizado de bibliotecas.

Existen normas internacionales (RCAA2r) que indican cuáles son los elementos básicos que han de ser descritos, su orden y puntuación, pero en una biblioteca de jardín un nivel mínimo de carga de datos es adecuado, ya que los requerimientos de información son menores.

Los datos básicos que se deben registrar son los siguientes:

- Número de inventario
- Título
- Autor
- Lugar
- Editorial
- Fecha
- Número de páginas

Un nivel mínimo de carga debería considerar:

- Número de inventario
- Autor
- Título
- Editorial

Devetach, Laura.

Margarita tenía una pena. -- Buenos Aires: Colihue, 1992.
12 p.

AUTOR: Mateos, Pilar; Escrivá, Viví, ilustrador
TÍTULO: La bruja Mon
EDICIÓN: 7ª ed.
PUBLICACIÓN: Madrid: Ediciones SM, 1988
DESCRIPCIÓN: 63 p. : il.
COLECCIÓN: El barco de vapor; v. 74
NOTAS: La presente obra obtuvo el Premio Lazarillo 1982.
ISBN: 84-348-1461-7
CDD: 82-93
TEMA: LITERATURA - LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL
CONTROLADO: LITERATURA INFANTIL; LIBROS PARA NIÑOS;
CUENTOS DE AVENTURAS; MAGIA; HUMOR
ACCESO: **053701-** 82-93 C-BV 074

La reunión de varias fichas o registros se llama catálogo.

El catálogo como recurso de información nos permite saber qué títulos y qué autores o intérpretes tenemos, y con qué temas contamos. Además, nos informa acerca del lugar o ubicación que se le ha asignado.

Análisis temático

¿Qué es?

Es el procedimiento que permite describir en el registro del libro (ej. ficha) el contenido temático del documento, mediante el uso de: palabras creadas por el bibliotecario, descriptores o epígrafes.

¿Para qué sirve?

Sirve para conocer e identificar los libros u otros materiales que posee sobre determinada temática la biblioteca.

¿Cómo se hace?

A partir de la lectura del título, del índice y/o la presentación lograremos determinar el o los temas centrales que aborda el libro. De esta manera, podremos generar, mediante el uso de una palabra o frase, la representación del contenido.

Browne, Anthony.

En el bosque. —México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
28 p.

CUENTOS DE AVENTURAS

Clasificación

¿Qué es?

La clasificación es el procedimiento que permite representar el contenido de un documento mediante un signo, código o número que indica una categoría dentro de un esquema preestablecido.

¿Para qué sirve?

El uso de un sistema de clasificación permite organizar los materiales en los estantes. Podríamos pensar que es imposible tener ordenado, con niñas y niños de 3 a 5 años, un espacio lleno de libros; pero precisamente esta organización ayudará a iniciar y fomentar nuevos hábitos organizativos y empezar a generar pequeños sistemas de clasificación del conocimiento.

¿Cómo se hace?

En las bibliotecas escolares, se suele organizar el material mediante sistemas de clasificación decimales. Un sistema decimal organiza el conocimiento en 10 categorías temáticas generales, cada una de las cuales se divide, a su vez, en 10 subclases y así sucesivamente.

A continuación, les mostramos las clases principales de la Clasificación Decimal Universal (CDU), muy utilizada en las bibliotecas escolares argentinas:

0. Diccionarios y enciclopedias

1. Filosofía

2. Religión

3. Ciencias Sociales

4. No se usa

5. Ciencias Exactas y Naturales

- 6. Ciencias aplicadas
- 7. Arte. Música. Deportes
- 8. Lingüística y Literatura
- 9. Geografía. Historia

Este sistema, que permite reunir temáticamente los materiales identificados bajo un sistema de números, colores o íconos, en el caso del nivel inicial deberá ser adaptado según las posibilidades de niñas y niños de la edad.

El esquema numérico se puede armar en una gran cartulina que se colocará en la sala en un lugar visible para los niños. Ellos podrán aprender a relacionar la imagen del número con la temática de los libros, que puede estar representada también por texto e imagen.

Otra forma de organizar los materiales en la biblioteca del jardín es utilizando la “Margarita de colores”, que asigna un color determinado a cada una de las 10 clases principales de la CDU. (ver imagen)

También, en este caso, la margarita debería estar en un lugar visible para que los niños vayan aprendiendo a relacionar el color con la temática de los libros.

En la parte inferior del lomo de cada libro, se deberá colocar una pequeña cinta o etiqueta con el color que corresponda para que sea fácilmente identificable. Con el color, también se identificará el estante o lugar que se asigne para ubicar los libros. De esta manera, daremos la posibilidad de individualizar el tema y mantener reunidos todos los libros de una misma temática en un mismo lugar.



CUADRO DE REFERENCIAS PARA DOCENTES ↓			
CDU	COLOR	TEMÁTICA	ÍCONO
0		GENERALIDADES Consultar y aprender	
1		FILOSOFÍA Pensar y conocerse	
2		RELIGIÓN Crear 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	

La otra manera de organizar la biblioteca es mediante la determinación de grandes temáticas y su representación por medio de símbolos icónicos.

Préstamo de los materiales

¿Qué es y para qué sirve?

El préstamo es uno de los servicios básicos que ofrece una biblioteca. Implica permitir la salida de los libros hacia la casa de los niños, para promover de esta forma su uso, el aprendizaje y la lectura fuera del ámbito del jardín.

¿Cómo se hace?

El préstamo debe realizarse en forma ordenada para saber qué se prestó y a quién.

Existen diferentes modalidades para mantener el registro de los préstamos, y su elección dependerá de la cantidad de material y de niños, del tiempo disponible y de la metodología utilizada.

En el Nivel Inicial, la forma más adecuada de realizar el control es a través de una planilla de préstamos.

Puede existir una planilla para todo el jardín o una por sala.

Ejemplo de planilla general

Alumno	Fecha de préstamo	Inventario	Fecha de devolución	Notas
Canavero, Violeta	25/04/08	00124	04/05/08	
Cavanna, Martina	25/04/08	00201		

Descripción de las columnas

- Alumno:** se registra apellido y nombre del niño o de la niña.
- Fecha de préstamo:** se anota día, mes y año.
- Inventario:** se escribe el número del libro que se lleva en préstamo.
- Fecha de devolución:** se anota día, mes, año y una marca para indicar que ha sido devuelto.
- Notas:** se deja constancia de cualquier información que se considere importante.

Ejemplo de planilla por sala:

Alumno	03/04		10/4		17/4		24/4		2/5		8/5	
Pérez, Benjamín	025	X	089	X								
Alonso, Juan P.	077	X	012	X								
Morales, Ana	104	X	066									

En este caso, cada niño retira un libro que será devuelto la semana siguiente. En la primera columna se identifica al niño. Luego se indica, para cada préstamo, el día que se ha elegido como día de préstamo, el número de inventario del libro y una marca para indicar que ha sido devuelto.

Puentes entre las bibliotecas y niñas y niños, desde la gestión

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

Estas fichas se ordenan en un fichero por sección, y dentro de cada una por orden alfabético, en un lugar accesible, para que niñas y niños puedan encontrarlas y encontrarse.

Nombre: Irazábal, Gregorio		
Sala Verde	Año 2008	
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 tiene la ventaja de poder mantener un registro de la historia lectora de cada niño, que es una construcción valiosa para el propio niño, para su maestro o maestra, y puede ser compartida con su grupo familiar. Allí se reconocerán, a través de breves textos o imágenes, las experiencias lectoras de cada niño.

Otra práctica integradora es que los niños del jardín tengan su carnet de biblioteca donde se consignarán sus datos básicos.

JARDIN DE INFANTES N° 7
BIBLIOTECA

Socio N°
Nombre:
Sección:

Preservación en bibliotecas: los tesoros de la biblioteca

El cuidado compartido permitirá que chicas y chicos que vayan al jardín en los próximos años puedan disfrutar de los libros tanto como los de hoy.

El bibliotecario o el docente a cargo de las colecciones será quien se ocupe de los lineamientos básicos de la preservación de los materiales y a su vez deberá transmitirlos a los niños a fin de que aprendan a ser responsables en el momento de jugar, tocar, olfatear y/o leer los libros.

Cómo cuidar los libros

Los libros envejecen y eso no podemos evitarlo, pero sí podemos protegerlos de las enfermedades o de las lastimaduras que pueden dañarlos.

Algunos consejos para trabajar con niñas y niños:

Lo primero que tenemos que hacer para cuidar los libros de la biblioteca es identificar sus partes. Un libro tiene un pie y una cabeza, también llamados canto superior e

inferior, y sus tapas unidas por el lomo. Cuando elegimos un libro de la estantería tenemos que tomarlo por el centro del lomo y nunca por la parte superior, porque es más frágil y puede romperse.

Si miramos un libro mientras comemos, se pueden manchar las hojas y después va a ser difícil ver los textos o las imágenes. Además, los restos de comida muchas veces atraen insectos que comen el papel o dejan sus huellas en las páginas.

El libro no debe estar cerca del agua, porque ablanda el papel. Este se deshace fácilmente y puede quedar arrugado. Si las hojas del libro no se secan rápido, pueden aparecer hongos. Y eso necesitará un tratamiento para poder curarlo.

Si el libro pasa muchas horas bajo el sol, las hojas se ponen amarillas. El libro, como las personas, también debe protegerse de sus rayos.

Los libros dañados, o las hojas sueltas, deben ser reparados.

Evitar las marcas personales, los dibujos y las dobladuras en las hojas.

Si desde la infancia aprenden a cuidar los libros, estaremos fomentando el crecimiento de niñas y niños sensibles, solidarios y conscientes de la necesidad de proteger los bienes de la comunidad.

Aguapey

Programa informático de gestión de bibliotecas, distribuido por la Biblioteca Nacional de Maestros en forma gratuita a las instituciones educativas de todo el país.

Contacto: bnmbera@me.gov.ar

Glosario

Catálogo

Lista de libros y otros materiales que se encuentran en una biblioteca, organizados sistemáticamente para permitir su recuperación.

Descriptor

Término normalizado por instituciones internacionales que se utiliza para describir contenidos en forma específica y unívoca. Los descriptores provienen de tesauros, que son publicaciones de vocabularios acordados por redes u organismos que convalidan su uso.

Editor

Responsable de la publicación de materiales bibliográficos.

Epígrafe

Término tomado de una lista de encabezamientos de materias que se utiliza para la descripción de contenidos.

Inventario

Número que se asigna a cada uno de los recursos bibliográficos que integran una colección. Este número debe ser único e irrepetible.

MARC

Estándar internacional para la descripción bibliográfica automatizada de las colecciones que conforman una biblioteca.

Registro catalográfico

Una entrada que representa un ítem específico en un catálogo automatizado.

Bibliografía

Jordi, Catherine. *Guía Práctica de la biblioteca escolar*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1998.

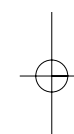
Rueda, Rafael. *La biblioteca aula infantil*. Madrid, Narcea, 1995.

Ruiz Abellán, Joaquín. Organización de los fondos de bibliotecas escolares en centros de educación infantil y primaria. Extraído el 9 de marzo de 2009 de:

http://fesabid98.florida-uni.es/Comunicaciones/j_ruiz2/j_ruiz2.htm

ÍNDICE

- La Biblioteca en el Nivel Inicial9
- ¿Y ahora? ¡A leer!16
- Textos para compartir. Lectura en familia20
- Bibliotecas y bibliotecarios54



Este libro se terminó de imprimir en el mes de abril de 2009
en Cooperativa de Trabajo Artes Gráficas el Sol Limitada,
Av. Amancio Alcorta 2190, Parque. Patricios, Ciudad de Buenos Aires.