

NARRACIÓN Y BIBLIOTECA

Introducción

En este volumen de los *Cuadernos para el aula* se abordará el tema de Narración y biblioteca. El desarrollo de este tema responde básicamente a los siguientes objetivos presentes en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, correspondientes al Nivel Inicial.

- Propiciar la conformación de la identidad personal y colectiva mediante la promoción del reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personales, familiares, locales, provinciales, regionales y nacional.
- Promover el conocimiento y el respeto de valores y normas para la formación de actitudes en relación con la confianza en sí mismo y en los otros, la autonomía, la solidaridad, la cooperación, la amistad, el trabajo compartido, etcétera.
- Propiciar la comunicación y la expresión por medio de los diferentes lenguajes verbales y no verbales, brindando un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros y que promueva el conocimiento del mundo cultural.
- Asegurar la enseñanza de conocimientos significativos que amplíen los saberes previos de los niños y aumenten en ellos el placer por conocer.
- Promover la alfabetización inicial mediante el reconocimiento de la importancia del lenguaje para el acceso a los conocimientos, para recrear las prácticas culturales al tiempo que se posibilita el ingreso a otros mundos posibles.
- Reconocer el valor de la diversidad de las lenguas y culturas de los pueblos originarios y otras expresiones particulares de las infancias pertenecientes a espacios sociales rurales y urbanos.
- Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuos y articular con la comunidad para potenciar el logro de los objetivos educativos.

En el desarrollo de este tema se habla de lectura y de escritura tomadas ambas en un sentido amplio.

Al referirnos a **escrituras**, hablamos de la producción de textos por parte de los alumnos, sean estos textos en forma de narración, de opinión, de dictado al maestro o de escrituras espontáneas de los niños. Pero también nos referimos a lo que los niños construyen a partir de sus propias palabras y no sólo a lo que pueden escribir concretamente sobre el papel.

Al hablar de **lecturas**, también en un sentido amplio, nos referimos a la construcción de una actitud lectora y un camino lector y no sólo a la lectura concreta de la palabra escrita. Lecturas que tienen que ver con la propia construcción de sentidos alrededor de lo que se lee, ya sea un libro, una imagen, un paisaje, una narración, un poema, una revista...

Desde este sentido amplio, ambos aspectos, lectura y escritura, se entranan fuertemente.

En este Cuaderno se ofrecen también propuestas para el trabajo en el aula que tienen la intención de abrir ideas, ampliar acciones posibles y que de ninguna manera se plantean como obligatorias o progresivas.

Se intercalaron, a modo de ejemplo, fragmentos de registros de situaciones de lectura en la sala y también tapas, interiores y contratapas de algunos libros de literatura infantil, la mayoría de los cuales están en las bibliotecas de las escuelas que forman parte del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE).

En la bibliografía se encuentra el listado del material teórico citado durante el desarrollo de este Cuaderno y todos los textos literarios mencionados con sus citas completas. Se agregan, además, otros materiales teóricos, incluidos libros, revistas y páginas electrónicas. Si bien en estas bibliografías no se consigna todo el material existente, se ofrecen como un acercamiento más amplio a algunos de los temas tratados, para que cada uno pueda construir desde allí un camino propio de investigación.

Las palabras invisibles

Nunca he arañado la tierra ni buscado nidos, no he hecho herbarios ni tirado piedras a los pájaros. Pero los libros fueron mis pájaros y mis nidos, mis animales domésticos, mi establo y mi campo; la biblioteca era el mundo atrapado en un espejo; tenía el espesor infinito, la variedad, la

imprevisibilidad. Yo me lancé a unas aventuras increíbles; tenía que trepar por las mesas y las sillas corriendo el riesgo de provocar unos aludes que me habrían sepultado. Durante mucho tiempo no logré alcanzar las obras del estante superior; otras me las quitaron de las manos

cuando apenas si las había descubierto; y otras se escondían: yo las había tomado, había empezado a leerlas, creía haberlas dejado en su sitio y después necesitaba una semana para volver a encontrarlas. Tuve encuentros horribles: abría un álbum y caía sobre una lámina en colores donde unos insectos asquerosos bullían ante mí. Recostado en la alfombra, emprendí unos viajes

áridos a través de Fontanelle, Aristófanes, Rebelais: las frases se me resistían como cosas; había que observarlas, seguirlas de una a otra punta, fingir que me alejaba y volver a ellas bruscamente para sorprenderlas descuidadas: la mayor parte de las veces guardaban el secreto.

Jean-Paul Sartre (1990), Las palabras, Buenos Aires, Losada.

Muchas veces escuchamos que la lectura abre puertas, amplía la imaginación, genera lazos entre las personas. Como docentes, nos preguntamos por qué, si esto es así, no lo vemos encarnado en nuestras aulas, con nuestros alumnos. ¿Qué se están perdiendo ellos cuando no leen? ¿Qué nos estamos perdiendo nosotros?

Tomar la palabra, nuestra propia palabra para comunicar, decir lo que pensamos y sentimos es un derecho de cada uno de nosotros que hay que conquistar. Tomar la palabra para aprenderla y aprehenderla, sacarle todas las capas de sentido a lo que decimos y escuchamos, darnos el tiempo de hacerlo pasar por nuestras sensaciones y sentimientos, entramarlo con nuestros recuerdos... Hablar, escribir, leer y escuchar no son acciones pasivas o ligadas a la repetición de lo que ya se ha dicho o hecho. Siempre hay una recreación, un volver a crear, un volver a entender, un volver a enganchar con lo que cada uno de nosotros trae en su vida; ligar con las propias experiencias y teñir de otro color aquello que se lee o se escucha en la voz o la letra de los otros.

Para que esto pueda tener lugar, para que el proceso de apropiación de las palabras pueda producirse, es necesario que ocurran muchos sucesos en la sala en los cuales las palabras se construyan entre nosotros y los chicos. Es decir, no sólo que los chicos usen las palabras sino que se genere un marco de confianza tal que puedan animarse a explorar lo que dicen, a interrogarlo, a tomar lo que dicen los demás y buscarle un sentido nuevo. Que puedan animarse a poner en juego sus propias palabras, a hacerlas crecer con las de los demás. Que nosotros, maestros, también nos animemos con nuestras palabras, poniéndonos en juego, sin que nuestra palabra sea la última sino, en todo caso, la que descubra una puerta, un giro al juego, dejándonos llevar en el entusiasmo de la construcción. Esto nos convierte en interlocutores válidos, un lugar en donde la palabra del otro es validada, no por la aprobación explícita, sino porque es tomada en el juego de la propia construcción de sentidos.

Construir sentidos no es buscar algo que esté dado en las palabras, no es buscar una posibilidad única de interpretación. Construir sentidos implica un movimiento personal que se va transformando en un camino lector propio que se transita durante toda la vida, con sus vueltas, sus laberintos, sus lugares luminosos y oscuros, ocultos a veces. Y en este camino lector de construcción de sentidos que nosotros mismos nos vamos trazando, hay encuentros imprescindibles con las voces de los otros. Voces que hablan también a través de la escritura en todas sus formas, en carteles, en folletos, en revistas, en catálogos, en recortes y, por supuesto, en libros. Y es importante que, en ese camino, tengamos a mano todo eso.

“Tener a mano” implica generar un espacio en el que los lectores tengamos la posibilidad concreta de ponernos en contacto con esa diversidad de materiales para tocarlos, manipularlos, para volver a ellos cuantas veces sea necesario, ya sea solos o acompañados, para empezarlo por el principio, por el medio o por el final y recorrer aquella misma página que nos resultó impactante en otro momento, para dejar pasear la vista o buscar ansiosamente un desenlace. Sucede entonces que el sentido aparentemente cerrado y unilateral de una historia se bifurca de acuerdo con la propia experiencia, se acomoda, se intercala con nuestras vivencias, se transforma. Al compartir estos significados personales, pueden encontrarse con los de otros y vuelve entonces a expandirse la historia, tiñéndose de uno u otro color, con uno u otro sentido. Y se hace camino.

De hecho, parecen ser estos los momentos de crecimiento máximo de un texto: cuando se multiplica en las diferentes lecturas de sus diferentes lectores.

Los niños, antes de saber leer, antes incluso de construir un lenguaje, pueden realizar sus propias lecturas. En *La gran ocasión*, Graciela Montes escribe: “Un bebé ‘lee’ el mundo que lo rodea, busca señales, anticipa acontecimientos según estas señales, registra lazos de significación entre un tono de voz, un rumor de fondo, un ruido de pasos por el pasillo y la desazón o el consuelo. [...] No es cierto que ese movimiento de la cortina, esa luminosidad o ese contacto con la colcha estén preparados para decirle lo mismo a cualquier otro bebé. Él ha construido la significación, es resultado de su trabajo” (Montes G., 2005). Estas “lecturas” resultan invisibles; y muchas de nuestras lecturas a lo largo de toda nuestra vida siguen manteniendo este carácter privado, íntimo. La actitud del lector —en un sentido amplio, no sólo es lector aquel que lee material escrito—: “es una postura única, inconfundible, que supone un cierto recogimiento y una toma de distancia, un ‘ponerse al margen’ para, desde ahí, producir observación, conciencia, viaje, pregunta, sentido, crítica, pensamiento” (ídem).

El lector toma vuelo propio y decide cuál es el mejor viento, levanta la cabeza al leer y se aleja y se acerca al texto de acuerdo con el vaivén de sus propios pensamientos. El lector, tal como dice Montes: “por propia decisión deja de dar por sentado lo que tiene ahí delante. Lo pone entre paréntesis” (ídem). Y se sorprende y se extraña frente a lo que ve, a lo que escucha, a lo que lee. Se resiste a dejarlo pasar así, sin más. Asume el desafío y entra, voluntariamente, en el juego de la lectura. Un juego de entramados entre la realidad y las construcciones de sentido que el lector hace sobre ella. “Así es la actitud del lector. Y es una actitud, digamos, fundante. Se puede tener un oficio u otro, moverse en este o aquel círculo social, y funcionar –simplemente– durante buena parte del día; pero basta que uno adopte la actitud de lector para que tenga lugar la mutación: uno deja de ser engranaje y se convierte en ‘el que lee’” (ídem).

Cuando las diferentes lecturas toman voz, cuando el lector “toma la palabra”, la construcción de sentido se hace visible y en la oralidad se construyen nuestros pequeños primeros textos a ser leídos, resignificados por otros lectores.

Esta tarea, la de dar lugar a que las lecturas, a que la construcción de sentidos se vuelva visible, es específicamente nuestra. Es ahí donde la escuela y nosotros, los maestros, tenemos nuestro máximo protagonismo.

Cuando se es docente, ser interlocutor es ser quien permite que los niños desplieguen sus propios saberes, comprensiones, significados; es ser quien pregunte para provocar una nueva vuelta a eso que se está pensando; es ser quien genere y coordine un espacio de intercambio, de escucha, de reconocimiento de otros interlocutores válidos. Es ser quien abre ese espacio para que la conquista de la palabra sea posible para siempre, para que viva en el espesor de la voz, que es el oxígeno del que las palabras viven.

No se trata tampoco de que los maestros controlemos, tratemos de sacar absolutamente todos los significados que los niños atribuyen. No es posible poner a los chicos cabeza abajo para que “vuelquen” todo lo que piensan. Gran parte, la mayor parte de este proceso de lectura sigue siendo privado, íntimo. Y está bien que así sea; nadie le cuenta todo a todo el mundo siempre. Lo que los docentes podemos hacer es habilitar estas construcciones del mejor modo posible, confiando en la independencia que ganan los lectores en tanto nosotros podamos promover su protagonismo como tales; en la medida en que podamos promover la confianza en las construcciones de significado que los chicos mis-

mos hacen mientras leen. Y seremos testigos de muchas e importantes transformaciones absolutamente visibles, aunque los lectores, como las palabras, muchas veces guardemos el secreto.

Entonces, abramos nosotros mismos el juego. El juego de develarnos nuestros secretos en la lectura, de interrogarnos, de construir significados. Tratemos de leer este texto “levantando la cabeza”, como decía el teórico francés Roland Barthes para referirse a un tipo de lectura que lleva a que lo leído se entrame con las propias experiencias. De este modo, el lector, al leer un párrafo, necesariamente pierde la vista a lo lejos para ver, para dejar espacio a la sucesión de imágenes propias que el párrafo suscita.

Dejemos que este texto se entrame con nuestros saberes, que crezca con nuestras experiencias, con nuestras vivencias, con nuestras lecturas, y se enriquezca con nuestras palabras.

Hagamos que nos sea útil al completarlo con nuestras lecturas, escrituras, marcas y reelaboraciones. Eso lo modifica y nos modifica a nosotros. Juguemos a leerlo “poniéndonos al margen”, no demos nada por sentado. Construyamos una actitud lectora. Y ojalá encontremos una llave para el secreto de las palabras y descubramos que las nuestras siempre guardan uno más profundo.

NARRACIÓN

Hablemos de la vida

La apropiación de la palabra

Los cuentos y los chicos parecen indisolublemente ligados entre sí. La narración fue usada a través de los tiempos como una forma de divertir, enseñar o, simplemente, compartir un momento con los niños de la casa.

Podríamos rastrear en nuestra memoria, e incluso en el imaginario colectivo, aquella imagen de la mujer que va desgranando, mientras revuelve la olla de la sopa caliente, una historia, en tanto nosotros, niños, la escuchamos extasiados cayendo en el influjo y los vapores de la trama... El paso siguiente es la referencia a la palabra escrita, en la que se encuentra la clave del misterio y la sabiduría, en la que está la solución de la intriga.

Y este paso, de la palabra oída a la palabra leída, es posible si la escritura, los libros, están presentes en el ámbito cercano. Y se facilita aún más cuando el adulto allana de diversas formas el camino hacia el libro: leyendo en voz alta y para sí mismo, buscando información, o sea, mostrándose como lector. Mostrarse como lector, sin intención de mostrarse, sin la intención de que se lo copie o que se lo imite, sino como el que le otorga un significado social a la acción de leer y al objeto libro, como el que puede construir un texto visible a partir de un texto y el que genera la construcción de otros textos que entren en el juego.

La narración, la escritura, el libro, es decir, la palabra en todas sus formas ha pasado en la escuela por diversas etapas y usos, pero siempre mantuvo una calidad de presencia necesaria. La formación de lectores se plantea hoy como una de las funciones de la escuela y, para esto, la presencia de la diversidad de material escrito y la interacción de los alumnos con ellos es una de las maneras más eficientes de generar situaciones de lectura que excedan el marco de lo escolar para convertirse en situaciones de vida.

Cuando contamos algo, protagonizamos un momento de la magia de la voz. Nuestra voz suspende en el aire al que escucha y lo lleva por los caminos que esos matices le sugieren. Se va develando un misterio, construyendo una historia, modificando el imaginario.

La narración es un patrimonio de todos y se aprende en la expresión del que escucha. Cuando contamos algo, miramos la cara de quien nos oye y ahí vemos reflejado el texto y lo modificamos, lo aceleramos o le damos suspenso, bajamos la voz para crear intimidad, generamos climas con los tonos y la postura de nuestro cuerpo, que entra en juego. Las preguntas e intervenciones de nuestros alumnos durante una narración o lectura nos muestran sus construcciones de sentido, sus hipótesis; nos llevan a aclarar, retomar o generar un espacio de espera para que la narración misma responda, modifique o corrobore las hipótesis.

Desarrollar la capacidad de narrar es un punto importante en la apropiación de las palabras por parte de nuestros alumnos y es un modo privilegiado de que cada uno se dé cuenta de sus propios saberes, de su propia interioridad. Los niños y las niñas de 5 años tienen experiencias vividas y ven las cosas cada uno a su manera, como todos, y pueden prestar, al contar a los otros estas experiencias y saberes, su propio punto de vista. Y, por supuesto, los instrumentos para la buena narración se aprenden narrando.

La revelación de lo cotidiano

Los relatos de lo cotidiano, de lo que sucedió en el día, que solemos usar para abrir el trabajo en la sala, o las pequeñas exposiciones temáticas, incluso los cuentos que se contaron... todo sirve para pensar y agilizar la espontaneidad y la confianza que cada uno de los niños puede tener en sus propias palabras.

La estrategia de la ronda es interesante: desde la disposición física propone un encuentro en donde todos podemos vernos. Pero, además, cuando pensamos en una “ronda” en la cual se van a desplegar palabras, textos y lecturas es para que, a partir del encuentro, las palabras nos rondan, nos rodeen, rueden entre nosotros.

Y, en realidad, lo interesante, lo que es importante asegurar en esos momentos es que aquello que los chicos dicen, lo que leen, las construcciones de sentido que se hacen visibles a través de sus palabras y expresiones, ruedan, rodeen, reboten, giren, “queden picando” entre ellos.

Con nuestro propio nombre

En estas rondas dentro de las cuales nuestras palabras circulan nos conocemos por el nombre. El nombre propio, completo, con sobrenombres y apellidos, genera identidad y autoría. Identidad, en un sentido de pertenencia y de camino propio al mismo tiempo, y autoría sobre lo que decimos, hacemos, pensamos al imprimirles nuestro sello personal, nuestra marca, nuestra mirada particular.

El nombre propio –y seguimos hablando de nombres, apellidos y sobrenombres– es la palabra a través de la cual nos llaman, nos recuerdan y nos convocan. Y es una palabra espesa, con historia y significados profundos y cotidianos que se encuentran en nuestra historia familiar.

Estas historias se remontan a un tiempo anterior a nuestra vida y forman parte de nuestra propia historia y de la de los chicos. Historias cortas o largas, las historias de los nombres, de cómo fueron elegidos, quiénes los eligieron y por qué pueden entramarse con otras anécdotas y personas cercanas a nosotros y se ligan con la vida de la comunidad en la que vivimos y/o nacimos.

Es interesante que los chicos puedan desplegar en la sala estas historias. Por supuesto, no las de todos en un mismo día. Es importante que particularicemos el momento de esa historia personal, que puede hacer el efecto de la “piedra en el estanque” (como dice Gianni Rodari en su *Gramática de la fantasía*), que genera ondas, mueve otras voces, convoca otros relatos, plantea interrogantes en los otros chicos sobre su propio nombre, sobre su propia historia.

Al recuperar estos relatos sobre sus nombres y sobrenombres, los chicos van construyendo su pertenencia, van armando un escenario personal en el cual pueden instalarse. A veces, la historia del nombre se entrama con los viajes, las migraciones familiares pasadas y las que actualmente protagonizan muchos de los mismos chicos; se entreteje con las lenguas y las construcciones de significado de otras comunidades a veces olvidadas y en muchos casos silenciadas. No siempre es fácil y alegre conocer estas historias y siempre van a estar atravesadas por la lectura de quién nos cuenta, que a la vez, se atravesará con nuestra propia lectura, que a la vez...

A partir de lo mucho o poco que los chicos conozcan de estas historia pueden recuperar voces perdidas, lugares olvidados, a veces raíces de otras culturas. A partir de la lectura que cada uno de los chicos hace sobre esto, del matiz personal de su mirada, pueden ir construyendo su lugar en el mundo, su lugar actual, que se arma y se proyecta con sus raíces y sus deseos. Un lugar personal e interno desde el cual construir la identidad a lo largo de toda la vida.

Y entonces, el nombre de cada uno comienza a ser **propio**. Los chicos se lo van apropiando letra a letra, lo modifican al darle su lectura y su voz, lo reeligen con uno u otro matiz y lo escriben: es una escritura cargada de sentido. Es probable que, para muchos, esta sea su primera palabra escrita. Y, obviamente, no hay en nuestra sala un solo chico de nombre igual a otro, aunque lleven ese mismo nombre.

A partir de allí se puede jugar, se puede armar y explorar en sus sonidos, se pueden desplegar otras palabras que empiezan como su nombre o como el de otro compañero. *¡Esta palabra empieza con la B de mi nombre, con la letra mía!*, dice Bruno. O *¡Con la V de Valentina!*, o *¡Esta tiene la de Pedro!*, cuando ya conoce el nombre escrito de su compañero. El nombre presta sus sonidos, sus letras,

a otras palabras y los chicos pueden encontrar pautas de la construcción del lenguaje escrito a partir del orden fijo e inalterable de sus letras. Exploraciones, descubrimientos, encuentros, lecturas todas estas que sobrepasan la decodificación de la palabra escrita. Juegos con los sonidos y las letras que de las palabras parten y a ellas vuelven. Y nos rondan, disponibles, a la mano y a la voz de cada uno.

Voces y ecos: la historia propia y la tradición oral

Relatos íntimos: recuerdos y sueños

Siguiendo con este sentido de encuentro y de circulación de las palabras, pueden plantearse rondas de recuerdos pequeños, mínimos: *Me acuerdo cuando levanté al pollito y era muy suavecito; Me acuerdo cuando en la playa vino una ola y me tiró; Me acuerdo cuando me trajeron a mi perra Dalila, que era cachorra y yo la alcé y se hizo pis; Me acuerdo cuando yo lloraba cuando era chiquita y mi abuela me abrazaba fuerte...*

Cada frase, cada recuerdo, encierra una historia, un contexto del cual la frase se recorta como el momento más intenso. Muchas veces remiten a esas historias familiares de las cuales hablábamos antes. Relatos divertidos, tristes, cotidianos, interesantes de desplegar con todo el respeto que esa intimidad merece.

Otra opción es plantear rondas de sueños, que dan lugar a recordar y/o inventar historias más disparatadas y con menos resolución lógica, un espacio para fantasear en donde todo es posible. Nadie más que uno mismo es el testigo de los propios sueños, terreno de deseos, narraciones indiscutiblemente ciertas. La ruptura de la realidad y de la lógica genera efectos de humor muy interesantes y de relaciones poéticas que abren el camino para explicar sensaciones. Es dar aire a la imaginación, retorcer las palabras y las imágenes, resignificarlas, reinventarlas cuando se juntan en formas nunca antes pronunciadas; crear lunas celestes y perros verdes, vacas de seis patas y bichos gigantes.

Gianni Rodari llamaba “binomio fantástico” a este encuentro entre palabras y decía que lo fantástico: “nace cuando en los complejos movimientos de las imágenes, y en sus interferencias caprichosas, salta a la luz un parentesco imprevisible entre palabras que pertenecen a cadenas diferentes” (Rodari, 2000: 11). Así, se abre el juego a decir cosas inventadas, locas, divertidas; a generar el extrañamiento en el lenguaje a partir de juntar de manera insólita las palabras conocidas, o de inventar nuevas palabras, nuevos sonidos.

“Cuando aprenden que el lenguaje, al igual que el comportamiento, se norma por reglas aceptadas, los niños empiezan a explorar las reglas y, claro está, a rom-

perlas. Quieren descubrir la relación entre el sentido y el sinsentido, lo que significa y lo que no. Descubren que uno puede decir 'estoy muerto' cuando es obvio que no es así. Entonces explotan el sinsentido por el puro placer de su efecto, como en: *Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña...* o cuando dicen que oyen con su nariz y huelen con sus ojos. Separar los agentes o las ideas que forman un todo es el meollo de los juegos de palabras", así lo dice Margarte Meek en *En torno a la cultura escrita* (Meek, 2004: 121, 122).

Raíces: la memoria comunitaria

En este punto aparecen otras lenguas y palabras que no son inventadas por los niños sino que son variedades regionales de una lengua. Son las palabras que heredamos de la comunidad a la que cada uno de nosotros pertenece; formas de decir diferentes de cada región; otras palabras para nombrar las mismas cosas: chico, gurí, guagua, pibe, botija, chango, por ejemplo. Es interesante pensar que estas palabras surgen en las comunidades, son productos de su historia cultural y tienen rasgos diferentes en su significación. No son sinónimos aunque se refieran a lo mismo.

Es importante que estas otras palabras, estas otras formas de nombrar y sus historias, sus raíces, los contextos comunitarios que las crean, tengan aire, lugar, presencia en la escuela a través de la voz de los chicos que las heredan.

Muchas veces tenemos, en nuestra sala, alumnos pertenecientes a diferentes comunidades. Chicos que traen otras palabras como lenguaje personal, usado cotidianamente y cuyo uso en la escuela, además de enriquecer y crear vínculos con sus compañeros, favorece la formación de su identidad, los reconoce como personas con historia propia, con su propia herencia cultural. Si los chicos no pudieran decir sus palabras, sus modos –lo que realmente connota este otro modo de nombrar de cada comunidad– tendrían negado el derecho a que su herencia personal, de una enorme riqueza cultural y comunitaria, se despliegue. Y las palabras de los chicos, sus verdaderas palabras, permanecerían invisibles.

También podemos hacer rondas de coplas y canciones, adivinanzas y trabalenguas, dichos y refranes que suenan en la escuela y fuera de ella; enseñarnos canciones y poemas los unos a los otros, y dar tiempo para que los niños puedan recordar otras canciones y adivinanzas que aprendieron en las salas en otro momento o que se escuchan en la comunidad en la que viven o en sus hogares. Aquí también pueden aparecer lenguajes diferentes, a veces ocultos, silenciados, tapados. Dice Laura Devetach: "Los actuales criterios de globalización nos llevan, en los países latinoamericanos, a que descalifiquemos aún más ese bagaje privado y compartido. Lo importante es poder operar y reflexionar sobre el interjuego de estos elementos, sobre nuestra lengua, la escritura, la

lectura, aquí y ahora. Y sobre todo cómo enriquecer la textoteca de nuestros chicos para que su bagaje no sea sólo bagaje masificado" (Devetach, 1999). Se trata de ir al rescate de las raíces comunitarias, que se genera en la cultura de lo cotidiano; darlas a luz, ponerles voz. En *Oficio de palabrera*, sostiene también Devetach que: "la región no es solamente la flora, la fauna o la limitada simplificación de algunas costumbres. La región es el lugar en el que se produce y asienta una cultura de tipo participativa. Una red de mecanismos, estructuras, procedimientos, modalidades, vida" (Devetach, 1991).

Por ejemplo, Mercedes Mainero y Mercedes Palacio recopilaron en *Cortando vientos* estas adivinanzas en quichua, con sus traducciones al español:¹

*Puñitu ckomer,
yaquitun puca.
(Sandía)*

*Tinajita verde
con agüita colorada.
(La sandía)*

*Ucuy pacha mana cuyurej
cuyurej tucuy pacha
punchaupi puñuspa
Ilijchascka tutapi.
(Ckollurcuna)*

*Siempre quietas,
siempre inquietas,
durmiendo de día,
de noche, despiertas.
(Las estrellas)*

*Taba ina
pinquera
y chupancka
chusapopa
(Ampatu)*

*Saltaba
como una taba
y la cola
le faltaba.
(El sapo)*

*Cururia, cururia
tucuy mundo anarquía.
(Huayra muyu)*

*Como si se ovillara,
como si se ovillara,
y todo el mundo en desorden.
(El remolino)²*

¹ Para la lectura en quichua se acentúa la penúltima sílaba pues se trata de una lengua de acentuación grave.

² Mainero y Palacio, *Cortando vientos*, Buenos Aires, de la Ventana, 1998. Este libro fue seleccionado entre los destacados de Alija en el año 1999. Puede hallarse una selección de otras adivinanzas en la Revista electrónica *Imaginaria* N° 3 (www.imaginaria.com.ar), junto con las de *Adivinanzas del monte* (1998) y *Más adivinanzas del monte* (1998). Las adivinanzas de estos dos últimos libros están creadas por Mercedes Palacio y traducidas al quichua-santiagueño.



Esta edición bilingüe castellano/quichua-santiagoño “da cuenta de cómo parte de una comunidad ama esta vertiente de su palabra heredada, la cuida, la cultiva, intenta difundirla, a pesar de los prejuicios y de las prohibiciones que en su momento recibiera” (Mainero, 2004). Como atestigua el libro, estas adivinanzas siguen girando en los encuentros de adultos de esa comunidad. La tradición oral no es sólo un juego de niños.

Incluir las diferentes lenguas y variaciones regionales, darles plena circulación, traducirlas, interrogarlas en busca de sus raíces comunitarias le da voz a las pa-

labras propias, genera narraciones, vínculos. Abre el mundo en que vivimos para que podamos habitarlo con nuestras propias herramientas. En su artículo “De silenciosos y silenciados”, dice Mercedes Mainero: “Quiero destacar el concepto de lengua como soporte de la cultura, la lengua como expresión de una visión del mundo. Ya el lingüista André Martinet (1974) nos señaló que ‘corresponde a cada lengua una organización de los datos de la experiencia’. ¿Qué pasa entonces cuando se silencia una lengua? El otro concepto se refiere a que no sólo la lengua es portadora de significado cultural. En la relación intercultural cuentan gestos, manejos de distancias y del espacio, cuenta el silencio. ¿Qué pasa, entonces, cuando no se alcanzan a interpretar los silencios del Otro cultural?”.

Mercedes Mainero cuenta sobre sus encuentros en la escuela con chicos de diversas comunidades y dice: “A veces, comienzo una visita a un grado leyendo de entrada alguna adivinanza en quichua. Entonces observo iluminarse las caras de estos chicos [...] y les veo levantar la mano: ‘Sí, inti... el sol, les el sol!’. A menudo, los nombro nuestros traductores y pasan al frente para hablar, leer, para enseñarnos la pronunciación. Otras veces sale el tema de la vergüenza por hablar diferente y queda flotando una pregunta ‘¿Por qué la vergüenza?’”.

En estos encuentros, en estas rondas en donde las palabras nos rondan, pueden aparecer coplas, adivanzas o canciones desconocidas y también muy conocidas. Pero no por muy conocidas son siempre iguales, ya que parten de un recuerdo personal y están rodeadas por una situación en especial: una voz, una música, un momento en particular sobre el cual vale la pena indagar, abrir el juego, tal vez preguntar para que los chicos puedan contar el momento en el que escucharon determinada cosa y seguir narrando. En realidad, esa copla, esa frase es sólo la punta del ovillo de una narración que permanece enrollada en el interior de cada uno.

Y es importante aceptar, también, que, a veces, los chicos no quieran contar más, que usen el derecho a su propia intimidad. Lo interesante es que todos sepan que el espacio está desplegado y a disposición. Y que cada uno pueda hacer uso de ese espacio en la medida de sus propias necesidades y confianzas.

La expansión del territorio: coplas

La tradición oral anónima se ha transmitido a través de generaciones. Es un patrimonio cultural colectivo y, por lo tanto, pasible de ser reinventada y modificada. Las coplas generan un juego de rima en donde hay que buscar palabras que suenen parecido y que produzcan un efecto humorístico. Puede ser a partir del mismo principio.

*En el fondo de la mar
suspiraba un gaviota
y en el suspiro decía
otra vez perdí una ojota.*

*En el fondo de la mar
suspiraba un calamar
y en el suspiro decía
menos mal que sé nadar.*

*En el fondo de la mar
suspiraba un ratoncito
y en el suspiro decía
al fin encontré el quesito.*

*Ahora que andamos despacio
vamos a contar mentiras:
por el mar corren las liebres
por el aire, las sardinas.*

*En la esquina de mi casa
nació una flor amarilla
que cada vez que yo paso
me acaricia la rodilla.*

Encontramos más coplas en: *Piropos, amor versero* (Silveyra, C., 2000); los libros de Laura Devetach y Laura Roldán: *Barril sin fondo* (1992); *Ayer pasé por tu casa* (1992); *Las 1001 del Garbanzo Peligroso*; *Las 1002 del Garbanzo Peligroso*; *Las 1003 del Garbanzo Peligroso* y *Las 1004 del Garbanzo Peligroso* (todos de 1999), y de Ana Pelegrín, *Cada cual atiende su juego* (1990). (Véase la Bibliografía para más datos sobre estos libros).

Palabra sobre palabra: la retahíla

La retahíla es otra de las formas poéticas de la tradición oral que se construye a partir de ir agregando elementos de acuerdo con un cierto criterio para después desandar el camino. Se va contando o cantando a partir de la repetición que genera un nexo de un elemento hacia el siguiente.

Las retahílas, en general, toman forma de poemas, pero también pueden transformarse en narrativa, como en el *Cuento que sube y baja*, de Laura Devetach,

en donde cada elemento se va poniendo sobre el anterior, desde un caballo azul hasta un piojo que fuma en pipa, para luego volver al caballo azul. En este cuento, cada elemento es más pequeño que el anterior –criterio compartido por todas las retahílas– y, además, cada uno tiene una característica fantástica.

Otras retahílas populares son la canción de la chiva y la del balde en el fondo de la mar, entre otras. Y también...

*En la ciudad de Pamplona hay una plaza,
en la plaza hay una esquina,
en la esquina hay una casa,
en la casa hay una pieza,
en la pieza hay una cama,
en la cama hay una estera,
en la estera hay una vara,
en la vara hay una lora.
La lora en la vara,
la vara en la estera,
la estera en la cama,
la cama en la pieza,
la pieza en la casa,
la casa en la esquina,
la esquina en la plaza,
la plaza en la ciudad de Pamplona.*

Carmen Bravo-Villasante (comp.),

Una dola tela catola. El libro del folklore infantil (1984)

*En la plaza hay un retablo
en el retablo, un telón,
tras el telón, la valija,
en la valija, unos títeres,
los títeres de una historia.
La historia de unos títeres
que salen de la valija
para que se abra el telón
del retablo de la plaza.*

María Inés Bogomolny y equipo,

Los libros del caracol 2, para leer (1998)

*La plaza tiene una torre,
la torre tiene un balcón,
el balcón tiene una dama,
la dama una blanca flor.
Ha pasado un caballero
—quién sabe por qué pasó—,
y se ha llevado la plaza
con su torre y su balcón,
con su balcón y su dama,
su dama y su blanca flor.*

*Antonio Machado,
La plaza tiene una torre (1993)*

Y, seguramente, la lista sigue....

La estructura de la retahíla da lugar a creaciones colectivas en el aula. A partir del ya citado *Cuento que sube y baja*, se lo puede recrear, por ejemplo, inventando entre todos cinco elementos con el criterio de que cada uno de ellos sea más pequeño que el anterior y tenga alguna característica fantástica, y luego apilándolos. Además de la escritura, se pueden dibujar y recortar estos elementos y colgarlos de un hilo siguiendo la secuencia del nuevo relato creado, con lo cual se forma un móvil que sigue el camino de la lectura. También se pueden inventar sonidos para cada uno de los elementos que intervienen en este nuevo cuento y hacerlos escuchar como fondo a medida que se va leyendo.

¿Quién es? Las adivinanzas

Las adivinanzas son complejas estructuras poéticas que aluden a un elemento a partir de metaforizar alguna/s de sus características. Son complejas porque la metáfora genera un símil, un desplazamiento del objeto del que se habla hacia otro objeto. “Es como si fuera, pero no es”, nos dicen las adivinanzas. Para resolverlas hay que sacar de foco el objeto del cual se habla explícitamente para encontrar otro con el cual podamos relacionarlo de una u otra manera. A veces, al jugar con las adivinanzas, enfocamos una sola de las características y dejamos de lado otra, de modo que hay que volver a escucharla: a partir de esta relectura, tal vez podamos modificar nuestras hipótesis y reencausar la búsqueda.

Si bien en el Nivel Inicial es posible jugar con adivinanzas, no es tan fácil construirlas con los chicos. Sin embargo, puede probarse. Podemos proponerles a los alumnos un juego de adivinar a partir de pistas: uno de los integrantes del grupo va diciendo una a una las características de cierto objeto que se mantiene oculto (que puede sacarse de una bolsa o elegirse libremente dentro de una clase,

por ejemplo, animales). Los demás van arriesgando respuestas y las pistas siguen hasta que se “adivina” el objeto elegido. Este adivinar no es exactamente eso, ya que la respuesta sale de la unión de las pistas sucesivas que actúan focalizando una parte del universo posible. A su vez, el que produce las pistas debe estar atento a las respuestas para generar nuevas pistas que guíen a los que adivinan, pero que no develen fácilmente la respuesta.

Una variación de este juego es que alguien elija un objeto que mantiene oculto y que los demás hagan preguntas sobre sus características que puedan ser contestadas por sí o por no. Los chicos deben escuchar las respuestas y estar atentos para descubrir el objeto.

Es importante que les aclaremos a nuestros alumnos que estos son juegos de pistas, que no son adivinanzas, ya que no está presente la dimensión poética, metafórica, sobre la que se construyen las adivinanzas.

Voces y tramas: los cuentos

Los cuentos de autor también pueden ser recreados mediante la construcción de versiones. De hecho, la mayoría de los cuentos tradicionales de autor, que se les cuentan a los niños, como los de Charles Perrault o los de los hermanos Grimm o los de Hans Cristian Andersen, son muchas veces conocidos a través de sus versiones, modificaciones que otros les han hecho a esos cuentos, atribuyéndoselos a su autor original.³

La propuesta es que, una vez leída y conocida la versión original, abramos el juego para la construcción de otros finales posibles. Por ejemplo, si tomamos el cuento *Caperucita Roja*, podemos proponer la creación de otro final a partir del momento en que Caperucita entra en la casa de la abuelita. Puede pasar que Caperucita venza al lobo, o que se enamoren y se casen o, como dijo uno de los chicos en un taller, que al lobo en realidad le gustaran las frutas, pero que su mamá lo obligara a comerse una chica de vez en cuando.

³ Por otra parte, ni Perrault ni los Hermanos Grimm fueron los creadores de estas historias, sino que les dieron forma literaria a cuentos populares, propios de sus zonas de origen. Además, en el caso de Perrault, sus cuentos no fueron escritos originariamente para los niños. Se puede encontrar más información sobre Charles Perrault en: Montes, Graciela, “Perrault: el fin de la inocencia”, en *El corral de la infancia*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Espacios para la lectura, 2001. Y en: Soriano, Marc, “Perrault”, en: *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue, 1995.

Hay versiones de *Caperucita Roja* escritas por autores contemporáneos que parodian, transgreden, recrean la versión original, bajo su propio nombre y riesgo. Encontramos algunas versiones: *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*, de Luis María Pescetti; “Cruel historia de un pobre lobo hambriento”, en *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán; “Pobre lobo”, en *Filotea*, de Ema Wolf; *Caperucita Roja II*, de Esteban Valentino; *Caperucita Roja, Verde, Amarilla, Azul y Blanca*, de Munari y Agostinelli.⁴



⁴ Pueden encontrarse las citas completas de estas obras en la Bibliografía.

La lectura, la exploración de las diferentes versiones publicadas o creadas por los chicos, puede dar lugar al asombro y a la risa, al miedo y a la ternura, al aburrimiento y al entusiasmo, como pasa con todos los cuentos. Y es impredecible, porque entra en el terreno interior de cada uno de ellos, se liga a sus experiencias y pasa por sus lecturas. Y es muy interesante que todo el amplio abanico de las emociones humanas tenga lugar para desplegarse en la sala.

Y también puede dar lugar a la confianza para animarse a tomar la masa del cuento con sus propias manos y agregarle los ingredientes propios. Se pueden elegir algunas de estas versiones nuevas y presentarlas en pequeñas dramatizaciones grupales, con lo cual se pondría en juego el diálogo y una serie de acciones.

Y hay más...

La permanencia de las palabras

Dictado al maestro. Primeras escrituras de los niños

El material que los chicos produzcan oralmente puede ser llevado a la escritura a través del dictado al maestro o de las escrituras mínimas que algunos de los niños puedan hacer solos o en grupo. Siempre pueden contribuir con sus escrituras espontáneas, poniendo su marca en el texto. Escribir su nombre, por ejemplo, es, como ya vimos, una escritura cargada de sentido, no sólo en función de la autoría que le da al texto y de la identidad que se va construyendo, sino también porque el nombre propio se plantea como un grupo de letras fijo e inalterable en el orden, en el que los niños pueden encontrar pautas para la construcción del lenguaje escrito.

Cuando los nombres ya están presentes en la sala, dichos, escritos, y a medida que el juego de palabras que estos nombres generan va tomando vuelo en el aula, se suele jugar con pequeñas escrituras a partir del nombre propio, bajo la forma de acrósticos. En el acróstico, el nombre se escribe verticalmente y cada una de las letras es la inicial de una palabra que se escribe horizontalmente. Así, podemos armar acrósticos en los cuales cada letra sea la inicial de un animal o de un juego o de una palabra que lo describa a sí mismo.

Por ejemplo:

Jaguar
Urraca
Aguilucho
Nutria

Es importante que el nombre quede claramente legible, ya sea con letras más grandes o marcadas con otro color. Con estos acrósticos se pueden armar carteles individuales para colgar en la sala, por ejemplo, como móviles.

Otra opción es armar cajas o carpetas o anotadores que contengan determinado tipo de material con una organización clara y acordada y que esté al

alcance de todos, por ejemplo, una caja de coplas o de adivinanzas, cada una escrita en un papelito. El uso de tarjetas o fichas o papeles pequeños separados es interesante porque permite un juego de sacar y poner, de organizar y reorganizar el material.

De este modo, tal vez haya en la clase cajas de recuerdos, de sueños, de poemas, tomados en el momento de encuentro grupal o mientras los niños hacen otra actividad y el maestro se detiene para que cada uno le cuente algo. Cajas que estén a la vista y rotuladas de manera de que quien quiera pueda agregar algo siempre; cajas para mantener vivas, para leer periódicamente, para ir reorganizándolas de acuerdo con las necesidades, para ser permanentemente recordadas y retomadas. Una copla que aparece, una nueva canción que se enseña, un recuerdo... estarán entonces a disposición cuando se necesite echar mano de ellos, cuando otros textos los convoquen.

Un proyecto posible, si disponemos de un grabador, es grabar en casetes poemas, coplas y adivinanzas, elegidas y dichas por los chicos, y que, incluso, pueden ser musicalizadas. Si lo hacemos, los niños podrían memorizar algún texto, práctica dejada de lado por la escuela. En este caso, aprender de memoria no es el objetivo, sino poder decir las coplas, adivinanzas y/o poemas elegidos por cada uno, jugando con los tonos y los matices de la voz. Dar voz, tono, pausa, velocidad, matiz, conlleva una nueva construcción de sentido de ese texto, para que las adivinanzas, por ejemplo, desplieguen su imagen, generen la intriga, desafíen a quien las escucha. Y son los chicos los que le dan voz al texto.

Estas escrituras pueden complejizarse mediante, por ejemplo, la recopilación de las historias que se cuentan en cada lugar. Hay leyendas y cuentos populares que pueden reescribirse a partir de lo que los chicos nos dicten a los maestros y maestras, de manera de encontrar entre todos la forma en que se dicen las cosas por escrito. Esto tiene que ver con que los niños ya hayan visto, escuchado, tenido entre sus manos libros sobre los que hayan podido pensar ciertas formas particulares de la narración escrita. También puede darse el caso de que se encuentren versiones diferentes, lo cual es muy interesante de recopilar. Hay historias que se transmiten con diferentes detalles o personajes. Historias en las cuales algunos dicen que los personajes llevaban sandías, pero otros cuentan que eran melones; cuentos en los que el fantasma se olvida el guante, pero otros sostienen que lo que se olvida es el abanico. Hay versiones que cambian drásticamente el final y le dan así otro sentido a la historia.

Para tener en cuenta todos estos detalles, no es necesario escribir el cuento de nuevo sino que se puede hacer uso de giros como “otros cuentan...” u “otros dicen...” que las cosas pasaron de diferente manera o que los personajes que intervienen eran unos u otros. Pensar con los niños lo que le sucede a cada uno con cada versión también es interesante porque da cuenta de la construcción de las significaciones propias a través de los relatos.

Otra forma de escritura con cierto nivel de complejidad puede plantearse cuando el docente escribe alguno de los cuentos que los chicos inventan en grupo. Aparece entonces la definición del personaje protagonista, sobre el cual nosotros y los chicos llegaremos a acuerdos acerca de sus características y del escenario en el cual ese personaje va a moverse. Aparecen el o los sucesos que ese personaje va a atravesar y las acciones que llevará a cabo. Aparecen el diálogo y los tonos en los que hablan los diferentes personajes. Aparecen los nexos para que el texto esté bien escrito, ya que una suma de acciones no es un cuento, sino que necesita un encadenamiento, un ritmo, una coherencia interna.

Y aún más: también podemos generar una novela con capítulos independientes que vayan narrando las diferentes aventuras de un personaje. Para esto, sería interesante inventar entre todos uno o dos personajes con ciertas características invariables a lo largo de toda la novela y construir un propósito que operara como punto de llegada, como motor y guía del relato. En este tipo de novelas, es frecuente que se encuentren motivos como la vuelta al hogar, que se encuentra plagada de peligros, como en el viaje de Ulises; la búsqueda de tesoros valiosos para el protagonista o el deseo de conocer el mundo y, por supuesto, siempre pueden inventarse otros. Así, a lo largo de los capítulos, el personaje atraviesa diferentes situaciones de las cuales sale para poder seguir tras su objetivo hasta llegar al capítulo de cierre.

Los recorridos pueden no ser enormes en términos de lo humano porque el personaje puede ser tan pequeño como, por ejemplo, una hormiga que deba atravesar en línea recta toda el aula encontrándose con diferentes obstáculos que van desde sillas y zapatos hasta caramelos pegajosos. En este caso, los niños pueden generar la historia dentro de los elementos que ellos ya conocen. La dificultad y el desafío, además del de llevar la historia a la escritura, es la de ponerse en el lugar de un personaje. Los maestros, entonces, vamos a intervenir en esta instancia para ayudar a los chicos a encontrar las formas más efectivas de leer desde este nuevo punto de vista.

Y en cuanto a la escritura, una vez que se define el conflicto, la aventura, el encuentro de ese capítulo, viene la resolución de la historia que, por más que sea un cuento maravilloso o fantástico, obedece a una lógica en donde no todo es posible, donde no todo puede resolverse de cualquier manera.

Es interesante que mientras se desarrolle el dictado al maestro y, por supuesto, al finalizar el texto, se lo leamos a los chicos en voz alta para que puedan replantearse algunas partes, evitar las reiteraciones innecesarias y ordenar los sucesos.

Se trata de un trabajo complejo que requiere tiempo, lecturas y relecturas, correcciones.⁵ No es necesario que tenga veinte capítulos; sería agotador. Con un capítulo de presentación, dos o tres aventuras y un capítulo de cierre es suficiente. Tampoco es cuestión de terminarlo en diez días, sino de dejar madurar el personaje y la aventura entre los chicos, de tomar un capítulo cada semana, de releer lo que se produjo anteriormente con la distancia que produce el tiempo. Respecto de este trabajo de escritura, donde lo que estamos buscando es que los alumnos pongan en juego hipótesis y estrategias sobre el armado de los textos escritos, es importante que escribamos en el pizarrón o en papeles grandes, a la vista de todos. El propósito de esto no es que los chicos vean cómo se escriben las palabras, cosa que de todas maneras va a estar presente, sino fundamentalmente que armen y puedan actuar y vernos actuar sobre la escritura de un texto.

Por otro lado, en esta clase de actividades, no se trata tampoco de encarar sesudas investigaciones sobre las hormigas, forzando una relación con otras áreas y con otros géneros discursivos que no son los que se ponen en juego para armar este tipo de textos. Sería interesante que los chicos exploraran novelas, capítulos, formas de inicio de cuentos, maneras de titular capítulos y de contar situaciones. Si queremos buscar información sobre las hormigas en los libros, puede ser interesante, para esta situación, tipos de textos como *La hormiga que canta* de Laura Devetach o *La hormiga Titina* de María Elena Walsh, y también en libros informativos que, leídos desde este objetivo, pueden mover ciertos estereotipos y liberar la imagen poética.

Seguramente, los niños agudizarán la observación sobre las hormigas, probablemente se vuelvan más curiosos respecto de ellas... o no. Lo que sí buscamos es que se produzca un mayor encuentro en la exploración de los libros, un aumento

⁵ Puede haber circunstancias en las que el docente escriba en pequeños papeles y se los muestre posteriormente a sus alumnos en ocasiones, como la escritura de coplas o recuerdos, ya que el objetivo de estas escrituras tiene que ver, básicamente, con el recuerdo y la permanencia de esa creación.

de la confianza en su capacidad creativa y lógica, una mayor puesta en juego de los saberes de los chicos respecto de la narración escrita, y una ampliación de estos saberes, ya que todo eso será la materia prima de la novela.

Y a partir de acá se abre una línea de proyecto posible, entendiendo por *proyecto* una serie de situaciones didácticas que los docentes y los niños llevan a cabo en función de la realización de un determinado producto final. En este caso, y una vez concretada la escritura de la novela (o de la serie de cuentos o de la serie de poesías o de la recopilación de coplas o de leyendas; recordemos que tomamos la novela a modo de ejemplo), el proyecto es la presentación de esa novela en otra sala.

En la línea que desarrollaremos y en todos los proyectos que uno se proponga es importante que cada etapa se arme con un cierre parcial, de manera que si el proyecto se interrumpe por cualquier razón no quede desflecado y no produzca la frustración del trabajo inconcluso, sino que se puedan valorizar las partes que se cumplieron como totalidades.

En este proyecto de presentación de la novela hay varias etapas, en las que el grupo tomará las decisiones y nosotros organizaremos el trabajo.

- Armado del libro: títulos, rasgos paratextuales, dibujos, tapas, autores. Forma de encuadernación.
- Preparación de la convocatoria: texto de invitación, con todos los elementos que contiene este tipo de texto, como el día, la hora y el propósito de la convocatoria.
- Características de la presentación: lectura de la novela, al menos en forma parcial. A la vez, podemos plantear el armado de los personajes en arcilla, por ejemplo, o con disfraces o títeres. Los chicos también pueden crear escrituras muy breves que recreen en parte el personaje. Por ejemplo, si es una hormiga, se pueden construir textos breves a partir de algunas preguntas: *La hormiga ¿cómo es? ¿Qué hace? ¿Dónde? ¿Por qué/ para qué?* Si se varía el orden de estas preguntas, se descubrirán efectos poéticos interesantes para analizar desde el sonido: cierto encadenamiento, cierta cadencia que se puede ir probando con uno u otro texto. (La hormiga celeste hace equilibrio en la punta del lápiz porque le gusta sentirse alta./ Se esconde bajo una hoja, la hormiga pintada, para que la lluvia no la destiña.). Estos textos se pueden enrollar y servir a los invitados, como pequeños “arrolladitos de poesía”.

También pueden encararse escrituras no ficcionales que tengan que ver con lo que cada uno de los niños sabe sobre su entorno. Diccionarios de insectos u otros animales de la zona, de lugares, donde se registre la información que los niños tienen, las hipótesis que construyen sobre eso. Curiosidades, preguntas, los famosos “por qué” que se multiplican a los 5 años. Por supuesto que es interesante ir a los libros o revistas o folletos o cualquier material publicado para ampliar la información. Pero el propósito de estas escrituras no es copiar un texto, sino dar forma a lo que cada uno sabe, interrogarse sobre el mundo y tratar de leer la respuesta que está ahí adelante; tratar de poner en palabras lo que vemos, y lo que pensamos y sentimos sobre lo que vemos. Nuevamente convocamos a la construcción de sentidos y a que, en una situación significativa, importante, convocante para nosotros y nuestros alumnos, esas construcciones de sentido se hagan visibles.

La experiencia previa que los niños tengan sobre la estructura de los textos informativos servirá de base, seguramente, para armar nuevos textos. Esto no significa que se deba “copiar” un formato, que haya una “forma” en la que el texto informativo se presenta. Hay innumerables maneras de dar información, que van desde un listado de características hasta las poéticas formas de comentar los comportamientos de los animales que tienen algunos documentales.

Por otra parte, muy a menudo, los textos informativos de algunas revistas y libros para niños dejan muchas dudas, mucha información sin decir, muchas preguntas ocultas en textos aparentemente cerrados. Se pone en juego aquí, nuevamente, la actitud del lector. Esa actitud que no da nada por sentado, sino que interroga, se pone al margen.

De todas maneras, y a partir de un breve análisis del género con nuestros alumnos, podemos llegar a ver que la diferencia entre un texto ficcional y otro informativo radica en la intencionalidad del texto, lo cual puede llegar a modificar los recursos que el texto utiliza. Mientras que en el texto ficcional se establece un “pacto ficcional” entre el autor y el lector en donde se acepta la creación de un mundo no real en el que los personajes pueden hacer cosas que no hacen (que los animales hablen el lenguaje humano, por ejemplo), el texto informativo se basa en aseveraciones relativamente comprobables –con mayor o menor grado de conocimiento y tecnología– en la realidad. Los textos informativos tienen, además, una dosis de descripción.

Una propuesta posible para encarar estas producciones de textos con nuestros alumnos es que puedan empezar a hablar sobre lo que saben y sobre lo que

construyen alrededor de lo que saben. Es interesante que puedan contarnos a nosotros y a sus compañeros esas pequeñas observaciones que hacen sobre los animales de su entorno, o de los lugares que conocen de la zona donde viven y las preguntas que les surgen acerca de esto. Podemos trabajar en papeles pequeños, en los que nosotros o los niños –solos, en parejas o grupos– escriban lo que saben y también sus preguntas. Como siempre, la organización del trabajo va a estar en nuestras manos, con lo cual podemos proponer que, en el caso de armar, por ejemplo, una enciclopedia de insectos, cada pareja de niños elija un insecto sobre el que va a informar. En la hoja, los chicos plantean un esquema posible, con ilustraciones y textos pequeños que nosotros vamos escribiendo o que ellos lo hagan en la medida que puedan.

Una propuesta que combina la ficción con el texto informativo es el armado de diccionarios o enciclopedias de animales inventados que pueden vincularse con los animales mitológicos de la región o de otras partes del mundo. En el caso de que esta propuesta se vincule con el humor, el texto resultante funciona como parodia del informativo.

El armado de “Bichonarios” (o diccionarios de bichos inventados) se estructura alrededor de la unión de dos nombres de animales, o uno de animal y uno de cosa. Por ejemplo, uniendo una *mariposa* con un *elefante* obtenemos una *Marifante*, que puede ser un “animal de bellas alas y trompa enorme que acostumbra aplastar las flores a su paso”.

El bichonario puede contener animales inventados sobre los cuales podemos hacer las mismas observaciones que se hacen en las enciclopedias respecto de sus costumbres alimentarias, su tamaño, su hábitat, etc. No necesariamente habrá que extenderse sobre todos los aspectos de cada animal inventado. Recordemos que en este juego lo que buscamos es el efecto del humor y la sorpresa que se produce al encontrar nuevas palabras y significarlas.

Otro tipo de texto es el texto instructivo, que está presente en nuestra vida cotidiana: desde los complejísimos textos para un trámite bancario hasta las más simples recetas de cocina. Algunos de estos textos se caracterizan por tener un listado de materiales o ingredientes, con sus cantidades necesarias, y luego un cuerpo de texto secuenciado que desarrolla paso a paso un procedimiento. Otros textos instructivos son reglas de juego o acuerdos a los que llegamos sobre algo.

La forma en que el texto instructivo se escribe, su diseño sobre el papel, su formato textual son particulares y reconocibles. Se trata de explicar con claridad la forma de llegar a algo con la intención de que no haya dudas al respecto.

Por supuesto, se pueden armar cajas o carpetas con las recetas o los experimentos que se van haciendo en el aula. También pueden armarse las instrucciones de algunos juegos.

Un proyecto posible es el armado de juegos de tablero, como el Juego de la Oca o Escaleras y Toboganes. En los trayectos de estos juegos hay casilleros que tienen instrucciones especiales. En ese sentido, además de armar el tablero, es necesario escribir las instrucciones, con miras, por ejemplo, a jugar en otra sala o incluso con un grupo de niños algo mayores.

Desde el esquema del Juego de la Oca, pueden recrearse los cuentos tradicionales, ya que estos juegos de tablero son interesantes para generar historias con algunas de las circunstancias que atraviesan los héroes de los cuentos maravillosos. Por ejemplo, se podría armar un juego de tablero a partir de la historia de *Blancanieves*: siguiendo los sucesos del cuento, aparecerían casilleros como los que siguen.

- Blancanieves se encontró con el príncipe: avanza dos casilleros.
- La reina manda a un cazador a matarla: pierde un turno.
- El cazador le perdona la vida: tira de nuevo.

Y así hasta el casillero final del juego, cuando el príncipe encuentra a Blancanieves. Este cuento se tomó a modo de ejemplo. Pero el juego puede armarse a partir de cualquier historia en la cual un personaje vive diferentes circunstancias. Incluso la misma dinámica de este tipo de juego genera historias.

Algo por aquí, algo por allá

Armar libros con los chicos

Además de las cajas y los cuadernos de los que hablamos en páginas anteriores, podemos organizar los textos producidos en libros artesanales, con todas las características propias de los libros: autores, año de realización, tapa y contratapa, ilustraciones y un modo de mantener las hojas juntas. Todas estas son decisiones que debe tomar el grupo, así como encontrar un título e incluso organizar una presentación para el libro.

A partir de las recopilaciones y de revisar el material, se pueden encarar muchos proyectos que busquen su complementación con otros lenguajes artísticos. Se pueden compilar grabaciones, como ya dijimos, de coplas en donde las voces de los niños estén presentes y los textos se acompañen con música, o también con ruidos, lo que dará lugar a una exploración sonora sumamente estimulante.

Las cajas de poemas, de recuerdos o de diferentes tipos de textos, pueden ser libros-objeto (concepto que se desarrollará más adelante), cuyo soporte tiene una funcionalidad en relación con los textos. No es lo mismo un libro de poemas que invoca a una lectura individual, que una caja con poemas que pueden repartirse y reordenarse de muchas formas de acuerdo con la tarea. Las cajas de adivinanzas, adivinarios, se prestan a un juego de diagramación con el papel: en un papel alargado se escribe la adivinanza en un costado y la respuesta en el otro extremo que se dobla como una solapa para que la respuesta, que puede estar escrita y dibujada, quede oculta. Podemos armar libros-objeto sobre estructuras móviles de las que cuelguen escrituras o textos breves sobre mariposas, por ejemplo, que se lean entre el movimiento y el vuelo. También escribir deseos y guardarlos en una botella o en cajas de fósforos. Lo interesante de estos soportes no es sólo su originalidad o su belleza, sino que surjan a partir de las significaciones que los chicos van construyendo durante el trabajo. Es importante preguntarnos y preguntarles dónde se podrían poner estos textos que escribimos o que encontramos, cómo queremos que se lean, qué nos pasa cuando los leemos así. Estas y otras son

preguntas concretas que dan lugar a respuestas, precisas o ambiguas, en las que pueden verse otras lecturas, reconstruirse sentidos, y armar, finalmente, una producción en la cual los chicos encuentren y releen su proceso de construcción.

Carpetas, casetes, cajas transformadas en adivinarios, cancioneros, poemarios, libros de cuentos o novelas. No queremos decir que haya que hacer todo esto en un año. No siempre lo más complejo es lo más interesante para los chicos, o inclusive para nosotros. No es la novela un punto de llegada, el final de un recorrido. Lo interesante es que los chicos puedan reencontrarse con sus palabras. Y que puedan volver a multiplicar sus significaciones porque las tienen a mano, están visibles, disponibles para seguir develando sus secretos.

Estas escrituras siempre tienen su correlato en la experiencia de lectura que, a través de los libros, nos muestra un formato, un punto de partida, una forma de diagramación, una estética.

Cuando armemos libros con nuestros alumnos, será interesante que podamos corrernos de la idea estética que se basa sólo en la letra pareja y los bordes recortados en líneas prolijísimas. Cambiemos ese envase aparentemente perfecto, para acercar a los chicos a su propia producción, jerarquizarla a partir de la importancia de sus propias palabras. Es interesante que concibamos una estética del producto hecho por los niños, que es una estética de significación, confianza y apropiación de las palabras como modo de decir en el mundo y al mundo; es una estética ligada a que la producción de textos no termina en el texto, sino que también involucra una forma propia de presentarlo y que cada niño puede hacer, puede experimentar, crear, meter concretamente las manos. Para que cada uno de los chicos tenga protagonismo en la historia que ellos mismos escriben alrededor de sus textos.

BIBLIOTECA

El maestro lector

La biblioteca interior

Entonces, ¿cuál es la palabra más antigua de su vida? ¿Cuál es el primer sonido que recuerda, tal vez en forma de llamado, de canción, de arrullo, de nombre? ¿Cuál es la voz que lo acompaña? ¿Qué otros sonidos convoca? Déjese rodear por un concierto de ecos, que se llamen unos a otros, que convoquen otras voces, otros sonidos, otras palabras...

Lance esa palabra como una piedra a un estanque y vea las ondas que provoca. Y entonces puede pasar que...

Había una vez un payaso plín plín que estaba sentado en un verde limón y veía a Hansel y Gretel frente a la casita de chocolate y caramelo. —¿Qué llevas en la canastita?, preguntaba el lobo y se sube al tren qué tren qué tren hasta el jardín del viejo jardinero que cuidaba con esmero del vergel y rosas ni ortiga cultivo, cultivo una rosa blanca. Blanca y radiante va la novia que se casa con el mocito de enfrente que la tiene loca de amor y es una muchacha ojos de papel con zapatito de cristal hacendosa y trabajadora como pocas, dice la

vieja virueja de pico picotueja de Pomporerá y ni bien pronuncia estas palabras se drume drume negrito entre las olas y el viento zucundúm zucundúm, pero Juan y Pinchame se fueron al río, Juan se ahogó, ¿quién quedó? La bandera azul y blanca, jirón del cielo (¿o sería tirón del cielo?) donde vuela el pajarito que este cazó, este lo saló y este pícaro gordito se fue a la murga murguera de la esquina de la casa donde mi papá me llamaba bichito de luz y cerraba las puertas para que no entrara el hombre de la bolsa.

Cada uno de nosotros lleva muchos textos “interiores” atesorados a lo largo de su vida y con los cuales fue construyendo una “textoteca” compuesta por las canciones, poemas, cuentos, dichos, anécdotas que guardó en su memoria, a ve-

ces sin darse cuenta, y que se movilizan y afloran cuando se relacionan con palabras, situaciones, otros textos. “Estos textos constituyen el piso para que la literatura se convierta en un objeto de uso cotidiano, el lugar en el que se puede hacer pie para dar el paso natural hacia la lectura en el sentido más creativo. Cuando llegue el momento, hacer crecer lo que se tiene, poco o mucho”, tal como dice Laura Devetach en *El vaivén de los textos*.

Todos estos textos interiores provienen de una circunstancia que los rodeó, de un lazo afectivo con un momento de nuestra vida. Es importante tomar conciencia de este bagaje personal que puede provenir de muchos circuitos diferentes, a veces cargados de palabras que no son las reconocidas por el discurso establecido. Y es con este bagaje con el cual vamos hacia los libros e inevitablemente relacionamos sus significados con los nuestros, entremezclándolos y dándoles un sentido necesariamente personal.

Retomemos a Laura Devetach: “La realidad nos dice que muchas veces, encerrados dentro de nuestros distintos roles profesionales, no tenemos idea muy clara de nuestra textoteca. Muchos de nosotros no sabemos leerlos, y cuando queremos leer literatura lo hacemos desde esta carencia y desde el rol”. Al poner en movimiento nuestra textoteca: “tomamos conciencia de que tuvimos un camino de palabras, de textos, en el que se puede hurgar y al que se puede seguir construyendo. A fuerza de escuchar y realizar distintas lecturas se nos configuró un piso en el que tanto lo que se incorpora como la forma en que se incorpora van determinando las variables del crecimiento lector”.

Y los lectores se comunican, se buscan e inevitablemente se encuentran, de a dos, de a tres, en grupos, y forman una comunidad de lectores que se ofrecen unos a otros como interlocutores válidos en el develamiento de las palabras que precedieron al texto, de las diferentes capas de significados que los textos encierran, en la pluralidad de significaciones que despliegan, en la apertura y la confianza en la construcción de hipótesis.

La escuela, la sala, el aula, es un lugar privilegiado en la construcción de esta comunidad lectora, es decir, un espacio para deslegar los diferentes lazos y significaciones que genera cada texto.

La comunidad de lectores

Muchas veces decimos que leemos por placer; se habla del placer de la lectura y se considera deseable que nuestros alumnos puedan sentir lo mismo. Pero, ¿cómo se enseña el placer de la lectura?

Probablemente no se pueda enseñar el “placer de la lectura”, señalar los caminos misteriosos que atraviesa un lector mientras lee. Pero sí podemos enseñar a socializar la lectura, compartirla. Este compartir significados y emociones frente a lo leído es probablemente una parte muy importante del “placer de la lectura”, ya que es posible que el entusiasmo de alguien al comentar un libro genere el interés de otro por conocerlo. De hecho, quizás algo muy importante que podemos generar en la sala es que un libro “no sólo se lea sino, además, que se hable”.⁶

Se trata de abrir el silencio de la lectura –que también puede ser muy placentero en ciertos momentos– y de que los significados atribuidos sean escuchados y validados aun cuando parezcan alejados de la interpretación más explícita y directa de un texto. Esto es dar voz a nuestra lectura, donde la construcción de sentido se vuelve visible. Dice Graciela Montes que no existen analfabetos de significación, que nadie se acerca desnudo a un texto, que somos todos constructores de sentido.⁷ Y en este camino, la lectura y la escritura comienzan en la oralidad, desarrollo privilegiado del Nivel Inicial. Porque, si bien una de las condiciones básicas para un lector es tener libros, esto sólo no garantiza una posición de lector.

⁶ En palabras de Jean Hébrard, durante la conferencia “El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas”, dictada en la Biblioteca Nacional (en la Ciudad de Buenos Aires), en el año 2000.

⁷ Montes, Graciela, *op. cit.*

Para la construcción de esa postura, es necesaria la apropiación del juego lector. La escuela tiene la gran posibilidad de generar esta actitud de lectura y, con esto, puede llegar a igualar oportunidades. Entonces, más que “dar de leer”, es interesante dar la ocasión para que la lectura tenga lugar y que se abra en forma natural la “comunidad de interpretación” (Hébrard, J., ídem).

Para que este proceso se produzca, nosotros tenemos que generar sucesos. Tal vez al principio haya que armar en el aula un marco de convocatoria, cierto rincón, cierta llamada, cierto tiempo, una rutina a partir de cuya “lectura”, nuestros alumnos entren en una situación determinada. Luego, y a medida que este espacio se llene en la experiencia, el deseo y la actitud lectora surgirán naturalmente y en muchos otros momentos. Y no sólo porque nosotros les acerquemos libros, sino porque los chicos, los lectores que están creciendo, también tomen la iniciativa.

Preparar la red: acercarse al libro

La actitud lectora se construye leyendo, escuchando, construyendo y compartiendo sentidos, hablando, mostrando estas construcciones en un lugar visible y confiable, eligiendo. La literatura es una forma artística y comparte ciertas características con otras formas artísticas. En ese sentido, la literatura como otra forma de arte no pretende enseñar, no pretende moralizar, cerrar un pensamiento unívoco. Buscar esa intencionalidad en la literatura en forma permanente es falsear su sentido y restringirla a un universo reducido de textos que usan las palabras para ese fin. Por otra parte, la literatura, la lectura de textos literarios, es autónoma. Tiene un fin en sí misma y no necesita estar siempre ligada con otras actividades y contenidos o con la enseñanza de algo moralizante.

Por supuesto que todos los libros tienen algo que decir. Están ahí y dicen, susurran, chillan, gritan a veces. Y todos los lectores escuchamos algo en ellos. Sin embargo, si nosotros seleccionamos libros y cuando los leemos siempre terminamos hablando de otra cosa, o si seleccionamos libros que siempre terminan culpabilizando al oyente/lector por lo que no hace correctamente, o si seleccionamos y leemos libros pero no dejamos que los chicos hablen y no los dejamos que se escuchen, entonces no hay construcción de sentido posible. Hay un solo sentido en esos casos, que es el del cuento o el poema convertido en sanción, en interpretación fija o en “adorno” –prescindible– de otra cosa que aparentemente es más importante... Sería como si en lugar de degustar nuestro plato favorito, con sus aromas, sus texturas y sus colores, nos redujésemos a in-

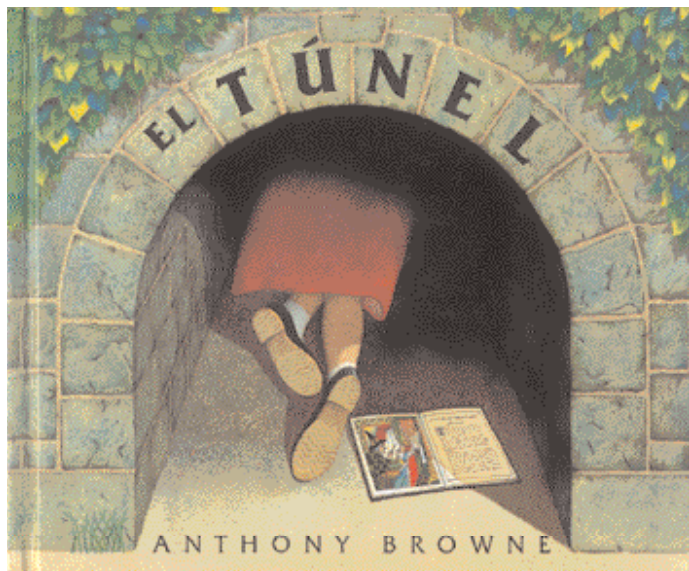
gerir sus vitaminas... siempre. Probablemente estaríamos alimentados, pero, ¿dónde quedaría el placer de gustarlo, paladearlo, olerlo? ¿Dónde quedan sus colores y sus vapores igualmente sustanciosos?

Sí, vamos a encontrar que mucha literatura no enseña, pero cuestiona; no enseña, pero interroga; no enseña, pero desequilibra; no enseña, pero abre caminos de pensamiento; no enseña, pero juega con las palabras y las sensaciones; no enseña... ¿no enseña? ¿Qué es lo que no enseña? ¿Qué es lo que sí propone?

Propone una finalidad estética en sí misma. Y, como todo arte, si lo dejamos actuar, moviliza la creación propia. Así, el autor elige una forma y no otra de decir, unas palabras y no otras para expresar algo, y entonces es importante leer esas palabras aunque sepamos que los chicos no las conocen. Porque, si siempre usamos las palabras conocidas, las formas de decir conocidas, las estructuras conocidas, ¿cómo hacemos para aprender algo nuevo? ¿Cuándo vamos a tener la oportunidad de ampliar nuestros propios sonidos?

“Creo que todos tenemos derecho a enterarnos de la existencia del mburucuyá aunque no lo conozcamos”, dice Laura Devetach. Y de los lobzones y las comadronas, y de los pestillos y las celosías, y de la guayaba y el mango, y de la constitución y los derechos humanos, y del ornitorrinco y el tatú, y de los barriletes y los caleidoscopios.

Por ejemplo, veamos el registro de clase de una maestra que trabajó con *El túnel*, relato de Anthony Browne (2000).





Por las noches él dormía profundamente en su cuarto. Ella permanecía despierta, acostada, escuchando los ruidos de la noche. A veces él entraba a gatas al cuarto de ella para asustarla, pues sabía que a su hermana le daba miedo la oscuridad.



Doble página del libro
El túnel,
de Anthony Browne

Cuando leo la expresión “a gatas” les pregunto qué significa. Me responden que “andar como un gato”, y Agustín señala (en la ilustración) al nene que entra como un gato en el cuarto de

su hermana. Él mismo me señala la cara del nene y dice “gato”, porque ha tomado esa fisonomía. Al mismo tiempo advierte Lara: “Mirá, el chico tiene cara de gato”.⁸

Somos nosotros, los maestros, como mediadores, los que podemos ofrecer referentes para que esas “dificultades” que aparecen en los textos dejen de ser obstáculos y sean puntos de superación y crecimiento. Es interesante que nos animemos a presentar textos que rompan los esquemas conocidos de las palabras o de los giros, de los inicios, de las ilustraciones, de las secuencias. Es interesante probar junto con los chicos textos que desordenen las estrategias, la comodidad conocida para leerlos. En ese sentido, a través de nuestro trabajo como mediadores y del de los chicos como lectores, se generarán nuevos recursos para nuevas lecturas palpitantes, desafiantes y visibles.

⁸ Registro de la maestra Ana María Pérez Arce, “Tender puentes”, en: Trabajo de Evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, Buenos Aires, CePA, 2004.

Es interesante que nos animemos a correr riesgos con los textos. El hecho de que a los chicos, a los lectores, les queden dudas, desvíos, preguntas “picando”, como nos pasa a todos los lectores con nuestras lecturas, puede generar un saludable regreso al texto, una relectura interesante y llena de sentido que, a su vez, genere otros interrogantes. Cuando un cuento no se entiende, no se abandona, aunque a veces parezca que sí. En realidad, abre preguntas, crea una zona de duda y búsqueda. Ya volverá a aparecer. Vale la pena, entonces, que nosotros, siempre como mediadores, también corramos el riesgo de presentar textos distintos y de dejar respuestas pendientes. Se trata de probar...

Además, cuando elegimos algo para leer a nuestros alumnos o cuando vamos a leer algo elegido por los chicos, es importante que tratemos de leerlo previamente, no porque vayamos a equivocarnos (seguramente, a esta altura de nuestra vida, de nuestras experiencias y de nuestras lecturas podemos leer correctamente a primera vista), sino para conocerlo, para descubrirle los matices, para prever los momentos de sorpresa y acompañarlos con nuestro tono de voz. Para no traicionar al texto y desplegar el juego.

Escribe Julio Cortázar en “La inmiscusión terrupta” (*Último round*, 1972):

*Como no le melga nada que
la contradigan, la señora Fifa se
acerca a la Tota y ahí nomás le
flamenca la cara de un rotundo*

*mofo. Pero la Tota no es inane y
de vuelta le arremulga tal acario
en pleno tripolio que se lo ladea
hasta el copo.*

Y también escribe en otro libro, *Rayuela*:

*Apenas él le amalaba el noema, a
ella se le agolpaba el clémiso y
caían en hidromurias, en salvajes
ambonios, en sustalos exasperantes.
Cada vez que él procuraba relamar
las incopelusas, se enredaba en un
grimado quejumbroso y tenía que
envulsionarse de cara al novalo,*

*sintiendo cómo poco a poco las
arnillas se espejunaban, se iban
apeltronando, reduplicando,
hasta quedar tendido como el
trimalciato de ergomanina al que
se le han dejado caer unas flulas
de cariaconcia. Y sin embargo era
apenas el principio...*

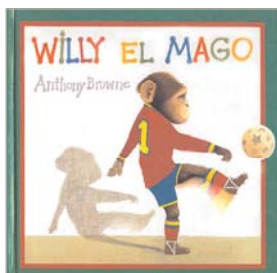
Estos fragmentos con palabras desconocidas no son, sin embargo, incomprensibles. Cada uno tiene, lleva en sí, un ritmo de lectura distinto, una voz, unos matices a partir de los cuales se genera un clima particular alrededor de su lectura. En algún lugar de este cúmulo de palabras extrañas hay una clave para que la lectura que nosotros hacemos de esos textos esté envuelta en ese clima, en un

tono diferente de otros, bajo una cierta luz. Hay una clave para que uno de ellos sea agudo y vociferador, mientras que el otro sea grave e íntimo. La lectura previa que hacemos del texto, este “ensayo” si se quiere, es para descubrir esa clave del texto y así hacer una lectura en voz alta interesante para los chicos. Mediante los tonos, los matices, los gestos, muchas veces el lector repone por sí mismo el significado de una palabra desconocida, de un dato más escondido.

El salto: las hipótesis de lectura

En cuanto leí: “Una noche, cuando Willy caminaba de regreso a casa, al pasar por la vieja pastelería, vio a alguien que peloteaba con un balón...”, enseguida opinó un nene:

“Un fantasma”. Mientras seguí el relato, opinaban entre ellos: “Es un fantasma, sí, sí, es un fantasma” y sus comentarios se iban mezclando con mi relato.⁹



Una noche, cuando Willy caminaba de regreso a casa, al pasar por la vieja pastelería, vio a alguien que peloteaba con un balón. El desconocido vestía un anticuado uniforme de fútbol, como el que el padre de Willy solía usar, según él recordaba. Y jugaba bien, muy bien.

⁹ Registro de la maestra Cristina Caballero, “Definición de cuento fantástico según los vanguardistas de 4 años: ‘Un cuento fantástico es un cuento espectacular’”, en: Trabajo de Evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, Buenos Aires, CePA, 2004.

Así como sucedió en la clase cuyo registro reproducimos más arriba, realizada a partir del libro *Willy el mago* (de Anthony Browne), suele suceder que, cuando leemos en voz alta, los chicos preguntan, comentan, recapitulan, “salen con cualquier cosa”. Sentimos la tentación de hacerlos callar porque tal vez creemos que pierden la hilación, que el cuento contesta sus preguntas más adelante, que se corta el clima creado. Pero si nosotros vemos que los chicos están entusiasmados, metidos en la historia, realmente comprometidos, ¿por qué interrumpen? ¿Por qué ellos mismos cortan un clima que están disfrutando?

Muchas veces necesitan recapitular la historia, porque algún detalle, algún indicio no les quedó claro. Si no permitimos que esta recapitulación suceda, algo en la trama puede quedar perdido y los chicos podrían quedar fuera del texto; entonces, ya no habría una lectura. También nosotros, lectores adultos, necesitamos volver atrás en las novelas de muchos personajes, para ver quién era quién y así, una vez asentados estos personajes en su espacio, retomar la lectura.

Veamos otro ejemplo:

Leo... “A la noche siguiente volvió... y la noche después de esa regresó... y golpeó ligeramente la puerta con un hacha...”

Y dicen los chicos:

–¡Ah! No le abrieron la puerta cuando volvió porque ese era el fantasma de la escoba.

Hay imágenes en ambas páginas, sin texto, y los chicos dicen:

–Es la escoba con el hacha, parece el hijo de la escoba porque es más chiquito. No entiendo, ¿es la escoba o es el fantasma de la escoba?

Vuelvo la página hacia atrás y releo el texto.

–¡Ah, sí! –dicen los chicos–. Era el fantasma de la escoba y parece que corre alrededor de la casa para que el señor la vea y se asuste.¹⁰

Como en este ejemplo, registro de una clase alrededor de *La escoba de la viuda*, de Crhis Van Allsburg, otras veces los chicos van adelantando conclusiones. Esto es muy interesante porque, lejos de querer “adivinar” lo que viene, están planteando hipótesis a partir de lo que escuchan, están mostrando su propio hilado de la trama; es el modo en que su lectura se hace visible.

¹⁰ Registro de la maestra Silvia Rodríguez, en: Trabajo de Evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, Buenos Aires, CePA, 2004.

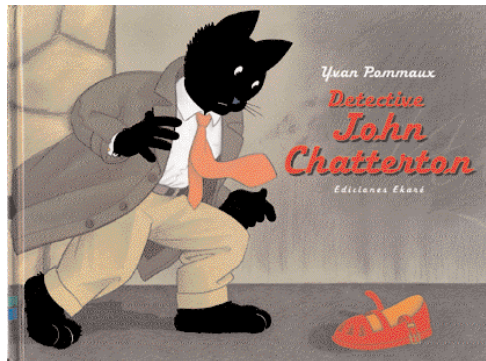


Van Allsburg, *La escoba de la viuda*, FCE, 1995

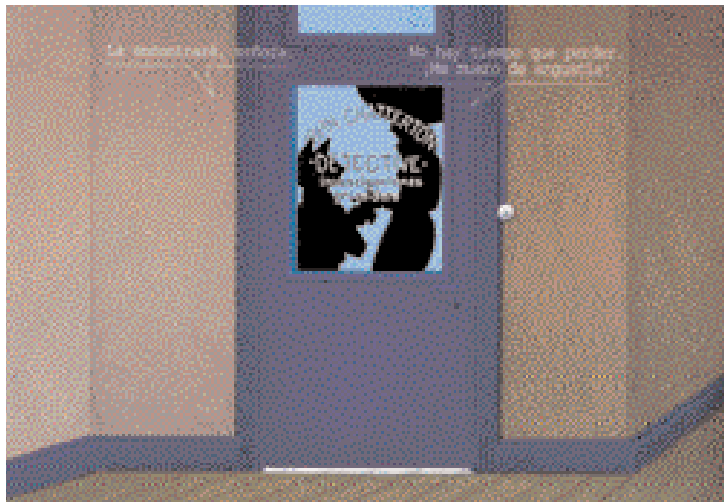
Por supuesto que no vamos a adelantar lo que el libro dice o no dice un poco después —dejemos que el cuento actúe; somos sus mediadores, su voz—, pero es importante escuchar lo que los chicos dicen y que se escuchen entre ellos en estas hipótesis, porque muchas veces revelan algo a los otros o entre todos modifican un sentido. Es lo mismo que en ocasiones hacemos nosotros cuando leemos y vamos aventurando, preguntando, sin poder parar, adónde nos va a llevar el texto, cómo va a resolver tal o cual cuestión que nos mantiene en vi- lo y que empuja la lectura hacia adelante.

Seguramente, muchas veces sucede que las intervenciones se hacen extensas. De nosotros depende que puedan escucharse y que por ello no se pierda el hilo del relato; siempre podemos releer, retomar el momento, el clima.

Veamos este registro de clase, tomado por la propia maestra mientras leía con sus chicos *Detective John Chatterton*, de Yvan Pommaux.



Cortés Editorial Ekaré



Doble página
del libro
*Detective John
Chatterton*,
de Yvan Pommaux.

En la ilustración se ven, detrás de la puerta, las sombras de dos de los personajes. Los chicos dicen:

–Es más chiquito el gato.

–Porque es un gato.

–La señora es un adulto, una señorita, un humano.

Sigo leyendo y el gato, que oficia de detective, reúne los datos que tiene:

Una desaparición... Una niña vestida de rojo... Una abuela... Esto me recuerda aquella triste historia...

Suspendo el relato y espero que deduzcan, y después de un rato, dicen: –¡Caperucita Roja!

Sigo leyendo y dice el gato: “A menos que, si mal no recuerdo,

un cazador las logre salvar”.

Y los chicos dicen:

–Sí, porque tenía un cuchillo y se la sacó de la panza...

–Pero en la panza no puede entrar porque estaría así si entraría (gesto con los brazos como si fuera una enorme panza).

–No se la comió.

–iiiSí!!! Por partes...

–No, porque, si no, no reviviría.

–Entera se la comió.

–Lo mató al lobo...

–Yo tengo la película.

–Le puso una piedra en la panza.

–Lo mandó a la cárcel.

–La encerró en el armario.¹¹

Muchas veces la ilustración del libro convoca a los chicos a leerla, a detenerse en uno u otro detalle, a reponer (en el caso del libro-álbum que desarrollaremos más adelante) lo que el texto no dice, a ampliar la lectura, la construcción de sentidos de esa lectura. Aquí vemos dos fragmentos de un registro de clase alrededor de la lectura de *Yo, el Gran Fercho y el ladrón*, un relato de Marjorie Weinman.

¹¹ Registro de la maestra Graciela Graziano, en: Trabajo de Evaluación final del Postítulo de Literatura Infantil y Juvenil, Buenos Aires, CePA, 2004.

El libro a leer es Yo, el Gran Fercho y el ladrón. La propuesta de la lectura de un cuento es festejada por el grupo. Comienzo el relato frente a una audiencia sumamente interesada y expectante; anunciar que el Gran Fercho es detective provoca expresiones de asombro: –A mí me gustan los cuentos de detectives.

–A mí, no, me gustan los de terror. Relacionan con series y películas. Una vez leída la primera página, muestro la imagen que la acompaña; esto causa extrañeza: –¡Pero es un chico! La idea de detective fue asociada con un adulto; en algunos de ellos se observa desengaño, en otros en cambio, complacencia.¹²

Las ilustraciones, aún las más estereotipadas, pueden llegar a enriquecer la lectura si las vemos como obra de un autor, parte de su propio imaginario, que no es el mismo de todos. Se puede hablar sobre ella, leerla incluso desde sus carencias, tratarla como parte del libro.

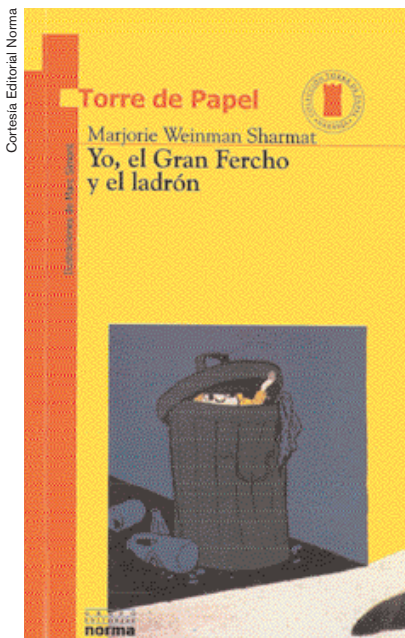
Otras veces, la lectura –que tiene que ver con las construcciones de sentido, una lectura en sentido amplio– produce tal movilización que los chicos no pueden callarla. Y eso, lejos de ser nocivo para el texto, es el indicador de que está surtiendo efecto y, si no dejáramos que ocurriera, no nos enteraríamos. Están leyendo, “levantando la cabeza” para que el texto se entremezcle con sus construcciones, con sus lecturas previas, con sus textos interiores, con su textoteca.

Por otra parte, muchas veces, entre los chicos se contestan, se presentan como interlocutores válidos, y contribuyen así con sus construcciones de sentido a la significación atribuida por otro.

Al comenzar el relato, el Gran Fercho se presenta como detective; el ladrón, tema que los mantuvo expectantes, pasa a un segundo plano. Es en este punto en el que surgen diversos comentarios: –Los detectives siguen las huellas con la lupa.

–¡Sí! Huellas gigantescas tienen que seguir, para ver adónde llegan. Relacionan con series televisivas y dibujitos animados, evidentemente; trabajar con estos textos literarios permitirá abrir la discusión hacia otros géneros y hacia las razones de su proliferación.

¹² Registro de la maestra Graciela Graziano, *op. cit.*



Por otra parte, lo relacionan con las ciencias naturales, dado que es común utilizar lupas para observar insectos o plantas. Comentan: –También pueden ver bichos como el ciempiés o gérmenes. Ellos mismos rebaten esta idea: –¡Pero él tiene que buscar pistas, eso es lo que hacen! No miran bichitos; los que miran bichitos son los arqueólogos. Frente a esta apreciación que no responde al género del cuento, los mismos niños tratan de ubicar a los demás en las características de este.¹³

Esta es una discusión larga en medio de la lectura del cuento. La maestra deja que se contesten entre ellos porque reconoce el diálogo como construcción para precisar las características del género policial que están trabajando. Incluso el error de “arqueólogos” no es corregido. Lo que evalúa la maestra es que si se detuviera en ese momento a dar una explicación sobre ese error, alejaría a los chicos de la situación de lectura en la que están inmersos.

Lo que es interesante en este punto es dejar que todas las significaciones se expresen sin que una se valide más que otra. Los textos no tienen un sentido único “oficial”, sino tantas lecturas y con tantos matices como lectores haya. Es cierto que a veces vemos que algunos niños no llegan a “comprender” el sentido total, crean hipótesis que desvían lo que el texto mismo dice. Podemos contraargumentar, preguntando, releendo, interrogando, llamando a la

¹³ Registro de la maestra Graciela Graziano, *op. cit.*

construcción, sin temor a que esas construcciones queden aparentemente incompletas, sin temor a las preguntas sin respuesta. Ya llegará el momento de develar otra capa de significación. Y no es magia, es trabajo lector; es experiencia en la actitud lectora. Lo que cerraría la construcción de los chicos es que nosotros les diéramos nuestra construcción, ya que, por más que generemos una buena relación con nuestros alumnos, por más que permitamos —y ellos lo supieran— su propia palabra, no estamos a la par: es una relación asimétrica. Allí, nuestra palabra operaría para cerrar más que para abrir, aunque nuestra construcción sea, obviamente, sólo un sentido posible. Más que contestar o decir cómo es, podemos volver al texto, buscar las partes, volver a leerlas, crear un espacio de duda y apertura. En este sentido, la relectura cobra relevancia.

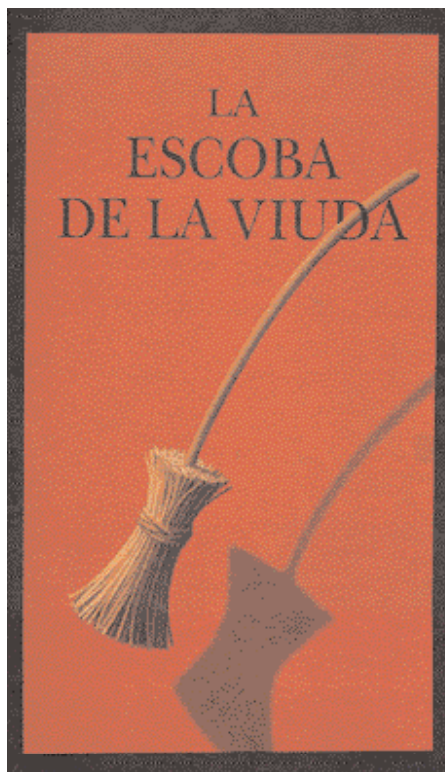
Se relee para volver a vivir algo que nos interesó por alguna razón de placer o incluso de displacer. Es para volver a entender, a quitar otra capa, a solucionar lo que quedó “picando” luego del tiempo de lectura. Y entonces, volvemos a la importancia de leer lo que está escrito, sin cambiar términos ni expresiones. Los niños necesitan oír de nuevo lo mismo y confiar en el que lee porque están construyendo un doble sistema: de escritura inmutable, por un lado, que garantiza la permanencia siempre igual de lo que está escrito de determinada manera. Y, por otro lado, la construcción de un sistema de lectura que es variable, no en cuanto a lo que dice, sino en cuanto a lo que podemos entender, construir en diferentes momentos sobre el mismo texto. Un sistema de lectura hecho de capas de significación, que vamos descubriendo a medida que tenemos diferentes encuentros entre un texto y nuestros textos interiores, nuestras vivencias y experiencias.

Las lecturas visibles

Los libros no se reducen al texto en sí mismo: tienen un título, un autor, una tapa, un diseño que puede ser interesante de explorar previamente a la lectura del texto. Esta “lectura del envase” previa a la lectura genera hipótesis por parte de los chicos. No se trata de un juego para adivinar el cuento, sino de la posibilidad de que los niños puedan construir anticipaciones, mostrar sus lecturas y sus formas de acercarse a un libro, a partir de sus experiencias anteriores con otros libros. La intención no es anticipar cómo termina el relato o cuál es el argumento, sino cuál puede ser el tema, el género, los personajes.

Cuando saco el libro de mi maletín, los niños ven la contratapa y dicen: –Es un cuento de brujas porque tiene una escoba; mostralo del otro lado; ¡ah! adelante es igual. Otros sostienen que no es igual porque adelante la escoba se ve entera y atrás no se ve así. La escoba de la bruja está flotando. Los niños anticipan el título y el

contenido del libro. Preguntan cómo se llama. Leo: “La escoba de la viuda”. –¿Viuda? –me preguntan. –¿La escoba no es de la bruja? ¿Es de la viuda? ¿Qué es “viuda”? Los niños se sorprenden al comprobar que su primera anticipación respecto del título del libro no era del todo correcta.¹⁴



Tapa



Contratapa

¹⁴ Registro de la maestra Silvia Rodríguez, *op. cit.*

En este caso, sobre el cuento *La escoba de la viuda*, de Crhis Van Allsburg, la ilustración de la tapa apoya la hipótesis de los chicos, y el título –a través del giro de “bruja” a “viuda”– genera la intriga, un desvío que se va a desplegar adentro del libro, en la historia.

Por otro lado, los libros no acaban cuando terminamos de leerlos. La comunidad de interpretación sigue funcionando activamente cuando la contratapa del libro se cierra sobre la historia. Y aquí hay algunas cuestiones importantes. En principio puede producirse un silencio, la historia queda flotando, nos ha atravesado, se nos ha quedado pegada en parte. Es un silencio importante y pleno, cargado de sentidos. A nosotros, como maestros mediadores, nos queda la duda: ¿qué les pasó a los chicos con el cuento? ¿Les gustó? ¿Entendieron? Palabras, palabras, necesitamos palabras. Y la comunidad de lectores también las necesita. Los chicos necesitan sus palabras.

Preguntarles a los alumnos si les gustó o no les gustó es poco y queda chico. Hay partes que pueden gustar más que otras y el gusto tiene sus razones; el disfrute tiene diferentes matices y proviene de diferentes lecturas invisibles.

El interés por dar su opinión era generalizado; corroboraban o contradecían la apreciación de sus compañeros, se refán de sus respuestas, y parecía que se iban potenciando para rescatar nuevas sensaciones que les habían generado los cuentos. Se escuchaba

*a menudo: “O tal vez...”
La necesidad de búsqueda de respuestas frente a lo extraño estuvo presente durante todo el encuentro, intentando darle una posibilidad de explicación racional al hecho increíble que narra el cuento fantástico.¹⁵*

Más que gustar, un texto “impacta” por placer o displacer, por encuentro, desencuentro o descubrimiento, por duda o por certeza. Es interesante entonces generar el comentario de estos impactos de lectura¹⁶ en donde puede salir no sólo lo que les gustó, sino también lo que no les gustó, lo que entendieron y lo que no entendieron, lo que relacionaron con sus experiencias, lo que se preguntan, lo que los emociona y lo que los aburre, angustia o divierte. En síntesis, sus

¹⁵ Registro de la maestra Cristina Caballero, *op. cit.*

¹⁶ Impacto de lectura: concepto elaborado por Laura Devetach a lo largo de sus talleres. También en: Devetach, Laura, “La construcción del camino lector”, en: *Escuelas que hacen escuela II*, Buenos Aires, Cuadernos de Iberoamérica, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003.

lecturas. Este impacto, además, no termina en el texto sino que se extiende a las otras partes del libro: a sus tapas, a sus ilustraciones, por ejemplo. Es en este momento y a través de aquello que los chicos piensan, elaboran, leen, que vamos retomando el libro de diferentes maneras.

Probablemente, necesitemos abrirlo otra vez, permitir que los niños busquen ciertas partes. Probablemente tengamos que volver a contar entre todos la secuencia, acción que cobra sentido porque surge de la necesidad de profundizar una lectura, plantear los personajes, analizar los comienzos, las diferentes formas de decir, y relacionarlos con lecturas anteriores. Podemos remitir a otros libros, contraponer versiones y pensar cómo se va desarrollando este texto. En síntesis, permitir que el libro circule, se modifique y nos modifique, permitir que llame a otros textos, a otras obras.

No siempre somos nosotros quienes les leemos a nuestros alumnos. A veces, hay madres, padres, abuelos que prestan su voz a las historias y a los libros. Otras, hay hermanos u otros chicos mayores que se disponen a leerles a los más pequeños. Puede ocurrir en la sala, como un intercambio, una invitación. Puede ser que esta lectura no se haya producido concretamente en la sala pero que llegue, como un eco a través de los alumnos, cierto matiz, cierta voz, cierto énfasis puesto en uno u otro lugar de una historia. Y hasta hay chicos que ya pueden leerles a otros. La mayoría de las veces pueden mirar los libros solos o en grupos y efectuar otra lectura. Vemos, entonces, que se cuentan entre ellos los cuentos a partir de las ilustraciones, que reponen sentidos y voces, que retoman giros y palabras específicas de la lengua escrita. Son todas experiencias distintas. Leer solo, mirar libros, escuchar historias narradas, escuchar historias leídas, leer en grupo son vivencias de lectura diferentes que generan distintas aproximaciones importantes. En ocasiones, sucede que la lectura en voz alta funciona como una jerarquización del libro leído: muchos chicos quieren mirar ese libro a pesar de que ya se leyó varias veces, de que ya lo “conocen”. Pero, al acercarse a mirarlo por sí mismos, están propiciando un acercamiento diferente, una nueva intimidad, otras construcciones que probablemente quedarán en secreto.

Es así: no podemos controlar todo en todo momento. Sin embargo, si nosotros como maestros mediadores hemos favorecido el encuentro de las llaves para que se ponga en marcha la construcción de sentidos, para que los chicos puedan relacionarse con un texto en forma autónoma y personal, tanto más autónoma y personal cuantas más oportunidades y confianza tengan nuestros alumnos para hacerlo, entonces ellos van a poder responder cada vez más a la llamada y a la provocación que el texto les hace como lectores.

Porque, como decía Umberto Eco en *Lector in fabula* (1981), un texto quiere que alguien lo ayude a funcionar.

La trama previa: el paratexto

Imaginemos ahora una situación: usted –adulto– se encuentra un día frente a la puerta de una biblioteca o una librería con ganas de conseguir un libro. No sabe exactamente qué libro. Tal vez tiene ganas de algo poético; tal vez le gustaría meterse más en la temática de aquel curso al que está asistiendo; tal vez quiere un libro que lo ayude a fabricar algo para su casa; tal vez esté tentado por dejarse atrapar en las redes de una novela.

El primer paso es entrar y dejarse invadir por el olor a papel impreso, ese perfume cuya alquimia es capaz de desencadenar una gran cantidad de lecturas interiores de las que ya no tomamos conciencia. Luego, recorre los pasillos, busca la temática que más se acerca a su deseo. Sobre los estantes, los lomos le ofrecen información: título, autor, editorial y también colores, texturas, formatos. Los libros reclaman ser tocados. Tal vez usted recorra los lomos con el dedo y se detenga en uno por su título, porque el autor fue fuente de placeres anteriores, porque conoce la colección y le interesó la temática.

Saca uno, dos, tres libros; uno a uno o todos a la vez. Los abre, que es como descorchar una botella lanzada al mar de la cual salen humos luminosos. A través de los textos de las solapas conoce más sobre el autor, o lo voltea y lee en la contratapa un párrafo que lo lleva a otros libros, o una “pastilla”, ese pequeño fragmento que le da a probar la punta de la cucharita de lo que vendrá.

Probablemente, busque el índice y se vaya haciendo una idea de lo que el libro promete, o lo recorra, mirando los títulos de los capítulos (que pueden estar también en los márgenes de las páginas), de los cuentos o de los poemas; o tal vez vaya pasando las páginas, leyendo dedicatorias, epígrafes, notas, viendo el dibujo que el texto le impuso al papel. Quizá se detenga en alguna ilustración particularmente llamativa y busque en el texto mismo las palabras que la acompañan. No puede leer todo en ese momento. No se olvide de que está eligiendo un libro que reserva para después. Está probando, buscando algo que va a completar su propia significación como lector.

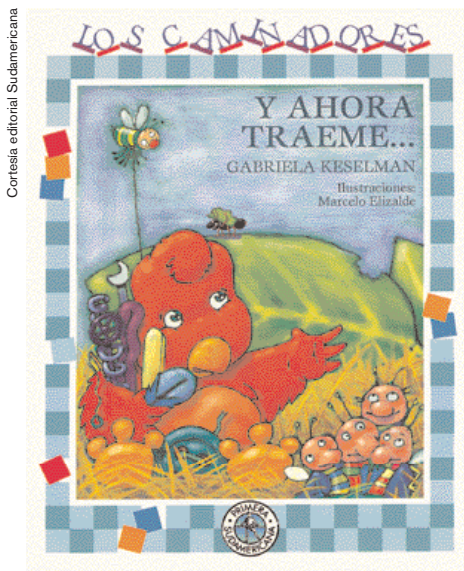
Entre todos los libros, se detiene más en uno y concreta su elección. Y se va, anticipando el momento y el lugar para leerlo.

Todo este proceso usted lo ha hecho sin pasar por el texto mismo, o leyéndolo muy poco. Recorrió lomos, tapas, contratapas, títulos, subtítulos, epígrafes, índices; vio ilustraciones, tamaños de letras, que constituyen un sistema de claves que facilitan al proceso de interpretación textual. Recorrió, entonces, los indicadores paratextuales que le dieron información, porque usted, como adulto, sabe interpretarla. Esta es una de las tareas a hacer en el aula: *trabajar el paratexto*, ya sea para

localizar una información que se necesita, para elegir algo para leer en el momento o para llevarse un libro a casa. Pero, fundamentalmente, porque los maestros enseñamos a leer en la escuela porque es necesario leer fuera de la escuela.

Los niños del Nivel Inicial ya establecen cierto tipo de lecturas del paratexto en tanto hayan tenido oportunidad, mínimamente, de manipular algunos libros. Construyen hipótesis a partir de las imágenes sobre los protagonistas de los cuentos; leen una secuencia de ilustraciones encadenando una historia; pueden reconocer la página en la cual comienza el cuento diferenciándola de las páginas de portada. La exploración del paratexto, su lectura, da pistas y señales sobre lo que el libro es. Va afinando un proceso de búsqueda que genera hipótesis y anticipaciones sobre el contenido de un libro. Por eso, cuanto más experiencia se tenga sobre la lectura del paratexto, tanto más nos dirá este sobre el libro. Es interesante que los chicos puedan familiarizarse poco a poco con esta exploración y descubrir otras lecturas posibles. Entonces, refresquemos un poco la memoria y miremos algunos libros para pensar qué aspectos del paratexto pueden ser interesantes para los niños del Nivel Inicial.

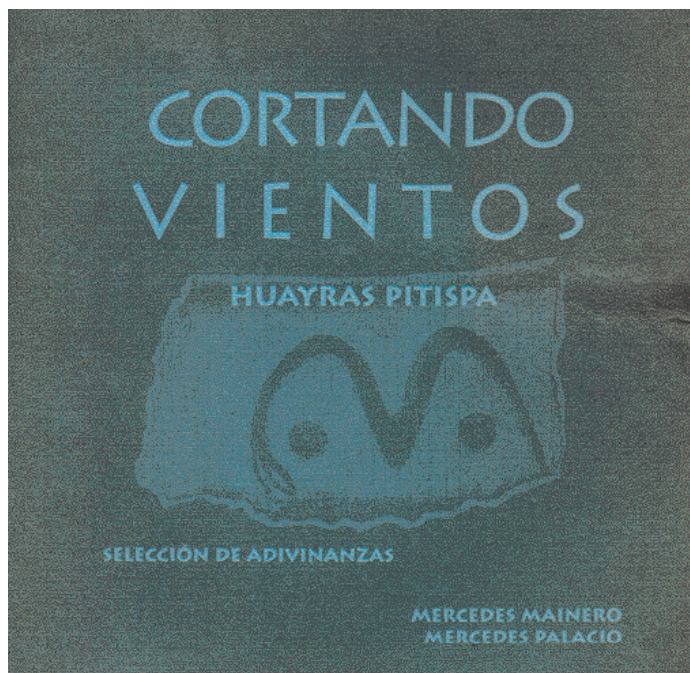
Comencemos por la tapa: título, ilustración, autor, editorial, probablemente colección e ilustrador. Reconocer el nombre de un **autor**, del que ya leímos parte de su obra, nos da una idea de lo que podemos esperar de una historia escrita por él. Y es interesante si también ofrece un margen ancho de sorpresa. Hay ciertos tonos, personajes, ritmos, estilos, reconocibles de texto en texto del mismo autor, al cual se puede volver frecuentemente. Lo mismo ocurre con el **ilustrador**. ¿Y qué pasa cuando no encontramos el nombre del ilustrador o, a veces, el del autor? Es importante comentarlo con los chicos y que participen de esa búsqueda y aclararles que los libros que no tienen el autor escrito no siempre son anónimos.



En este caso, autor e ilustrador aparecen en tapa, junto con las marcas de la colección (Los Caminadores), como en muchos libros para chicos.

La categoría de **autor anónimo** es muy interesante para trabajar con nuestros alumnos y es frecuente encontrarla en la tradición oral. Lo de “autor anónimo” tiene que ver, muchas veces, con relatos muy antiguos o nacidos en el ámbito de lo cotidiano de las comunidades que lo van pasando unos a otros. No es que se haya omitido al autor, sino que hay un autor o autores que nadie sabe quiénes fueron, aunque a veces puede precisarse un origen comunitario o regional.

Otra categoría interesante es la de **recopilador**, aquella persona que se ocupó de elegir y reunir, de acuerdo con un cierto criterio, cuentos o poemas de autores diversos para armar una antología. Puede ser interesante que los chicos conozcan estos conceptos porque más de una vez pueden encontrarse que los libros que leen tienen como “autor” al recopilador, es decir, a quien hizo la selección de textos que el libro reúne.



Cortesía ediciones de la Ventana

Mercedes Mainero y Mercedes Palacio fueron las recopiladoras de *Cortando vientos*. El libro está ilustrado con imágenes pertenecientes al patrimonio artístico de la civilización chacosantiagueña.

La **editorial** es el nombre específico de las fábricas de libros. La mayoría de los libros publicados por las editoriales están organizados en colecciones. Así, una **colección** está formada por libros de un determinado tipo de temática o género, generalmente con un formato y diagramación parecidos, que en muchos casos guarda relación con la temática. Recordemos la colección *Robin Hood*,

integrada por aquellos libros de tapa amarilla que constituían una colección de novelas. O de la *Serie Blanca* y la *Serie Negra*, de *Libros del Quirquincho*, series de libros de cuentos y novelas de humor y misterio, respectivamente. En la actualidad, existen colecciones de libros-álbum cuyos ejemplares tienen tamaños y diagramaciones diferentes entre sí. Estas diferencias responden a la historia que se desarrolla en cada libro y, a pesar de ellas, la colección no pierde su unidad.



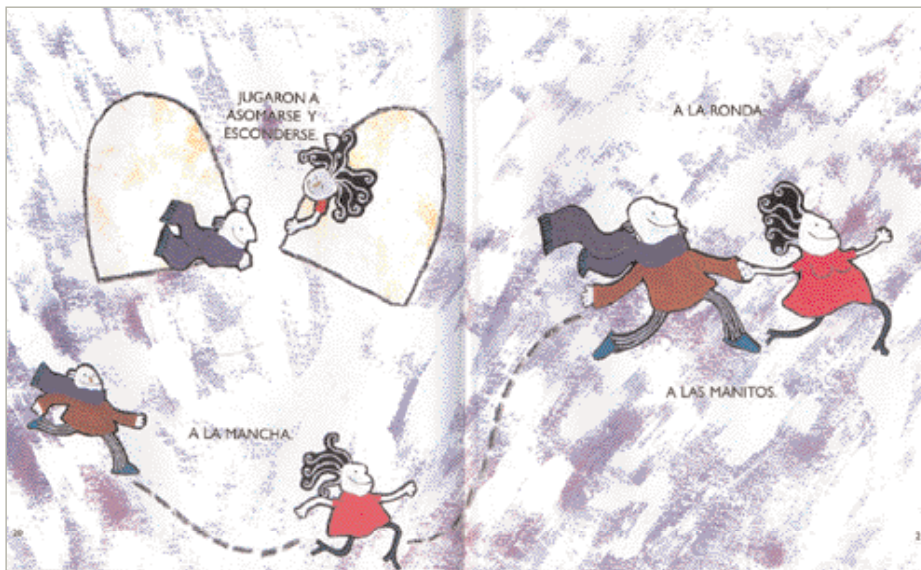
Estas obras, *La escalera de Pascual*, *Los pájaros de Joaquín* y *La regadera del sol*, de María Rosa Mò, con diseño de Istvansch, forman parte de la colección *Ocho lados* de ediciones del Cronopio Azul. Puede verse que tienen un formato bien definido e identificable.



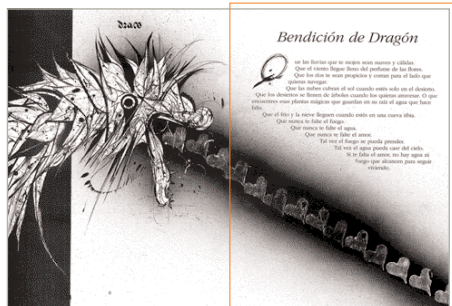
Algunos libros-álbum de la colección de Ediciones del Eclipse: *Un rey de quién sabe dónde*, con texto e ilustraciones de Ariel Abadi; *La hormiga que canta*, de Laura Devetach, con ilustraciones de Juan Lima; *Circo*, con texto e ilustraciones de Fernando González; *El ratón más famoso*, texto e ilustraciones de Istvansch; *¡Poc! ¡Poc! ¡Poc!*, texto e ilustraciones de Gustavo Roldán (h) y *Mamá del Cosmos*, con texto e ilustraciones de Sergio Kern.

Tanto editoriales como colecciones se identifican frecuentemente con un logotipo, pequeño sello invariable que puede encontrarse en tapas, contratapas y lomos de los libros. En los lomos también están el título y el autor. Es interesante que los chicos conozcan la información de los lomos para efectuar búsquedas más rápidas sin tener que sacar todos los libros del estante o de la caja. Si bien no es una lectura sencilla y que esté tan al alcance de los chicos del Nivel Inicial, hay indicadores como el sello editorial o de colección y el color que pueden orientarlos.

Apenas abrimos el libro, encontramos la portada con la información ampliada de la tapa y, a veces, dedicatorias o epígrafes, pequeños textos de introducción. Y, más adentro, podemos analizar las diferentes formas que toma el texto: la poesía, que no ocupa la totalidad de la línea; las recetas con materiales o ingredientes y un texto pautado sobre la realización. También las historietas, con dibujos y un texto en estilo directo escrito en globitos, y una serie de pautas gráficas que se leen y acompañan el tono de la historia. También están los libros-álbum que muchas veces mezclan y combinan los textos con la ilustración.



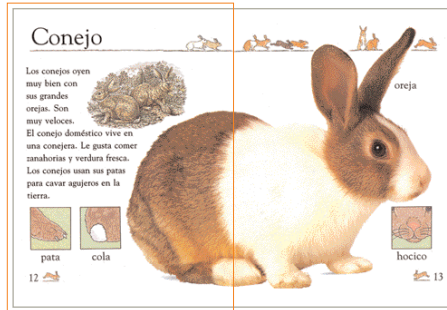
Doble página de
*Los viejitos de
la casa*, relato
de Iris Rivera con
ilustraciones de
Tania de Cristóforis,
de Ediciones EDB.



En la narrativa nos encontramos con libros que despliegan un solo cuento o varios, con lo cual es interesante buscar el título resaltado que marca el principio del otro cuento y relacionarlo con el índice y con el número de las páginas. También es interesante señalar las novelas, divididas en capítulos que van marcando distintos momentos en la misma historia.



Página ampliada de *Dragón*, de Gustavo Roldán con ilustraciones de Luis Scaffati, publicado por Sudamericana.



La diferencia entre los libros informativos y narrativos muchas veces está planteada desde el título mismo. Pero también desde el tipo de imágenes, ya que en los textos informativos suelen presentarse fotos, ilustraciones de corte realista, o diagramas y esquemas descriptivos con diferentes sistemas de referencia.



Muchas veces, la contratapa también contiene información. Además de la pastilla, puede haber datos sobre el autor o sobre la colección. Otras veces esa información puede estar contenida en las solapas que algunos libros tienen.

Solapa y contratapa
de *¡Poc! ¡Poc! ¡Poc!*,
texto e ilustraciones
de Gustavo Roldán (h).

Gustavo Roldán

Gustavo escribe historias pensando en imágenes. Pensando en historias, hace dibujos. De esa mezcla, salieron muchos libros publicados en Argentina, España, Brasil, México, Holanda, Bélgica y Suiza. Muchos de sus dibujos se expusieron en la Feria de Bologna, la Bienal de Bratislava, el Museo Itabashi de Japón, la Galería Canvas de Amsterdam. Ha recibido distinciones como La lista de Honor ALIJA (Argentina), la White Ravens List (Alemania) y el Premio Gráfico Octógono (Francia). Actualmente vive y trabaja en Barcelona.

¡Poc! ¡Poc! ¡Poc! es una historia chiquita.
Mínima la historia, mínimos los dibujos.
Sólo tinta negra sobre papel,
justo lo necesario para contar algo
que le podría pasar a cualquiera.
¡Poc! ¡Poc! ¡Poc! es simplemente
la historia de alguien que no quiere
que otro alguien se le suba encima.



Libros en que texto e imagen
funcionan inseparables para construir una historia.
Libros en donde las imágenes dicen tanto como las palabras.
Clásicos y primeras ediciones.
De autores consagrados y noveles.
Para chicos y grandes.
Libros para leer mirando.



Por supuesto que no siempre vamos a explorar el paratexto y tampoco lo haremos con todos los libros. Sería innecesario, además de monótono y agotador. Esta lectura tiene sentido en función de las necesidades que surgen en la sala, en los chicos. Tampoco es imprescindible que los niños sepan todo esto, con todas estas palabras.

Sin embargo, es interesante que nosotros las tengamos “en la manga” para cuando se presente la ocasión. Son palabras que iremos sacando de a poco, para nombrar conceptos que los chicos elaboran, para agilizar búsquedas, para construir sentidos cada vez más amplios.

Más allá de conocer los nombres de las partes de los libros, el paratexto es una lectura para construir hipótesis y anticipaciones. Leer el paratexto —y recordemos que hablamos de leer en un sentido amplio, como construcción de sentidos, de interpretación de señales, de develamientos de capas de significación— es una herramienta poderosa para elegir y precisar nuestras búsquedas... o para intrigarnos y animarnos a abrir el juego que está entre las tapas de un libro.

El mundo en papel

Los desafíos del camino lector

La comunidad lectora se nutre de desafíos. Los lectores necesitamos palabras, revistas, libros, materiales que nos animen al juego. Y situaciones de lectura para construir y desplegar una actitud lectora.

Ya sea en papeles escritos a mano, diarios, revistas, libros, ilustrados o no, esa diversidad genera y es generada por diferentes momentos del trabajo en la sala. Diversidad de textos poéticos, narrativos, informativos. Textos que escapen al lugar común y a la repetición de estrategias. Textos que, más que entretener, sean interesantes. Textos sugerentes, variados, poéticos. No necesariamente todos los libros tienen que ser ilustrados. Como vimos, los poemas y canciones de tradición oral, los cuentos populares también tienen mucho que develar. Es importante que circulen cuentos y novelas y poemas, de los libros, de las revistas, de los poemarios.

Es cuestión de que nos animemos a probar y permitir que los chicos y nosotros vayamos construyendo nuestro propio y personal camino lector. Es interesante que pensemos que la literatura no busca transmitir una enseñanza, un mensaje. Lo que sí provoca es goce estético, entramados múltiples con los diferentes lectores, entradas distintas, originalidad para abordar temáticas a veces complejas. Se trata de encontrar esos textos que nos cosquillean en la piel, que producen ruptura, que abren caminos a través del humor, la ironía, que nos descubren nuevos puntos de vista sobre situaciones conocidas, a través de la poesía. Los niños toleran la ambigüedad, lo ilógico, entran en juego. Es un salto con una red constituida por la comunidad de interpretación que nosotros, como maestros mediadores, sostenemos. Entonces, ¿qué libros contribuirán, entre otros, a que se abran los caminos lectores personales, íntimos? ¿Qué riesgos corremos como lectores? ¿Qué juegos abrimos?

Los textos desafiantes

Hay textos que alteran la secuencia narrativa, la presentación de los personajes, como en el cuento *Filotea*, de Ema Wolf, que comienza con un conflicto: “Filotea tenía que tomar una decisión importante. ¿Me tiro o no me tiro?”. A partir de allí, se

van desarrollando los intentos de Filotea, mientras los lectores nos preguntamos quién es y por qué tiene que tomar esa decisión. No presenta los personajes, sino que el inicio es una situación en un momento decisivo. Hasta que en el final de este cuento corto nos enteramos de que Filotea es una hoja en otoño.

También pueden leerse con los chicos poemas que desarrollan miradas diferentes y transforman lo cotidiano en una imagen nueva, como en el poema “Media luna”, de Federico García Lorca: “La luna va por el agua./ ¡Cómo está el cielo tranquilo! / Va segando lentamente/ el temblor viejo del río/ mientras que una rama joven/ la toma por espejito”.

O en las *Greguerías* de Ramón Gómez de la Serna:

“Los pájaros que saltan en la acera parecen estar jugando a la rayuela.”

“Trueno: caída de un baúl por las escaleras del cielo.”

“Los tornillos son clavos peinados con raya al medio.”

“Lo que más obsesiona a la cuchara es poder soltarse de los hilos de la miel.”

“La jirafa es el periscopio para ver los horizontes del desierto.”

Hay novelas que nos desafían, a veces mediante el humor, a ver de otra manera lo que damos por sentado. Cambian el punto de vista y desde ahí producen una lectura diferente. Por ejemplo, el sapo de *Sapo en Buenos Aires*, de Gustavo Roldán, les cuenta a sus amigos del monte cómo es Buenos Aires... leída con sus ojos de sapo, y nos propone que nos corramos para volver a mirar, con una mirada nueva, lo que, tal vez, ya no vemos.

Frecuentemente, los libros para niños son ilustrados. Es importante considerar que la ilustración en los libros no sea un simple adorno, sino que también esté cuidada como para entrar en el juego de las significaciones múltiples. La ilustración puede no ser la simple representación de lo que está escrito. Puede agregar, variar, potenciar los sentidos de un texto. En algunos casos, las ilustraciones acompañan literalmente el texto, es decir, representan con puntualidad lo que el texto dice. Esas ilustraciones cumplen escasa función e incluso son prescindibles. Otras, en cambio, potencian la dimensión de la lectura. Aun en los libros en los que el texto se impone a la imagen y puede relatar solo, sin ayuda, una ilustración hábil y cuidada puede enfatizar ciertos gestos o agregar determinados toques, sin que esto varíe la historia; incluso agranda la lectura y la multiplica.

Los libros-objeto

Muchos textos arman un despliegue particular en el espacio y se transforman en objetos con características y finalidades propias. Así, el libro entero y no sólo el texto cobra dimensión de objeto de arte; la historia se corporiza a través

de la conjunción que genera una diagramación cuidada, un texto desafiante, una imagen que potencia la multiplicidad de sentidos y toma vuelo propio. Los llamados libros-objeto son libros en tanto tienen textos escritos, pero están presentados de otra forma. Es decir, que en estos libros-objeto la historia se despliega sobre un espacio que genera una forma diferente de leer y que es complementario del texto. Dice el ilustrador Istvan Schritter: "Pienso el libro-objeto como un todo original pleno de inteligencia, fundado en una idea original y única, que incorpora un recurso extraño a los libros comunes para multiplicar significados" (en "Objeto de lectura", nota publicada a modo de anticipo de su libro *La otra lectura*).

El libro-objeto surge cuando "la página le queda chica" a un texto y necesita mostrarse de otra manera para que el lector explore un modo alternativo de lectura, para que lo lea en una forma espesa y tangible.



La poupée russe es un libro-objeto de François David con ilustraciones de Bernard Vernochet. El libro alude a la estructura de las muñecas rusas, las *mamushkas*: al abrirlo se descubre un libro idéntico, pero más pequeño, que al abrirse descubre otro igual, más pequeño aún, y así otro y otro y otros, hasta llegar al último, que contiene un texto desplegado en varias tarjetas.



Estas obras, *Caído del cielo* y *Teléfono roto*, forman parte de la colección Zigzag, de ediciones La Marca. Se trata de literatura para adultos, "pudo haberse llamado acordeón, friso, álbum, biombo u orihon, que según Alfredo Benavidez Bedoya es como se llamaba a este milenario tipo de encuadernación en el Japón. Sin embargo, decidimos llamarla Zigzag", explican sus editores. *Teléfono roto* es un libro-objeto construido en base a la técnica del "cadáver exquisito" que se despliega en una tira de papel de más de cuatro metros: allí se alternan nueve ilustraciones y nueve textos de autores distintos. Cada artista plástico realizó una ilustración a partir de un texto propuesto por los editores. Esa ilustración fue enviada a un escritor con el pedido de que escribiera un texto a partir de ella. Ese texto fue enviado a otro artista plástico para que realizara una ilustración que sería enviada a un escritor... A excepción del editor y del diseñador, ninguno tuvo una visión completa de la obra sino hasta que quedó impresa.



Un punto, de Gustavo Roldán (h) se presenta como una cajita de fósforos. En su interior nos sorprende una tira de cartulina de más de un metro de largo, doblada en zigzag que, a modo de páginas, va desplegando el texto y las ilustraciones, que extienden la idea desde un punto ínfimo. Este libro tiene una tirada de 100 ejemplares, pintados uno a uno por su autor.



El texto y las ilustraciones de *Refrains sans freins*, con texto e ilustraciones de Istvansch, están impresas a lo largo de las dos caras de una tira de papel con la que el lector debe armar una cinta de Moebius, lo cual genera una lectura literalmente infinita: "... la dama del tercer vagón, que cuenta esta historia al señor del segundo vagón, que la cuenta al chico del primer vagón, que la cuenta al maquinista ique no escucha nada!, porque en este momento él pone toda su atención en la chica del último vagón, que le tira besos y besos, hasta escandalizar a la dama del tercer vagón, que cuenta esta historia al señor del segundo vagón, que la cuenta al chico del primer vagón, que la cuenta al maquinista ique no escucha nada!, porque en este momento él pone toda su atención en la chica del último vagón, que le tira besos y besos, hasta escandalizar a...".

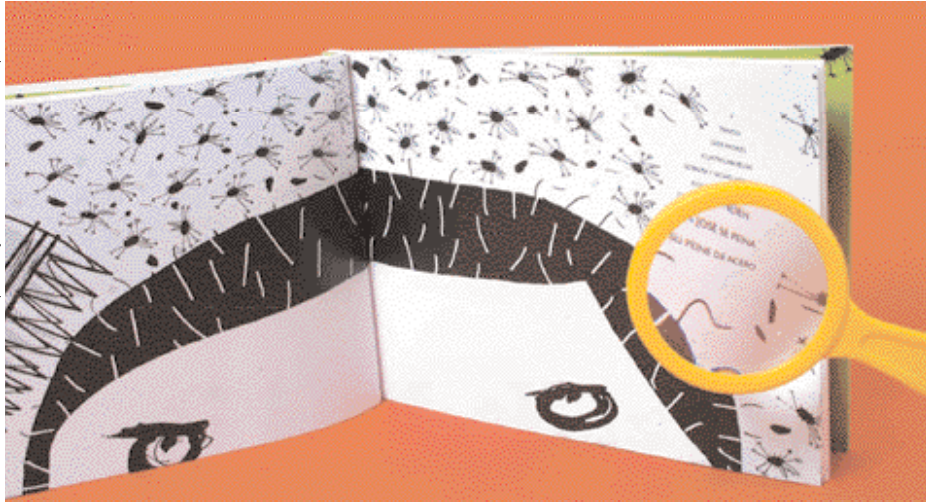
El libro-objeto no es un juguete. La manipulación que requiere es en función de la construcción de sentidos a partir de su lectura. El espacio de despliegue, el soporte, presenta otra entrada posible, otra trama. La forma que toma ese espacio está en relación con la historia que desarrolla y no se limita a abrir ventanas o a apretar botones o a que sea de tela o de plástico para usar en la bañera, objetos todos ellos que son, en realidad, juguetes con forma de libro y, por lo tanto, destinados a otro uso que no es la lectura, que no es la construcción de sentidos.

También hay libros que conservan el diseño tradicional de la sucesión de páginas, pero presentan otra entrada, una lectura alternativa. El cuerpo del libro, su parte de objeto, entra en el juego de la lectura *funcionando* con el texto.



La colección *Abrecuentos*, de editorial Kapelusz, ha sido ideada por Graciela Montes, autora de los textos, y diseñada por Oscar Díaz. En ella, el texto y la ilustración se relacionan mutuamente sin contradecirse ni repetirse. Uno da paso al otro, mediado por la acción de “abrir” la puerta ventana y descubrir otra lectura en la ilustración. La última ventana se abre a un fragmento de un cuadro, invitando al lector a “abrir” sus propias puertas y ventanas. Tal como dice allí mismo: “En cuanto la abras, van a entrar galopando las imágenes y las palabras. Y cuando las juntes a todas, vas a encontrar un cuento, un cuento propio, un cuento todo tuyo”.

Wapner, Piojemas..., Buenos Aires, del Eclipse, 2004



Los piojemas del Piojo Peddy, de David Wapner, viene acompañado por una lupa para leer los poemas escritos en la letra pequeña del piojo.



En *La escalera de Pascual*, con textos de María Rosa Mó e ilustraciones y diseño de Istvan, las páginas se abren hacia arriba, como un anotador. Así, en la página superior y en la inferior se despliegan cielo y tierra, respectivamente. Sobre esa distancia, el abuelo Pascual construye una escalera, junto con su nieto.

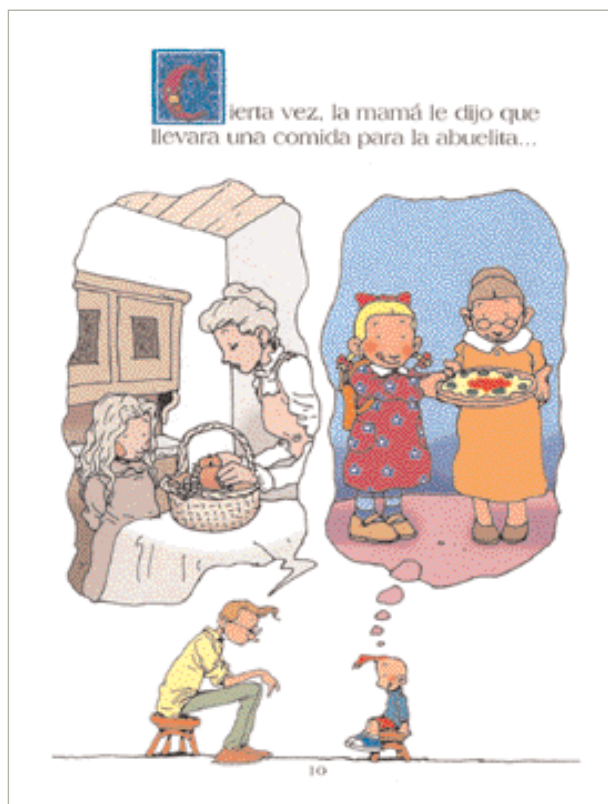


Los libros-álbum

Entre los libros ilustrados se encuentran los libros-álbum, que son aquellos libros cuya ilustración, además de generar sentidos y ampliar la lectura, funcionan en forma inseparable con el texto para construir una historia que quedaría inconclusa sin las imágenes.

Por ejemplo, en la ya citada *Caperucita Roja...* de Pescetti, lo central de la obra es el modo en que el texto —que mayormente es el cuento de Caperucita Roja— se pone en relación con las imágenes que contienen los globos donde se muestran los distintos imaginarios del niño y del padre, atravesados por la diferencia generacional.

El cuento de Caperucita es usado como un punto de partida común, como lo que todos creemos que va a ser entendido de una sola forma. Y muestra, con el recurso del humor, las diferentes experiencias culturales que generan nuevos arquetipos que son aplicados por el lector a la interpretación de los textos.



Pescetti, *Caperucita roja...*, Buenos Aires, Aliaguara, 2005

En *Caperucita Roja* (tal como se la contaron a Jorge), de Luis María Pescetti con ilustraciones de O'Kif, la imagen construye, junto con el texto, el relato.

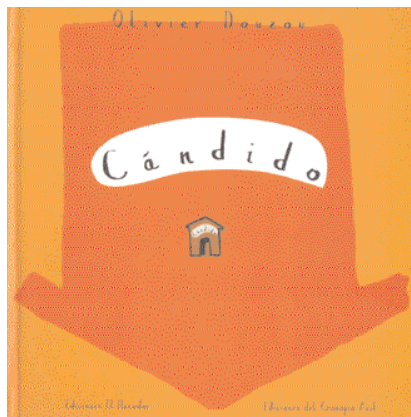


El libro-álbum sostiene un tramado minucioso entre sus partes. Tapa, contratapa, guardas, ilustraciones, texto, todo es concebido como una unidad, lo que da paso a una obra de arte visual. Por ejemplo, *Cándido*, de Olivier Douzou, propone desde la tapa el juego de mirarlo al derecho y al revés o, por lo menos, nos da una pista, nos deja una duda, a partir de la ilustración que puede ser una cosa u otra según el ángulo desde el que se la mire.

La contratapa también apoya esta duda al presentar una casa al revés. Las guardas de tapa y contratapa son distintas siguiendo este juego de inversión. Todo confluye en el desarrollo de la historia, que es la búsqueda que emprende la Señora Ida por su perro Cándido, al que sólo se lo encuentra si se da vuelta el libro. Incluso la inscripción legal de la tirada en el final del libro está escrita al revés.



Douzou, *Cándido*, Buenos Aires, del Eclipse, 2000



El diseño de *Cándido*, con textos e ilustraciones de Olivier Douzou, obliga al lector a ir girando el libro para encontrar al perro Cándido dentro de las mismas ilustraciones: se trata de otra lectura sugerida por el texto, la ilustración y la diagramación.

Estos libros, entonces, rompen la linealidad de una historia mediante el diálogo que las imágenes establecen con el texto. Y esta complejidad narrativa se pone al alcance de los chicos del Nivel Inicial a partir de la interacción del texto con la imagen y generan una lectura por parte de ellos antes de que sepan leer las letras. Convocan a las lecturas previamente hechas, a la red de significaciones singulares; las ponen en juego usando elementos del cine, la historieta, la publicidad, etc., sin enmarcarse en un estilo narrativo puro.

Browne, *Willy el tímido*, Buenos Aires, FCE, 1995



Willy estaba orgulloso.

“¡Ya no soy un tímido debilucho!”



Soy un héroe.

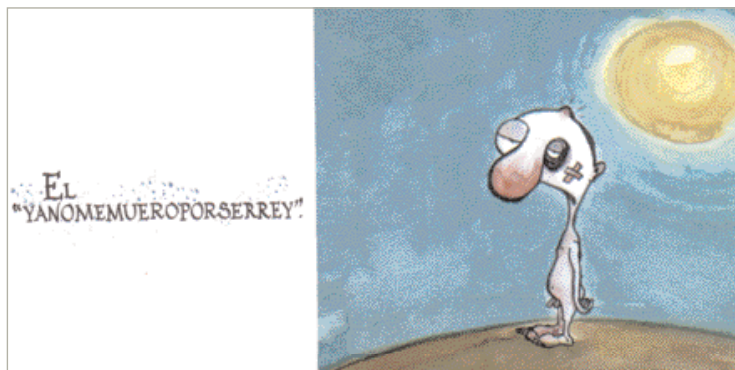
¡PUM!



Doble página del libro
Willy el tímido,
con texto e ilustraciones
de Anthony Browne.



Abadi, Ariel. Un rey... Buenos Aires, del Eclipse, 2004



Un rey de quién sabe dónde es un libro-álbum con texto e ilustraciones de Ariel Abadi.

Por ejemplo, el desenlace de *Willy el tímido*, de Anthony Browne, se despliega en una doble página con cuatro escenas que generan una progresión a modo de historieta o, mejor, de cuadros de movimiento. El texto no se entiende si no es con la imagen. Y esta no cuenta los pensamientos de Willy. Texto e imagen se complementan en un efecto de humor, de *gag* de película en blanco y negro.

En todo este cuento se trabajan lenguajes distintos, como el de la narración, propia del relato, y el del anuncio publicitario; hay frases que se contraponen a la ilustración creando efectos de humor; hay textos que acompañan una secuencia planteada como una historieta y, finalmente, está la fina ironía sobre la importancia que en algunas sociedades tiene el aspecto externo de los individuos. A partir de que Willy se hace grande, sólo aparecen reflejos y sombras de él, hasta que se le restablece la ternura con el beso de Millie. Cuando Willy se hace fuerte, puede mirar a cámara, primero de reajo, luego plenamente y ahí es cuando se lleva el poste por delante, por mirar a cámara para mostrarse, para hacer alarde de los logros en su nuevo aspecto externo. Porque, internamente, sigue siendo el mismo.

Para leer un libro-álbum hay que tomar en cuenta el contrapunto que generan texto e imagen. Estas pueden transmitir significados diferentes, a veces opuestos, generando en la obra diversas voces y convocando así a un lector activo, observador, que debe las capas de significación, la intención oculta. Las imágenes enmarcadas en este tipo de obras, lejos de limitar la imaginación de los niños –como postulan algunas teorías pedagógicas sobre la inconveniencia de que los niños vean las ilustraciones de los cuentos–, expanden el sentido del texto y le dan voz e inflexión, espesor a la historia por la multiplicidad de las lecturas, que ya no están restringidas sólo al texto escrito.

A veces, el libro-álbum tiene muy poco texto, como ocurre con *Un rey de quién sabe dónde*, de Ariel Abadi, en el cual apenas se nombran los cinco personajes. Y eso basta, junto con las imágenes, para crear una historia; sobre todo si atraviesan “La gran pelea” y vuelven a ser nombrados a partir de los resultados de este suceso.

El libro-álbum puede también presentarse sin texto, como *Zoom* (Banyai, I., 2002), *Trucas* (Gedovius, J., 1997) o *Desde detrás del árbol*. Estos libros van contando en sus imágenes historias complejas y van dejando dudas y preguntas. Plantean un juego cuyas reglas deben descubrirse a partir de leer la imagen, de construirle sentido a la secuencia, de correr el riesgo de pasar a la otra página. Porque los efectos desestabilizadores de los libros-álbum nos llevan a cuestionarnos necesariamente para descubrir el sentido que no está expresado en forma lineal.



Muchos libros-álbum, como muchos otros libros de distinto tipo que les acercamos a nuestros alumnos, sufren de atemporalidad, en el sentido de que no hay un momento de la vida para el que sean más adecuados.

Aceptan lecturas y lectores múltiples, apela a nuestros saberes, citan permanentemente otros textos que se van develando en sucesivas lecturas, ponen en evidencia la multiplicidad de sentidos que un mismo libro puede generar en distintos lectores. Cuanto más apelemos a nuestra experiencia, cuanto más sepamos, más los disfrutaremos.

La organización de la biblioteca

Sabemos que los materiales de los que disponemos, ya sean revistas, diarios, libros, cajas, carpetas, libros-objeto necesitan –sean muchos o pocos– un espacio con características particulares.

Lo interesante de este espacio, de esta biblioteca en la sala, es organizarlo de manera que la presencia de sus materiales genere lecturas por sí mismo, es decir que convoque, que llame, que se ofrezca. Por lo tanto, y para que nosotros y los chicos la conozcamos y tengamos confianza con ella, podemos organizarla a partir de acuerdos grupales, basados en las necesidades que tenemos de disponer del material. Se trata de hallar una organización variable, dinámica, en la que a veces agruparemos, por ejemplo, de acuerdo con un tipo de material o con un género, pero que otras veces dé lugar a agrupamientos por temáticas, en función de algún proyecto, por ejemplo.

Por supuesto –y esto también lo sabemos bien–, las bibliotecas pueden armarse de muchas maneras: desde la estantería clásica hasta las cajas, carritos y canastas, bolsilleros o cuerdas de donde colgar algunos de los libros con broches. Podemos combinar varias de estas formas, de acuerdo con los criterios de clasificación y necesidad que se hayan acordado y según los recursos disponibles. Lo que es importante es que ese orden sea claro; esto es, que los libros estén realmente a mano y que se los pueda ubicar fácilmente. Para esto podemos usar la información que algunos libros traen en el lomo, siempre que esté visible. No sería conveniente, entonces, que en una caja, por ejemplo, los libros estén mezclados y superpuestos ya que no les permite a los chicos una búsqueda rápida y alentadora de un material preciso. Ello sin descontar que otras veces presentemos un grupo de libros en una canasta, por ejemplo, mezclados a propósito, para que los chicos “metan la mano”, revuelvan, hurguen y de este modo se multipliquen los encuentros inesperados entre libros y lectores.

Tal vez contemos con material que hemos armado con los chicos: libros de cuentos, una novela, una caja con poemas, una carpeta de recetas. Podemos poner estos materiales juntos o distribuirlos con el mismo criterio que los otros. Cada una de estas formas de agruparlos tendría un objetivo distinto. Para los niños es muy estimulante que veamos con ellos todas sus producciones juntas. A partir de recorrerlas, releerlas, recordarlas, hablar sobre ellas, los chicos pueden tomar conciencia del camino recorrido y de sus aprendizajes. Cuando juntamos estos materiales con los otros de la biblioteca, estas producciones entran en el circuito de las lecturas disponibles y se jerarquizan a los ojos de los niños.

Esta tarea de organización del material no puede estar totalmente a cargo de los alumnos. Tanto para buscar como para ordenar, es importante que nosotros estemos también a mano como mediadores, guiando búsquedas, leyendo las palabras que aún no pueden leer, recordando los acuerdos de organización, mostrando los diferentes caminos de encuentro con los libros.

Es interesante que los chicos sepan que pueden disponer de todo el material visible, más allá del tipo de letras con el que esté escrito, más allá de que todavía no puedan leerlas, hay otras lecturas posibles.

A veces, el material de la biblioteca varía. Puede pasar que devolvamos material que nos hayan prestado o que podamos agrandar la biblioteca de la sala con compras o préstamos. Quizás ocurra que tengamos la posibilidad de elegir libros para esta biblioteca de la sala.

En ese caso, esta elección puede ser compartida. A veces no es fácil conocer las preferencias lectoras de los chicos de nuestra sala. Con frecuencia, tenemos que prestar especial atención a sus comentarios y reacciones frente a determinadas temáticas o autores. Seguramente, ante la posibilidad concreta de tener nuevos libros, nos dedicaremos a aclarar y conocer entre todos lo que queremos y necesitamos de la biblioteca. Muchas veces coincidiremos con los gustos de los chicos y otras muchas veces, no.

Es interesante que los niños entren en contacto con los libros entre los que pueden elegir. Podrán desplegar sus diferentes formas de acercarse a ellos, de probarlos, de conocer sus propios gustos, preferencias, intereses, hipótesis, sus lecturas. Y es una buena oportunidad para que nosotros intervengamos en esta selección, proponiendo intercambios de opiniones, acercándoles los libros que les sean desconocidos, ofreciéndoles alternativas que los aparten de lo acostumbrado en cuanto a géneros e ilustraciones; en síntesis, ampliándoles su universo lector.

Puede ser que podamos buscar estas oportunidades de elegir libros a través de la biblioteca de la escuela o de las escuelas cercanas. Y que, para ampliar nuestra selección, podamos ir con los chicos a una biblioteca de la zona;

es una buena oportunidad también conocer su organización y funcionamiento, así como sus diferencias con la biblioteca de la sala, que se vincula básicamente con la biblioteca personal.

Puede ser que no tengamos acceso a bibliotecas o librerías y, entonces, sería un buen momento para tratar de generar desde la escuela espacios de intercambio con la comunidad. Cada uno de nosotros conoce los recursos y necesidades del lugar en que vive y de los chicos y familias con los que trabaja diariamente. Abrir ocasionalmente la sala para que entren padres, madres, abuelos, vecinos que canten, narren, lean, recuerden y compartan con los alumnos y con nosotros sus experiencias, su historia y su herencia cultural puede ser un buen punto de partida para otros eventos.

Se trata entonces de generar encuentros en donde el material del que disponemos, sea mucho o poco, entre en circulación por afuera de la sala hacia la comunidad, que genere otras ganas y otros movimientos para satisfacer esas ganas. Encuentros en la sala en donde los chicos puedan leer en los brazos de sus padres y sus abuelos. Encuentros en los que se puedan ir construyendo comunidades lectoras amplias, con lecturas múltiples en el sentido amplio del término.

BIBLIOGRAFÍA

ABADI, A. (2004), *Un rey de quién sabe dónde*, Buenos Aires, Del Eclipse.

BANYAI, I. (2002), *Zoom*, México, FCE.

BOGOMOLNY, M. I. y equipo (1998), *Los libros del caracol 2, para leer* (1998), Buenos Aires, Estrada.

BRAVO-VILLASANTE, C. (recopiladora) (1984), *Una dola tela catola. El libro del folklore infantil*, Madrid, Miñón.

BROWNE, A. (2000), *El túnel*, México, FCE.

– (1999), *Willy el mago*, México, FCE.

– (1991), *Willy el tímido*, México, FCE.

CABAL, G. (2001), *La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros*, Buenos Aires, Sudamericana.

CORTÁZAR, J. (1970), *Rayuela*, Buenos Aires, Sudamericana.

– (1972), “La inmiscusión terrupta” (fragmento), en: *Último round*, España, Siglo XXI.

DAVID, F. y VERNOCHE, B. (ilustrador) (s/f), *La poupée rousse*, Landermer, Motus.

DEVETACH, L. (1999), “El vaivén de los textos, o ¿de dónde salen los cuentos?”, en: Revista *La Mancha* N° 8 (marzo), Buenos Aires.

– (1991), *Oficio de palabrera*, Buenos Aires, Colihue, Colección Nuevos Caminos.

– (1998), *Cuento que sube y baja*, Buenos Aires, Colihue, Colección del Monigote.

– (2003), *La hormiga que canta*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

DEVETACH, L. y ROLDÁN, L. (1992), *Barril sin fondo*, Buenos Aires, Colihue, Colección Los Fileteados.

– (1992), *Ayer pasé por tu casa*, Buenos Aires, Colihue, Colección Los Fileteados.

– (1999), *Las 1001 del Garbanzo Peligroso*, Buenos Aires, Alfaguara, Colección Cuentijuegos.

– (1999), *Las 1002 del Garbanzo Peligroso*, Buenos Aires, Alfaguara, Colección Cuentijuegos.

– (1999), *Las 1003 del Garbanzo Peligroso*, Buenos Aires, Alfaguara, Colección Cuentijuegos.

– (1999), *Las 1004 del Garbanzo Peligroso*, Buenos Aires, Alfaguara, Colección Cuentijuegos.

DOUZOU, O. (2000), *Cándido*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

ECO, U. (1981), *Lector in fabula*, Madrid, Lumen.

GARCÍA LORCA, F. (1991), *Mariposa del aire*, Buenos Aires, Colihue.

GEDOVIUS, J. (1997), *Trucas*, México, FCE.

GÓMEZ DE LA SERNA, R. y PONCE, R. (ilustrador) (1992), *Greguerías*, Buenos Aires, Colihue.

GONZÁLEZ, F. (2004), *Circo*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

HÉBRARD, J. (2000), “El aprendizaje de la lectura en la escuela: discusiones y nuevas perspectivas”, conferencia ofrecida en la Biblioteca Nacional de la Ciudad de Buenos Aires.

KERN, S. (2004), *Mamá del Cosmos*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

KESELMAN, G. (2000), *Y ahora traeme...*, Buenos Aires, Sudamericana, Colección Los Caminadores.

LA MARCA EDITORA (2004), *Caído del cielo*, Buenos Aires.

– (2004), *Teléfono roto*, Buenos Aires.

MACHADO, A. y ARROYO, E. (ilustradora) (1993), *La plaza tiene una torre*, Buenos Aires, Colihue, Colección Los Morochitos.

MAINERO, M., “De silenciosos y silenciados”, en: *Imaginaria*, Revista electrónica de Literatura Infantil N° 141, Buenos Aires, www.imaginaria.com.ar

MAINERO, M. y PALACIO, M. (1998), *Cortando vientos (Huayras pitispa). Recopilación y selección de adivinanzas*, Buenos Aires, Ediciones de la Ventana.

MARTINET, A. (1974), “La lingüística, el lenguaje y la lengua”, en: *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.

MEEK, M. (2004), *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica (FCE).

MÓ, M. R. (1994), *Los pájaros de Joaquín*, Buenos Aires, Ediciones del Cronopio Azul, Colección Ocho lados.

– (1994), *La regadera del sol*, Buenos Aires, Ediciones del Cronopio Azul, Colección Ocho lados.

MÓ, M. R. y SCHITTER, I. (ilustrador) (1994), *La escalera de Pascual*, Buenos Aires, Ediciones del Cronopio Azul, Colección Ocho lados.

MONTES, G. (2005), *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*, Buenos Aires, Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

MUNARI Y AGOSTINELLI (1998), *Caperucita roja, verde, amarilla, azul y blanca*, Buenos Aires, Aique-Anaya.

PALACIO, M. (1998), *Adivinanzas del monte (edición bilingüe en castellano y quichua-santiagoño)*, Buenos Aires, Ediciones de la Ventana.

– (1998), *Más adivinanzas del bosque*, Buenos Aires, Ediciones de la Ventana.

PESCETTI, L. M. (2005), *Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)*, Buenos Aires, Alfaguara.

PETIT, M. (2001), *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*, México, FCE.

– (1999), *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, México, FCE.

POMMAUX, Y. (2000), *Detective John Chatterton*, Caracas, Ekaré.

RIVERA, I. y DE CRISTÓFORIS, T. (2004), *Los viejitos de la casa*, Buenos Aires, EDB.

RODARI, G. (2000), *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*, Buenos Aires, Colihue, Colección Nuevos Caminos.

ROLDÁN, G. (1990), "Cruel historia de un pobre lobo hambriento", en: *Sapo en Buenos Aires*, Buenos Aires, Colihue, Colección del Malabarista.

– (1990), *Sapo en Buenos Aires*, Buenos Aires, Colihue, Colección del Malabarista.

– (1999), *El dragón*, Buenos Aires, Sudamericana.

SCHRITTER, I. (2004), "Objeto de lectura", en: *Punto de partida*, revista de Educación Inicial N° 9 (noviembre), Buenos Aires.

– (2005), *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*, Buenos Aires, Lugar.

– (2004), *El Ratón más famoso*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

SILVEYRA, C. J. (recopilador) (2000), *Piropos, amor versero*, Buenos Aires, Altea, Colección Faltó el profe.

VALENTINO, E. (1995), *Caperucita Roja II*, Buenos Aires, Colección del Malabarista.

VAN ALLSBURG, C. (1995), *La escoba de la viuda*, México, FCE.

WAPNER, D. y CUBILLAS, R. (ilustrador) (2004), *Los piojemas del Piojo Peddy*, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

WEINMAN SHARMAT M. (1993), *Yo, el Gran Fercho y el ladrón*, Bogotá, Norma, Colección Torre de Papel.

WOLF, E. (2001), "Pobre lobo", en: *Filotea*, Buenos Aires, Alfaguara.

Bibliografía sugerida

Libros

CABAL, G. B. (1998), *Mujercitas, ¿eran las de antes?*, Buenos Aires, Sudamericana.

CHARTIER, R. y CAVALLO, G. (2001), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, Madrid, Taurus.

DÍAZ RÖNNER, M. A. (1998), *Cara y cruz de la literatura infantil*, Buenos Aires, Lugar, Colección Relecturas.

MACHADO, A. M. (1998), *Buenas palabras, malas palabras*, Buenos Aires, Sudamericana.

MANGUEL, A. (1999), *Una historia de la lectura*, Santafe de Bogotá, Norma.

MONTES, G. (2001), *El corral de la infancia*, México, FCE.

– (1999), *La frontera indómita*, México, FCE.

PATTE, G. (1994), *Si nos dejaran leer... Los niños y las bibliotecas*, Buenos Aires, Cerlalc-Procultura-Kapelusz.

PELEGRÍN, A. (1990), *Cada cual atiende su juego. De tradición oral*

y *literatura*, Santafe de Bogotá, Cincel Kapelusz.

– (1984), *La aventura de oír. Cuentos y memorias de tradición oral*, Bogotá, Cincel Kapelusz.

SCHRITTER, I. (2005), *La otra lectura. Las ilustraciones en los libros para niños*, Buenos Aires, Lugar.

SIRO, A.; CASTEDO, M. L. y MOLINARI, M. C. (1999), *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la Educación Básica*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

SORIANO, M. (1995), *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*, Buenos Aires, Colihue.

STAPICH, E. (coord.) y otros (2004), *El piolín y los nudos. Textos, tejidos y tramas en el taller de lectura y escritura*, Mar del Plata, Estanislao Balder.

Revistas

Buenos Aires, distribuida por el Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.
www.noveduc.com.ar
noveduc@noveduc.com.ar

La Mancha, Papeles de literatura infantil y juvenil, Revista trimestral dirigida por Elisa Boland, Gustavo Bombini, Sandra Comino, Nora Lía Sormani.

Piedra Libre, publicación de Cedilij (Centro de difusión e investigación de literatura infantil y juvenil) dedicada a la literatura infantil. Publicación semestral aparecida entre los años 1987 a 1998.
cedilij@arnet.com.ar

Punto de partida, Revista de educación inicial dirigida por María Emilia López, Buenos Aires, publicado por Editora del Sur.
editoradelsur@uolsinectis.com.ar

Páginas electrónicas

Cuatrogatos, revista de literatura infantil.
www.cuatrogatos.org

Foro de Ilustradores / Argentina, organización abierta de los ilustradores de libros y revistas para chicos de la Argentina.
www.forodeilustradores.com

Fundación Germán Sánchez Ruipérez, institución sin fines de lucro, reconocida por el Ministerio de Cultura de España, constituida en octubre de 1981, para la creación, el fomento y desarrollo de todo tipo de actividades culturales y, muy en especial, del libro y la lectura.
www.fundaciongsr.es

Fundación para el Fomento de la Lectura, Sección Colombiana del IBBY (International Board on Books for Young People)
www.fundalectura.org.co/index.htm

Imaginaria, revista quincenal de literatura infantil y juvenil.
www.imaginaria.com.ar

Revista Latinoamericana de literatura infantil y juvenil.
www.relalij.com

Página electrónica de la escritora Graciela Montes.
www.gracielamontes.com

Página electrónica del autor Luis María Pescetti.
www.pescetti.com

Página electrónica del ilustrador Istvan Schritter.
www.istvansch.com.ar