



ACTAS

I CONGRESO INTERNACIONAL DE LECTURA Y PRIMERA INFANCIA

Santiago de Chile, martes 8 y miércoles 9 de octubre 2019



ÍNDICE

02 

PRESENTACIÓN

05 

PALABRAS DE APERTURA

Presidenta IBBY Chile, Constanza Mekis

Fundación Entrelíneas, María José González y Constanza Ried

Subsecretaria de Educación Parvularia, María José Castro

11 

CHARLAS MAGISTRALES

Beneficios lingüísticos, cognoscitivos y culturales de la lectura en voz alta durante la primera infancia. Por Evelio Cabrejo Parra

Hablemos de emociones, sensaciones y pensamientos en los cuentos infantiles: beneficios para los niños y niñas preescolares. Por Chamarrita Farkas Klein

Libros digitales en la primera infancia. Por Carola Martínez Arrollo

Estrategias de lectura expresiva para la primera infancia: la importancia de aplicaciones interactivas y el placer de aventurarse con libros de leer y jugar. Por Ana Paula M. de Paiva

Centro Lector Osorno: biblioteca pública “el bosque de los cuentos”. Por Victoria Pení Swart.

67 

LÍNEA DE EXPOSICIÓN I: LECTURA Y PRIMERA INFANCIA

El imaginario infantil y su relación con la educación preescolar. Por Ana Lucrecia Sancho.

Lectura del libro-álbum como objeto cultural y artístico, un desafío en los docentes. Por Marta Elena Díaz.

Acerca de *El libro negro de los colores* de Menena Cottin y Rosana Faría. Por Alfredo Fredericksen.

De cómo el arte despierta amor por la naturaleza en la primera infancia. Por Andrea Casals.

La construcción del imaginario: el precioso don de los cuentos. Por César Muñoz.

Canciones y poemas para ver y contar: la puesta en escena de la poesía infantil en los libros álbum latinoamericanos destinados a los primeros lectores. Por Cielo Erika Ospina y Richard Astudillo.

Paratextos: la trama previa. Por Laura Castellano.

Selección y uso de libros para lectores iniciales. Por Gabriela Barra, Susana Mendive y Maili Ow.

130

LÍNEA DE EXPOSICIÓN II: MEDIACIÓN Y PRIMERA INFANCIA

La caja de sorpresas: folclore poético para la primera infancia. Por Claudia Valenzuela.

Varones apapachones: construyendo en tiempos violentos masculinidad amorosa desde la primera infancia. Por Emilio Lome.

A la ronda, ronda, les quiero contar. Por Inés Correa y Francisca Martínez.

Guaguacuentos: experiencia de fomento lector para bebés, niñas y niños en la Guaguatoteca de la Biblioteca de Santiago. Por Marcela Mondaca, Eva Passig y Lorena Moya.

Bebecuentos en Tenerife: narración oral y libros para bebés. Por Laura Escuela.

Mochilas para la paz: una estrategia de animación itinerante de lectura en zonas de post acuerdo en Colombia. Por Mayra Ricardo.

El patrimonio cultural en los libros infantiles de la primera infancia. Por Juana Lorena Campos.

Marta Carrasco y la búsqueda de un lenguaje para la primera infancia en textos ilustrados. Por María Isabel Molina y María José Guallar.

Proyectos literarios para primeros lectores sobre patrimonio e identidad cultural. Por Francisca Jiménez.

Libros de arte: la primera mirada. Por Claudia Larraguibel.

Álbumes para colorear Zig-Zag: la semilla del arte al alcance de los niños. Por Claudio Aguilera.

Libros jugosos. Una experiencia con *Le petit Chef*. Por Frida Álvarez.

Caminos y hospedajes en las lecturas de la primera infancia. Por María Carrió y Gisela Miñaca.

La historia familiar: un libro sobre la importancia de los libros. Por Carlos Lucio Ramos.

Punto de cuento: lectura, familia y bebés. Por Soraya Herráez.

Mediación desde la librería: la importancia del papel del librero como puente entre la obra y la primera infancia. Por Carolina Bastidas.

212

COMPROMISOS CON LA INFANCIA

■ PRESENTACIÓN

Cuando soñamos —hace ya dos años y medio— con este congreso, lo hicimos pensando en la enorme deuda que tenemos como sociedad de dar un lugar central al desarrollo del ser humano durante los primeros años de vida.

Hace un tiempo hicimos una breve *trivia* en nuestras redes sociales donde preguntamos a nuestros seguidores sobre la lectura en la primera infancia. Concretamente, les preguntamos qué pensaban sobre leer a niños y niñas antes de los 3 años, y les ofrecimos tres alternativas como respuesta. Nos llevamos una gran sorpresa al constatar que un porcentaje importante de las personas que respondieron a la pregunta creían que leer a un bebé menor de 3 años no tenía sentido porque “aún no eran capaces de comprender los significados”.

Esta creencia es algo que hemos podido constatar también en nuestra práctica como mediadores de la lectura. Y entonces nos preguntamos: ¿En qué momento transformamos la lectura en una experiencia unidimensional donde lo único que cuenta es la comprensión de los significados literales de un relato? ¿Por qué la única entrada válida a una lectura es para muchos de nosotros la vinculada con la razón? ¿Por qué hemos dejado de lado, como menos importante, nuestra capacidad de emocionarnos, de conmovernos, de sentir frente al mundo que nos rodea? ¿Dónde queda esa actitud maravillosa e imprescindible de saborear el sonido de cada palabra, de dejarnos llevar por los ritmos, la cadencia y los silencios de un texto? ¿No será que a veces, esa “comprensión lectora” que hemos instaurado desde la educación formal atenta contra una comprensión más global de las obras, contra esa capacidad de dejarnos seducir y transportar por una historia, de sumergirnos en su atmósfera, de vivir las aventuras y vicisitudes junto a sus protagonistas?

Nos dice la psicóloga inglesa experta en crianza y desarrollo infantil, Penélope Leach:

“Nunca es demasiado temprano para compartir un libro con los niños. Si aguardamos a que sepan leer para hacerlo, es como si esperaríamos a que supieran hablar para hablarles.”

Entonces, ¿cómo es posible que nuestros niños y niñas adquieran unas competencias si nunca han estado expuestos a ellas?

Leer el mundo es una acción innata al ser humano desde su gestación. Los niños naturalmente observan, se asombran, se preguntan; exploran con sus cinco sentidos, con sus millones de sentidos. Sin embargo, observamos que muchas veces nuestros pequeños van perdiendo, a medida que crecen, esa capacidad de conmoverse, de preguntarse y de mirar el mundo con ojos nuevos. ¿Qué responsabilidad tenemos los adultos en eso?

Decidimos entonces, hace 2 años y medio, hacer algo al respecto. Es verdad que hay carencias y desconocimiento, pero también es cierto que existen cientos de experiencias y prácticas dignas de ser conocidas y replicadas. Pensamos que ese sería nuestro pequeño grano de arena: por un lado, compartir y visibilizar tantas buenas prácticas, investigaciones y estudios; por otro, comenzar a poner en la agenda pública - con este primer congreso de muchos que vendrán - un tema tan relevante para el desarrollo de nuestras comunidades.

Fue así como comenzamos a organizarlo y recibimos el apoyo económico del Fondo del Libro y la Lectura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile para llevarlo a cabo. Con asombro recibimos cerca de 200 propuestas desde casi todos los países de Iberoamérica. Las inscripciones para asistir fueron otra sorpre-

sa: en dos días se coparon las vacantes. Esto no hizo sino confirmarnos la necesidad generalizada de abordar y reflexionar sobre un tema del que apenas nos hemos hecho cargo como sociedad. Pensamos en invitar a algún experto que tomara el tema del desarrollo del bebé a través de la lectura, y surgió naturalmente el nombre del experto colombiano-francés Evelio Cabrejo Parra. Asimismo, al pensar en el ámbito de la mediación de la lectura en la primera infancia, llamaron nuestra atención los estudios y proyectos de la investigadora brasilera Ana Paula Mathias de Paiva sobre libros experimentales y el libro juguete como una nueva forma expresiva. En estas actas encontrarán las conferencias magistrales de ambos invitados, junto a las exposiciones de Chamarrita Farkas Klein, con una charla sobre psicología, lectura y primera infancia; y la de Victoria Pení Swart, quien nos relató su experiencia en la gestión de espacios de lectura abiertos a la primera infancia desde el Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas de Chile y el Centro Lector de Osorno. Contamos además con 3 charlas magistrales que complementaron y enriquecieron los contenidos del congreso: Jeimy Hernández, desde el CERLALC, quien nos habló sobre la lectura como derecho humano durante los primeros años; Carola Martínez, abordando el tema de la lectura digital en la primera infancia y Paz Puga, creadora de Tikitiklip, quien nos habló de su valioso trabajo dirigido a niños y niñas, vinculando la música, la artesanía, los relatos y muchas otras artes que se conjugan en sus obras. Pusimos toda nuestra energía en planificar cada momento y en preparar los espacios de este congreso con amor y cuidado: llenamos de flores, libros y juguetes, intentamos crear una atmósfera acogedora en que la calidez y la experiencia estética fueran relevantes. Lo hicimos porque pen-

samos que era una forma práctica de transmitir que así también debemos planificar y preparar los espacios y actividades para nuestros niños y niñas: pensando en ellos y en su bienestar.

El resultado fue una fiesta de dos días en torno a la primera infancia en el Centro Cultural de España de Santiago de Chile. Una fiesta, sí, en la que literalmente terminamos bailando al ritmo del bongó y los cantos y juegos de Emilio Lome. Los asistentes tuvimos la suerte de compartir con mediadores de otras latitudes, conocer sobre sus prácticas exitosas, y llevarnos experiencias a nuestros trabajos y entornos. Recibimos a asistentes y expositores de 12 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Francia, México, Perú y Uruguay.

Nos quedamos con las palabras finales de Evelio Cabrejo:

“Yo he asistido a muchos congresos, y en muchos congresos hay mucha cuestión respecto del saber, pero a veces, hay poca humanidad. Acá hemos asistido a un congreso en donde ha habido altura de pensamiento, y mucha mucha humanidad.”

En estas actas encontrarán la mayor parte de los trabajos presentados en esa oportunidad, así como las palabras introductorias de los organizadores, de la Subsecretaria de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile, y los Compromisos con la infancia que asumieron los asistentes al finalizar el congreso.

Agradecemos a todas las personas e instituciones que nos prestaron su apoyo desde distintos frentes: María Graciela Bautista, Catalina Báez, Andrea Bravo, Paola Faúndez, Ivonne Fontaine, Lourdes Leandro, Emilio Lome, Magdalena Infante, Karla Eliessetch, Valerie Moir, Marco Montenegro, Luz Yennifer Reyes, Solange Suppa, Carolina Valdivieso, Jorge Valenzuela, Carola Vesely, Fondo del Libro

y la Lectura, Centro Cultural de España, Subsecretaría de la Niñez, Subsecretaría de Educación Parvularia, OMEP Chile, CERLALC, CINOCH, CasaCuento, a los librerías que se sumaron a este evento, y por supuesto a Fundación SM, quien con su apoyo ha hecho posible esta publicación.

Comité Organizador

Primer Congreso Internacional de Lectura y Primera Infancia

María Isabel Aguirre Illanes /Directora Ejecutiva IBBY Chile

María José González Cabezas/Consultora Independiente

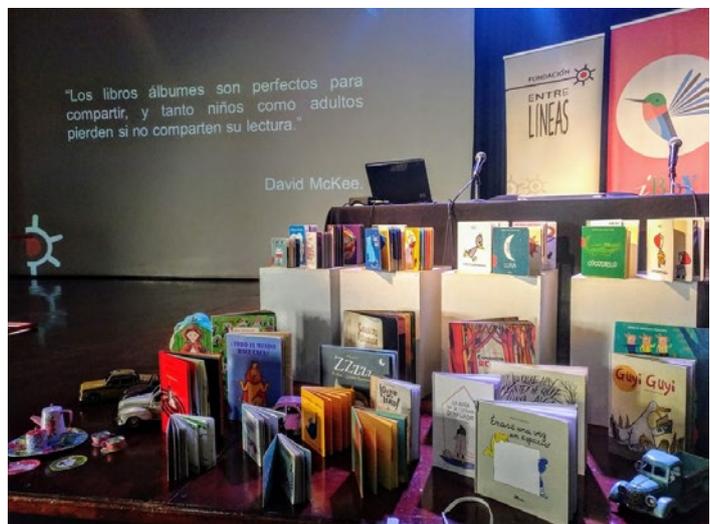
Constanza Mekis Martínez/ Presidenta IBBY Chile
Constanza Ried Silva/ Directora Fundación Entrelíneas.



www.ibbychile.cl



www.entrelineas.fund



■ PALABRAS DE APERTURA

Bienvenida de Constanza Mekis, presidenta de IBBY Chile

Como presidenta de IBBY Chile me llena de orgullo ver este auditorio lleno de mediadores y entusiastas de la lectura. Sé que muchos de ustedes han viajado a lo largo del país para asistir y que otros se han desplazado por el continente y algunos han venido desde aún más lejos de los límites de nuestra región. Lo que se condice con el gran éxito que tuvo la convocatoria que se abrió para recibir ponencias, ¡fueron más de 200! Esto nos hace pensar en la cantidad de profesionales que están pensando e investigado la primera infancia y la lectura, y en todos aquellos que están realizando exitosas prácticas de mediación, hasta en los rincones más alejados. Nos enorgullece crear este espacio para compartir, debatir y dialogar en torno a los temas que hoy nos convocan. IBBY es una institución que cree fielmente en la importancia que tiene la lectura y en cómo ésta es una herramienta poderosa que se pone al servicio de los niños. Nuestra institución nace hace 66 años de la mano de Jella Lepman, en la Alemania post Segunda Guerra Mundial, motivada por la convicción de que los libros para niños pueden tender puentes de paz entre las naciones. Seducida por esta idea, la autora Marcela Paz en el año 1964 funda en nuestro país IBBY Chile, institución que por 55 años se ha preocupado de facilitar a los niños y jóvenes el acceso a buenos libros, velar por la publicación y distribución de libros de calidad y, como esta instancia lo demuestra, proporcionar apoyo y formación a quienes trabajan con niños y jóvenes y con los libros concebidos para ellos.

La magia de la lectura

Pero... ¿y cómo son los buenos libros? ¿Qué características tienen? ¿Cómo son sus lectores más pequeños? Para responder estas preguntas tomo prestadas las palabras de la escritora chilena Marta Brunet ¹:

“El niño pequeño vive en un ambiente mágico en la más pura esencia de la palabra. Detrás de cada cosa advierte un sentido oculto, del que la cosa misma es sólo un símbolo. [...] El niño a quien todas las cosas se le entregan en simultáneo, tumultuoso milagro, da por descontada la relación entre las mismas, de ahí que en su afán de conocimiento, más que en el “cómo” le preocupa el “por qué”, llevando a sus padres y educadores hasta acorralarlos contra las finales preguntas que carecen de toda respuesta posible; ¿Por qué la nieve es blanca? ¿Por qué calienta el fuego? Con esas preguntas el niño no busca salir de lo mágico, sino afianzarlo y comprenderlo. Lo mágico no es lo opuesto a lo lógico como muchas veces suponemos, sino que se basa en una utilización particular de la lógica. Así, una de las primeras condiciones que debe cumplir el relato que quiere captar la atención del niño, es el de esa lógica- mágica, dentro de la cual un lobo puede hablar, e incluso ser confundido con la abuelita. [...] En la estructura del relato el niño exige un respeto estricto a su lógica particular que le permite en cada caso la verificación de sus inagotables por qué.”

1 *El mundo mágico del niño* de Marta Brunet. Extractos Conferencia Encuentro de escritores organizado por la Universidad de Concepción en Chillán, 1958. Revista Atenea. Autora de libros maravillosos: *Aluluyas para los chiquitos*, *Cuentos para Marisol*

Contar un cuento es tal vez la operación más maravillosamente vital de cuantas le corresponden a una educadora, ya que mediante ella no está añadiendo conocimiento a un ser, sino suscitando a ese mismo ser, incitándolo a realizarse. Si el cuento termina con la última palabra del narrador, no pasará de ser un tema de clase medianamente tolerado. El cuento eficaz es el que comienza por el contrario con esa última palabra que es donde tiene que comenzar la libre iniciativa del niño.

Libros mágicos ¿cuál es la magia de ese libro que queremos despierte la curiosidad?

Sin duda en la literatura y los libros para los más pequeños, abundan las palabras vacías, carentes de magia, de inspiración, de curiosidad para ir por más. Faltan esas palabras que nos permitan lograr que el punto final de una lectura, no sea un punto final, sino un punto seguido que dé pie a una exploración, a una salida cultural, a una conversación ¿y por qué no? a otros libros.

Porque si les digo a los niños: “los gatitos maúllan, miao, miao, mientras el reloj de pared, tic- tac, tic- tac, y papá y mamá les dan un beso a los niños antes de ir a dormir, muac muac...” O mejor, cierran sus ojos y piensen en la siguiente imagen: doble página, en la primera, con letras grandes la palabra PELOTA. En la página continua, una ilustración simple y plana de una pelota... ¿acaso a ustedes aquello les atrae? ¿Atrapará a nuestros pequeños lectores? ¿Les despertará la curiosidad? ¿Se tratará de palabras mágicas?

Como dice: Wislawa Szymborska, Premio Nobel de Literatura:

“Cuando éramos niños no nos hacían ninguna gracia los poemas sobre los muñequitos de nieve o los espantapájaros. No nos interesaba en absoluto qué le dijo una tacita a una cucharita, y qué le contestó la cucharita. Tampoco queríamos

saber con quién bailó la mariposita, y qué instrumento tocó el pequeño escarabajo. Y qué decir de la total indiferencia por la primavera, nuestra princesa, que llegaba dando saltitos sobre la verde hierba. En cambio, lo que nos divertía eran las aventuras de personajes singulares, aventuras de esas que te hacían morir de miedo o reír con ganas. Nuestros gustos siguen siendo los mismos.”

Los mediadores mágicos y exploradores

¿Entonces cómo es la lectura para los más pequeños? ¿Cómo se les lee y acerca? Viene a mi mente *El arte de ser abuelo* de Victor Hugo², una obra inspiradora, en la que el autor francés se dedica a resaltar la gracia de la infancia, tanto en su lenguaje como en sus juegos. Los nietos recuerdan a su abuelo Victor Hugo como un cómplice de sus travesuras infantiles, recuerdan las visitas al parque zoológico y los cuentos que les inventaba para entretenerlos. Sin ir más lejos, el tema del poema “El jardín de plantas” es una visita del abuelo con sus nietos al zoológico. Victor Hugo describe la felicidad de todos los niños con sus rostros llenos de pureza:

“los niños, rostros puros,
miran lo invisible y sueñan
y los sabios tratan siempre
de complacer a alguien soñador.”

Por qué les cuento esto, pues porque Victor Hugo me interpreta profundamente cuando el registro de ser abuelo está tanto en ir a acompañar a los nietos a mirar los osos, como también darle espacio a la palabra oral. Llevar a los niños a terrenos culturales amplios donde el mundo de las palabras y el amor por el conocimiento se pueden esparcir con una grata convivencia, un profundo respeto, con comprensión por las personas y el mundo que nos rodea.

² *El arte de ser abuelo* (Poesía) Victor Hugo, La lucerna, Madrid, 2017.

Los invito a concebir la lectura como espacio cultural, de exploración, algo muy amplio y participativo: puede ser ir a ver cómo trabajan los bomberos, leer un mito griego, escuchar a un chinchinero, pensar en el mundo de las ballenas; observar el movimiento de la luna, visitar una librería o pasear por un parque. La cultura está en todo. A los espacios públicos hay que darles compañía, la plaza como centro de reunión, lugares como el teatro que unen distintas manifestaciones culturales y por cierto la biblioteca donde se lee, se reflexiona, se puede indagar y generar diálogos donde se les despierte la curiosidad a los niños por el mundo. Un lugar que permite trabajar y jugar con el concepto de la lectura como un espacio de cultura.

Déjense llevar por las palabras que se escuchan, que vuelen y se disfruten, que creen un espacio para motivaciones internas y externas. Las palabras como si fueran juguetes cercanos, luces que iluminan el camino del niño. Jugar simplemente. “¿Por qué los gatos dicen miau? Si yo fuera gato diría guau”, dice Parra. Aproximarse a actividades lúdicas, abrirse a asociar de manera juguetona a rimas, sonidos, imágenes, lugares, saberes.

Finalmente el mediador no solo tiende puentes, también abre caminos, caminos que conducen a más preguntas, a más explicaciones, a la búsqueda permanente.

A la rurrupata... que viene la gata. Canto popular chileno para hacer dormir a los niños. Ah, no, no, no se pueden dormir, queremos que estén muy despiertos en este congreso y aprendan de lo divino y humano en el arte de formar lectores. Me despido con una de las aleluyas de Marta Brunet:

“esta es una selva umbría
con harta pajarería
donde libres y felices
viven garzas y perdices”³

3 “El tribunal de los pajaritos” en *Aleluyas para los más chiquititos*.

Bienvenida de Fundación Entrelíneas

María José González, Consultora independiente
Constanza Ried, Directora Fundación Entrelíneas

Animar al lector inquieto, competente y crítico que todos llevamos dentro es la misión que nos propusimos cuando nacimos como Fundación Entrelíneas en marzo de 2018, hace apenas un año y medio.

Nuestra misión pone en el centro a aquel sujeto que no solo tiene pleno derecho a la lectura, sino que tiene en sí mismo el germen que lo convertirá en lector y miembro cabal de esta cultura escrita en la que nos encontramos insertos.

Para nosotras, leer es vincularse consigo mismo, con los otros y con el mundo; es entender el milagro de la creación literaria y artística; es descifrar la complejidad de la existencia y ser capaz de ver sus luces, sus sombras y sus matices; es encontrar el sentido de la propia vida y aprender a caminar sorteando obstáculos para llegar a un lugar incierto. Leer es, de alguna manera, vivir con intensidad el aquí y el ahora de todo lo que nos rodea.

Leer es un acto de resistencia como dice Ana María Machado, *una forma de revolución* como dice María Teresa Andruetto, *un ingreso al mundo de lo simbólico* según Yolanda Reyes y *un espacio de ensoñación donde se encuentra la identidad perdida* según Michele Petit.

Leer es también estar dispuesto a ser mediador de lectura, estar abierto a contagiarse y a contagiar a otros con una pasión que no se agota, es convertirse en refugio de incomprendidos y buscador de textos a la manera de Beatriz Helena Robledo.

Ser mediador en un mundo como el nuestro, donde la cultura se mide con criterios mercantiles, donde el valor social de la lectura es bajo, donde niños, niñas y jóvenes siguen considerándose propiedad de los padres o instrumentos de la civilidad adulta, es un acto heroico y quijotesco. En ese contexto y con esos ideales de fondo, organizamos junto a IBBY Chile, este congreso de lectura y primera infancia donde esperamos se encuentren, dialoguen, reflexionen y se confabulen aquellos mediadores que están sentando los cimientos de una comunidad lectora, aquellos que están vinculando a nuestra infancia, pequeña y vulnerable, con la palabra, con la imagen, con la cultura escrita, con la ciudadanía plena.

No soy un gángster, soy un promotor de lectura profesa Luis Bernardo Yepes para convencernos de que la lectura y la mediación son intervenciones sociales, culturales y políticas necesarias y pacíficas para contrarrestar la pobreza, la violencia, la injusticia, la corrupción o la destrucción del planeta que tanto nos agobian.

Volvamos al origen, al vientre materno, al juego de palabras, a la canción de cuna, a las rimas simples, a la lectura que se hace con las manos, con la boca, con el cuerpo todo. Disfrutemos este encuentro y salgamos renovados a leer el mundo para poder pregonar a los cuatro vientos como Anita Tijoux: *cuando grande quiero ser un niño*.

Palabras de María José Castro, Subsecretaria de Educación Parvularia

Les agradezco enormemente la invitación a este Primer Congreso de Lectura y Primera Infancia, que espero sea la primera versión de muchos encuentros futuros, en Santiago y regiones, que aporten a la agenda de un tema tan relevante como es la estimulación lectora temprana.

En esta sala convergen hoy día una multiplicidad de actores del mundo público y privado, formados en distintas disciplinas del conocimiento, pero convocados por un interés común: la lectura, los libros y nuestros niños y niñas. Entre los expositores y la audiencia hay escritores, poetas, ilustradores, traductores, editores, cuentacuentos, bibliotecarios, educadores, periodistas y tantos otros profesionales y personas relacionadas e interesadas en la potencialidad que la lectura ofrece al desarrollo integral de la primera infancia.

Convirtamos esta convergencia en sinergia, y desde el diálogo y la reflexión que nos ofrece este espacio, avancemos en la implementación, profundización y difusión de la lectura en la infancia temprana como un elemento clave para el desarrollo futuro de nuestros párvulos.

Agradecemos a los organizadores, IBBY Chile, filial local de la destacada red internacional IBBY, que desde 1953 se preocupa de *vincular a jóvenes y niños con libros de buena calidad*. Fieles a la creencia en el poder sanador de los libros, que inspiró a su fundadora – la bibliotecaria alemana Jella Lepman, esta red promueve una diversidad de actividades en Chile y el mundo que buscan difundir la literatura infantil de alto estándar.

En conjunto con IBBY Chile, agradecemos la organización de este congreso a la Fundación Entrelíneas, iniciativa chilena que realiza una destacada labor en investigación, formación y difusión de libros y literatura infantil de alta calidad, prestando servicios y asesorías a una diversidad de instituciones con el objetivo de dinamizar la biblioteca y otros espacios de lectura. Su misión de *animar al lector inquieto, crítico y competente que todos llevamos dentro*, supone hoy día una contribución inigualable en el camino para estimular la lectura.

Por último, destacar el patrocinio del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, a través del Fondo del Libro y la Lectura, que hace posible la realización de este encuentro como parte de su compromiso con la promoción y difusión del libro y la lectura.

A estas alturas, la evidencia es amplia – y de larga data – cuando hablamos de los beneficios asociados a la lectura. Sin embargo, lo que no está tan claro para todo el mundo, es lo temprano que se puede empezar a promover la experiencia de la lectura en los niños. Y es que desde los primeros meses de vida –e incluso desde el propio vientre materno-, los infantes empiezan a decodificar los símbolos de su entorno, entregándoles un significado: es así como comienzan a leer. Entonces, la primera lectura del mundo que lo rodea es aquella que el niño o la niña hace a través de sus sentidos. Tomemos esta maravillosa oportunidad y ofrezcámosles a nuestros párvulos experiencias lectoras de calidad.

Nuestro enfoque pedagógico, como primer nivel del sistema educativo, supone promover aprendizajes significativos, utilizando una diversidad de recursos. En el marco de la Educación Parvularia son especialmente relevantes aquellas experiencias en donde cada niño y niña juega, decide,

participa, se identifica, construye, se vincula, dialoga, trabaja con otros, explora su mundo, confía, percibe y se mueve, se autorregula, se conoce a sí mismo, atribuye significados, opina, expresa sus sentimientos, se asombra, desarrolla sus talentos, se organiza, disfruta, se hace preguntas, escucha y busca respuestas. De este listado de experiencias que orientan nuestro quehacer, ¿no corresponden todas y cada una de ellas, a experiencias ligadas, promovidas o derivadas directamente desde la lectura? Encontramos en ella a un aliado poderoso y central, que moviliza sus propósitos hacia el desarrollo integral que buscamos, cimiento de las oportunidades futuras.

El rol del mediador, como pieza clave en la estimulación lectora de la primera infancia, es el otro pilar fundamental que convoca a este Congreso y nos atañe directamente desde la Educación Parvularia.

Reconociendo, y resguardando siempre, el papel de la familia como primeros educadores de sus hijos, la Educación Parvularia comparte con ella esta labor, completándola y ampliando las experiencias de aprendizaje y desarrollo integral para los niños. Nuestros educadores, son los profesionales que saben en profundidad cómo aprenden y se desarrollan nuestros párvulos, y por lo mismo es clave su formación en esta área. Capacitarse en las estrategias y prácticas de animación lectora, así como conocer los libros y temáticas adecuadas para cada edad y etapa del desarrollo, solo potenciarán las acciones que ya realizan para y por una educación de calidad. Y junto a los nuestros, la invitación se abre también a la comunidad completa con su diversidad de actores, porque al contar con más mediadores, multiplicaremos el beneficio de la lectura en nuestros niños.

Cierro esta apertura, agradeciendo una vez más esta instancia de formación y difusión de un tema relevante para todos aquellos que trabajamos con y por los niños. Estimular la lectura,

es aportar calidad a los aprendizajes durante la infancia temprana, con miras a formar un adulto integral que sea reflexivo, tenga pensamiento crítico y una mirada creativa frente a los desafíos. Nuestra agenda como Subsecretaría responde hoy día al mandato del Presidente de situar a los niños primeros en la fila; por ello nuestro foco está puesto en llevar adelante todas aquellas políticas y programas que aseguren una educación de calidad para el nivel. Y como ya lo he señalado, toda iniciativa que busque promover la lectura en la primera infancia se suma a este esfuerzo que beneficia directamente a nuestros niños y niñas, y la reconocemos como tal.

■ CHARLAS MAGISTRALES

Beneficios lingüísticos, cognoscitivos y culturales de la lectura en voz alta durante la primera infancia⁴

Evelio Cabrejo Parra

Agradezco inmensamente la invitación a participar en este importante evento. La creación de dispositivos para mejor acompañar a los niños y las niñas durante la primera infancia están en plena expansión a nivel internacional. Las prácticas de lectura en voz alta durante este período de la vida infantil son un dispositivo frecuentemente utilizado por padres, bibliotecas, profesionales de primera infancia y en programas de educación inicial. Muchas de las temáticas programadas para este importante congreso hacen parte de ese proceso.

Las intervenciones preliminares de Constanza Mekis Martínez presidenta de IBBY Chile y de María José González Cabezas y Constanza Ried Silva -Fundación Entrelíneas- dieron el tono al encuentro narrando el inmenso trabajo de preparación, presentando al mismo tiempo un vasto y rico panorama sobre la importancia de la lectura y de la literatura oral o escrita en el desarrollo psico-social de los niños y las niñas. Agradezco a María Graciela Bautista –Lectura Viva– por haberme presentado y por su participación en el diálogo final.

Quiero compartir con ustedes algunos beneficios de la lectura en voz alta durante la primera

infancia y para esto trataré de hacer inteligible cómo dichas prácticas pueden alimentar capacidades naturales de los bebés desde los primeros momentos de la vida. Desde los años 70 del siglo pasado se ha venido avanzando considerablemente en el conocimiento de las competencias precoces de los bebés.

El recién nacido viene al mundo equipado de la facultad de lenguaje. Dicho patrimonio genético hace posible la apropiación de la lengua o lenguas del entorno familiar y social de los niños. Al nacimiento el bebé no habla, pero escucha. La escucha infantil es muy sensible a la entonación de la voz y a la prosodia de la lengua. Las modulaciones de la voz hacen audible el estado emotivo del que habla y es por la lectura de las emociones que los bebés entran en ese proceso misterioso de construcción de significado. Cada lengua posee maneras específicas para acariciar lingüísticamente a los bebés y las modulaciones de nuestra voz les permiten captar cómo los vivimos en nuestro mundo interior. Es difícil mentir cuando se le habla a un bebé.

La música de la voz hace audible el estado interno de la persona que habla y las capacidades lingüísticas precoces hacen que los pequeñitos diferencien perfectamente la música de la voz y la prosodia de la lengua de los demás sonidos del mundo exterior. La facultad de lenguaje debe ser alimentada para que ella se pueda ejercer, esta es la razón por la cual es crucial facilitar lo más temprano posible, además de la lengua de la vida cotidiana, acceso a la lengua del relato: la narración alimenta la facultad de lenguaje y permite a los humanos interiorizar la riqueza y complejidad de la lengua. La literatura infantil de tradición oral -arrullos, nanas, cantos de cuna- es universal porque al salir del vientre de la madre somos iguales y necesitamos

4 Este texto no es una transcripción literal de la charla magistral de Evelio Cabrejo, sino que el reflejo de algunos aspectos fundamentales expuestos en ella.

alimentos simbólicos comparables para humanizarnos en la cultura que nos ve nacer. Toda lengua posee dicho patrimonio cultural que se transmite de generación en generación para satisfacer necesidades lingüísticas, psíquicas y culturales de los bebés. Y me permito reafirmar que, dada la sensibilidad inicial a la prosodia de la lengua, la lectura en voz alta de textos literarios y poéticos son bienvenidos desde la más temprana edad.

¿Cómo funciona la facultad de lenguaje antes de la aparición de las primeras palabras?

Clásicamente se pensaba que la adquisición del lenguaje comenzaba con la articulación de las primeras formas lexicales que generalmente empiezan a hacerse audibles hacia el final del primer año de vida. Las investigaciones sobre las capacidades de percepción precoz de la lengua oral muestran que los procesos lingüísticos se ponen en movimiento desde antes del nacimiento. La migración de células constitutivas de la neurología de la audición comienza desde el primer trimestre de gestación y el sistema auditivo a medida que se construye va funcionando cada vez más eficazmente, permitiendo inscripciones fetales de informaciones relativas a la voz. La voz de la madre gestante es recibida con una resonancia muy particular respecto a las demás voces exteriores que son escuchadas como un murmullo lejano. Al venir al mundo, el ritmo de la marcha, el ritmo cardíaco y la música de la voz de la madre hacen parte de inscripciones neurológicas y psíquicas del bebé. El nacimiento inaugura la separación de cuerpos madre e hijo, pero el recién nacido resiste a esta separación aferrándose a la voz de la madre, la cual prefiere y distingue entre las demás voces escuchadas. La capacidad natural de gestionar la voz forma parte de la organización del aparato de percepción auditivo, el cual puede ser afectado en su proceso de construcción por ciertas enfermedades virales como

la rubeola. El ritmo de la marcha y movimiento del rostro y diferentes posturas maternas son fundamentales en los procesos de creación de vínculos precoces para niños sordos. Estos recursos naturales serán igualmente utilizados en la apropiación de la lengua signada. Lengua oral y lengua de signos suponen las mismas operaciones mentales: la primera hace audible parte del pensamiento del sujeto hablante y la segunda reconstruye significados unificando el movimiento armonioso de las manos con las modulaciones de posturas faciales.

La relación profunda entre estos dos sistemas de comunicación hace que la lengua oral pueda ser traducida en lengua de signos y esta última en cualquier lengua oral.

Continuaré mi razonamiento teniendo en cuenta únicamente la alianza culturalmente indispensable entre diversos beneficios de la lectura en voz alta y la riqueza interiorizada de la oralidad. La revista *Science* publicó en 1971 el célebre artículo "*Speech perception in infants*" que describe cómo los procesos lingüísticos funcionan desde la más temprana edad dado que los bebés sin deficiencias auditivas tienen la capacidad natural de diferenciar las oposiciones fonológicas de las lenguas naturales. La oposición silábica de tipo ta/da es escuchada como dos notas musicales, diferenciándose únicamente por los fonemas t/d. Igualmente, si tomamos en español las palabras m-odo, t-odo, c-odo, g-odo, los adultos las diferenciamos conceptualmente pero los bebés las diferencian musicalmente gracias a los elementos m-t-k-g. Los bebés son músicos en estado puro y los fonemas constitutivos de cada lengua son como una gama musical a partir de la cual cada idioma construye combinaciones lingüísticas al infinito. A medida que avanza el desarrollo lingüístico, cognitivo y cultural, la lengua oral será interiorizada como una música socialmente compartida. La facultad de lenguaje hace que todo niño y niña venga al mundo

equipado para aprender cualquier lengua. Dicha adquisición se realiza esencialmente durante la primera infancia, de manera natural sin pasar por auxilios pedagógicos explícitos. Ninguna cultura ha considerado necesario crear cursos especiales para que los bebés aprendan a hablar, es suficiente hablarles y darles la ocasión de escuchar diversas posibilidades de la lengua y ellos hacen su trabajo mental para descubrir cómo ella está constituida y cómo funciona.

Las prácticas de lectura en voz alta, además de transmitir informaciones psíquicas, cognitivas y culturales, son un medio muy eficaz para facilitar la apropiación de la diversidad y riqueza de la lengua. Los niños que han recibido dicho acompañamiento crean una relación íntima con el lenguaje que les acompañará durante toda la vida. Este es uno de los más bellos regalos que se puede otorgar a un psiquismo infantil en construcción, lo cual está al alcance de adultos que tengan voluntad y disponibilidad de realizarlo: padres, profesionales de la primera infancia, bibliotecas, sala cunas, jardines infantiles y demás programas y servicios de educación preescolar deberían realizar encuentros frecuentes adulto-libro-niño.

La facultad de lenguaje forma parte de nuestro sistema neurológico, pero aprender una lengua implica una actividad mental integrada en una experiencia cultural. Hablar español, inglés, francés o chino forma parte de circunstancias fortuitas de la vida que nos hicieron nacer o vivir aquí o allí. Lengua oral y cultura son indisolubles: la lengua se transmite de generación en generación y ella contiene la cultura, la transmite, la recrea y la mantiene con vida. La relación lengua-cultura puede ser fuente de desigualdades sociales pero la literatura oral o escrita enriquece la lengua y permite luchar contra estas catástrofes psico-sociales.

Operaciones mentales que preparan la apropiación de la lengua oral

Si tomamos un sistema lingüístico ya constituido contamos con que en toda lengua existen consonantes y vocales. La unión de una consonante y una vocal produce sílabas, la unión de sílabas crea palabras, la unión de palabras hace posible las frases y la unificación de enunciados es la fuente de todo discurso. Lo que acabamos de describir es posible gracias a una operación fundamental relacionada con la facultad de lenguaje que consiste en **ligar elementos diferentes para construir unidades de grado superior haciendo posible la construcción de significados**. Esta operación de unificación de elementos diferentes para crear algo nuevo es una propiedad del lenguaje y los bebés la utilizan discreta y silenciosamente bajo formas diferentes.

La persona que se ocupa del bebé satisface sus necesidades biológicas de sed y hambre, le habla utilizando el *baby talk* con voz normal, cantada y sonreída, lo acaricia, le susurra arrullos, nanas, canto de cuna... Todos estos encuentros compartidos y muchos más que hacen parte de la vida cotidiana con los pequeñitos producen efectos que quedan grabados en la profunda intimidad. La facultad de lenguaje unifica todos estos elementos diferentes y los liga a la persona que se ocupa del bebé. El resultado de esta operación es la **construcción simbólica del otro**. Conquista suprema de la construcción mental que se realiza durante el primer semestre de vida. La otredad hace posible dirigirse a un otro. Se busca un otro exterior porque el sujeto logró construirlo en su espacio psíquico interno. Lo esencial de la intersubjetividad humana se realiza al interior de esta dialéctica: amor, ternura, odio, celos, sentimientos de abandono, demanda de reconocimiento, mentira, injurias, difamación, desconfianza, complejos de inferioridad, superior-

ridad... todas estas experiencias humanas están relacionadas con la otredad y forman parte de temáticas literarias y poéticas. Gracias a la lectura, los textos con tales contenidos son comprensibles, permitiendo dar sentido a lo vivido interiormente en los niños, adolescentes y adultos. La literatura aparece en sí como experiencia humana puesta a disposición de generaciones para que cada una pueda darle sentido a su propia vivencia interna y así construir relaciones psico-sociales. La vida del sujeto será modulada en función de encuentros intersubjetivos realizados en el transcurso de su existencia.

La otredad es la fuente de la vida psíquica, al principio de la vida el llanto era utilizado para ejercer un reflejo natural pero la alteridad permite llamar a ese otro que ha sido creado en el mundo interior. La madre regresa lingüísticamente para entablar comunicación rápidamente con ese sujeto en construcción para satisfacer sus necesidades vitales y efectivas. Este último no tiene palabras, pero participa corporalmente en este sutil proceso. El construye paulatinamente una representación materna de alguien todopoderoso: pide lo que quieras y tú lo tendrás. Esta representación altamente positiva será devaluada con las limitaciones educativas dado que el sujeto humano no viene al mundo con una tendencia natural para aceptar las limitaciones. Las primeras ambivalencias hacen su aparición: amar y odiar a la misma persona producen sufrimiento psíquico. Es fundamental que los adultos participen en la construcción de una alteridad positiva en los bebés, si dicha representación es negativa, el niño tendrá grandes dificultades en su desarrollo psico-social dado que convocar al otro es hacerlo existir y la respuesta recibida reconoce la existencia del que convoca. He aquí la función profunda del lenguaje que consiste en reconocimiento recíproco de existencia de sujeto a sujeto. El yo hablará más tarde para hacerse existir y poner al interlocutor como existente y cuando

éste toma la palabra realiza el mismo proceso. Todo niño y niña da a luz a sus padres sin que ellos se den cuenta. Sin esta organización mental, la apropiación de la lengua oral no sería posible puesto que los procesos lingüísticos implican la intersubjetividad.

La otredad positiva hace posible la creación de vínculos precoces y permite el despliegue de nuevas operaciones mentales, es así como todo bebé descubre mentalmente que la persona que se ocupa de él continúa existiendo así no esté presente visualmente. Convocar al que está ausente es una manera de hacerlo existir por el pensamiento para hacerse acompañar simbólicamente. Sin esta operación el bebé no podría crear su autonomía psíquica. Todas las lenguas poseen una literatura infantil para acompañar a los bebés en esta etapa fundamental del desarrollo mental. Nanas y cantos de cuna de tipo *Duérmase Negrito que tu mama está en el campo* son universales. El juego del cucú es igualmente patrimonio de la humanidad. Es fascinante ese momento en que el adulto esconde su rostro y el bebé espera su regreso. Es un juego con una temporalidad bien particular dado que la discontinuidad presencia/ausencia es muy corta. Manera de decir, así no me veas continuo existiendo, y regreso por que existes. Una vez interiorizada esta operación los niños juegan a esconder con sus manitos bien abiertas su propio rostro para testear la reacción de los adultos. Este tipo de actividad escenifica la capacidad de jugar con representaciones mentales.

Presencia/Ausencia es la fuente de representaciones muy variadas. Sin estas capacidades representativas, el desarrollo lingüístico, cognitivo y cultural serían imposibles. Las operaciones mentales que hemos descrito se fortalecen con la aparición de la mirada conjunta y la función icónica. Los primeros sistemas de comunicación se realizan de rostro a rostro, pero la visión conjunta permite a dos sujetos diferentes fijar la mirada

sobre los mismos objetos y la función icónica hace posible que los humanos diferencien la imagen del objeto designado. La visión conjunta crea un triángulo entre el adulto, el niño y los objetos compartidos. Este triángulo simbólico facilita la elaboración mental del mundo exterior y la transmisión de la cultura.

Construcción de diferentes mundos

El desarrollo global infantil implica la construcción de varios mundos simultáneamente: mundo exterior, mundo social y mundo interno que se hacen parte de la intimidad.

Los libros ilustrados compartidos con adultos cooperan en la construcción del mundo referencial, permitiendo la interiorización de formas muy variadas. La palabra no explicita la forma del objeto designado pero las ilustraciones dan acceso a la representación de dichas formas. Compartir un libro ilustrado con un bebé sentado en las rodillas y nombrando los objetos representados es un acompañamiento muy útil en la construcción del léxico mental que empezará a hacerse audible al final del primer año. El mundo social e íntimo no tiene formas explícitas pero son comprensibles por experiencias internas de amor, celos, ternura, agresividad, cólera, cooperación, amistad, familiaridad... Los libros que hablan a los niños son los que escenifican estos tres mundos para que ellos los puedan nombrar al mismo tiempo que se apropian de la lengua oral. Durante el primer año de vida se realizan construcciones de representaciones muy variadas. Las actividades motrices generan propiedades de los objetos a través de las acciones que se les aplican. Morder, chupar, saborear, golpear y manipular elementos materiales es una manera de captar cómo ellos reaccionan. El resultado de este proceso es la construcción mental de las propiedades de los elementos manipulados. Actuar sobre el mundo exterior es observar el

resultado de las acciones para así conocerlo. Esta estrategia perdurará toda la vida alimentando lo que se denomina desarrollo cognitivo. Todos los sentidos contribuyen a la construcción de contenidos mentales del mundo físico, social e íntimo. La audición permite la captación de ritmos muy variados: modulaciones de la voz, música, bellos encuentros de palabras y rimas, diálogo entre voz y prosodia de la lengua para escenificar las emociones, sonidos melodiosos y ruidos provenientes del mundo exterior...

Toda esta diversidad sonora alimenta el balbuceo. Balbucear es entrar en el proceso de la construcción de su propia voz a partir de voces escuchadas. La voz se transmite de generación en generación haciendo del sujeto hablante un vocero. Toda voz contiene rasgos acústicos de quienes dieron acceso a la sonoridad del lenguaje. La voz enriquece la otredad dado que en ella está igualmente la presencia simbólica del otro. Esta particularidad de la voz humana hace que todo sujeto, además de poder hablar a los otros, se pueda hablar a sí mismo. La voz de los padres calma, sosiega y acompaña al bebé y cuando él balbucea se está escuchando y auto-acompañando a través de las voces contenidas en la suya. El balbuceo es una etapa universal necesaria para la apropiación de la lengua oral, permitiendo vivir experiencias gratificantes de autonomía mental. Los bebés balbucean cuando están viviendo momentos de bienestar psíquico, haciendo del lenguaje un sólido compañero interno sediento de palabras.

Emergencia de formas lexicales

Hemos descrito una parte de ese viaje subterráneo y casi silencioso que prepara la aparición de las primeras palabras. El habla implica la existencia de representaciones mentales del sujeto enunciador. La palabra designa algo de lo que está contenido en la mente. Todo lo que el niño ha reconstruido

durante el primer año alimentará el léxico de la lengua oral. Comprendemos la importancia de la riqueza lingüística escuchada durante este periodo de la vida. Las actividades motrices acompañan igualmente el aprendizaje de palabras. El léxico se aprende mediante actividades compartidas. Los niños pasan su tiempo localizando y mostrando con el dedo todo lo que les interesa del mundo que les rodea, lo que es mostrado prepara el espacio donde la palabra va a aterrizar, dado que los adultos espontáneamente miran lo que el niño muestra nombrándolo al mismo tiempo, lo cual hace posible que los pequeños capten dichas nominaciones. Este tipo de actividad se observa igualmente en el triángulo adulto-niño-libro ilustrado. El acto de mostrar convoca al otro y lo indicado está presente en la mente del que muestra. La palabra se integra en esta situación para representar lo que está contenido en la psiquis. Esta operación **de representación** es específica del lenguaje y hace posible la adquisición de léxico en todas las lenguas. Dicha adquisición tiene un despliegue considerable durante la primera infancia, contar historias y leer en voz alta textos de calidad literaria y poética son las maneras más eficaces para facilitar el aprendizaje de la lengua y todo lo cognoscitivo, cultural y psíquico que ella contiene.

Determinación de la presencia / nominación de la ausencia

El lenguaje es un conjunto de operaciones mentales que cada lengua escenifica a su manera. La posibilidad de localizar algo en el tiempo y en el espacio existe en todos los idiomas. Los niños y las niñas reconstruyen la manera como la lengua o lenguas de la comunidad lingüística organizan dichas operaciones. Las actividades deícticas (mostrar con el dedo) determinan la presencia de lo que la palabra representa en la mente, lo cual permite utilizarla en una gran diversidad de

situaciones. Indicar algo nombrándolo puede significar presencia, sorpresa, deseo de tomar, de acercamiento, de rechazo, encantamiento por la belleza...

A partir del segundo año aparecen enunciados de dos o más palabras. Las observaciones muestran que dichas formas lingüísticas comienzan bajo la forma de negación de tipo "**no que lo, mama no tá, papa se fue, no hay**". Estas nuevas composiciones lingüísticas permiten determinar verbalmente lo que está ausente. La determinación presencia/ausencia son dos operaciones fundamentales del lenguaje cuyas realizaciones son innombrables.

La representación de la ausencia permite nombrar lo que no existe para hacerlo existir. Es una propiedad impresionante del lenguaje, la imaginación y la literatura, entre otros, que se nutren de este proceso. Los autores crean personajes no existentes y una vez nombrados existirán para siempre. *El Quijote de la Mancha*, creado por Miguel de Cervantes es figura inmortal de nuestra literatura. Es igualmente posible hacer desaparecer simbólicamente lo que existe, las novelas policiacas lo ejecutan con frecuencia, pero también es posible pensar de otra manera lo que ya ha sido pensado. Vida, amor, odio, democracia, ciudadanía, justicia y muchísimas otras temáticas serán fuente continua de nuevas interpretaciones. Las operaciones que acabamos de describir constituyen el imaginario lingüístico que alimenta la capacidad de pensar, hablar, escuchar, imaginar, fantasear y soñar. Permitamos a los niños y niñas ir lejos en cada una de estas posibilidades poniendo a su disposición literatura tradicional oral, lectura en voz alta de textos variados, música, teatro, y artes. Ellos construirán su existencia en función de lo que han recibido, dándole sentido positivo a la vida individual y social, haciendo que ella sea digna de ser vivida.

Sobre el autor

Evelio Cabrejo Parra (Francia – Colombia)

Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Bogotá. Doctor en lingüística, Master en Filosofía, Master en Psicología Cognoscitiva, D.E.S.S de Psicología Clínica de la Universidad de la Sorbona, París.

Ha sido profesor de filología en la Universidad Nacional de Colombia de Bogotá (1968), profesor de lingüística en la Ecole Normale Supérieure de Fontenay-aux-Roses en Francia de 1971 a 1976. Profesor de lingüística y psicolingüística en el departamento de lingüística de la Universidad Paris VII Denis Diderot de 1976 a 2011 y responsable del programa de Ciencias del Lenguaje en esta institución de 1990 a 2011.

Pensionado del Ministerio de educación superior francés desde 2011. Vice-Presidente de la asociación A.C.C.E.S. (Acciones Culturales Contra Exclusiones y Segregaciones).

Publicaciones (particularmente en francés) en lingüística, psicolingüística, adquisición del lenguaje y lectura en voz alta durante la primera infancia.

Hablemos de emociones, sensaciones y pensamientos en los cuentos infantiles: beneficios para los niños y niñas preescolares

Chamarrita Farkas Klein

Los cuentos infantiles tienen una serie de beneficios para los niños y niñas preescolares. Los cuentos infantiles son entretenidos, les permiten a los niños(as) el disfrutar del placer de leer, ya sea solos o con otra persona, y son una importante fuente de información. Además, ayudan a desarrollar el sentido estético y acercan a los niños y niñas a realidades distintas, a mundos reales e imaginarios, fomentando su imaginación y creatividad (ver por ejemplo Arévalo, 2011; Montoya, 2004). Desde la psicología también se han estudiado los cuentos infantiles, y diversos estudios han demostrado sus innumerables beneficios para el desarrollo del pensamiento y del lenguaje de los niños y niñas, apoyando la adquisición de un vocabulario más rico y diverso, y una mejor comprensión lectora (ver por ejemplo Hoyos Londoño, 2015; Macías, 2010). Además, la lectura de cuentos infantiles y especialmente en un contexto interactivo ha reportado beneficios para la personalidad, promoviendo una autoestima más positiva en el niño(a) y mejores habilidades de autorregulación, e incluso demostrando propiedades para el trabajo terapéutico (ver por ejemplo Borges, 2015).

En el último tiempo, ha comenzado a estudiarse los beneficios de los cuentos infantiles para la comprensión del niño(a) de su mundo interno

así como el de otras personas, y es el tema que se aborda en el presente artículo.

Comprensión del mundo interno

Durante los primeros años de vida, el niño o niña debe lograr darse cuenta que además de las conductas observables, hay “cosas” que ocurren dentro de las personas. Esas “cosas” no pueden observarse directamente, sino que a través de ciertas conductas y expresiones de otra persona, podemos inferirlas, e hipotetizar qué puede estar pasando en su mundo interior. Esos elementos nos permiten entender de mejor manera las causas de una determinada conducta, y predecir cómo esa persona se comportará a futuro. Otro elemento importante de este entendimiento es que el niño(a) paulatinamente sea capaz de darse cuenta que esos elementos o contenidos que se encuentran en ese mundo interior, son distintos entre las personas.

Por ejemplo, una niña puede ver a otro niño llorando (conducta observable), pero no puede ver qué fue lo que motivó el llanto. Ella podría pensar que el niño está llorando porque siente pena (no observable, no visible), y que eso se debe a que se le perdió su juguete favorito. Cuando la niña de la historia comprende que el niño llora porque siente pena, probablemente realizará alguna conducta orientada a confortarlo, ya sea abrazándolo, o prestándole su juguete favorito. Así, podemos ver cómo la comprensión del mundo interno de otras personas ayuda al niño(a) a ponerse en el lugar de los demás y desarrolla su empatía.

Lo mismo ocurre con sí mismo; cuando el niño(a) se da cuenta que está llorando porque tiene pena (por ejemplo porque la mamá lo llevó al jardín infantil y se fue), o que está enfurruñado porque tiene rabia (por ejemplo porque no le gusta lo que hay de comida), el niño(a) será capaz de comprender de mejor manera lo que

le pasa. Además, será capaz de comunicárselo a otras personas, pedir ayuda, y/o resolver por sí mismo(a) la situación.

Los elementos que se encuentran dentro de nuestro mundo interno son los deseos, sensaciones, emociones, sentimientos, pensamientos y creencias. Lo que deseamos, lo que nos gusta y lo que no, lo que sentimos frente a personas o situaciones determinadas, lo que pensamos en ciertos momentos, nuestras atribuciones, ideas y creencias.

El niño(a) no nace sabiendo esto; para desarrollar esta comprensión, desarrollo que es paulatino y ocupa los primeros 4-5 años de vida, necesita de adultos significativos en su vida (padres, familiares, profesores) que se lo muestren. Para ello, el niño(a) necesita primero adultos que se den cuenta que él o ella pese a su edad tiene una “mente” o un mundo interior, donde ocurren cosas, y que se lo reflejen en la interacción. Y ello ocurre preferentemente a través del lenguaje. Este tipo de lenguaje ha sido denominado “lenguaje mentalizante”, ya que se refiere al lenguaje del mundo interno, de lo mental.

Por ejemplo, imaginemos un niño que está llorando porque se le rompió su peluche regalón. Viene su padre, y con un tono calmado y cariñoso de voz le dice “Ya no llores más. Mañana compraremos otro”. El niño puede tranquilizarse por el tono de voz del adulto, y se le plantea una solución para resolver su problema, pero en esta interacción no vemos un lenguaje mentalizante. El adulto probablemente entiende lo que le pasa al niño, lo cual podemos observar en su conducta, tono de voz, solución propuesta, etc. Pero no se lo refleja al niño. En cambio si el adulto le dice “Veo que tienes pena porque se te rompió tu peluche. Mañana compraremos otro”, le refleja al niño la emoción (pena) que se relaciona con su conducta (llorar), y le muestra una asociación causa-efecto entre ambos. Ello ayuda al niño a entender mejor sus conductas, identificar sus emociones, y comprender sus causas.

Estudios han demostrado una serie de beneficios de usar este tipo de lenguaje mentalizante con los niños y niñas. Además de apoyar el desarrollo de su propio lenguaje mentalizante, ayudándolo a comprender y expresar sus estados mentales, se ha visto que tiene beneficios para el desarrollo del lenguaje del niño(a) y su capacidad de comprender el mundo interno de otras personas, siendo capaz de ponerse por tanto en su lugar y desarrollar conductas o actitudes empáticas. Ello promueve un apego más seguro, conductas prosociales, y un mejor desarrollo emocional y social (Adrián, Clemente, & Villanueva, 2007; Brown & Dunn, 1991; Laranjo & Bernier, 2013; Meins, Fernyhough, Fradley, & Tuckey, 2001; Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Como se dijo anteriormente, los niños y niñas no nacen con una comprensión innata de este mundo interno, sino que la van desarrollando paulatinamente. Diversos estudios con niños pequeños dan cuenta que alrededor de los 2 años de edad los niños(as) comienzan a referirse a distintos estados internos, surgiendo en primer lugar las referencias a deseos (por ejemplo “quiero esto”, “no quiero esto”, “me gusta...”). Luego, hacia los 3 años los niños son capaces de referirse a emociones y pensamientos (por ejemplo “tengo pena”, “me acordé que...”). Primero, lo hacen respecto de sí mismos, y ya cerca de los 5 años son capaces de darse cuenta que otras personas pueden desear, sentir o pensar de manera diferente a él o ella. A medida que el niño(a) va creciendo, esta comprensión va siendo más elaborada y compleja. Pero para que ello ocurra, los niños y niñas deben interactuar con distintos adultos y contextos que promuevan este tipo de comprensión del mundo interno.

Cuentos infantiles y mundo interno infantil

Para el desarrollo de la comprensión del mundo interno en los niños y niñas, los cuentos infantiles son un contexto privilegiado, ya que no sólo ofrecen una mayor diversidad de palabras, sino

que ofrecen palabras que no aparecen en otros contextos de los niños(as). Cuando la lectura de cuentos se da en un contexto de lectura compartida con otra persona, el niño o niña accede a nuevas palabras, a nuevas ideas y a nuevos mundos, lo cual no ocurre en otros contextos, como por ejemplo, la interacción en las rutinas diarias. En cuanto a las interacciones de juego, se ha visto que en la lectura compartida de cuentos tanto el adulto como el niño(a) usan un mayor lenguaje y vocabulario, las frases son más largas y hay una mayor complejidad en la sintaxis. El lenguaje es más rico y complejo, y las referencias a estados mentales son más frecuentes (Hoff-Ginsberg, 1991; Salo, Rowe, Leech, & Cabrera, 2016). Todo lo anterior nutre el desarrollo del lenguaje y de la comprensión del mundo interno en los niños y niñas en la etapa preescolar.

Estudios realizados sobre el uso del lenguaje mentalizante en los cuentos infantiles han mostrado la presencia de al menos una referencia a estados internos, cada 3 frases. La presencia de un mayor uso de referencias mentales en los contextos de contar cuentos versus jugar se ha observado tanto en padres como en profesores, y también se ha observado que el uso de referencias mentales es más frecuente cuando los adultos cuentan un cuento, que cuando solo lo leen (Dyer, Shatz, & Wellman, 2000; Ziv, Smadja, & Aram, 2014).

El que se haya observado una mayor frecuencia de referencias a estados mentales en los cuentos se ha explicado desde el hecho de que las narrativas, que es la forma que tiene una mayor prevalencia en los cuentos, dependen de estados psicológicos para conectar los eventos y así dar coherencia a la historia, lo cual incentiva a su vez un mayor uso de un lenguaje mentalizante.

A partir de lo anterior, se presentan dos estudios realizados en Chile. En el primero de ellos se compara el uso por parte de las madres de

referencias a estados mentales mientras le cuentan un cuento y juegan con sus hijos(as), a los 12 y a los 30 meses de edad. En el segundo estudio se analiza la presencia de referencias a estados mentales en cuentos infantiles dirigidos a niños de 3 y 4 años, de cuatro países: Chile, Colombia, Estados Unidos y Escocia.

Estudio 1: Uso de referencias mentales en contexto de cuento versus juego (Farkas et al., 2018)

Objetivos

Este estudio tuvo como objetivo el analizar dos contextos en los cuales madre e hijo(a) interactuaban –contar cuentos y jugar– para ver en cuál de ellos se observaba una mayor frecuencia de uso de referencias a estados mentales. Además, el estudio se realizó en dos momentos en el tiempo, cuando los niños(as) tenían 12 meses de edad, y luego cuando tenían 30 meses de edad, para ver si las diferencias observadas se mantenían, o cambiaban según la edad de los niños(as) y la etapa de desarrollo en la cual se encontraban.

Participantes

En este estudio participaron 91 diadas madre-niño(a). Todas las diadas vivían en la ciudad de Santiago, y todos los niños y niñas asistían a sala cuna pública o privada, al inicio del estudio. El promedio de edad de las madres era de 27.8 años, y un 52.7% se ubicaba en un nivel socioeconómico (NSE) bajo, un 24.2% en un NSE medio, y un 23.1% en un NSE alto. Un 80.2% de las madres había completado su educación escolar, y un 47.3% tenía una formación profesional o universitaria. Los niños(as) tenían entre 10 y 15 meses de edad al inicio del estudio, un 44.0% eran de sexo femenino, y el 56.0% restante eran de sexo masculino.

Procedimientos e instrumentos

Todas las díadas fueron contactadas en las salas cuna a las cuales asistían los niños(as), y las evaluaciones se realizaron en dichos establecimientos. A las madres se les explicaba el estudio y se les pedía que firmaran una carta de consentimiento. Luego se les entregaba un set standard de juguetes y se les pedía que jugaran durante 5 minutos con sus hijos(as), “como lo hacían habitualmente”.

A continuación, se les entregaba unos títeres o láminas (según la edad de los niños), un breve párrafo con el inicio de dos historias, y se les pedía que le contaran esos cuentos a sus hijos(as). Un ejemplo de esas viñetas es el siguiente: “Juan/Andrea está con su mamá. Él/ella tiene mucho sueño, por lo que empieza a buscar a su peluche favorito, pero no lo puede encontrar...”. Ambas situaciones se filmaban, para luego transcribirse, y codificar el lenguaje de las madres durante ambas interacciones. Esta medición se repetía cuando los niños y niñas tenían 30 meses de edad.

Codificación

Para codificar el lenguaje de las madres, se consideraron las referencias a estados mentales propiamente tal (por ejemplo deseos, emociones), así como las referencias que actúan como soporte de la actividad mental, promoviénola; por ejemplo, el lenguaje causal, que permite asociar eventos o conectar sucesos pasados y futuros. Así, en las frases “la niña está llorando porque tiene pena” o “la niña tiene pena porque se le perdió su juguete favorito”, la palabra “porque” corresponde a la categoría de lenguaje causal, y permite conectar la emoción con su expresión física, o la emoción con aquello que la causó. En la siguiente tabla se muestran las referencias consideradas y algunos ejemplos.

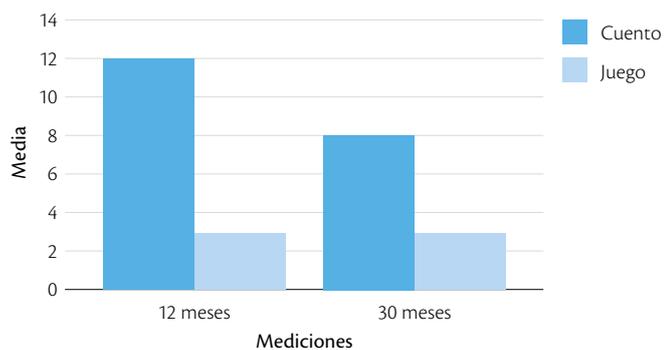
Ítems	Categoría	Ejemplos
Categorías mentales	Deseos	Querer algo, gustar, preferir.
	Emociones	Pena, rabia, feliz, orgullo.
	Cogniciones	Atender, recordar, pensar, imaginar.
	Atributos psicológicos	Ser creativo, curioso, desordenado.
	Estados de ánimo	Sentirse calmado, aburrido, confundido.
	Estados fisiológicos	Cansado, tener sueño, tener hambre.
Categorías de soporte a la actividad mental	Lenguaje causal	Porque, cuando, para, por qué.
	Lenguaje factual	Las gallinas ponen huevos.
	Vínculo con la vida del niño	Mira, está triste, igual que tú cuando...
	Expresiones físicas	Llorar, sonreír, reírse, tiritar, bostezar.

Fuente: Farkas et al., 2018

Resultados

El primer resultado que se pudo observar en este estudio es que de acuerdo a lo esperado, las madres usaron de manera significativa más referencias a estados mentales mientras le contaban cuentos a sus hijos(as), que cuando jugaban con ellos. Además, ello ocurrió tanto cuando los niños(as) tenían 12 meses, como cuando tenían 30 meses, como se puede apreciar en la siguiente figura.

Figura 1. Frecuencia de estados mentales durante el cuento y durante el juego



Al considerar las categorías específicas, tanto a los 12 como a los 30 meses la mayoría de ellas eran más frecuentes en el cuento. Solamente las referencias a deseos (ej. querer algo) y a estados fisiológicos (ej. estar cansado, tener sueño) fueron más frecuentes durante el juego.

Al comparar si había cambios en el lenguaje de la madre entre los 12 y 30 meses de edad de los niños(as), no se observaron cambios en el contexto de juego, manteniéndose casi todas las categorías igual, excepto por las referencias a cogniciones (ej. pensar), las cuales aumentaban cuando los niños(as) tenían 30 meses de edad. En el contexto del cuento se observaron en cambio más diferencias, observándose que las madres usaban más menciones a deseos y expresiones físicas cuando sus hijos(as) tenían 12 meses de edad, y más referencias a emociones y lenguaje causal cuando éstos tenían 30 meses de edad. Ello coincide con lo reportado por la literatura en cuanto a los cambios que se observan en el lenguaje mentalizante de la madre a medida que el niño(a) crece (ver por ejemplo Taumoepeau & Ruffman, 2008).

Estos resultados abrieron una nueva pregunta, que guardaba relación con si la frecuencia de lenguaje mentalizante usado por las madres con sus hijos(as) en estos dos contextos, cuando estos tenían 12 meses de edad, se relacionaba con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas cuando estos tenían 30 meses de edad.

Para ello, se consideraron los resultados de dos evaluaciones: (a) Escala social emocional de la escala Bayley III (Bayley, 2006), la cual incluye 35 ítems que respondió la madre del niño(a). Cada ítem refleja una conducta del niño(a) y el adulto responde en una escala Likert cuán frecuentemente ha observado esa conducta en su hijo(a). El puntaje obtenido refleja el nivel de desarrollo del niño(a) sobre ciertos hitos socioemocionales esperados para la edad. (b) Tarea para evaluar la representación de emociones en el niño(a)

(Farkas et al., 2018). Se le presentan al niño(a) seis historias, cada una relacionada con seis emociones: felicidad, enojo, pena, miedo, orgullo y vergüenza. Frente a cada historia al niño(a) se le pregunta cómo se sintió el personaje de la historia, por qué, y se le pide que muestre (o represente), cómo se sintió el personaje. Para este estudio se consideraron los puntajes en coherencia (cuán coherente es la representación del niño a la emoción mencionada) e intensidad en la representación de la emoción. La literatura muestra que la representación de emociones (mostrar o “actuar” emociones de manera no espontánea) y la expresión de emociones (conducta espontánea frente a un suceso), están directamente relacionadas, y que una expresión de emociones de una cierta intensidad y coherencia, es importante para comunicarle a otros como uno se siente. Los resultados mostraron que cuando las madres usaban más referencias a emociones (durante el juego solamente) cuando su hijo(a) tenía 12 meses, los niños(as) lograban de manera significativa mayores puntajes en la escala social emocional, a los 30 meses. Por otra parte, cuando a los 12 meses las madres usaban más referencias a estados de ánimo durante el cuento, y más referencias a deseos durante el juego, a los 30 meses los niños(as) eran más coherentes al representar las emociones. Finalmente, cuando las madres usaban a los 12 meses más referencias a emociones durante el cuento, a los 30 meses los niños(as) eran capaces de representar las emociones con una mayor intensidad.

Síntesis

Los resultados de este estudio comprueban que durante la lectura compartida de cuentos infantiles el adulto usa referencias a estados mentales de manera más frecuente que durante el juego, y esta diferencia se mantiene en las dos edades evaluadas. Estas diferencias además a favor de la interacción a través de los cuentos infantiles se dan para casi todas las categorías específicas consideradas.

Aunque todas las categorías consideradas son parte del lenguaje mentalizante, no todas tienen el mismo peso para el desarrollo del niño(a), según la edad en la que se encuentra. La literatura señala que mientras que a los 12 meses es esperable observar que las madres se refieran de manera más frecuente a los deseos, ya a los 30 meses se espera un mayor énfasis en las emociones y las cogniciones (o pensar y saber), así como en el lenguaje casual (para establecer las conexiones).

Este tipo de referencias resultaron ser más frecuentes en la interacción a través de los cuentos en este estudio. Además, los cambios observados entre los 12 y 30 meses, fueron coherentes con lo señalado por la literatura en cuanto a lo más apropiado a cada edad. Así, la lectura compartida de cuentos pareciera ser un contexto más desafiante para promover el mundo interno en los niños y niñas, entendiéndose como una zona de desarrollo próximo que alienta a las madres a mostrar su mayor potencial de lenguaje mentalizante.

En el contexto de juego en cambio se observó un mayor uso de referencias relacionadas con lo que en el momento le está ocurriendo al niño(a) – lo que él o ella quiere o no quiere (“¿quieres jugar a esto?”, “no te gustó el juego”, “¿qué quieres hacer ahora?”), y cómo se siente en el momento (“¿estás cansado?”, “ya no quiere seguir jugando, tiene sueño”), y no se observó cambio entre los 12 y 30 meses, excepto en un mayor uso de referencias a cogniciones. Ello pareciera indicar que aunque en el contexto de juego la madre igualmente emplea un lenguaje mentalizante, éste es menos desafiante para el desarrollo del niño(a). A su vez, el referirse más a emociones en ambos contextos y maneras de sentirse (estados de ánimo) durante el cuento, tenía una repercusión positiva en el desarrollo socioemocional infantil un año y medio después, en una etapa donde el niño(a) se ve enfrentado a mayores desafíos en su interacción con otros adultos

y pares. Así, la interacción a través de cuentos infantiles nos ofrece un contexto privilegiado para apoyar y promover el desarrollo de la comprensión del mundo interno en los niños(as) preescolares.

Pero ello abre el problema de la baja frecuencia con que los padres leen cuentos infantiles con sus hijos(as) en Chile. En la Encuesta Longitudinal para la Primera Infancia (ELPI) para la primera cohorte (año 2010), se les preguntó a los padres con qué frecuencia habían leído o mirado un libro con el niño(a) en la última semana. En niños de edad similar a los de este estudio (10-15 meses; N = 1,918), los datos muestran que un 26% de los padres reportaron no haberlo hecho ningún día, y un 47% reportó haberlo hecho entre 1 y 3 días. Sólo un 27% (un cuarto de la muestra) reportó haber leído o mirado un libro con el niño(a) al menos 4 días de la última semana. En una muestra de niños mayores, equivalentes a la segunda medición de este estudio (28-33 meses, N = 2,008), los porcentajes fueron similares; un 24% nunca leyó o miró un libro con el niño(a), un 47% lo hizo entre 1 y 3 días, y un 29% lo hizo al menos 4 días.

Estudio 2: Uso de referencias mentales en los cuentos infantiles de cuatro países distintos (Farkas et al., 2020)

Objetivos

Este estudio tuvo como objetivo analizar el lenguaje mentalizante que se encuentra en el texto de los cuentos infantiles que leen niños y niñas de 3 y 4 años. Además, se quiso identificar si había diferencias o no en el lenguaje mentalizante que contenían los cuentos infantiles en países distintos, para lo cual se consideraron dos países de habla española (Chile y Colombia) y dos de habla inglesa (USA y Escocia).

Muestra

Para este estudio se generó primero una base de 270-280 cuentos infantiles para cada país, considerando criterios como los cuentos más leídos, los cuentos más vendidos, cuentos premiados, o cuentos sugeridos. También se incluyeron títulos del plan de fomento lector en Chile, y cuentos sugeridos por fundaciones o programas de apoyo a la lectura en los otros países. Sólo se incluyeron libros que (a) fueran cuentos infantiles, (b) tuvieran imágenes y texto, y (c) fueran apropiados a la edad de los niños y niñas del estudio. Libros que fueran un compendio de distintos cuentos, que no estuvieran en el idioma nativo del país, que fueran cuentos clásicos, y libros basados en películas de TV o cine, no fueron considerados en las bases. Luego para cada base de datos se eligieron 40 cuentos de manera aleatoria, quedando una muestra de 160 cuentos (40 por país). No hubo diferencias entre los cuentos seleccionados para cada país considerando (a) el año de publicación, (b) sexo del autor, y (c) número de palabras.

Procedimientos y codificación

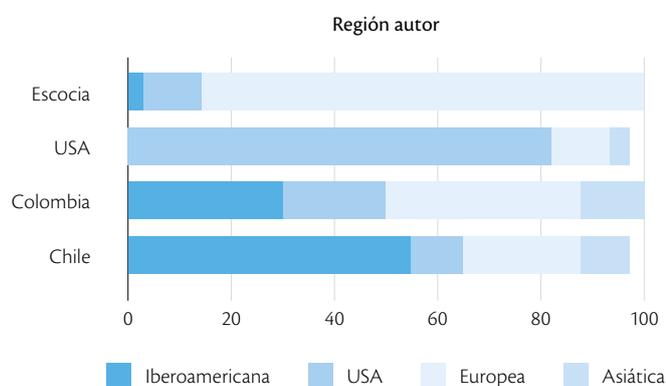
Los cuentos seleccionados fueron transcritos en su idioma original (inglés o español), para luego codificar su uso de referencias a estados mentales, con una tabla muy similar a la del estudio 1. Además, se consideró no solo la frecuencia con la cual se usaba una cierta categoría (número de veces que la categoría aparecía en el cuento, en proporción al número de palabras del cuento), sino también la heterogeneidad de cada categoría. Este segundo indicador se refiere a la diversidad de conceptos empleados por el texto, y da cuenta de la riqueza y diversidad del lenguaje mentalizante. Por ejemplo, si en un cuento aparecen las siguientes palabras: "miedo", "miedo", "asustarse", "miedo", "feliz", "miedo", "feliz", "orgullosa", "miedo", y "feliz", su puntaje en frecuencia de emociones

será de 10 (10 palabras mencionadas en el texto), mientras que en heterogeneidad su puntaje será de 4 (4 conceptos distintos; miedo, susto, feliz, orgullo).

Resultados

Los análisis realizados mostraron que las categorías de estados mentales más frecuentes en los cuentos analizados, independientemente del país, fueron lenguaje causal en primer lugar, lo cual era esperable observar debido a la estructura de los cuentos. El segundo lugar lo ocuparon las referencias a cogniciones y emociones, y en tercer lugar se ubicaron las referencias a deseos. Al comparar los cuentos de los distintos países, se apreciaron diferencias en el número de páginas de los cuentos, donde los cuentos de USA resultaron ser los más largos en promedio, mientras que los de Chile fueron los más cortos. No obstante, como se dijo anteriormente, no hubo diferencias en el número de palabras de los cuentos. Otra diferencia que se observó fue en la distribución de las nacionalidades de los autores, donde en USA y Escocia se dio muy poca diversidad, con porcentajes cercanos al 85% de autores locales, mientras que en Chile y Colombia la diversidad de nacionalidades fue mucho mayor, como muestra la siguiente figura.

Figura 2. Distribución de la nacionalidad de los escritores según grupo de cuentos

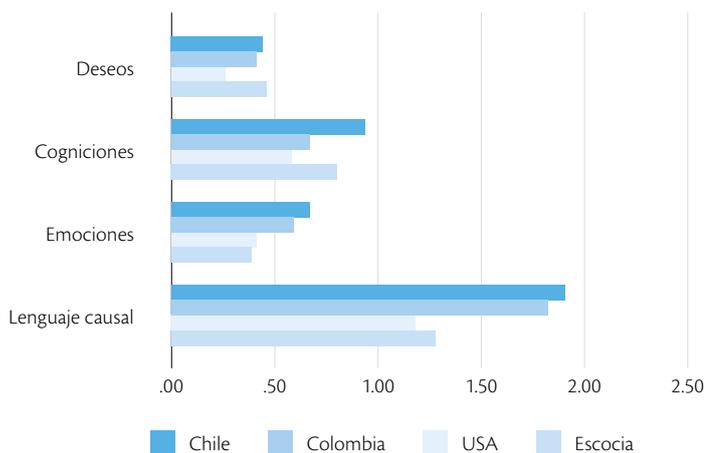


Respecto al puntaje total de lenguaje mentalizante, no se observaron diferencias entre los países, al considerar la frecuencia, pero sí en heterogeneidad. Los cuentos de Chile y de Colombia mostraron un lenguaje mentalizante más heterogéneo que los cuentos de USA y Escocia. A la vez, no hubo diferencias entre Chile y Colombia, o entre USA y Escocia, lo cual muestra que estas diferencias probablemente se deban a características del idioma, más que a la nacionalidad.

Al mirar las categorías específicas, se dieron diferencias interesantes entre los países, donde nuevamente las diferencias principales se dieron entre Chile/Colombia y USA/Escocia, y con muy pocas diferencias entre los países que compartían idioma. Estas diferencias abarcaban en su mayoría tanto a la frecuencia como a la heterogeneidad de las categorías, por lo que para facilitar la presentación de los resultados, no se harán distinciones entre ellas.

Partiendo por la categoría más frecuente en los cuentos, lenguaje causal, los cuentos de Chile y Colombia mostraron un mayor uso de estas referencias en comparación a los cuentos de USA y Escocia. Además, los cuentos de Chile y Colombia mostraron un mayor uso de referencias a emociones en comparación a los de Escocia (y los de USA, pero solo los cuentos de Colombia). En relación a las cogniciones, los cuentos de Chile mostraron un mayor uso de dichas referencias en comparación a los cuentos de USA. Respecto a la siguiente categoría en frecuencia, deseos, no se observaron diferencias significativas entre los países. La siguiente figura ilustra estos resultados, considerando solo las categorías que resultaron ser más frecuentes en los cuentos. Se presenta la figura para los resultados en heterogeneidad, aunque para frecuencia los resultados fueron los mismos.

Figura 3. Puntajes en heterogeneidad para referencias específicas



Fuente: Datos parciales de Farkas et al., 2020.

Síntesis

Una gran cantidad de estudios han demostrado que los cuentos infantiles son el contexto por excelencia en el cual un adulto y un niño(a) pueden interactuar, generando beneficios para el desarrollo de la comprensión del mundo interno en los preescolares. Pero pese a estos resultados, muy pocos estudios se han preocupado de analizar el lenguaje mentalizante presente en los textos de los cuentos infantiles a los cuales los niños y niñas están expuestos.

Ese fue el objetivo que tuvo este estudio, y su primer resultado mostró que las referencias mentales que más frecuentemente aparecieron en los textos de los cuentos analizados, correspondieron a las señaladas por la literatura, ya sea por el tipo de formato de los cuentos (narración), como a la edad de los niños y niñas a las cuales están dirigidos. Este resultado entonces aporta evidencia que apoya la relevancia de los cuentos infantiles, como herramienta o material de apoyo a la comprensión del mundo interno en niños(as) preescolares.

El estudio mostró además interesantes y novedosas diferencias entre los cuentos de los distintos países, donde podría pensarse que el idioma en el cual están escritos los cuentos podría ser en parte responsable de ello. Los cuentos escritos en español (cuentos de Chile y de Colombia) mostraron una mayor frecuencia y/o heterogeneidad en la mayoría de las categorías analizadas, en comparación a los cuentos escritos en inglés (USA y Escocia). Además del idioma, los cuentos considerados para cada país eran distintos, por lo que podría haber otros factores en juego. No obstante, hay un par de estudios que han comparado los mismos libros en dos idiomas distintos, y que nos pueden entregar luces al respecto. El primer estudio comparó 40 cuentos infantiles escritos originalmente en inglés, y traducidos al japonés. En este estudio casi no se encontraron diferencias, excepto en lo que los autores llaman "emociones cognitivas", que son emociones con un crucial componente cognitivo, como por ejemplo la "sorpresa" (Dyer-Seymour et al., 2004). Estos resultados parecieran mostrar que no hay diferencias entre los cuentos cuando estos son los mismos pero escritos en dos idiomas diferentes; no obstante un segundo estudio muestra otros resultados. Para el segundo estudio se compararon 10 cuentos infantiles escritos originalmente en inglés, y traducidos al italiano. Sus resultados mostraron que los cuentos en italiano obtuvieron una mayor frecuencia de referencias a estados mentales, y específicamente una mayor frecuencia de referencias a cogniciones, que los cuentos en inglés (Shatz et al., 2006).

Además de diferencias relacionadas con el idioma, también podrían haber diferencias culturales que influyen en un mayor o menor uso de referencias a estado mentales, o un uso diferenciado de ciertas categorías sobre otras. En el estudio descrito en este artículo esas diferencias culturales podrían haberse transmitido a través de los distintos escritores que escribieron los cuentos;

recordemos que en los cuentos de USA y Escocia alrededor de un 85% de los escritores eran de la misma nacionalidad, mientras que en los cuentos de Chile y Colombia las nacionalidades de los escritores era bastante diversa.

Finalmente otra fuente a través de la cual posiblemente influyen las diferencias culturales es el proceso de selección y compra de un determinado cuento versus otro. A la hora de elegir qué cuentos específicos se venderán en un país determinado, además de temas de costos y el que un cuento sea más o menos "conocido", es importante considerar si ese cuento tendrá una "buena venta" en ese país. Probablemente se elijan cuentos que sean más similares a la propia cultura o que aborden temáticas o problemáticas relevantes para esa cultura, que temas poco cercanos o con valores contradictorios. Luego, cuando los padres van a una librería a comprar un cuento para su hijo o hija, o un establecimiento preescolar elige los cuentos que tendrá para los niños(as), las mismas variables culturales serán tomadas en cuenta para su decisión. En resumen, todo lo anterior lleva a pensar que la combinación de idioma y cultura dan cuenta de las diferencias observadas.

Reflexiones finales

La literatura revisada así como los resultados de los dos estudios abordados en este artículo, avalan la relevancia de los cuentos infantiles como herramientas útiles para promover el desarrollo de la comprensión del mundo interno en niños y niñas que se encuentran en la etapa preescolar, donde este desarrollo cobra gran relevancia por sus implicaciones para el desarrollo social y emocional de los niños(as). Lo anterior implica dos desafíos; el primero de ellos se refiere a la selección de los cuentos, ya que no todos los cuentos contienen la misma riqueza de referencias a estados mentales. Así, a la hora de elegir un cuento infantil es importante considerar que la temática del cuento sea apropiada al desarro-

llo del niño(a), y que en el texto del cuento se mencionen referencias al mundo interno de los personajes (es decir, qué quieren, qué sienten, qué piensan). También es aconsejable revisar las imágenes, de modo que las expresiones de los personajes sean claras y coherentes a lo que él o ella esté sintiendo o experimentando. Finalmente a la hora de compartir el cuento, es importante no solo leerlo, sino comentarlo y discutirlo con el niño o niña, haciéndole preguntas sobre lo que le pasa a los personajes, lo que sienten, quieren o piensan, por qué les pasa eso, y cómo ello se relaciona con las propias experiencias del niño(a). El segundo desafío se relaciona con algo planteado anteriormente, y es la baja frecuencia con que los padres le leen cuentos infantiles a niños(as) de esta edad, en Chile. Necesitamos crear planes y estrategias que apoyen la lectura desde la temprana infancia. Necesitamos reducir los costos de los cuentos infantiles y mejorar la calidad y diversidad de cuentos, tema en el cual se ha visto un avance en el país en los últimos años. Y necesitamos crear hábitos lectores desde un inicio, apoyando a los padres y a otros adultos sobre “qué” leerles a los niños(as) y “cómo” leerles, para que desde un inicio los niños y niñas disfruten del placer de leer y los innumerables beneficios que la lectura les ofrece.

Agradecimientos

Los dos estudios descritos en este manuscrito fueron posibles gracias al financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT, proyectos N°1160110 y N°1180047.

Bibliografía

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., & Villanueva, L. (2007). Mothers' use of cognitive state verbs in picture-book reading and the development of children's understanding of mind: a longitudinal study. *Child Development, 78*(4), 1052-1067.
- Arévalo, J. P. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Madrid: Editorial Visión Libros.
- Bayley, N. (2006). *Scales of infant and toddler development*. San Antonio Texas: PsychCorp.
- Borges, R. C. G. (2015). Conflictos psíquicos en la infancia y cuentos de hadas: los cuentos infantiles como dispositivo de intervención en la práctica clínica. *Subjetividad y procesos cognitivos, 19*(1), 131-148.
- Brown, J., & Dunn, J. (1991). You can cry mum: The social and developmental implications of talk about internal states. *British Journal of Developmental Psychology, 9*, 237–256.
- Dyer, J. R., Shatz, M. & Wellman, H. M. (2000). Young children's storybooks as a source of mental state information. *Cognitive Development, 15*, 17-37.
- Farkas, C., del Real, M. T., Strasser, K., Álvarez, C., Santelices, M. P. & Sieverson, C. (2018). Maternal mental state language during storytelling versus free-play contexts and its relation to child language and socioemotional outcomes at 12 and 30 months of age. *Cognitive Development, 47*, 181-197.
- Farkas, C., Santelices, M. P., Vallotton, C. D., Brophy-Herb, H. E., Iglesias, M., Sieverson, C., Cuellar, M. P., & Álvarez, C. (2020). Children's storybooks as a source of mental state references: Comparison between books from Chile, Colombia, Scotland and USA. *Cognitive Development, 53*, 100845.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development, 62*(4), 782–796.
- Hoyos Londoño, M. C. (2015). La literatura infantil y sus beneficios en el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. *Revista Katharsis, 19*, 73-98

- Laranjo, J., & Bernier, A. (2013). Children's expressive language in early toddlerhood: Links to prior maternal mind-mindedness. *Early Child Development and Care*, 183(7), 951-962.
- Macías, M. C. M. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 8, 1-6. Disponible en <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7247.pdf>
- Meins, E., Fernyhough, C., Fradley, E., & Tuckey, M. (2001). Rethinking maternal sensitivity: Mothers' comments on infants' mental processes predict security of attachment at 12 months. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 42(5), 637-648.
- Montoya, V. (2004). El poder de la fantasía y la literatura infantil. Córdoba: Ediciones del Sur. Disponible en <http://190.202.97.146/uftp/images/Descargas/materialwr/libros/VictorMontoya-ElPoderDeLaFantasiaYLaLiteraturaInfantil.PDF>
- Salo, V. C., Rowe, M. L., Leech, K. A., & Cabrera, N. J. (2016). Low-income fathers' speech to toddlers during book reading versus toy play. *Journal of Child Language*, 43(6), 1385-1399.
- Taumoepeau, M. & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: Maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*, 79, 284-302.
- Ziv, M., Smadja, M., & Aram, D. (2014). Mothers' and teachers' mental-state discourse with preschoolers during storybook reading. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 13(1), 103-119.

Sobre la autora:

Chamarrita Farkas (Chile)

Psicóloga, PhD. Profesora titular de la Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile, especialización en infancia temprana. Sus principales líneas de investigación en el área de infancia temprana incluyen competencias parentales, competencias de personal educativo, y determinantes del desarrollo infantil. Actualmente realiza una investigación con su equipo para desarrollar una intervención cuyo objetivo es promover el uso del lenguaje referido a estados mentales en la interacción adultos-niño(a) a través de cuentos infantiles.

Libros digitales en la primera infancia

Carola Martínez Arroyo

Antes de comenzar quiero pedir disculpas por las imágenes que voy a utilizar. Los niños y niñas retratados en las bases de imágenes representan en general la belleza hegemónica. También quiero señalar dos definiciones que nos ayudarán a avanzar con el texto.

Aplicación: me refiero a programas o grupo de programas informáticos que sirven para una tarea en específico y están destinados a un tipo de usuario en particular. Hay aplicaciones para realizar trabajos profesionales, para el ocio, para la educación, que sirven para acceder a un servicio, etcétera. Un ejemplo es *Whatsapp*, una aplicación destinada al envío de mensajes.

Soporte: entiendo por soporte un dispositivo que está destinado a registrar y, en ese sentido, a preservar información, imágenes o sonido. Los libros, por ejemplo.

Hablar de libros digitales para primera infancia equivale a ingresar a un debate en pleno desarrollo, con voces a favor y en contra, cada una con sus argumentos.

“La integración de las tecnologías deberá ser según Lydia Plowman & Stephen (2003), una integración partiendo del ambiente familiar, visto que los niños y jóvenes pasan momentos más prolongados y sin interrupciones en la computadora, en Internet, con la televisión, entre otras tecnologías, cuando están en casa, más que en la propia escuela. Muchos han sido los padres que han asumido esta responsabilidad de integrar las tecnologías en sus hogares. [...] en la sociedad de hoy los niños están expuestos a las tecnologías desde que nacen. Resultados de esta investigación sustentan que niños entre los dos y los cinco años utilizan, en media, la computadora, durante 27 minutos al día.”

Dicen Maribel Santos y Antonio Osorio, del IEC de Portugal.⁵ Y estos son números de 2008.

En 2015, la American Academy of Pediatrics informó que el 92,2% de los niños de 1 año⁶ ya han utilizado un dispositivo móvil, y gran parte de ellos lo han hecho a partir de los 4 meses. En un informe publicado en el Boletín de la asociación⁷ el médico americano Davil L. Hill alertó enfáticamente acerca de los peligros de exponer a los bebés menores de 18 meses a pantallas y televisores. Su informe habla de la sobreestimulación a la que se expone el bebé, que puede ocasionar problemas de sueño. Retrasos en las habilidades sociales, por falta de interacción, obesidad ligada al sedentarismo. Y aconseja permitir estar frente a cualquier tipo de pantalla solo 1 hora por día con estricto acompañamiento de un adulto. La Asociación Argentina de Pediatría en un documento aprobado en 2017 desaconseja el uso de dispositivos para niños menores de 18 meses.⁸

“En experiencias acotadas de laboratorio, se observó que, a partir de los 15 meses de vida, un niño era capaz de aprender nuevas palabras usando dispositivos electrónicos y de sostener el contacto con otra persona a través de un videochat por breves períodos. Existe aún fuerte evidencia del perjuicio que produce la exposición excesiva a las pantallas, por lo cual, **antes de los 18 meses, está desaconsejado su uso.**⁹ Para niños de 18 a 24 meses, es importante seleccionar contenidos con mucho cuidado y usarlos bajo supervisión de los padres.”¹⁰

5 Santos Miranda - Pinto y Osorio (2014), “Las TIC en la primera infancia: valorización e integración en la educación inicial”, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

6 Datos de USA según la American Academy of Pediatrics.

7 Informe citado de la Asociación Americana de Pediatras.

8 Informe de la Asociación Argentina de Pediatría (AAP).

9 En negrita en el original.

10 Informe citado de la AAP.

Es importante destacar que durante los primeros meses de vida los niños necesitan como material primordial para comprender al mundo el contacto con otras personas. Es a través de la permanente interacción con esos otros significativos que el bebé va adquiriendo el lenguaje y con ello la posibilidad de decodificar su entorno. Patricia Kuhl, profesora de Ciencias del Habla y Audición y codirectora del Instituto de Aprendizaje y Ciencias del Cerebro de la Universidad de Washington, sostiene que los bebés a los 6 meses están tomando estadísticas de los sonidos y usando un increíblemente sofisticado sistema que les permite comprender otros idiomas.¹¹ Por supuesto, la televisión y las narraciones en pantalla no deberían sustituir este contacto.

El estudio de la AAP, además, no recomienda el uso de pantallas antes de dormir, mientras se come y, he aquí lo más interesante, “simplemente para calmar a los niños”. Claramente, entonces, los pediatras desaconsejan la utilización de los dispositivos como un “chupete electrónico”. Sin embargo, un estudio realizado por la asociación y difundido por el portal Intramed arrojó información sobre las “Circunstancias en las que los padres dejan que sus hijos utilicen dispositivos de medios móviles. La mayoría de los padres permiten a sus hijos jugar con los dispositivos móviles (a menudo o a veces) para hacer las tareas (70%, 229/327), para mantener al niño en calma en los lugares públicos (65%, 213/327), o para hacer mandados (58%, 190/327). Un cuarto de los padres (28%, 92/327) usaron un dispositivo móvil para que su niño duerma.”¹² Es llamativo cómo el uso de dispositivos electrónicos se asocia a la necesidad de “apaciar o distraer a los niños o como un medio para manejar el comportamiento de

11 Charla TED realizada por la especialista.

12 Hilda K. Kabali, Matilde M. Irigoyen, Rosemary Nunez-Davis, Jennifer G. Budacki, Sweta H. Mohanty, Kristin P. Leister, Robert L. Bonner, Jr Pediatrics. 2015 Dec;136(6):1044-50.

los niños.”¹³ Es cierto que hay momentos en que puede ser una solución (un viaje en avión o un procedimiento médico), pero utilizar siempre un dispositivo para calmar a los chicos puede interferir en su habilidad de sortear distintas situaciones y aprender la importante tarea de controlar sus emociones.

Este fragmento corresponde al artículo de mi autoría en el Dossier de CERLALC Bebés Lectores. Por otro lado en el Dossier también de CERLALC Lectura Digital en la primera infancia el artículo de Catherine L’Ecuyer “El uso de las tecnologías digitales en la primera infancia: entre eslóganes y recomendaciones pediátricas” entrega gran cantidad de información de las asociaciones pediátricas y el uso de tecnología. “En 2016, ante el tsunami tecnológico provocado por la llegada de la tableta y del *smartphone* y el consumo disparado entre los menores, la Academia Americana de Pediatría se ve obligada a actualizar su postura a la luz de la literatura académica más reciente. Mantiene su recomendación de “cero pantalla” para los menores de 18 meses. En cuanto a los niños de entre 18 y 24 meses cuyos padres insisten para introducir la tecnología, recomienda usar el dispositivo con el niño y solo con aplicaciones de calidad. Finalmente, decide reducir el consumo recomendado a menos de una hora diaria para los niños de entre 2 a 5 años. Basándose en la literatura pediátrica disponible, los principales argumentos de la AAP son que en esas franjas de edad:

- Los niños aprenden de las interacciones humanas y de las experiencias sensoriales reales, no de las pantallas.
- Los niños necesitan interactuar para establecer un vínculo de apego con su principal cuidador y el tiempo de pantalla resta a esas oportunidades.

13 Uso de dispositivos móviles. Artículo aparecido en Intramed que cita el anterior estudio.

- Los niños de menos de 18 meses que están expuestos a la pantalla pueden sufrir retraso en el desarrollo del lenguaje.
- Las evidencias demuestran beneficios limitados en relación con el uso de la tecnología antes de los 2 años, que no compensan los riesgos.
- Los niños de menos de 30 meses difícilmente pueden transferir una experiencia en dos dimensiones en un plano en tres dimensiones, lo que implica un déficit en el aprendizaje mediado por la tecnología.
- No hay evidencia sólida que documente los beneficios de una exposición temprana a las pantallas.¹⁴

Y ahonda en el tema con datos alarmantes.

“Desde entonces, un estudio sugiere una asociación estadísticamente relevante entre el uso frecuente de los medios digitales y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (tdah) en adolescentes (Ra et al., 2018), motivo por el que la prestigiosa Clínica Mayo propone desde hace años limitar el tiempo de exposición a la televisión y a los videojuegos a lo largo de los 5 primeros años de vida como medida preventiva al tdah (Mayo Clinic, 2017)”.

La recomendación entonces claramente es CERO PANTALLAS antes de los 2 años y limitar el acceso con una educación digital adecuada con aplicaciones y materiales acorde a cada edad.

“Según Annette Karmiloff-Smith, responsable del estudio, “el sistema visual de los niños y niñas entre los 6 y los 10 meses se siente atraído por el movimiento, un elemento muy presente en los contenidos digitales, lo que motiva un mayor nivel de estimulación

cerebral con el uso de dispositivos digitales como las tablets.”¹⁵

Por otra parte, también debemos tener en cuenta que “las TIC representan y se vuelven aliadas de aprendizajes de calidad, por la motivación e implicación que envuelve a los niños en experiencias significativas y de acuerdo con sus reales necesidades. Las TIC proporcionan el contacto con nuevas formas de descubrir, experimentar y crear proyectos, no limitados al espacio físico donde se encuentran, pero también siendo posible recurrir a los recursos y comunidades disponibles a través de Internet.”¹⁶ Este uso de las TIC sirve de instrumento, por una parte, para disminuir un tema que nos preocupa a todos, la enorme brecha digital entre unos chicos y otros de acuerdo a su acceso a la tecnología, y por otro, que como aliadas del aprendizaje y no como una experiencia en sí misma se vuelven una herramienta que media otros fines.”

Educar en el uso.

Lo cierto es que finalmente los y las niñas están expuestos a las tecnologías en el estudio de la AAP describe que la mayoría de los niños argentinos tienen acceso a los dispositivos en su hogar y que a partir de los 4 años 3 de cada 4 tienen su propio dispositivo móvil. El estudio acerca de las “circunstancias en las que los padres dejan que sus hijos utilicen dispositivos de medios móviles:

- La mayoría de los padres permiten a sus hijos jugar con los dispositivos móviles (a menudo o a veces) para hacer las tareas (70 %, 229/327).
- Para mantener al niño en calma en los lugares públicos (65 %, 213/327).
- Para hacer mandados (58 %, 190/327).
- Un cuarto de los padres (28 %, 92/327) usaron un dispositivo móvil para que su niño duerma”.

14 En: Lectura Digital en la primera infancia. Artículo de Catherine L'Écuyer “El uso de las tecnologías digitales en la primera infancia: entre eslóganes y recomendaciones pediátricas”.

15 Elisa Yuste en blog ElisaYuste.

16 Santos Miranda - Pinto y Osorio (2014), Op.cit.

Si pensamos en los dispositivos electrónicos, más allá de la posibilidad de usarlo como “calmador”, entramos en las posibilidades más interesantes de los dispositivos. Y estas posibilidades van de la mano con la necesidad de educar en el uso, en la creación de hábitos saludables para el consumo y principalmente en una capacitación acerca de las diferentes potencialidades del soporte.

El investigador y especialista en ficción digital Lucas Ramada Prieto remarca en varios de sus textos la necesidad de formar a los y las lectoras y de establecer una “crítica” de la ficción digital en el mismo sentido que existe para la literatura para niños y jóvenes. Siempre teniendo en cuenta la premisa de cero pantallas antes de los dos años.

Ramada Prieto señala que es la ficción digital la forma cultural que avanza con mayor fuerza entre las niñas y niños lectores y “hemos de ser conscientes del enorme abandono institucional y educativo que arrastramos respecto de estas formas de cultura y que ahonda una de las mayores problemáticas de la actualidad. La brecha digital que cada vez distancia más a aquellos sujetos que por motivos socioeconómicos o contextuales no pueden permitirse el acceso a estas tecnologías y todo lo que le rodea de aquellos que sí pueden hacerlo. Esto hace que la urgencia de materializar no solo la mediación con estas obras sino que el simple acceso a ellas sea difícilmente cuestionable”.¹⁷

Sin embargo, no debemos olvidar la dimensión artística y literaria de la ficción digital. En ese sentido es que es de gran importancia tener en cuenta criterios para seleccionar los materiales “especialmente en la franja de 4 a 6 años porque es un momento en el que se establecen pilares competenciales, estrategias y habilidades de lectura e interpretación claves que después van desarrollándose a medida que crecen.”¹⁸

17 Santos Miranda - Pinto y Osorio (2014), Op.cit.

18 Ramada Prieto, Lucas. Op cit.

Ramada Prieto en su conferencia ya citada nos da algunas ideas para reflexionar y avanzar a una selección de materiales digitales de calidad y por ello no ahondare en el tema.

Quizás el punto más importante al que debo referirme en torno a lo digital y la primera infancia es los mediadores. Y este punto es fundamental por varias razones. Primero, es muy fácil caer en la trampa de dejar al bebé o al niño con una aplicación que posee un narrador que “reemplaza”, en teoría, al mediador adulto. Debo señalar enfáticamente que no es así. En general los narradores de los libros electrónicos son mecánicos, algunos eligen para narrar una voz de la televisión, otros utilizan narradores profesionales que simulan voces de niños. Pero más allá de sí a mí personalmente me parecen mejores o peores algunos tipos de narración, ninguno reemplaza la voz del adulto significativo de ese niño o bebé. Lo importante es la voz y la interacción con ese otro, como señala Yolanda Reyes en su libro *La casa imaginaria*: “necesitamos las palabras y el afecto [...] El énfasis en el ritmo, la prosodia y la carga melódica que imprime la voz adulta al dirigirse a los bebés demuestra que portamos, como equipaje evolutivo de la especie, una cadencia que trasciende el uso utilitario del lenguaje y que, más allá del significado literal de las palabras, transmite una experiencia estética. [...] como legado compartido del que podemos echar mano para calmarlo o arrullarlo.”¹⁹ Y en este caso, leerle un libro.

Es también el mediador el que va a decidir los contenidos que lea el bebé de acuerdo a sus gustos, necesidades, escala de valores, ideología, y también de acuerdo a criterios artísticos y literarios (y espero que les sirvan algunos de los criterios que mencioné más arriba). En sus manos quedará también la posibilidad de acompañar esta lectura, y al igual que la lectura en otros soportes, interactuar, poner a disposición del niño parte de la cultura.

19 Yolanda Reyes (2007), *La Casa imaginaria*, Grupo Editorial Norma, Colombia.

“Es indispensable ser conscientes de que la cultura tiene redes que nos abarcan a todos, aun a los que se desea expulsar, que mal o bien pertenecemos a un marco común [...] cada uno de nosotros fue construyendo una textoteca interna armada con palabras, canciones, historias, dichos [...] estos textos constituyen el piso para que la literatura tenga presencia cotidiana, el lugar en el que se puede hacer pie para dar paso hacia la lectura en el sentido más creativo.”²⁰. Eso nos recuerda Laura Devetach, no olvidemos que estamos sembrando “Para que cuando llegue el momento, se pueda hacer crecer lo que se tiene”.²¹

Como dije en un principio, el tema de la primera infancia y lo digital es un tema en construcción estamos invitadas a participar en el desarrollo del campo.

Sobre la autora

Carola Martínez (Argentina-Chile)

Editora, escritora y capacitadora chilena, residente en Argentina hace 20 años.

Dirigió el programa de lectura “Leer para Crecer” de la Ciudad de Buenos Aires y trabajó para el Plan Nacional de Lectura. Publica críticas, reseñas, notas, entrevistas y ensayos en distintos medios y desde su página web Donde viven los libros. Autora del libro *Matilde*.

20 Devetach Laura (2008), *La construcción del camino lector*. Comunicarte, Córdoba, Argentina. pp34

21 Devetach Laura (2008), *Op.Cit.* pp. 37

Estrategias de lectura expresiva para la primera infancia: La importancia de formatos interactivos y el placer de aventurarse con libros de leer y jugar

Ana Paula Mathias de Paiva

Resumen

Este estudio tiene por tema-propósito la lectura como acontecimiento excepcional. Los criterios de producción, selección y mediación de libros infantiles cambiaron a lo largo de la historia absorbiendo demandas, avances tecnológicos, aplicaciones interactivas, estructuras tridimensionales, así como enfoques multimodales en los que se puede disfrutar de la lectura con los sentidos – por ejemplo, sonidos, imágenes, fragancias. Como resultado de este cambio cultural, los niños desean espontáneamente interactuar con los libros infantiles por placer y curiosidad: antes, durante y después de la alfabetización. Esto marca un desarrollo en cómo el texto se entiende y se comprende. Texto por cierto verbal, ilustrado, sensorial, mezclado. Toda esta dinámica impacta la formación y la construcción temprana de un gusto literario y comunicativo. Para un público nuevo de (pre)lectores surge una gran producción en serie más allá del modelo del libro álbum (picture book) o clásico ilustrado. Está por comenzar un nuevo ciclo de interpretación y acceso a libros que se relacionan más bien con la necesidad infantil de jugar con sus pliegues, con los elementos que lo componen, y con las sorpresas escondidas tras cada lengüeta.



The world of Eric Carle. Stage & Play. Un diorama 3D con un escenario para jugar y teatralizar el cuento.



Libro con 16 partes movibles (*magna-tiles*) para crear el cuerpo de una oruga hambrienta. Fotografía: Hillary Grigonis/INSIDER.



Libro juguete de tela *The very hungry caterpillar*, de Eric Carle. Penguin Books, 1993.

El libro juguete para niños nace cuando el siglo XXI ya planteaba interfaces interactivas para ellos, bien como accesos dinámicos imaginativos, juegos motores animados, desafíos autónomos. En respuesta a las necesidades de textos impresos y por causa de la demanda en formación (escuelas, guarderías, bibliotecas, espacios culturales, familias), este estudio aclara tendencias expresivas que pueden ser vivenciadas por los niños, de modo de hacer explícitos algunos pros y contras observados en resultados de la enseñanza de prácticas de lectura literaria interactiva.

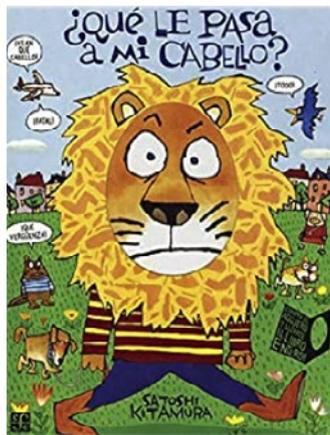
Valoramos en la exposición los modos corporales y motores de construcción de significado en la infancia – incorporados a la lengua, el sonido, el gesto o la acción – así como como resaltamos positivas experiencias de autonomía y mediación de lectura en la compañía de libros juguetes.

La investigación que sostiene este estudio se realizó de 2010 hasta el año de 2018 con niños entre 8 meses y seis años de edad y también con mediadores de lectura (maestros, bibliotecarios, cuentacuentos y familias). Los resultados son basados en un trabajo científico y en la práctica en escuelas, guarderías, secretarías de educación y centros culturales.

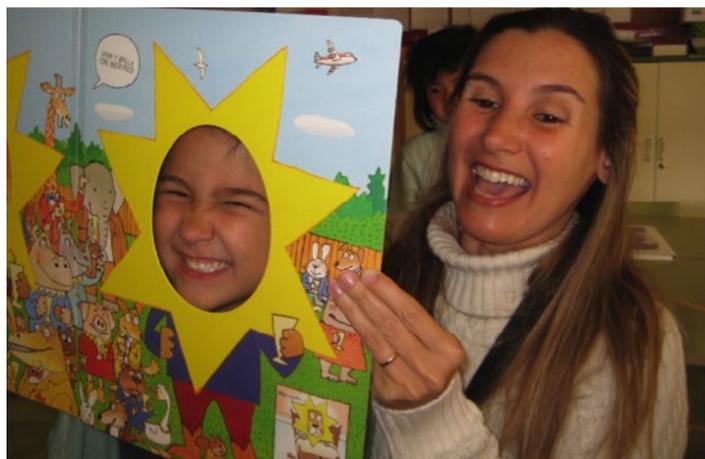
Así, vamos juntos a navegar por una temática actual que prioriza la motivación espontánea de los niños, la diversidad multimodal, la accesibilidad a géneros lúdicos, la (pre)lectura activa inferencial, el desarrollo innato cognitivo y leer como algo gratificante. Ahora comienza el viaje consciente por ejemplos contemporáneos que pueden estimular aún más la imaginación infantil, formar el gusto lector, mejorar la comprensión del mundo y ampliar sus conocimientos estéticos, sensibles y culturales.

¡Bienvenidos al universo de los libros juguetes!

Un corazón entusiasta encuentra oportunidad en todas partes.



Cuentacuentos con libros juguetes. Educación Infantil, Valladolid, España, 2012. CEIP Teresa Íñigo de Toro.



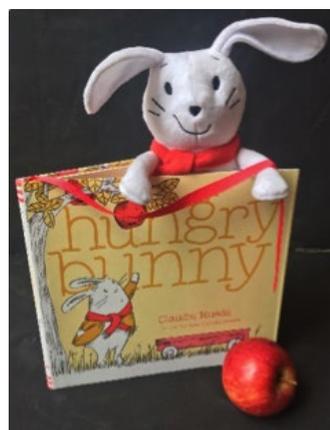
Introducción

Al ser invitada a participar del Congreso Internacional de Lectura y Primera Infancia para exponer investigaciones, reflexiones, experiencias en torno a la lectura literaria interactiva, el libro lúdico y la mediación de textos multimodales, consideré estar frente a una misión desafiante: introducir de forma clara un género del discurso, un subgénero original, atractivo a los niños, con formato de libro y divertido como un juguete. Así que vamos juntos a profundizar en la especificidad de un lenguaje contemporáneo, animado con recursos sensoriales e impreso en la estructura de los llamados libros juguetes. Será un viaje

amplio, porque la literatura existe no solamente en libros clásicos o dentro de cuentos orales, sino que en muchas formas y relaciones. La literatura puede vivir en la representación de manejo de marionetas, en juegos libres infantiles de ficción, o en intermundos (interior/exterior). La literatura puede crear conexiones entre el hablar, el sentir, el oír, o el pensar. A veces la trama, el espacio, el tiempo y los personajes existen tanto dentro como fuera del libro. Por eso, vamos juntos donde hay tanto que decir: La ruta del lenguaje editorial del siglo XXI, un camino de apropiación expresiva y construcción imaginativa.

¡Bienvenido amigo mío, libro juguete!

Cuándo estoy en la compañía de un libro interactivo puedo aventurarme a preguntar: ¿Cómo te llamas, amigo? ¿De qué tipo eres? ¿Te reconocen por la función de libro, juguete o una mezcla de ambos? ¿Cuál es tu tipo de magia o enseñanza? ¿Cómo disfruto de tu compañía? ¿Puedes llevarme a la peripezia de leer y jugar? Aquí radica el desafío inicial: verse como un nuevo tripulante que navega lecturas. ¡Practica las preguntas esenciales para saber más, mientras hojeas los libros!



Hungry Bunny, de Claudia Rueda, juega con la posibilidad de intervención lectora por medio de una simple cinta de raso roja. La elección de cada movimiento puede o no ayudar al conejito a alcanzar su objetivo. Hay páginas ilustradas en que el personaje pide al lector: "Shake the book"; en otras partes el conejito piensa en voz alta: "Maybe you could help!". Acciones conjugadas de tirar la cinta, doblarla o estirla llevan a graciosos y exitosos resultados. Chronicle Books, 2018.



En mi tesis doctoral (PAIVA, 2013) está escrito en la portada libro-juguete, como una palabra de proyección compuesta, derivada, o sea como las palabras que en portugués se componen de la unión de dos o más vocablos para formar una nueva con significado propio, justificado y fusionado. Cuando la cultura acepta una nueva palabra para nombrar a los objetos, el vocablo puede derivar de otros similares, ya existentes, o crearse a partir de la utilidad de dicho objeto. Así, a los primeros libros juguetes que salieron al mercado editorial brasileño, en 1990, les pusieron el nombre genérico de “interactivos”. Pero libros interactivos existen desde hace siglos y era evidente que había una propuesta original, una (re) invención de técnicas, aspectos cognitivos, tecnológicos y multimodales.



Libros experimentales. A) Tema: alimentos sanos. Estructura interactiva: partes despegables para que el lector ajuste las piezas creando así sentido para las imágenes. B) Tema: cola de los animales. Formato no estándar. Libro de tela sensorial, con síntesis asociativas. El estudio de arte evalúa si la cola de los animales debe ser cosida o despegable. C) Entre juguetes y libros, el bebé experimenta pasar por dentro de la historia. Taller: Cómo crear formatos lúdicos.

Delante de nuestros ojos se impuso la amplitud de una visión panorámica en entornos cambiantes. Gradual y globalmente, confeccionar libros desafiantes para un público infantil activo, curioso en manejos, lecturas y experiencias, pasó a formar parte de la realidad de producción editorial.



Gestos de lectura:



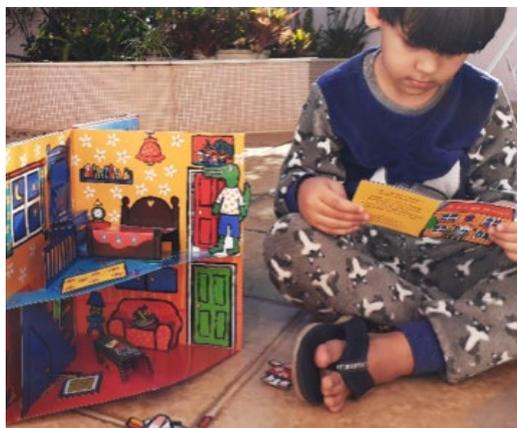
"When Christmas Comes Around" (1915), de Priscilla Underwood, ilustrado por Jessie Willcox.



Niño de 5 años jugando con el libro interactivo Caixa de contos y creando combinaciones de historias (V&R, 2017).



La Biblioteca Municipal de Nice (Francia), sector juvenil, ha propuesto animaciones y ruedas de lectura al comienzo del período de vacaciones (2020). Ville de Nice. Los niños pueden manejar, elegir y pedir prestados los libros.



Niño ficcionalizando con el libro-escenario A casa de brincar da Ninoca, de Lucy Cousin (Editorial Ática, 2008).

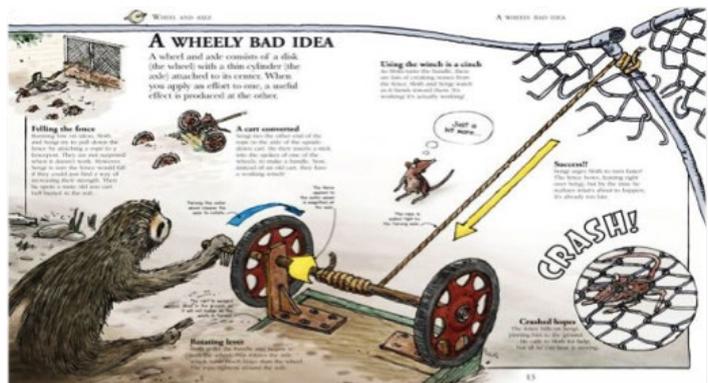
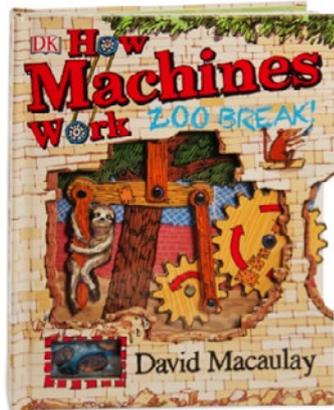
Para crear lectores que aman la compañía de los libros y que son competentes debemos mirar a los prelectores de hoy, niños integrados a una cultura interactiva. Así como no podemos empezar la construcción de una casa por el tejado, debemos comenzar por alfabetizar en todos los códigos, ofrecer diversidad de géneros, aceptar modos de lectura que no siempre fueron cotidianos.

Nuevas tendencias de libros infantiles surgieron desde el siglo XVII. Poco a poco, la producción en serie absorbió parte de las demandas del mercado y la creación artística respondió a ese proceso tecnológico en marcha. Por consiguiente, vivimos un periodo marcado por los avances en las nuevas tecnologías de la información y por la búsqueda de nuevas estrategias que permitan satisfacer mejor las necesidades de los usuarios.

Los niños son los nuevos protagonistas del sector editorial en el siglo XXI. Como destaca el informe *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2017*, los niños y los adolescentes son los que más leen. El preescolar, las guarderías, la creación de bebetecas, las editoriales especializadas en sellos infantiles, los libros adaptados a películas, implican todo un proceso en ascenso que crea exigencias de actualización y adaptación – libros interactivos, libros de imágenes, libros de tela para bebés, libros con actividades complementarias o juegos y libros que acogen toda una diversidad multimodal de lenguajes.

Así que no estamos delante de conceptos inmutables. ¡Por el contrario! Sentimos la tecnología tocando a la *puerta* con sus diseños modernos, recursos de animación, botones a apretar, estilos variados de ilustración. Por todas partes hay temas innovadores, propuestas de influencia multimodal, ofertas que valoran el aprender entretenido.

¿Están los libros y la literatura aislados de la cultura del siglo XXI? No, y como vimos antes, siempre han tenido sus momentos experimentales en la historia de la creación humana.



El artista David Macaulay utiliza modelos y imágenes lúdicas para demostrar como funciona la tecnología de palancas, poleas, tuercas – con planos inclinados, tornillos y ruedas. La portada del libro es llamativa. El contenido es atractivo en colores, sugerencias, relieves. Las páginas ganan sentido con la participación del lector. Sloth y Sengi son personajes que intentan salir del zoo después de investigar mecanismos y las consecuencias de ciertas acciones.

De modo que, con el transcurrir de los años, en muchos países fue pensada una asociación natural de palabras capaces de crear una nueva palabra que facilitase la introducción del objeto interactivo (fusionado) libro + juguete. Cada país hizo su adaptación con apropiación cultural: *toy book*, *quiet book* (EUA), *livre jeu* (Francia), *buch spielzeug* (Alemania), *livro-brinquedo* (Brasil), *libro giacottolo* (Italia), etc.

No se trata más de una experiencia infantil y juvenil solamente de contacto con el modelo *picture book*. Surgen aventuras lúdicas de distintas opciones en libros de cuentos (literarios), libros recreativos e informativos. Una gran diversidad de estilos, formatos y recursos gana espacio

en librerías, bibliotecas y escuelas. Vemos la creciente profusión de libros para leer y tocar, sentir y oír, jugar y teatralizar. Hay libros que invitan a la acción directa infantil, al manejo, a los cinco sentidos, a la instalación de escenarios y que están adecuados a una demanda cultural interactiva. ¿Quiénes no apreciarían experimentar esta transformación real?

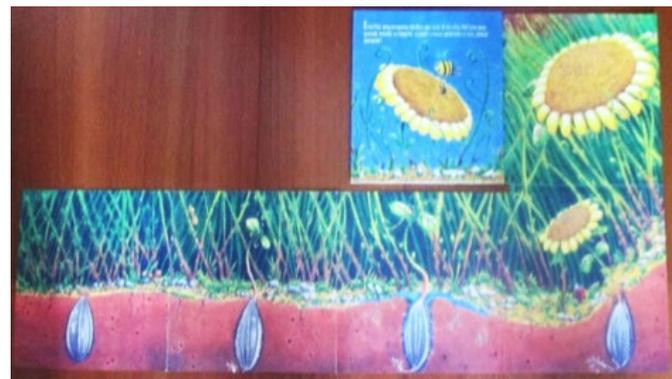


Libro-escenario *La escuela*, de Giovanna Mantegazza. Formato lúdico (*concertina book*). Argentina: Atlantida, 2007.

El itinerario puede cambiar lúdicamente en ciertos libros infantiles contemporáneos. Si yo (lector) muevo algunas páginas, cambia el sentido por la direccionalidad de lectura elegida. Si no las muevo, otro sentido es percibido y gana vida la historia. Es como si hubiese una percepción para la lectura lineal y otra para *lateralidades*. Interfaces así – como del libro *folder/concertina La escuela* (2007) – mueven alegrías de navegar por la lectura y abren posibilidades de aprendizaje motivado.



Uma dúzia de diversão extra. Ciranda Cultural, 2010. Libro blister caja de huevos con 12 maravillosos mini libros creativos. Cada pollito tiene un nombre, una fisionomía, un modo de ser y vivir. Son todos de una misma familia y todavía así son tan diferentes entre ellos. La historia tematiza el reconocimiento de temperamentos, personalidades y carácter, ilustra similitudes y diferencias, trabajando valores de aceptación y de mutuo apoyo.



O segredo das abelhas, de Caroline Lara y Andrei Marani. Formato innovador que anima a leer jugando. Editorial Saber & Ler, 2018. El niño puede incluso sentirse dentro/ sobre el libro.

"Portada" del quiet book Fondo del mar. Bolso: formato pez.



Quiet book de tela, hecho a mano. Un tipo de libro interactivo para la primera infancia de leer y jugar.



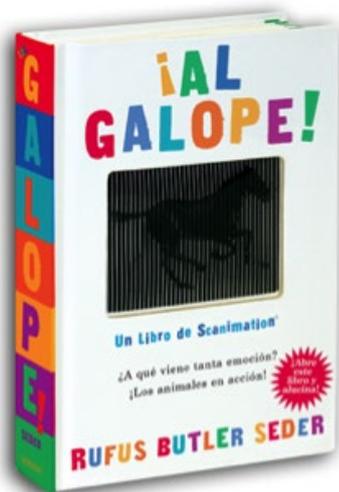
Abajo dos libros quiet book: Fondo del mar y Mi primer tangram. [Taller de confección de libros, 2020.]



Poco a poco, lo que se observa es que los **libros juguetes** son como un subgénero del género interactivo. Un lenguaje con su propia especificidad. La estructura de un libro juguete puede, por ejemplo, valerse de la composición de *step inside*, *pop ups*, *scanimation* para llamar el lector a participar de la aventura del conocimiento.

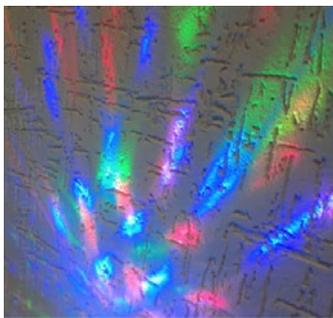


¡Mira cómo se transforman las páginas y cómo los personajes cobran vida! Para la sorpresa del receptor, el recurso editorial X-Ray Scanner simula un rayo-X del cuerpo de animales siempre que el lector desliza las páginas interactivas. Leer es aquí una aventura emocionante y aprovechando recursos tecnológicos.



En las páginas de *¡Al Galope!*, de Rufus Butler, puedes galopar como un caballo -¡Cloc-cloc-cloc!-, puedes correr como un perro -¡Guau-guau-guau! Recursos lenticulares crean la magia del movimiento real. A su lado, la edición de *Lagarta na primavera, borboleta no verão*, de Claudine Gérvy y Susan Hood, juega con relieves y muelles para hacer atractivo al personaje (oruga) que se transmuta en mariposa. Estos dos libros, en común, utilizan no solamente la lectura textual, sino que necesitan de un *animado ir y venir* para que las páginas ganen vida y acción.

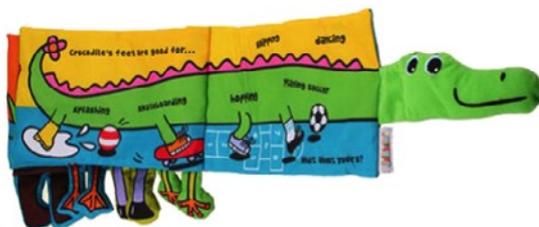
Los libros juguetes valoran la sinestesia y pueden ser un estímulo a la ficcionalización infantil. Basta observar la presentación de sus escenarios, las solapas desplegables, los tableros de juegos incrustados a la estructura textual y visual, los personajes de tejido o papel, las ventanas para divisar, los increíbles *pop-ups* que se expanden, o las lengüetas para descubrir.



El fenómeno de la sinestesia es conocido desde el siglo XIX, cuando Francis Galton advirtió que ciertas personas experimentaban lo que podemos calificar como "cruce de sentidos". Algunos ejemplos de sinestesia son la visualización mental de un color determinado al oír una nota musical específica. (ARANDA et al.)



Xilofone. Meu livrinho musical. Editorial Usborne, 2018. Libro-juguete que estimula la exploración visual y motora, la percepción auditiva y cognitiva, así como la capacidad de improvisación de los niños. Puede incluso desarrollar la imaginación para sensaciones sinestésicas.



Existe por lo tanto una especificidad visual, táctil, estructural, material, una fuerte llamada a la acción motora que permite identificar al libro juguete distinguiéndolo de sus semejantes.



La ferme, It's bath time!, Whose feet?, Wild animals son libros de tela que tienen en común recursos juguetones. Todos estos libros también comparten un magnetismo de juguete. No son por lo tanto libros para ser leídos de forma inmóvil ni tampoco aburrida. Son producciones editoriales que demandan del lector el *mise en scène*, o sea, una *dirección*, un movimiento inteligible, un acto de representación libre de los contenidos sugeridos. El público – niños – va poco a poco interactuando con “partes por hacer” (“inacabadas”) y aprendiendo que los sentidos son interpenetrados por conocimientos y experiencias.



Así que estamos delante de libros contemporáneos, atractivos para los niños en su materialidad y visualidad, sorprendentes en llamadas visuales y tridimensionalidad, con textos tecnológicos afines a acciones interactivas y directas del (pre) lector: libros juguetes rotacionales, desplegables, en relieve, en 3D, en tela, lavables, en formatos lúdicos. Libros de todos modos con especificidad interactiva y que desarrollan inteligencias múltiples. Además, muy útiles porque presentan ventajas competitivas que concurren con las pantallas – tan atractivas a los pequeños.

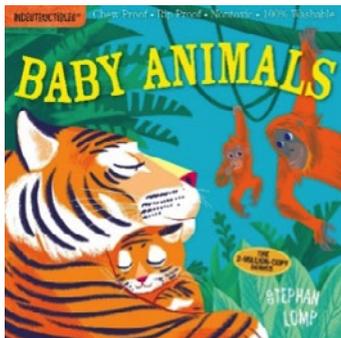


Soy como un juguete que pone ideas a girar. Bitsy spyder. Imagen, formato y estructura gratifican, entusiasman, invitan a la acción infantil. Melissa & Doug Soft Activity Book. Fotografía: Amazon.com

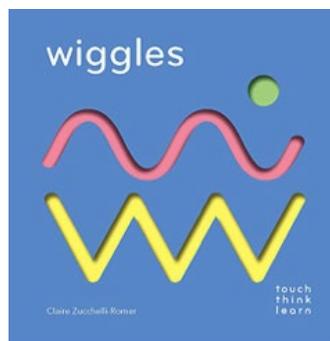
Función de un libro infantil y aspectos significativos de una materialidad lúdica

Un libro para bebés y niños, o sea para primeros lectores, debería ser ricamente ilustrado, lúdico, palpable, sensorial, muy gracioso, muy sorprendente. Sería estupendo si la materialidad y el contenido despertasen el imaginario infantil. Por el contrario, el manejo directo no debería ser prohibido o evitado en ruedas de lectura o rutinas similares. No se debe subestimar la ocasión especial de aventurarse entre libros. Para amar es preciso conocer.

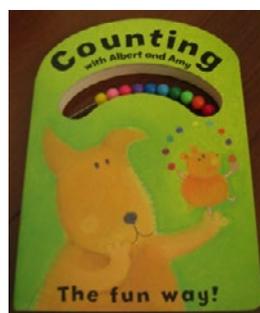
For ages 0 and up Lavables e indestructibles.



Aquellos que son temerosos y no comparten el manejo de libros (infantiles o juveniles) porque no aceptan esquinas dobladas o soportes estropeados a lo largos de los meses, deberían recordarse que *no se puede hacer tortilla sin romper huevos*. Experimentar, esforzarse, lograr, intentar hacer lo mejor, todo es esencial para aprender a *saborear* un libro.



Para socializar libros sin miedo hay una serie de libros indestructibles para bebés (Editorial Workman Publishing). ¡Pero mejor es dejar que experimenten y disfruten de todo! Wiggles es un libro táctil, de Claire Zucchelli-Romer. Formato "Touch ThinkLearn".



Los libros-juguetes son de muchos tipos y formatos. Vemos arriba un libro ábaco que desarrolla el pensamiento matemático (Tony Potter, Editorial Penton Overseas Inc.) y un libro de cuentos con acoplamiento del personaje principal para que los niños libremente ficcionalicen y jueguen antes, durante o después de la historia (Editorial Impala).

Prelectores: ¿cómo son y qué buscan?

El ser humano ya nace lector del mundo que le rodea. Desea emoción, sensación, alegría, acción-reacción, aventura, movimiento, juego, experiencias, relaciones, conexiones, empatía. Los niños prelectores son curiosos y activos. Ellos aman los objetos lúdicos para tocar y jugar, sienten atracción por sonidos divertidos y figurativos. Los niños aprenden mejor con la acción participativa. No saben, es verdad, decir qué es la literatura o la narrativa, o la trama, pero entre libros y mediaciones de lectura aprenden rápido a ficcionalizar, aprecian encantos tanto como desafíos y sugerencias.

Prelectores gradualmente reconocen objetos disparadores de placer, motivadores, divertidos y entienden tempranamente que el modo de jugar es lo que más importa para el sentido.



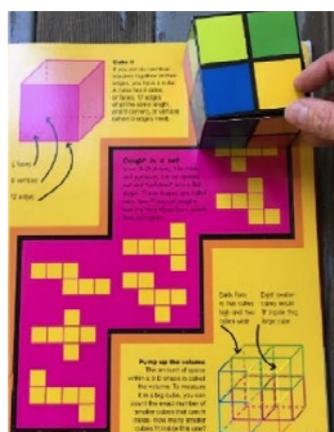
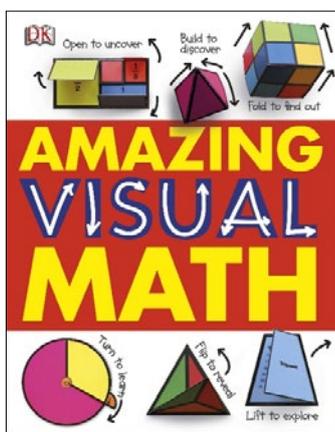
Los libros para los niños pequeños son objetos. Sí, objetos del mundo exterior, una materialidad accesible y real. Luego, a lo largo del tiempo, como sujetos, los niños van a percibir cuáles son los objetos especiales, de valor. Estarán inmersos en dinámicas de descarte y tendrán que elegir lo que no es desechable pero perdurable. Por eso la formación lectora temprana es tan significativa.

Para prelectores y niños lectores los libros pueden parecer entretenidos y mágicos o tremendamente aburridos. La accesibilidad a los géneros literarios y a los juegos comunicativos es como un puente para el ingreso *mágico*. Porque quien es conquistado por la compañía de un buen libro puede vivir sensaciones extraordinarias, navegando entre lenguajes, ejercitando el pensamiento abstracto-simbólico y la interpretación. Éste es un punto a considerar cuando se habla de función(es) de un libro producido para la primera infancia.

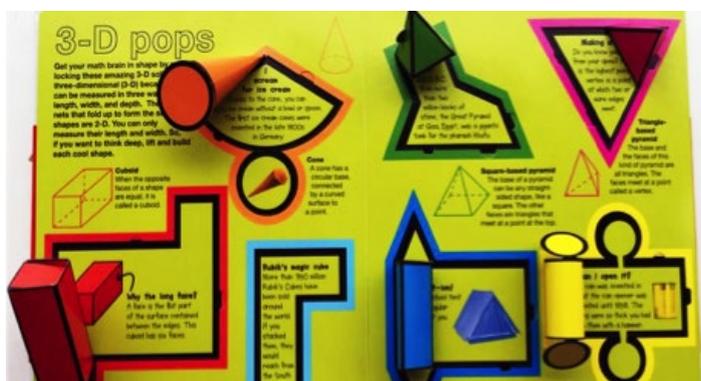
Otro punto a considerar es la especificidad del lenguaje. Porque no todo libro lúdico es libro juguete. Hay libros lúdicos con textos e imágenes, maravillosos cuentos – por ejemplo *Palo y piedra*, de Beth Ferry y Tom Lichtenheld, o *My hand*, de Satoshi Kitamura –, donde la materialidad impresa encanta. Pero estos libros no crean espacio a juegos motores, corporales. O sea, para ser clasificado como un libro juguete no es suficiente alegrar el espíritu literario y la imaginación, puesto que lo que define a este género interactivo contemporáneo (libro juguete) es una capacidad de establecer la acción en su propia materialidad impresa, de modo que el niño (pre) lector lleve a cabo aventuras en momentos del juego manual de lectura y apreciación, motivado por secuencias de acontecimientos que invitan a sentir, tocar, abrir, cerrar, hojear, experimentar, oler, teatralizar, etc.

Niña de 6 años y bebé en la compañía de libros juguetes (interactivos, sensoriales y de baño). Fotografía: Ana Paiva.

Así que hay libros divertidos que no son pensados para la interactividad, improvisación o manejo directo infantil. Hay libros confeccionados para ser leídos y hay libros fusionados que nos invitan a leer jugando.



¿Qué tal conocer el libro *Amazing visual math* (2014) y jugar con sus ideas? Aquí encontramos una materialidad lúdica que otorga espacio a la participación, intervención, imaginación y aventura cognitiva simbólica. La editorial DK Publishing presenta al lector conceptos matemáticos e ilustra resultados 3D desde la práctica motora: tirar lengüetas, doblar, desplegar, pegar, construir.



Sin embargo, todo libro juguete es lúdico y su materialidad tiene expresión objetal, lo que puede provocar en los niños una natural voluntad de acercamiento e interacción.

Vale la pena decir que no hay libro juguete digital aunque exista la técnica de la realidad aumentada (RA) y la animación. La proyección de algo no palpable en materialidad impide o dificulta la experiencia sensorial amplia con las manos. Y libros juguetes fueron creados para ser tocados, manejados por los pequeños y jóvenes lectores.

La motricidad considera el movimiento como un medio de comunicación, expresión y relación con los demás, teniendo un papel fundamental en el desarrollo armónico de la personalidad, debido a que los niños y niñas no solo desarrollan sus habilidades motoras, sino que ésta les permite integrar el pensamiento, las emociones y la socialización (RAMOS *et al.*, 2016).

Luego, consideramos la materialidad en libros juguetes como una *relación especial* entre los sujetos y los objetos.



Las formas son muy significativas para los niños. Las superficies o interfaces también, como se puede ver cuando hay clases de educación artística. Textos que crean apertura a nuevos mundos estéticos e invitan a la fantasía son bienvenidos. Expresar o recrear la realidad es igualmente significativo para el desarrollo mental. Explorar y adquirir destreza con materiales, técnicas y procedimientos trae confianza y ánimo a los pequeños.

Así que la interpretación de una portada o de un formato lúdico de libro muchas veces lleva a la formación de una idea de objeto estético. De modo que cada detalle es esencial para el incremento del gusto lector. A veces un vistazo puede crear atracción espontánea y el manejo cautivar la atención de los niños prelectores.

Alphabet, de Matthew Van Fleet (Simon & Schuster, 2008). *My granny's purse*, de Paul Hanson (Workman, 2013).

No se trata solamente de un formato editorial lúdico, sino que también representa un contenido hecho para *aprender jugando*. *Los 10 mejores juegos del mundo* (Editorial Combel, 2010) es un libro juguete informativo que enseña la historia de los juegos tradicionales. La estructura invita al lector a conocer los 5 continentes del mundo. Hay objetivos, estrategias y aspectos culturales que son expresos en las páginas ilustradas. Piezas, un dado y tableros están acoplados a la estructura del libro textual. (Escritor: Àngels Navarro).



Portadas/cubiertas atractivas que crean natural curiosidad lectora y aproximación motivada.



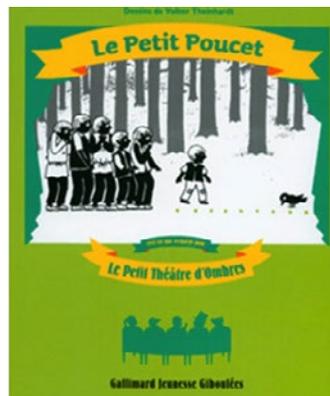


My mummy's bag, de Paul Hanson (Workman Publishing, 2013). Libro juguete que presenta al lector situaciones comunicativas y objetos cotidianos. El formato representa un objeto cultural. Podemos hablar de necesidades, hábitos, gustos y selecciones con este libro en las manos. Piezas ilustradas: monedas, tarjetas, notebook, reloj, etcétera.

El lenguaje artístico-editorial invita a los sentidos, sentimientos, conocimientos. Así que en la estructura de un libro juguete la materialidad es como un código simbólico, una estructura de aglutinación comunicativa y una invitación al intento - igual que un *campo de juego* (personal o social)- lo cual integra ojos, manos, oídos: todo el cuerpo.

Hay libros que crean enlace emocional. Otros nos llevan a una variedad de *contenidos* intensos: fragantes, sonoros, teatrales, visuales, textuales. Muchos de ellos son libros juguetes agradables.

Le Petit Chaperon Rouge. Colección *Le Petit Théâtre d'Ombres* (Gallimard Jeunesse, 2009). Qué tal si jugamos a una *mise en scène* para conocer los mejores cuentos clásicos de forma entretenida? Vamos a dar vida a la historia de Charles Perrault. Tenemos en la mano un libro de diálogos, algunos personajes y escenarios móviles, una linterna que se recarga y una pantalla. ¡Es la hora mágica! ¡Vamos empezar el teatro de sombras!



Por lo tanto, hay una materialidad alegre que expresivamente involucra el modo de confeccionar un libro juguete. Hay en la estructura editorial de los libros juguetes un llamado a la acción espontánea infantil. Aquí está la base de una estrategia comunicativa compleja. O sea, así como un color puede evocar un sabor (bueno o malo), un libro puede llamar a una sensación (más o menos activa).

Conforme a estudios, la temperatura caliente de la comida que ingerimos genera una señal eléctrica que lleva a una percepción realzada del sabor. Ocurre lo mismo en la primera infancia con la experiencia de lectura y curiosidad en la presencia de objetos lúdicos. La ingeniería del papel y los autores contemporáneos trabajan para proporcionar sorpresas multimodales y soluciones cognitivas que satisfagan las necesidades especiales (pre)lectoras. Conocer aspectos del desarrollo infantil (por edad), la psicología infantil, tanto como el valor del jugar para la infancia siempre nos ayudará a elegir buenos libros.

No estamos solamente siguiendo una moda. Hay una herencia que explica los progresos editoriales y la existencia de libros recreativos o interactivos, literarios o informativos para la infancia y juventud. La pregunta es: ¿Cuál es la novedad? ¿Será que hay alguna tradición experimental por detrás de la profusión actual de libros interactivos? La respuesta es sí. Aunque parezca un *amigo nuevo*, el libro juguete también es un producto con origen y herencia.

Hay una herencia cultural de libros interactivos que se recrea y modifica. O sea, libros juguetes no son simple moda, ellos tienen parentesco con libros interactivos europeos de siglos pasados. La diferencia clara es que la demanda/audiencia infantil del siglo XXI y las tecnologías editoriales introducen innovadoras relaciones entre contenido y materialidad.

Ars Magna, de Ramón de Mallorca (1232-1315).
El Escorial, España.



Pretty Polly, de Ernest Niester (Londres, 1890).



Libros con piezas móviles y estructura *step inside* (capas de lectura). Herencia interactiva y lúdica en antiguas ediciones adultas, juveniles e infantiles.

Libros y cultura

Las producciones editoriales están inmersas en la cultura, integradas a las demandas reales y tienen un público objetivo.

El libro juguete fue creado mucho después del impulso inicial para la producción de libros juveniles y infantiles. Las primeras escuelas (Europa, siglo XII) y las primeras guarderías (Europa, siglo XIX) pusieron en marcha todo un nuevo proceso industrial de fabricación editorial. La demanda educacional se sumó a otras demandas. Los conocimientos tuvieron que ser adaptados (no con facilidad) a otros contextos. Así que la evolución del sector editorial tuvo que considerar un PLANO DE LA EXPRESIÓN CULTURAL en correlación con un PLANO DEL CONTENIDO INTERACTIVO sin olvidar un PLAN DE ENTRETENCIÓN para (pre)lectores.

Hasta donde nosotros sabemos, la cultura forma parte de todo un modo de vida, así que afecta el consumo de bienes simbólicos. La cultura es consagrada a la producción de sentidos y en el subcampo de la cultura de masas se encuentran los medios masivos de comunicación. Entonces lo que ocurre en el sector editorial –y en todos los sectores de actividad contemporánea– es un *doble movimiento*. Afectamos y somos afectados por la trama social. Por ejemplo: ¿Qué es la cultura juvenil? Cultura juvenil son las prácticas sociales que resultan de la mezcla de la etapa de la juventud con la modernidad y con la tecnología, y los medios proporcionados por el fenómeno de la globalización. Todo está imbricado.

Así que, en el siglo XXI hay una producción de bienes que contempla los tradicionales y hay producciones dirigidas a la novedad; hay demandas regionales o orientadas al cliente/usuario (demanda local/particular) y hay tendencias de producción en masa (demanda global). Hay niños y jóvenes que viven en un país y que cultivan em-

patía por culturas musicales o literarias de otros países. Hay lectores que aman la literatura oral y el folklore. Existen jóvenes que desean el acceso a redes sociales y poco leen. Porque la ambivalencia es inherente a la idea de cultura. Hay espacio para diferentes gustos, estilos, tendencias y para la producción de buena y de mala calidad.

Evolucionamos en avances tecnológicos. El mundo está conectado. Pero la pregunta es: ¿Está, quizá, el mundo en un momento cultural igualitario? Por supuesto que no. Y los libros naturalmente siguen siendo estupendos, extraordinarios, medianos, malos o detestables. Porque dentro de la cultura global hay espacio para las mercancías (bienes de consumo) y los bienes culturales. Hay espacio para la convergencia de valores y para la contradicción.

Libros Mecanicistas

¡Hazlo! Pinta y borra, aprieta, escucha, monta, mueve y escribe



Libro movable que confunde el significado de la interacción.

• No somos favorables al consumo de libros cuya lectura no implica ningún esfuerzo. Tampoco apoyamos estrategias motoras interactivas sin sentido inteligible.

• No deseamos solamente abundancia de libros infantiles en variados géneros.

• Deseamos libros de calidad.

• No apoyamos la producción irrelevante.

El consumo sin referenciales literarios o pedagógicos somete a veces los niños al consumo de:

- Libros de moda (con imágenes y juguetes de dibujos animados de marcas de gran notoriedad).
- Libros mecanicistas (utilitarios/desechables/de vida corta).

- Libros interactivos con propósitos vagos, frágiles en contenido.
- Libros aburridos; repetitivos; mediocres; de historias tontas.
- Libros de visualidad estética pesada (precariedad del exceso).
- Libros interactivos con faltas de ortografía.
- Libros que tergiversan concepciones clásicas.
- Libros multimedios que fatigan el lector.

Cuando surgió la percepción de un público *lector* emergente aún mas específico, primero de 4-6 años y después de 0-3 años, algunos en educación preescolar, el mercado quiso satisfacer las necesidades de los padres, maestros y niños, pero claramente no toda la producción tuvo la misma calidad. Porque hay principios de sensibilidad, herencia y sutil adaptabilidad que no todas las editoriales comparten. Por ejemplo, el soporte de impresión era el papel; no había libro de baño (plástico), de tela, de cuña, *quiet books* educativos para bebés. Una parte del mercado y de las escuelas incluso tardó en darse cuenta de que un universo multimodal afectó la forma y la función de los libros hechos para la primera infancia.

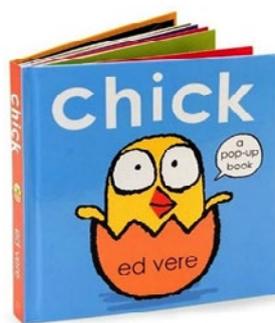
El proceso cultural de absorción de demandas siempre fue, sin embargo, gradual. Naturalmente, tomó tiempo observar y elegir géneros para la primera infancia.

Pues bien, los libros interactivos fueron producidos con fines de atender a demandas reales, no artificiales, de acceso cognitivo y de consumo. Guarderías, bibliotecas, mediadores de lectura, padres y librerías se vuelven, poco a poco, receptivos. Y los niños están cada vez más ávidos por experimentar estos objetos culturales. Así que un aspecto relevante de la contemporaneidad como contexto nos indica que el *sistema de los objetos* es un lenguaje típico del siglo XXI (BAUDRILLARD: 1989): hay modelos disponibles o estos son creados, y para que nazca una estructura hay experimentos y demandas. Los modelos son duraderos. Mira la estructura del

libro: cubierta, contraportada, lomo, guardas, solapas etcétera. Pero un modelo se difunde en la producción serial y en tipos. Hoy la producción en serie es masificada y dentro de la serie puede haber exceso – de experimentos, de informaciones –, con caída de la calidad. O sea, no está asegurado a un libro juguete una calidad solamente porque es moderno. Debemos ser selectivos.

El sector de consumo pone valor en la satisfacción de deseo y compra por impulso. Así que un libro *pop up* puede ser atractivo en visualidad y débil en contenido, por ejemplo. Debemos ser espontáneos delante cualquier oferta de bienes culturales, pero también ejercitar el control emocional y evitar la toma de decisiones apresuradas. Navegar un libro es un arte. Y libros juguetes tienen estructura, sintaxis, función lúdica y cognitiva a ser apreciada. Existen para estimular el protagonismo infantil, para poner en acción sentidos y descubrimientos.

Si usted percibe que en la estructura del libro elegido hay dispersión del propósito imaginativo, masificación de contenidos y poca originalidad discursiva, ¡continúe la búsqueda!



Chick, de Ed Vere. Libro de ficción lúdico y tridimensional, con lengüetas interactivas, que conmueve al lector de todas las edades. Después de que el huevo se quiebra, el pollito abre los ojos, ve a su madre, come, mastica, observa, aprende y, cuando llega la noche, se acuesta debajo de las alas de la amorosa mamá gallina (Henry Holt and Co., 2010)

El sector de consumo trabaja con metas de demanda y oferta, valora placeres efímeros, así como la profusión, abundancia y multiplicación. Hay una ilusión permanente de novedad que la publicidad nos vende. Ilusión que instiga a los consumidores medios, poco o razonablemente atentos, a las compras impulsivas.

Pues bien, conociendo esta dinámica de lanzamientos comerciales frecuentes debemos ser menos ingenuos y más perspicaces al seleccionar libros para la primera infancia. Si poco conocemos, podemos investigar por ejemplo los libros juguetes percibiendo detalles de enunciación y direccionamientos (grupo de edad, fases de desarrollo infantil, desafíos comunicativos), bien como aspectos de la calidad discursiva y de la unidad compositiva.

Es provechoso conocer bibliotecas y librerías, sus secciones infantiles y acervo, antes de comprar colecciones para la mediación libre o proyectos pedagógicos. La posesión y acumulación de bienes suele darse inmoderadamente para aquellos que compran por impulso. Un libro infantil nunca debería ser solamente bello y atractivo. Debemos buscar libros preciosos, maravillosos, especiales, originales, inteligentes.

Conclusión lógica: alguien puede tener muchos libros de un mismo tipo (restringido), por ejemplo pop up o sonoro, mientras otro consumidor de bienes culturales puede tener menos libros pero una mayor variedad de géneros y de juegos comunicativos. Cantidad y calidad son cosas diferentes. Hay espacio para el consumo significativo y selectivo, así como para el consumo innecesario y desordenado. Muchas veces, el sector comercial sistematiza en su producción lo no esencial, incluso en el sector librero. Nos corresponde a nosotros esta reflexión: asumamos como estrategia una postura crítica de resistencia al consumo excesivo. Libros son objetos culturales. Enseñar a apreciarlos desde la primera infancia y elegirlos bien es esencial.

¿Habrá un paso a paso estándar de selección de calidad para libros infantiles? Por supuesto que no hay un plan de racionalidad del objeto que indique el cien por ciento si un libro para la primera infancia es bueno o malo. Pero cuando estés en compañía de un libro juguete *hazle preguntas*: ¿Eres un libro juguete? ¿La acción animada se integra aquí al leer? Dime si tu juego lúdico está lleno de ritmo, desafío y armonía. ¿Cuál es el valor simbólico que se desprende de tu materialidad visible? ¿Invítanos a una aventura manual y sensorial mientras creas identificación cultural con nosotros? ¿Dónde está tu originalidad comunicativa? ¿Hay algo en tu soporte de lectura que ejercite el protagonismo del lector, ilumine su imaginación o su experiencia estética? ¿Cuál es la acción, conocimiento o emoción que resume este libro? Todas estas preguntas pueden ser útiles porque libros de calidad jamás serán una mercancía cualquiera, vacía. Después de las preguntas, escucha atento(a) los sentidos que *habitan* las respuestas.



Libro juguete El asnillo, de Mario Gomboli. Colección Vamos juntos (EDAF, 2007). Era una vez un burrito muy tranquilo y simpático con un problema menudillo, que encuentra una zorrilla sabelotodo. Un cuento lúdico e instructivo.

Los libros juguetes pueden entonces ser mágicos a la apreciación aunque existan para la intervención, exploración, interacción o teatralización expresiva. Y cuando educan o desarrollan habilidades y competencias lectoras, ellos contribuyen para fomentar inteligencias múltiples (GARDNER: 2000) . Consecuentemente, libros infantiles recreativos con actividades motoras superficiales o mecánicas –como ejemplo, libros de rompecabezas– no deben ser caracterizados como libros juguetes solamente por que den espacio a actividades motoras.

¿Cómo es la dinámica de leer jugando?

A todos los niños les encanta jugar. Imaginar, moverse, actuar son necesidades intrínsecas a los infantes.

Incluso la contigüidad invita a la aprehensión de semejanzas. Semejanzas que estimulan la capacidad humana de reproducir gestos, charlas y actos por medio de la facultad mimética existente en los modos de jugar (BENJAMIN: 2009) .



My space book. Un libro hecho en páginas de fieltro.



El receptor compra no un libro impreso, sino una estructura con formato, páginas vacías, piezas de decoración y algunas instrucciones de creación. Cada niño tendrá la oportunidad de hacer con las manos y sus propias ideas la composición. Sea con la ayuda de un mediador o de modo autónomo, el niño vive una aventura maravillosa para los sentidos y para la organización del pensamiento. Aprende jugando.

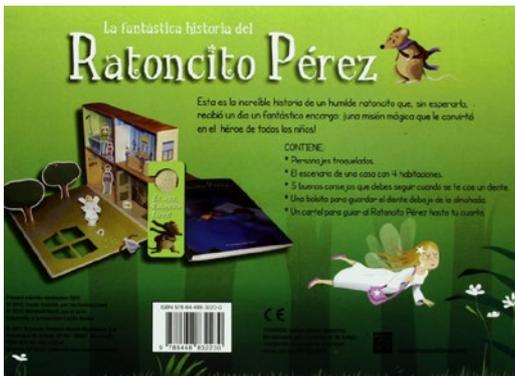
“¡Hago mi primer libro juguete!”: Es un proyecto que estimula el desarrollo cerebral y motor, la memoria, la creatividad, la atención y las habilidades estéticas (compositivas). Puede incluso incentivar la socialización (taller de confección de libros juguetes) y la confianza en sí mismo. Fotografía: DeanAimee.

Hay una función en el jugar infantil. Porque jugando percibimos equivalencias, similitudes, dudas, diferencias, conexiones, estrategias, inferencias lógicas, apropiaciones culturales, sentidos y emociones. Jugar no es superfluo para los niños, es esencial.

Jugar para los niños representa participar de alguna cosa alegre, vibrante, como una aventura (personal o colectiva) que nos anima. Para Yaguello (1997), el carácter lúdico es una apertura influyente para la reflexión de varias funciones del lenguaje.

El cuerpo también ayuda a instalar el lenguaje cuando jugamos. Muchas veces el sentido surge solamente en el momento de interacción directa. La acción rige en gran medida la motivación. Luego, un niño puede experimentar trayectorias de lectura manejando un libro juguete, porque cuerpo y mente estarán *envueltos* en la actividad lúdica.

Es clave comprender que jugar ayuda a aprender una variedad de cosas con respecto a la vida cultural, porque aunque los niños no jueguen para aprender, de manera más o menos consciente y experimental, aprenden jugando. Al hacerlo, incluso entre libros juguetes, los niños expresan ideas, emociones y sentimientos, reafirman su “yo”, desarrollan la imaginación, viven experiencias nuevas, estimulan su autoestima por el incremento de la autonomía y forman un gusto lector. Llegamos así a la comprensión de dos palabras que son expresivas actualmente: libro + juguete. Vocablos que acoplados sostienen la especificidad de un lenguaje tan diverso como los géneros del discurso.



Libro-juguete Ratoncito Pérez, de Xavier Salomó y Meritxell Martí (Beascoa: 2011).

Leer jugando es un principio natural. Mientras experimenta el objeto, el niño puede encontrar la lectura, así como el juguete. O sea, un objeto cultural como el *libro juguete* puede crear acceso a una articulación entre lo que es existente y significativo, lo real e imaginario.

Al respecto, vale decir que los niños pueden inicialmente desear representar las lecturas que ya fueron mediadas, compartiendo con sus amigos modos de jugar con el ritmo, el timbre y la entonación. Además, si nace entre los niños la espontánea empatía con la dinámica de leer jugando, desde una edad temprana navegan sin miedo entre textos, imágenes, escenarios, sonidos. Aman leer a su manera y aventurarse por cuentos de la actualidad o por contenidos atemporales, experimentando *saberes en movimiento*. Hemos visto cómo nuestro cuerpo es un lugar especialmente significativo para la vivencia de experiencias. Hay conexión entre nuestro cuerpo y nuestras sensaciones y conciencias. Un cuerpo activo es capaz de inventar y de crear representaciones culturales del mundo.



Mis pequeños tesoros, de Edouard Manceau. Mi primera biblioteca de palabras (Ediciones SM: 2011) Un libro para leer, disfrutar y conocer las rutinas de Bibi, ayudándola a llegar a su casa por el montaje de un lúdico recorrido.

Observemos la organización del lenguaje en relación a la estructura del libro juguete. Hay espacio para el encantamiento, la apreciación, la aventura, el asombro y la sorpresa. Vemos un tipo de materialidad que crea la ambientación como punto de partida al jugar.

El aprendiz de lector posee conocimientos pertinentes sobre la lectura del mundo que le rodea. Puede escuchar, ver, oír y es listo para observar. Así que los niños van poco a poco aprendiendo a reconocer caminos de lectura y van interactuando con “partes por hacer” (“inacabadas”) hasta un día percibir que leen e interpretan lo existente y las sugerencias del texto.

Lista de algunas estrategias de lectura para la primera infancia que desarrollan la motivación:

- Reflexionar: ¿Qué representa emocionalmente leer jugando para la primera infancia? Representa divertirse, actuar, sentir emociones, percibir sentido en las comunicaciones, reconocer el libro como una compañía muy alegre, sorprendente y mágica.
- Conectar lecturas literarias con *puertas* de conocimiento – motricidad, lógica, psique infantil, socialización, etc. Presentar a los niños libros y colecciones. Practicar siempre que sea posible en tardes literarias, lecturas compartidas, lecturas dramatizadas o teatrales, recuentos libres.
- Mediar enseñanzas con mucho ánimo valorando los géneros, la diversidad, las entonaciones, descripciones, sugerencias, el pensamiento simbólico y la interacción (oral, gestual, motora, ilustrada, representacional de pensamientos y emociones).
- Proporcionar rutinas de manejo directo y mediado. Demostrar que hay espacio para improvisaciones y sugerencias en momentos de lectura interactiva colectiva.
- Valorar la *catarsis*, la confianza en sí mismo (“Yo puedo”, “Yo soy capaz”) como una relación de placer motivado. Leer para niños de

primera infancia debe ser un acto de alegría en momentos de mediación. No debemos crear conexión directa entre lectura y obligación para no perjudicar la espontaneidad infantil.

- Observar a lo largo del tiempo la preferencia espontánea de los niños por ciertos libros y sus identificaciones naturales (personales y culturales). Crear permanente movilidad entre los objetos culturales queridos por los niños.
- Promover la intertextualidad para agrandar horizontes literarios.
- Dar apoyo a la formación enunciativa simbólica infantil articulando en cada etapa ejes de mediación y espacio a la creciente autonomía infantil.
- Investigar el concepto de objeto transicional. [Percibir cuando el infante deposita apego a un libro que tiene magnetismo expresivo de juguete: por ejemplo un libro de baño, de cuna, con títeres/marionetas, etc. Porque si el libro constituye una fuente de placer para el niño que suele apretarlo, tenerlo cerca y hablarle, hay una conexión poderosa con este objeto transicional – objeto que es a la vez objetivo y subjetivo. Objetivo porque un libro impreso se constituye como un objeto real y subjetivo transicional porque se le atribuyen funciones en el campo de la imaginación (*juguete, juego, taller, personaje, amigo*, etc.). Esta noción introducida por el psicoanalista Winnicott es útil porque indica una significativa fase de desarrollo infantil: la aproximación entre estímulos exteriores y simbólicos.]

El papel de los mediadores de lectura

Así como es necesario al maestro crear una atmósfera que invite a todos a participar, a aprender, a construir su aprendizaje (personal y colectivo) y no sólo a seguir lo que él hace o dice, lo mismo ocurre con el mediador de lecturas.

El trabajo con la primera infancia debe considerar la empatía, la socialización alrededor de lecturas, la percepción de temas identitarios y la construcción de sentidos (subjetivos/objetivos, individuales/sociales).

Otro punto esencial es ejercitar el leer jugando. ¡Ponerse en acción! Porque para ser un buen mediador es preciso ser un ávido lector.

Los mediadores que transmiten amor por la lectura marcan nuestra vida. Ellos guían a los niños cuando estos necesitan de apoyo – por ejemplo en la fase de presentación de acervos y géneros del discurso –, después se alegran con sus vuelos. Pero los maestros, padres o bibliotecarios mediadores necesitan animar las lecturas sin restringir la experiencia a libros inmutables de su predilección. Lo esperado es que los mediadores se enamoren de los libros y estén acostumbrados a profundizar en sus pesquisas y saberes. La rutina debe incluir investigaciones de los géneros (tradicionales y emergentes) y de las estructuras dialógicas – por ejemplo, texto/imagen, visualidad/sensorialidad, texto escrito/cuento oral, palabras/sonidos, personajes/escenarios).

Es primordial el papel de un iniciador-mediador de lecturas experto en muchos repertorios, conocedor de la estructura del libro. Por consiguiente, el niño-lector que tiene acceso a un mediador experimentado va movilizando mecanismos psíquicos y narrativos que influyen en la constitución de aspectos de su subjetividad y en su posicionamiento como sujeto expresivo (PETIT, 2009).



La hora del cuento. Valladolid, España, 2012. CEIP Teresa Íñigo de Toro.

Al mediador de lecturas le caben por lo tanto algunas tareas:

- Sensibilizar a los niños a valorar lo que sienten y perciben (eventos de aprendizaje): una cosa depende de otra o lleva a otra. Toda perspectiva es un gran paso.
- Reconocer la importancia de la temprana estimulación lúdica infantil considerando etapas madurativas. Visitar guarderías y escuelas para observar qué es lo que encanta a los prelectores.
- Crear una rutina significativa que perfeccione los medios del (pre)lector prepararse para niveles de comprensión, interacción y síntesis.
- Desarrollar lecturas orales para que los niños tengan acceso a herramientas de interpretación y expresión, así como a recursos de búsqueda – por ejemplo en intertextualidad.
- Elegir ambientes adecuados para la mediación. Utilizar el suelo (no solamente sillas) creará comodidad, porque tan pronto el niño es capaz de moverse es necesario que tenga espacio para explorar opciones. Por ejemplo,

- ¿qué tal forrar una zona con colchonetas para ruedas de lectura?
- Ejercitar el protagonismo de los niños valorando usos de sonidos, palabras y gestos.
 - Ofrecer un modelo (lector) de comportamiento adecuado. Enseñar que los libros son hechos para durar y necesitan cuidados. Así que, frente a problemas o frustración, que pidan ayuda. Un libro roto o estropeado es como un amigo herido.
 - Demostrar a los niños la importancia de entrenar desde muy temprano. Miren a los jugadores. La excelencia llega con la práctica y la experiencia.
 - Evitar una postura embotada, represiva o inatenta a demandas infantiles contemporáneas.

Por lo tanto, todo está integrado a un ciclo de oportunidades. El amor por los libros comienza tempranamente. La adquisición del lenguaje, la coordinación óculo-manual, las percepciones estéticas, la motivación para la lectura, la escritura formal, las impresiones culturales: todo es coyuntural. De acuerdo con Glenn Doman: “[...] cuando no hay oportunidad de desarrollar la movilidad y se evita que los pequeños se arrastren y gateen, los efectos se hacen evidentes en otras áreas, como el caso de la visión [percepción visual]”.

Conclusiones

El mediador es importante porque orienta, percibe el juego de apreciación del niño, valora las partes visuales como forma de contenido, crea experiencias que entrenan lecturas y vivencias. Ya sea un *experto*, o sea un apasionado por los libros, el mediador puede hacer *aflojar* comprensiones significativas de cada experiencia lectora conjunta.

Mediador es alguien que sabe lo que está bien para cada uno porque es un observador atento de comportamientos, gustos, demandas. Luego, los mediadores de lectura promueven la inter-

pretación, pensamiento subjetivo por el cual las cosas percibidas en el mundo cultural y exterior vienen a representar conocimiento en nuestra mente.

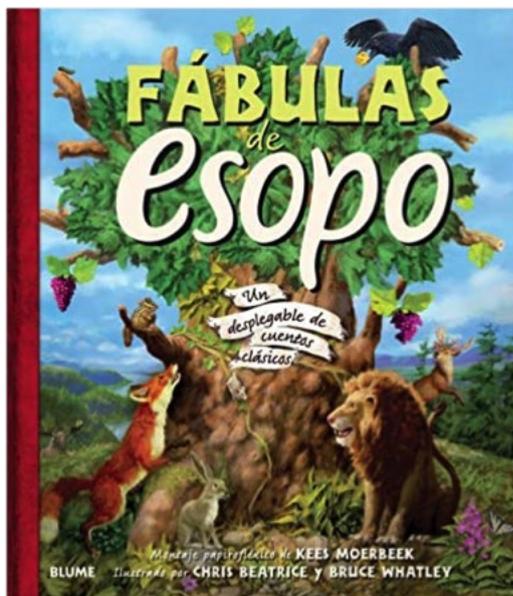
¿Para qué sirve la literatura? *Ça sert à mieux vivre!* La literatura que vive en algunos libros juguetes es igualmente un desafío al conformismo y una variedad flexible de opciones con indicios de una significativa reformulación de la estructura del libro infantil.

¿Dónde vive la literatura? *Ella vive en saberes en movimiento.*

Además, libros juguetes informativos o con un cuerpo escénico – por lo tanto sin texto – no deben ser ignorados como un *estilo menor*. Hay ejemplos que muestran innovación creativa y imaginativa. Lo más significativo es mantenerse consciente y con una postura investigativa.

Libros interactivos y libros juguetes no son una moda sin sentido. La cultura abraza los juegos, géneros, demandas dinámicas. La cultura es una macro estructura que se forma a lo largo del tiempo. Herencia y transcendencia se comunican. Finalmente, es preciso decir que el arte – incluso el arte editorial – es inherente al desarrollo infantil. Formas artísticas originales y desafiantes pueden integrar la experiencia de vida educativa con lo que sucede en los otros espacios en los que transcurre la vida de los niños. El mediador que reconoce tal dinámica aprovecha la diversidad de lenguajes artísticos editoriales, sus códigos y símbolos, para ilustrar ideas, conocimientos e inferencias.

Este estudio se centra en una revisión del concepto genérico de libro interactivo, trayendo al campo de análisis ejemplos de libros juguetes que pueden favorecer la amistad entre niños y libros. Este nos parece un norte amplio que crea especificidad para la selección de libros, supera desconocimientos y alienta el protagonismo y la autonomía de los tan energéticos niños.



En resumen, solemos decir que la interacción tiene dos facetas o dimensiones inseparables: la de la autonomía funcional y la de la integración relacional. Por lo tanto, en la compañía de *libros juguetes* apreciamos el arte de leer no solamente palabras sino también gestos, motivaciones, alegrías.

Llegada la hora de la lectura, toda una actividad mental, vehículo de aprendizaje, estará *accesible*. Bienvenidos entonces son los géneros del discurso, múltiples como nosotros, que nos ayudan a ir más allá, porque hay lucha y poesía en todo momento presente.

Hay hombres que luchan un día y son buenos.
 Hay otros que luchan un año y son mejores.
 Hay quienes luchan muchos años, y son muy buenos.
 Pero los hay que luchan toda la vida: esos son los imprescindibles.

Bertolt Brecht



Fábulas de Esopo. Adaptación de Kees Moerbeek y Chris Beatrice (Blume: 2012). Fábula pop up, interactiva. Un ejemplo de género híbrido que puede ser llevado a las ruedas de lectura por la mediación de un maestro o cuentacuentos.

Sobre la autora

Ana Paiva (Brasil)

Doctora en Educación para la Inclusión Social, master en Comunicación Social y licenciada en Comunicación Social con mención en Producción Editorial. Cuenta con una vasta experiencia en edición, creación de guías para profesores y mediadores de lectura y confección de libros-juguete. Es consultora permanente de editoriales infantiles y autora de suplementos literarios y cuadernos de lectura lúdica.

Centro lector Osorno Biblioteca Pública “El bosque de los cuentos”

Por María Victoria Pení

En la biblioteca suceden
cosas más raras e interesantes
que en los cuentos de magia,
y son magia de verdad
más linda que la otra...

En un momento de mi vida tuve que elegir una carrera. En realidad, la carrera me eligió a mí. Tenía 2 hijos, debía trabajar y además estudiar. Bibliotecología en la Universidad de Chile me permitió estudiar en las mañanas y durante la tarde trabajar en la Biblioteca de Providencia. Lo menciono pue esa biblioteca marcó mi vida profesional: estanterías abiertas, personal muy capacitado y una directora de lujo: Alicia Grebe. Luego de emigrar al Ministerio de la Vivienda y Urbanismo por 5 años, decidí dejar las bibliotecas y dedicarme a la jardinería. Estudié Diseño Paisajístico, para vivir durante otros 5 años trabajando al aire libre, entre árboles y plantas. En 1983 llegamos con mi familia a instalarnos a Coyhaique, donde las bibliotecas me atraparon definitivamente. Me encanta la libertad que entregan las bibliotecas a sus trabajadores: puedes dejar volar tu imaginación y convertir tus sueños en realidad. Todo es posible, magia de verdad... Así llegamos a tener el primer bibliobús rural de Chile, que nos llevó por los caminos más hermosos del país, lleno de excelentes libros, los mejores para los niños rurales de la Patagonia: cuentos, música, teatro, acompañados de mates compartidos con la gente de esos caminos. Atendimos escuelas, retenes, postas, hogares de protección; sin dejar fuera el hospital ni el centro penal. Varias ferias del libro; temporadas de conciertos de invierno; eventos para niños, el más importante: el Grupo Mazapán, que los llenó de música y



juegos, inolvidables para esa generación. Todo el equipo de la biblioteca y la Agrupación Cultural de la Patagonia, en marcha para llevar la cultura a esas lejanas tierras.

Luego nos trasladamos a Osorno. Me hice cargo de la Biblioteca Regional de Los Lagos y 40 bibliotecas públicas durante 8 meses; cuando a Clara Budnik la nombraron Directora de Bibliotecas, Archivos y Museos, me invitó a ocupar su cargo anterior como Subdirectora de Bibliotecas Públicas. Linda etapa de mi vida, llena de aprendizajes, mucho trabajo, nuevos proyectos: se iniciaba la Biblioteca de Santiago; Biblioredes, con la donación de Bill Gates, el casero del libro, en las ferias libres.

Mi familia seguía en el sur, por lo que a fines del año 2001, volví integrarme al grupo familiar, esta vez en forma definitiva. Estaba **D E S O C U P A D A**. Pensé mucho en qué hacer con mi vida. Los niños de las escuelas rurales aparecieron en mi mente y en mi corazón. Solamente contaban en esa época, año 2002, con bibliotecas de aula: 23 libros que les llegaban en marzo. En abril ya se los habían leído. Conseguí libros prestados en la Biblioteca Regional: 120 pedí, para asombro de la bibliotecaria. En mi pequeño auto Corsa, salí sin rumbo por sectores

rurales cercanos a Osorno. Cuando aparecía una escuela paraba. El profesor a cargo me recibía sorprendido, pero feliz por el apoyo a su gestión. Con su permiso y ayuda prestaba libros, contaba cuentos, cantaba y conversábamos de libros. Dejaba un carrito de feria lleno de libros, los que cambiaba cada 15 días.

Como el número de escuelas aumentaba, pedí ayuda a la Municipalidad de Osorno, luego a otros Municipios y finalmente al MINEDUC. Así nacieron los Proyectos: Bibliotecas a los Cuatro Vientos, compartido generosamente desde CEDILIJ de Córdoba, Argentina y luego el Proyecto Pegaso. Llegamos a atender 92 escuelas rurales de la Provincia de Osorno.

Cuando mi casa y mi auto colapsaron, me “sugerí” crear una biblioteca pública infantil, autosustentable... Así nace en mayo de 2002 el Centro Lector Osorno, como organización funcional sin fines de lucro.

¿Quiénes somos?

Gente que piensa y trabaja mucho.
 Gente grande que no tiene vergüenza
 De jugar a que son niños,
 Porque quiere que los niños crezcan
 riendo, jugando,
 liberando lo mejor que tienen dentro,
 sin trabas ni diques que limiten
 su imaginación y creatividad.
 Gente que aprende haciendo,
 enseña aprendiendo,
 crece y multiplica su entusiasmo
 en cada adulto que recupera
 y defiende lo mejor del niño que fue;
 y en cada niño que se educa
 para llegar a ser un adulto
 sensible, inclusivo, libre.

Un grupo de profesionales voluntarios, de diferentes ámbitos, que creemos que los lectores se “forman” durante la primera infancia, sin descartar la vida intrauterina, mediante el placer de leer.

Decidimos pues, poner al alcance de los niños los mejores libros, en ambientes acogedores, mágicos, que les permita elegir el libro que quieren leer, sin preguntas ni evaluaciones: una biblioteca pública infantil.

A poco andar descubrimos que los niños siempre quieren leer, pero somos nosotros, los adultos que los rodean, los que fallamos, **les fallamos**, por lo que iniciamos la formación de mediadores: capacitaciones, seminarios y diplomados.

¿Qué hacemos?

Reparamos la fantasía de quienes con el tiempo han dejado que se alcen barrotes tras sus ojos.

Asesoramos a quienes quieren aprender a volar con el impulso de la creatividad.

Hacemos trasplantes menores a quienes han permitido que la monotonía devore la imaginación.

Vacunamos contra las secuelas de la indiferencia a: padres.

Creamos una biblioteca especializada en lectura y literatura infantil: “El bosque de los cuentos”, donde los libros viven en un bosque del sur: los libros de animales domésticos en la granja, color rojo furioso; en el azul profundo los peces, barcos y piratas; cerca, el dorado real para reyes y princesas; hadas y gnomos, en el gris codorniz; mientras los seres oscuros, en el wálve, vestido de negro. En formación, cursos, talleres, seminarios, diplomados.

Hicimos 5 versiones del seminario Internacional “Cuando llueve, perros y gatos leen”, al que asistieron especialistas y escritores de diferentes países: Francia (Genevieve Patte), México (Elvira Charria), Colombia (Beatriz Robledo, Yolanda Reyes), Brasil (Ana Lucía Campos), Argentina (Cecilia Bettolli y Susana Allori (CEDILIJ); María Teresa Andruetto, Liliana Cinetto, Claudio Ledesma). Y de Chile todas las amigas y amigos que se rela-

cionaban con la lectura, la literatura y los niños y cuya lista llenaría estas páginas.

Hicimos cinco versiones del Diplomado en Mediación Lectora y Literatura Infantil, de los que han egresado alrededor de 100 alumnas y alumnos. Acorde a nuestros objetivos relacionados con la primera infancia, formamos mediadoras entre las alumnas de Educación Parvularia de la Universidad de Los Lagos, que durante todo el segundo semestre de cada año, llenan las salas de la biblioteca para asistir a la asignatura “Lenguaje Artístico y Literario”, entre agosto y diciembre.

También investigamos... “Ambientes de Lectura: cómo se acercan los niños de Osorno al libro y la lectura”. Fue un trabajo de investigación realizado entre el año 2015 y 2018, con financiamiento del 2% Cultural del FNDR Regional, realizado en 5 Establecimientos Educativos de Osorno, representativos de las diferentes modalidades del sistema educacional: público municipal, rural, particular subvencionado, particular subvencionado con co-pago y particular. Los resultados nos permitieron ofrecer programas lectores a diferentes colegios, jardines infantiles y salas cuna de nuestra ciudad.

¿Qué ofrecemos?

Todas las comodidades a nuestro alcance para que los padres se sientan a gusto en la biblioteca: estacionamiento para autos, pero también para coches; guaguaterra con mudador para las emergencias. Eventos y talleres, donde los libros siempre están presentes:

- Evento de Cuentacuentos. El último viernes de cada mes, con diversos cuentos, kamishibai, música.
- Visitas de cursos de diferentes escuelas y jardines infantiles, que finalizan con cuentos.
- Para niños más grandes tenemos el taller de yoga infantil o cuenti-yoga. Los profesores muestran libro y cuentan cuentos a los niños

que van llegando primero, mientras se completa el número total de alumnos. Al finalizar la clase miran libros con los adultos que los acompañan o eligen libros para llevar a domicilio. Una vez al mes, la clase termina con un evento de cuenta cuentos, música, kamishibai. Nos interesa el desarrollo integral de los niños; creemos que el yoga se relaciona muy bien con los cuentos, por ello lo integramos a nuestras actividades, tanto para los niños como para adultos.

Talleres para adultos

- Yoga los martes y jueves en dos horarios, 9:00 a 10:30 y 18:00 a 19:30
- Bordi-yoga, para adultos. Las alumnas de yoga – adultos se suman en su mayoría al taller de tejidos y bordados.
- Lanigrafía y bordados
- Refranes para leer y bordar. Con la visita de Manuel Peña al Diplomado, conocimos un libro de refranes y bordados que publicó. Nos sumamos a esta idea bordando doce refranes que esperamos publicar, bajo su dirección.
- Pintura *vintage* para hermosear nuestros hogares. Realizamos 3 talleres al mes, ofreciendo diferentes técnicas.

También realizamos

- Asesorías a establecimientos educacionales en el desarrollo de sus Programas Lectores, a sus bibliotecas y capacitaciones a docentes y pasantías en la biblioteca a encargados de bibliotecas escolares CRA.
- Apoyo al Programa Diálogos en movimiento, del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, en las Regiones de Los Lagos y Los Ríos (2019), en su formación de mediadores.
- Programa integrado de lectura a salas cuna, jardines infantiles y escuelas, que ofrece capacitación al personal del establecimiento; charlas y talleres para padres; visitas semanales de los alumnos a la biblioteca, con sesiones de cuentos; préstamo de libros a domicilio,

(Leyendo con papá y mamá), premios al curso más lector y a la familia más lectora, vacaciones en la biblioteca.

- Destacamos el trabajo realizado durante 2019 en la Sala Cuna Arboliris, donde instalamos un Programa Lector para sus alumnos repartidos en dos niveles: menor, entre 6 meses y 1 año, y mayor, entre 1 y 2 años. Iniciamos el programa sensibilizando a las educadoras y técnicas en la importancia de la lectura en la primera infancia, mostrándoles una forma entretenida y metódica para iniciarlos en la lectura. Utilizamos algunas de las propuestas de la lectura dialógica: grupos pequeños, lectura reiterativa.

Iniciamos la semana mostrando y contando un cuento gigante, lo que repetimos el día miércoles. Martes y jueves cambiamos el cuento gigante por un *pop up* muy vistoso. La narración debe ser exagerada, llena de sonidos, gestos. Los niños sentados en el mismo lugar todos los días, invitándolos a escuchar un cuento. Los viernes usamos un objeto para apoyar la narración o un kamishibai. Esto se repite la semana dos. La semana tres y cuatro cambiamos los títulos, pero mantenemos el formato de los cuentos.

En el aula existe una colección de libros a la que los niños acceden libremente, pero en las tardes reciben la visita de una colección diferente, que despierta su curiosidad; permanecen media hora en la sala y luego se guardan. Las educadoras los ayudan, tomando en brazos al niño/a para compartir la lectura, relacionándola con una situación agradable, cariñosa. La lectura va progresando mediante el cambio a libros más pequeños, siempre ilustrados. Cuando se anuncia el cuento, los que ya gatean, llegan solos al lugar de los cuentos y se sientan a escuchar.

Todo ello apoyado con visitas a la biblioteca de los niños más grandes, y los cuentos en casa a cargo de los padres.



Lo que viene

Entre nuestros planes para el futuro próximo, queremos que el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, nos acepte en el Programa Otras Instituciones Colaboradoras, para lo cual presentamos un Proyecto de Plan de Gestión 2020, cuyos resultados conoceremos en el mes de diciembre próximo.

Además constituiremos una sede de IBBY Chile en Osorno durante el año 2020.

Sobre la autora

Victoria Pení (Chile)

Se ha desempeñado en la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) como Subdirectora de Bibliotecas Públicas y Coordinadora Regional de Bibliotecas en las regiones de Aysén y los Lagos. Desde el año 2002 dirige el Centro Lector de Osorno que cuenta con dos líneas de acción: la difusión de la literatura infantil a través de su biblioteca “El bosque de los cuentos” y la formación de mediadores de lectura a través de Seminarios y Diplomados. Desde 2015 se agrega una tercera línea, dedicada a la Investigación.

Actualmente, trabaja como docente en la Escuela de Educación de la Universidad de Los Lagos y en el Magíster en Animación Lectora y Literatura Infantil de la Universidad San Sebastián.

■ LÍNEA DE EXPOSICIÓN: LECTURA Y PRIMERA INFANCIA

El imaginario infantil y su relación con la educación literaria en la educación preescolar²²

Ana Lucrecia Sancho Vargas

Resumen

“Si puedes imaginarlo, puedes lograrlo.
Si puedes soñarlo, puedes convertirte en ello”
William Arthur Ward.

La comprensión de significados desde la educación preescolar supone una serie de hechos que se hace necesario reforzar para crear bases que estimulen y fortalezcan el léxico de las y los infantes en esta edad. El imaginario infantil constituye la base para desarrollar y fortalecer tanto el lenguaje como el pensamiento en el párvulo. El inicio de la escolarización, los primeros años de vida, constituyen la forma en que el preescolar socializa, se desenvuelve y amplía el vocabulario. Es a través del imaginario infantil que se facilita la comunicación, y se logra que el pensamiento inicie las estructuras mentales que le permitirán,

²² Investigación elaborada en la Universidad de Santiago de Compostela (España) para obtener el Máster propio en Literatura Infantil y Juvenil como aporte a la formación y desarrollo de hábitos lectores.

mediante los distintos textos, sentar las bases de una educación que amplíe el imaginario del estudiante.



Brenda Mariana Mora Morera. Jardín de Niños Esparza. Ciclo Transición, 2019.

La imaginación es la facilidad para formar nuevas ideas, nuevos proyectos. Dista mucho de lo que constituye la imagen. Sin embargo, vivimos en un mundo de imágenes, donde esta es la que impera. Lo visual se ha convertido en el único elemento sensor (o sensorial) que predomina al mundo. Y si las nuevas ideas vienen de la imaginación y no de la imagen, sociedad de encuentra “atorada” en un mundo de imágenes. No de imaginación.

Ante esta premisa, resulta fundamental la conformación de un paradigma educativo en el que se fomente el imaginario infantil. Es a través de éste, que el niño y la niña despiertan hacia una oportunidad para crear, crecer e ilusionarse con nuevos mundos, nuevas ideas y novedosas realidades. Es el imaginario infantil, la puerta que se abre para acceder al conocimiento desde una perspectiva acorde con su edad, lo cual va a permitir en el menor, desarrollar una mejor comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura.

Introducción

“En los momentos de crisis, solo la imaginación es más importante que el conocimiento”.

Albert Einstein

Esta investigación constituye un aporte significativo para la educación preescolar, al establecer un análisis sobre todo lo que conforma el imaginario infantil y sus referentes, tomando en cuenta las diversas concepciones de niñez e infancia, sabiendo que los niños y niñas poseen una enorme capacidad de pensar y desarrollar sus talentos, entre ellos el lenguaje oral, que constituye quizás uno de los elementos más valiosos en la formación inicial del menor.

Se pretende realizar este documento tomando en cuenta que cada niño es el constructor de su conocimiento. Es un ser protagónico en el desarrollo de su propio pensamiento, pero es a partir de diversas experiencias lúdicas, que el menor logra desarrollar el imaginario infantil, tomando en cuenta que cada niño es un ser único e irreplicable, pero que es a partir de las diversas experiencias, que alcanza posibilidades de crecer, desarrollar su imaginación, crear, construir, inventar, y por supuesto, externalizar todas esas experiencias en su lenguaje oral, para ser partícipes de su experiencia de aprendizaje, tomando en cuenta por supuesto, la forma en que la literatura infantil favorece el aprendizaje durante este proceso.

Favorecer el imaginario infantil es una tarea meramente cualitativa. Constituye una labor importante tanto para el educador, como para los padres/madres de familia. Se trata de un trabajo en equipo donde se fortalecen las actividades específicas infantiles en cada una de las actividades de la vida cotidiana. Se trata de fortalecer tanto las imágenes como los imaginarios. Este concepto se desarrollará más ampliamente en la ponencia, mientras tanto, se trata de “distinguir entre las realidades físicas (fotografías, láminas, carteles) y su significación (no hay realidad física). Es como decir que el imaginario es la ilusión, el ensueño, la fantasía que se construye a través de las imágenes”. (Amar, Angarita, Cabrera, 2003). Una va de la mano de la otra.

Se espera que a partir de este documento, se sienten las bases acerca de todas las oportunidades que pueden permitir al menor desarrollar su propio imaginario, partiendo de experiencias previas que pueda ofrecer el ambiente. De ahí la importancia de esta investigación. Se pretende fortalecer una educación de la imaginación en las y los menores de 6 años para que durante el futuro proceso escolar, los niños y niñas puedan llevar a la práctica lo aprendido, a partir de un enfoque que refuerza la expresión oral y la comunicación.

Concepciones acerca del imaginario infantil

“Soy lo suficientemente artista como para dibujar libremente sobre la imaginación.

La imaginación es más importante que el conocimiento.

El conocimiento es limitado. La imaginación circunda al mundo”.

Albert Einstein

“El poder de la imaginación nos hace infinitos”

John Muir

Cuando se habla de imaginario infantil, se hace necesario identificar algunos conceptos impor-

tantes para poder finalmente hacer una definición precisa acerca del imaginario infantil.

Se abordarán entonces los conceptos de imaginación, imágenes, e imaginario:

- **Imaginación:** Se refiere a la facultad del ser humano para representar mentalmente, sucesos, historias e imágenes de cosas que existen o no en la realidad, o que fueron reales pero ya no están presentes. “Cabe aclarar que cuando se imagina, no se reduce solamente al sentido de la visión, sino también a otras áreas sensoriales”. (Wikipedia, 2019). Se refiere entonces a la capacidad para generar nuevas ideas, realizar proyectos, hacer cosas nuevas y diferentes, partiendo tanto de la fantasía como de la realidad.
- **Imágenes:** Una imagen es la representación visual de una persona, un objeto, un animal o cualquier otro elemento que pueda ser captado por el ser humano. La imagen puede percibirse a través de los sentidos, la vista, el gusto, el olfato, el tacto. Para esta investigación no es solamente la vista la que logra captar una imagen, pues una persona no vidente podría tener la imagen de algo que percibió a través del tacto, del gusto o del olfato, o hasta de una experiencia de vida anterior en la que sí veía. Es su forma propia de tener en su mente una imagen y logra captarla para utilizarla en diversos contextos y situaciones.
- **Imaginario:** Se refiere a todo el conjunto de imágenes que se crean en la imaginación. Para esta investigación, no es solamente aquello que existe en la imaginación, sino que a través del conjunto de imágenes que ha logrado construir el ser humano, cuando logra manipular la información real o imaginaria, para imaginarla en diversos contextos. El imaginario puede partir tanto de la imaginación como de una experiencia real y darle vida a esa experiencia a partir de la imaginación.

A partir de los conceptos expresados anteriormente, se puede entonces hacer una definición del concepto de imaginario infantil.

El imaginario infantil se refiere a la habilidad que posee el niño y la niña para desarrollar en su mente la representación de elementos relacionados con sucesos, historias e imágenes de cosas que existen o existieron, los cuales a través de desarrollar el imaginario infantil se convierten en experiencias reales que el niño o la niña logran captar y expresar a través de la expresión, en un ambiente de agrado para el menor.

Este imaginario infantil basa su teoría en la creación mental de imágenes de elementos de su entorno, llámense animales, personajes reales o ficticios, o cualquier elemento que el niño y la niña logren percibir a través de los sentidos y que puedan exteriorizar mediante diversas técnicas: la expresión oral, la expresión corporal, el dibujo, la música y la poesía.

En cuanto a la definición de imaginario que se encuentra en la red, se aprecian dos grandes errores que serán analizados en relación con el concepto propio de imaginario infantil dado en este documento. En primer lugar, se dice que es “aquello que ocurre en la imaginación”. Se difiere del concepto por cuanto se considera que el imaginario no solamente ocurre en la imaginación, sino que puede surgir de elementos propios de la realidad circundante del menor a los cuales se les da un enfoque imaginativo.

En segundo lugar, el concepto dice que imaginario “es el proceso que permite a un ser humano manipular la información generada intrínsecamente, es decir, sin que sean necesarios los estímulos del ambiente”. Se difiere de este concepto por cuanto en la educación preescolar, los niños y las niñas forjan sus conocimientos partiendo de la realidad circundante y también de las diversas imágenes que logran crear al entrar en contacto con todos los sentidos. Debe tenerse en cuenta que no es lo mismo la percepción del

entorno que ha logrado adquirir un adulto, que la que puede ir desarrollando el niño de preescolar, el cual aún no ha tenido tantas vivencias ni experiencias sensoriales. Básicamente al llegar a Preescolar es cuando empieza a desarrollarlas en un nivel más pedagógico.

Tomando como base las palabras de Gianni Rodari, hago mía sus ideas y las adecuó no al niño lector sino al docente que lee. Rodari afirma que “hay dos clases de niños que leen: los que lo hacen para la escuela, porque leer es su deber; y los que leen para ellos mismos, para satisfacer una necesidad personal de información, para poner en acción su imaginación” (Rodari, 2004). Entonces se puede afirmar que hay dos clases de docentes que leen a sus estudiantes:

Los que lo hacen porque es su deber y los que lo hacen para poner en acción la imaginación del niño. Para que la infancia logre “jugar a sentirse un huérfano perdido en el bosque, pirata y aventurero, indio o cowboy, explorador o jefe de una banda. Para jugar con las palabras. Para nadar en el mar de las palabras según su capricho” (Rodari, 2004)

Esta investigación hace referencia a este docente, al segundo, al que busca poner en acción la imaginación del niño, desarrollando el imaginario infantil, y es la literatura la encargada de generar espacios, abrir puertas y establecer relaciones entre el libro, el niño y la imaginación:

“Las primeras lecturas literarias posibilitan la construcción de un primer mundo imaginario del niño, dando respuesta así, desde muy temprano, a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos.” (Cerrillo, 2013)

Es aquí donde se empieza a apreciar la conexión entre el libro y el tema de estudio: el imaginario infantil. Se trata de que el menor pueda desarrollar su imaginario a partir de una literatura

cargada de simbolismos, de emociones y de creaciones estéticas, con buenos apoyos e imágenes, para fortalecer así la educación literaria. Rodari refuerza esta idea al afirmar:

“El niño-que-juega se defiende como puede de esa literatura edificante. Se encarama al estante del adulto y le roba las obras maestras de la imaginación, a las que en cierta manera consigue adecuar a sus propias exigencias: el Quijote, Robinson Crusoe, Gulliver, Orlando el Furioso. Se apodera de las fábulas populares que generaciones de folkloristas y de estudiosos de genio han ido transcribiendo de las tradiciones orales, sin sospechar, por lo menos inicialmente, que estaban regalando al incipiente niño lector patrimonios de fantasía.” (Rodari, 2004)

Una vez que el menor logra liberar esa imaginación, crecer frente a la fantasía, entonces es posible que establezca una alianza estratégica que favorezca el pensar y el sentir frente al mundo que le rodea. “Le es suficiente con identificar unos espacios elegidos por la fantasía, imaginarias patrias para su necesidad de obstáculos y de triunfos. En la escuela esos libros están, a menudo, prohibidos: eso los hace especialmente deseables.” (Rodari, 2004)

Un docente que logre despertar la imaginación en los menores habrá alcanzado uno de los logros más importantes en su vida profesional, cual es conquistar barreras y brindar espacios para que el menor penetre en el mundo literario y logre recrear, mediante diversas experiencias sensoriales, el gusto y el placer por la educación literaria.

“A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso. Eso es leer, llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera

existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda.” (Martin Garzo, 2004)

Es fundamental en el desarrollo del imaginario infantil que el docente logre seleccionar literatura apropiada a la educación literaria del menor. Un libro que trasciende con el paso del tiempo es un libro que ha demostrado poseer las características suficientes para que, pese a los años, se continúe leyendo y aportando significados al niño pre-lector. Puede referirse en este caso a los clásicos de la literatura infantil, o a otros que aún, sin ser clásicos, dan buenas señales de que perdurarán con el paso del tiempo.

Un ejemplo de ello es el libro *Frederick* de Leo Lionni. Además de favorecer el amor por la creación poética, lleva al menor a involucrarse él mismo con su propio imaginario infantil. Cuando *Frederick* dice a sus hermanos: “Cerrad los ojos”, los niños y niñas cierran los ojos y escuchan el poema. “Y cuando les hablé de las azules pervincas, de las rojas amapolas en los trigales amarillos, y del verde de las hojas de los arbustos, vieron tan claramente los colores como si los tuviesen pintados en su imaginación” (Lionni, 2005).

Un ejemplo de ello lo establece Rodari:

“Justamente él, ese “niño-que-juega” es finalmente el verdadero vencedor, porque los libros nacidos para el “niño-alumno” no permanecen, no resisten el paso del tiempo, las transformaciones sociales, las modificaciones de la moral ni tan siquiera a las conquistas sucesivas de la pedagogía y de la psicología infantil. Los libros nacidos de la imaginación y para la imaginación, sin embargo, permanecen, y, a veces, hasta incluso se hacen más grandes con el tiempo. Se tornan en “clásicos.”” (Rodari, 2004)

Resulta una buena experiencia realizar algunas adaptaciones para favorecer el imaginario infantil de los niños y niñas de preescolar, generando contacto entre ellos y ellas y los clásicos de la

literatura. Es posible que descubramos grandes sorpresas que llevarán al niño a sentir emoción y hasta afecto por personajes como el Quijote, el Cid, y hasta el mismo Principito. Sin embargo, para lograrlo, el docente tendrá que hacer una muy buena adaptación, que despierte la curiosidad y el interés en el niño, pero que a la vez no desvirtúe las características de la obra y del personaje.

Se considera que sí es posible hacerlo. Una propuesta de esta investigación constituye la experiencia de tomar obras clásicas literarias y adaptarlas para que sean del conocimiento de la infancia en la edad preescolar. Deben generarse emociones a través del juego, despertando en el niño y la niña el interés por lo nuevo, logrando una relación interesante entre la imaginación, el libro y la experiencia lúdica.

“Para una literatura infantil que no caiga sobre los niños como un peso externo o como una tarea aburrida, sino que salga de ellos, viva con ellos, para ayudarlos a crecer y a vivir más arriba, tendríamos que conseguir relacionar íntimamente estos tres sustantivos: imaginación- juego-libro.” (Rodari, 2004)

El papel de la imaginación resulta ser entonces particularmente atractivo. “la fantasía es un instrumento para conocer la realidad” (Rodari 2004), y como tal, deben brindarse los espacios lúdicos para propiciar experiencias en el menor, jugando con las imágenes, con las palabras, con el texto, con la expresión y ante todo, con la imaginación. A través de la fantasía se llega a la realidad y viceversa.

El centro educativo, el aula de preescolar específicamente, debe convertirse en un espacio donde se genere la investigación y la creatividad. El docente motiva a sus estudiantes y les dice: “Mañana voy a contarles el cuento del Quijote. Pregunten en sus casas: ¿Quién es el Quijote?” El niño y la niña reciben respuestas

diversas en sus hogares. Cuando el docente empieza a narrar a los niños la historia del Quijote, miles de ideas brotan de sus labios, un conocimiento previo, una idea preconcebida acerca del personaje. Al iniciar la lectura, ya hay una serie de imágenes acerca del personaje. Se ha logrado el objetivo, ha llegado la hora de hablar acerca del Quijote. Posiblemente a muchas personas esta idea les parezca descabellada, sin embargo, la propuesta busca relacionar la vivencia del personaje con el libro del Quijote y el imaginario infantil, desde los primeros años de vida. Una experiencia única y maravillosa, cargada de afectos, emociones, sentimientos, creatividad y fantasía. Un momento mágico para todos los involucrados en la experiencia de aula. Un aula de preescolar cargada de imaginación. Rodari expresa al respecto:

“No se puede concebir una escuela basada en la actividad del niño, en su espíritu e investigación, en su creatividad, si no se coloca a la imaginación en el lugar que merece en la educación. Lo que implica que el educador animador cuenta entre sus tareas con la de estimular la imaginación de los niños, de liberarle de las cadenas que precozmente le crean los condicionamientos familiares y sociales, la de animarle a competir con ella misma, transformándose de imaginación que consume en imaginación que crea. Para esto también le serán útiles los libros. Claro está, para ir más allá. Y también para descubrir que más allá, hay otros libros en los que se conserva la memoria colectiva de la humanidad, el espesor de la historia humana, las reflexiones, los sufrimientos, las esperanzas de generaciones, los conocimientos, las técnicas y los proyectos para mejorar la vida. Ningún libro puede sustituir la experiencia, pero ninguna experiencia se basta a sí misma.” (Rodari, 2004)

Muchos autores han hecho referencia al concepto de “liberar la imaginación”. En esto consiste precisamente la propuesta. En sacar a la luz todo aquello que permanece oculto para el niño de preescolar, aunque las películas, el cine y la televisión, ya se han dado a la tarea de realizar este acercamiento. Ejemplo de ello, es *Don Quijote de la Mancha* en dibujos animados. Entonces, ¿por qué no hacerlo también en el aula?

Papel de la familia en los procesos de formación pre-lectora del niño preescolar

“La imaginación no tiene edad,
y los sueños son para siempre”.

Indygo y Cristal.

Es bien sabido que la familia es el mediador por excelencia encargado de brindar los espacios necesarios para favorecer la educación literaria en los niños y las niñas de preescolar. Es fundamental el desempeño de este grupo, porque constituye tanto la base de la sociedad como la fuente para que las y los menores se sientan felices, seguros y estables, al proporcionarles espacios de formación lectora que permitirán el estímulo de su imaginación. Este apartado tiene como propósito brindar una serie de actividades que los padres y las madres de familia pueden realizar para contribuir en los procesos de formación lectora durante los primeros años de vida. De esta forma, será posible brindar las bases necesarias en el hogar, para que cuando el niño ingrese al centro educativo, ya tenga la disponibilidad para enfrentarse con éxito a ese primer nivel del sistema educativo. No se trata de enseñar a los niños y niñas a leer y escribir, mucho menos antes de iniciar la experiencia de su ingreso al centro educativo. Se trata de fortalecer los hábitos que lleven al infante a enamorarse de la educación literaria, a liberar la imaginación, y a ser la clave para desarrollar en el niño y la niña un ambiente propicio para que

logre incorporarse luego al sistema educativo formal con el suficiente interés para ello.

Las actividades que se realizan desde el hogar son una base significativa. Debe recordarse que la familia es quien motiva o desmotiva, quien prepara el terreno para que sea tierra fértil y que una vez que el niño ingrese al centro educativo, el terreno estará listo para labrar con amor la tierra y llevarla de la mano en su crecimiento inicial.

Actividades para fortalecer en la familia la educación literaria

- La familia debe leer al niño y la niña en voz alta para estimular su apreciación literaria y desarrollar el lenguaje expresivo.
- La familia debe seleccionar material literario acorde con cada una de las etapas de desarrollo. Para los primeros años existen los libros de plástico, libros de cartón duro, libros que fomenten en el menor el interés por leer las imágenes.
- La familia puede realizar actividades temáticas. Por ejemplo: hacer un ambiente de Blanca Nieves con elementos relacionados: manzanas, máscaras de brujas, sombreros de los enanos. Otro ejemplo: Pinocho. Madera, nariz larga, hospital de muñecos, elementos de hospital, otros. Es una forma de acercar al niño al ambiente del libro.
- Leer cuentos, leer poesías, cantar canciones, participar en experiencias del entorno inmediato. Un ejemplo para Costa Rica es el museo de los niños, la casa de las torrijas, los diferentes escenarios de aprendizaje que ahí se aprecian. Parque de diversiones, pueblo antiguo, o simplemente conocer los personajes de los cuentos de mi tía Panchita de Carmen Lyra, tales como Tío Conejo, Tío Coyote, Tío Tigre y Tía Gallina.
- Llevar a los niños y niñas a la biblioteca más cercana. Actualmente las bibliotecas se encuentran muy completas, poseen literatura

acorde con cada edad del niño, materiales de apoyo y personas especialistas en preescolar que atienden a la niñez con conocimiento, disponibilidad e interés en propiciar experiencias de aprendizaje y motivacionales hacia la literatura.

- Brindar a los niños y niñas otras vivencias relacionadas con la experiencia literaria, por ejemplo, hacer galletas, helados, dulces, personajes de los cuentos, así como diversos tipos de manualidades que generen una relación con los personajes de los cuentos. Cuando los niños realizan alguna actividad relacionada, se identifican con el cuento y con los personajes, así como con los diversos momentos acontecidos durante la obra.

Para finalizar

El imaginario infantil está absolutamente relacionado con la educación literaria, esto por cuanto las personas que giramos alrededor del niño y la niña de preescolar, utilizamos las imágenes como fuente de información para llegar al imaginario, y así desarrollar la imaginación.

Pareciera un trabalenguas, pero no lo es. A partir de esta propuesta, se puede apreciar que el escenario en el cual se desenvuelve el menor de preescolar está directamente relacionado con las características propias del infante. En su gran mayoría, la niñez es imaginativa por naturaleza. Pero, el recurso visual presente en la literatura infantil permitirá a los discentes desarrollar su imaginación y manifestarla a través de sus acciones, su inventiva, su expresión oral y social. Es hora de liberar la imaginación infantil. ¡Adelante!

Bibliografía

- Álvarez Ledo, Sandra. Ferreira Boo, M^o de Carmen. Neira Rodríguez, Marta. (2013). *Recopiladoras, editoras. De la literatura infantil a la promoción de la lectura*. Madrid, España: CEU Ediciones.

- Amar Amar, José. Angarita Arboleda Consuelo. Cabrera Doku, Kary. (2003). *Construcción de imaginarios infantiles y vida cotidiana*. Universidad del Norte, Colombia. <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301209.pdf> Recuperado el 12-08-2016.
- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Collado, Carlos. Baptista Lucio, María del Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F. McGraw-Hill Companies.
- Lionni, Leo. (2005). *Frederick*. España. Editorial Kalandraka.
- Navarro Durán, Rosa. (2007). *El Quijote contado a los niños*. Barcelona, España. Editorial Edebé.
- Navarro Durán, Rosa. (2008). *El Cid contado a los niños*. Barcelona, España. Editorial Edebé.
- Rodari, Gianni. (2004). *Imaginaria Revista quincenal sobre literatura infantil, N° 124*. Publicado 31 de marzo del 2004. Barcelona, España

Sobre la autora

Ana Lucrecia Sancho Vargas (Costa Rica)

Bachiller y Licenciada en Educación Preescolar. Máster en Educación Especial. Máster en Administración Educativa. Doctora en Educación con especialidad en Mediación Pedagógica. Máster en Literatura Infantil y Juvenil como aporte a la formación y desarrollo de hábitos lectores. En el 2019 publica la novela *Me crucé con la vida* (Editorial Gráfika, sello Utopía)

Contacto: lucesavar@gmail.com

La lectura del libro-álbum como objeto cultural y artístico, un desafío en los docentes

Marta Elena Díaz

Introducción

El tema del proyecto tiene su origen hace unos años cuando comencé a incorporar a mi biblioteca y a la de mi hijo el libro-álbum. En el caso de mi hijo (en ese momento tenía 4 años) lo incorporó de manera espontánea en su vida dejando de lado los libros ilustrados. Sin embargo, cuando algún adulto (parientes, amigos, docentes de otras disciplinas) los miraban les resultaba “raro”, “difícil”, “aburrido”. Esto me llevó a agudizar mi observación respecto a cómo recepcionaban los adultos el libro-álbum y, especialmente, las docentes de nivel inicial de las instituciones de mi ciudad. Por este motivo, empecé a poner atención y, en charlas informales, les preguntaba a las maestras sobre estos libros. Quienes en algunos casos no los conocían y en otros, sabían que estaban en las cajas que se envió a través del Plan Nacional de Lectura Colecciones de Aula de Nivel Inicial, pero no los incorporaban a las bibliotecas de las salas de nivel inicial.

Pasaron dos años ya, y si bien hay más difusión sobre este macro género (Bajour, 2016), en muchos casos los libros continúan guardados en las cajas. A partir de estas observaciones me interesó saber qué sentían o pensaban los docentes cuando leían estos libros; quienes a su vez hacen de mediadores, y que junto al libro y al niño, conforman ese triángulo amoroso (Yolanda Reyes, 2006). Teniendo en cuenta que, si bien hay varios estudios relacionados a la lectura de imágenes desde la mirada del niño, hay un vacío (quizás)

desde la perspectiva del adulto como promotor de la misma. Esto implica, necesariamente, posar la mirada sobre qué significa la lectura (en general) para los docentes, qué lugar ocupa en sus vidas y qué lugar ocupa en las salas de nivel inicial. Este interés por el libro-álbum y el fomento a la lectura desde pequeños me llevó a explorar otras geografías, instituciones y experiencias, a observar cómo se presentaba la relación lectura de imágenes-docentes y cómo eso se reflejaba en los niños. El destino fue el Jardín Espantapájaros en Bogotá, Colombia, cuya directora, Yolanda Reyes, aceptó mi solicitud de pasantía. En ese viaje por el mundo de Espantapájaros y su trabajo con la primera infancia pude reafirmar la importancia del trabajo con adultos, ya que, en palabras de Reyes (2003): “...era imprescindible para cambiar la concepción tradicional de lectura, entendida simplemente como un proceso académico.”

De la convergencia de estos derroteros surge el título de mi trabajo: La lectura del libro-álbum como objeto cultural y artístico, un desafío en los docentes, es decir cómo este particular género viene a incomodar, a sacarlos de perspectivas tradicionales y a abrir puertas a diferentes maneras de leer, de mirar la infancia, e incluso, de mirar la literatura. Qué causa, promueve o suscita en los docentes el libro-álbum y cómo eso incide en sus prácticas.

Sin embargo, hablar de prácticas y de la formación de los docentes viene a ampliar la mirada sobre otras problemáticas relacionadas a los Institutos de Educación Superior (IES), mirada que puedo realizar como docente que trabaja hace seis años en diferentes IES de la provincia de Salta. Una de ellas tiene que ver con la deficiente formación teórica de los estudiantes; y la otra, implica los diseños curriculares en las carreras de formación docente. La primera, a su vez, puede analizarse desde tres perspectivas:

1. Los formadores de formadores realizaron su carrera en un instituto superior con estas mis-

- mas problemáticas, por lo tanto, esa formación se refleja en las aulas de los profesorados.
2. La escasa formación académica de los docentes en áreas específicas como literatura infantil.
 3. La presión por parte de las políticas educativas de no ser muy “exigentes” y no darles mucha bibliografía de lectura obligatoria a los estudiantes.

La segunda, tiene que ver con la carencia en el diseño curricular de materias específicas destinadas a literatura infantil. En definitiva, analizar un eslabón (las prácticas pedagógicas en torno a la literatura en el nivel inicial) implica mirar la cadena (las prácticas pedagógicas de los formadores en los IES y las políticas educativas en torno a los diseños curriculares).

Entonces, lo que procuro alcanzar con este trabajo, cuya lectura está destinada a supervisores, directivos de nivel inicial y primario (puesto que la mirada de un directivo respecto a un tema influye en la mirada de los docentes y, por lo tanto, en sus prácticas pedagógicas) y a los propios docentes, es dar luz al problema del porqué los libros álbum siguen guardados en cajas o en olvidadas bibliotecas fuera del alcance de los niños, qué posturas, enfoques o concepciones entran en juego al momento de seleccionar un texto literario y qué concepciones acerca de la lectura imperan en las prácticas pedagógicas.

La elección de los destinatarios del trabajo (directores y supervisores) fue teniendo en cuenta que, desde ambos roles se debe acompañar y realizar el seguimiento de las prácticas pedagógicas que tienen lugar en cada institución escolar (nivel inicial) y en cada una de las salas. El seguimiento antes mencionado contempla, entre otras cuestiones, sugerir corrientes psicológicas más adecuadas, propuestas de organización de grupos, asesoramiento acerca de diferentes enfoques, aspectos inherentes a la organización escolar o, como en este caso específicamente, proponer la

lectura de los libros-álbum desde una perspectiva diferente respecto a la lectura, la literatura y el arte.

Quiero destacar que el trabajo acerca del género de los libros-álbum deviene de una propuesta de política educativa nacional (correspondiente a la gestión 2011-2015) que llegó a las instituciones con recursos y materiales para su implementación, sin embargo, se observó la ausencia de espacios y tiempos destinados para la capacitación docente. Por eso considero adecuado, en algún punto de este trabajo, realizar la propuesta de la capacitación docente en aquellas instituciones que forman parte de la muestra que seleccioné. Considero que los docentes (como mediadores y promotores) de la lectura, tenemos una gran responsabilidad: la de brindarles a los niños un capital simbólico y cultural a través de la literatura, a través de la lectura de textos desafiantes porque, quizás, la escuela sea el único lugar o la única oportunidad de acceder a ese capital. Por eso coincido con Yolanda Reyes (2009) cuando dice: “...resulta urgente pasar del discurso teórico a las aplicaciones pedagógicas, en cada aula y en cada comunidad en la que nuestros bebés comienzan a formarse. La pedagogía de la lectura, en un sentido amplio, está en mora de incorporar lo que hoy sabemos: que los niños son lectores y que escriben su propia historia, con la historia que les entregamos, desde el comienzo de la vida”.

En base a lo anterior, tres propósitos guiaron el trabajo:

- En primer lugar, conocer qué concepciones de lectura y literatura circulan en las salas de Nivel Inicial y de qué manera influyen éstas en la selección o no de libros álbumes, por parte de los docentes. Para ello, se van a analizar los supuestos que llevan a los docentes a seleccionar un tipo de texto literario y no otro.
- En segundo lugar, saber si los docentes seleccionan los Libros Álbumes como un objeto

cultural y artístico para los momentos de lectura. Es decir, qué miradas tienen acerca de los mismos y cómo esto opera en las prácticas de lectura.

- En tercer lugar, analizar las relaciones que se establecen entre las prácticas educativas, la formación docente y los diseños curriculares de las carreras de formación docente y los de Educación Inicial.

Nociones teóricas: sostén y guía del trabajo

Considero pertinente describir las nociones, concepciones y enfoques que presentaré en esta sección: lectura, literatura, libro-álbum y alfabetización inicial.

- Respecto a la lectura se tomarán tres concepciones (la alfabetización funcional, la lingüística y la psicolingüística) como aportes de una cuarta (la sociocultural). A estas perspectivas se suman dos más: la concepción de lectura antes del proceso de alfabetización propiamente dicho y la lectura de imágenes o literariedad visual. Estas tres últimas miradas serán la base desde la cual se planteará el trabajo.
- Respecto a la literatura, es oportuno esbozar algunas consideraciones en torno a su esencia y “función”, como así también nuevas representaciones respecto a ésta y a la infancia que propone el género del L-A.
- En cuanto a la Alfabetización inicial se tendrá en cuenta la perspectiva del Ministerio de Educación de la provincia a través de los diseños curriculares.
- El último apartado da cuenta de los intentos de definir el libro-álbum y de caracterizar la relación entre texto e ilustración. Puesto que este trabajo está destinado a directivos y docentes, se considera necesario esta sección. Para ello, se hará un breve recorrido desde su surgimiento, evolución y estado actual.

Marco metodológico

Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación se enmarca en la metodología de investigación, cuantitativa, donde interesa observar, analizar y comprender al objeto de estudio, desde una mirada de la investigación.

El trabajo de estudio se inscribe dentro del paradigma de investigación cualitativa-interpretativa. Esta mixtura en la metodología de la investigación, nos brindará la posibilidad de complementar los datos con las informaciones que surjan de la implementación de los instrumentos de recolección de datos.

Utilizaré los siguientes instrumentos de investigación: entrevistas estructuradas, observación no participante de tres momentos de lectura (que se realizarán en cada una de las escuelas de la muestra en salas de nivel inicial) y el análisis crítico de los libros álbum (dos).

Población

Docentes de nivel inicial, que trabajan en escuelas rurales y urbanas, de la ciudad de Rosario de la Frontera.

Muestra

Trabajaré en tres escuelas dos urbanas y una rural, que forman parte del núcleo N°41. Las escuelas son: 4.673 General de Brigada Retiro Efectivo Jorge Edgar Leal (A), escuela 4.705 Normal República de Colombia (B) y la escuela 4.639 Profesor Amelio Ronco Cerutti, de San Martín (C). Cada una de las instituciones educativas, será nombrada con la letra mayúscula de molde, que seleccione y que se encuentra luego del nombre de cada escuela.

Análisis de las entrevistas

Algunas maestras expresaron leer poca literatura por cuestiones de tiempo, sólo dos se consideran lectoras de literatura, quienes nombraron autores como Perrault, Andersen, Wilde, los

hermanos Grimm, Saint de Exupéry, Dickens, Laura Devetach, Raquel Reguera, Carroll (entre los clásicos) y algunos de los que disponen en la sala proporcionados por el gobierno en las colecciones de aula: Esla Bornemann, María Elena Walsh, Keiko Kasza, Anthony Browne, Isol, David Mckee entre otros. En otras palabras, el 30% de las docentes entrevistadas leen literatura y conocen autores de literatura infantil. Entonces ¿cómo contagiar el gusto por la lectura y la literatura si no son lectoras ni conocen textos de literatura infantil? ¿Cómo proponerles u ofrecerles textos desafiantes que los hagan crecer como lectores a los niños?

A propósito, Reyes (2007) dice "...hay otra tarea aparentemente más sencilla y a la vez mucho más compleja que los adultos podemos asumir: la de ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere y puede ser". Seis de siete docentes afirmaron conocer los L-A e incorporarlos en los momentos de lectura, sin embargo varias respondieron que no es frecuente su uso. Una maestra prefiere trabajar con libros en 3D, con muchos colores, puesto que a sus alumnos no les gustan los L-A porque son muy largos. Si los niños están acostumbrados a leer determinados tipos de libros y de repente se les ofrecen textos donde tienen que poner en juego la observación y la lectura de dos códigos diferentes (el escrito y el visual), quizás la primera reacción sea de rechazo, frustración, aburrimiento o desinterés. A esto se suma el escaso conocimiento sobre el género que tiene la profesional, lo que inevitablemente conduce a dejar de lado este tipo de literatura.

En algunos casos no se tiene en cuenta la respuesta del lector respecto al significado del texto: A veces hago la interpretación gráfica y pensamos que no lo entendieron porque dibujaron otra cosa. En consecuencia, hay una concepción lingüística de lectura, el significado está en el tex-

to y no en el lector. Considerando esto, surgen preguntas como ¿la docente hace de mediadora? ¿Es una guía en el proceso de lectura?

"La necesidad de explicar más que sugerir, guiar la construcción de sentidos para que vayan a un lugar pensado de antemano o apelar a maniobras diversas para capturar la atención e intentar domarla, son algunas de las tácticas con que una buena parte de la literatura infantil intenta ganarle la batalla a lo no dicho o a posibles gestos irreverentes que anidan en la soberanía de los lectores cuando no se someten a interpretaciones unívocas." (Bajour, 2016, p.21)

Entonces, por un lado, les proponen estrategias tradicionales a los niños (dibujar el cuento o lo que entendieron de él) con un tipo de texto, como lo es el L-A, que busca romper con lo tradicional, a un género con múltiples capas de sentidos, que es habilitador de lecturas polisémicas. ¿Les piden ilustrar un texto ilustrado! Por otro lado, son textos que necesitan de un mediador avezado que comprenda la interdependencia entre el texto escrito y la imagen, que haya leído y conozca el libro de antemano, un mediador que guíe al lector a descubrir lo no dicho, las relaciones, a observar los detalles, que los invite a llenar los silencios, sin ser ellos los que se apuren a llenarlos (Bajour).

Tenemos miedo de ir más allá porque pensamos que nos metemos en un terreno que no conocemos. Nuevamente, esta respuesta abre otros interrogantes: si tienen miedo de entrar en un terreno desconocido ¿por qué no hacer algo para conocerlo? ¿Tienen miedo a una literatura que las saque de su comodidad? ¿A una literatura que incomode? ¿Tienen miedo por ellas o por los niños? Otra de las estrategias que utilizan las maestras es la renarración. Si bien, en el DC la renarración es una propuesta didáctica para que los niños reconozcan personajes, tiempo, lugar y los diferentes

momentos de la historia (situación inicial, conflicto y desenlace), no obstante en los L-A los momentos de la narración muchas veces no se dan como en los cuentos tradicionales, cuya estructura está bien marcada. Quizás esa renarración podría transformarse en un proceso dinámico de recreación (Iser). Los maestros necesitan ayudar a los lectores a hablar de sus lecturas. Ellos deben saber que van a ser escuchados y respetados, deben saber que todo lo que quieran decir es honorablemente comunicable (Chambers 2007).

Ahora bien, si el alumno fuese un lector que va construyendo la historia y sus posibles significaciones durante la lectura, no haría falta volver a contar el relato. Esa interacción abriría puertas a lo metafórico, a la imaginación, a un lector que está aprendiendo a relacionar dos códigos, el escrito y el visual. Chambers (2007) dice que para percibir, el espectador debe crear su propia experiencia. En este sentido, el autor cita a Iser, quien plantea que la esencia del acto de recreación tiene que ver con las interrupciones (adelantarse, regresar, tomar decisiones, cambiarlas, formarse expectativas, sorprenderse, cuestionarse, especular, aceptar, rechazar) lo cual lleva a un proceso dinámico.

Como se dijo al principio del trabajo, analizar un eslabón supone analizar la cadena. Las propuestas de trabajo de las maestras para los textos literarios devienen de las orientaciones didácticas del Diseño Curricular para Educación Inicial, las mismas son anacrónicas o pensadas para textos literarios tradicionales. Si bien, junto con las cajas de colección se publicaron unas cartillas con sugerencias didácticas para los textos de la colección, dichas propuestas no están orientadas a los L-A específicamente.

Seis de siete docentes dijeron que a los niños les gustan los L-A. Una de ellas respondió que a los alumnos les gusta cuando hace la indagación del tema. A propósito, en Dime, Chambers habla de un diálogo conversacional en vez de un interrogatorio. Preguntas como: ¿por qué? ¿Qué creen

que esto significa? ¿De qué se trata realmente? ¿Qué creen que está tratando de decir el autor? Son muy generales y, puesto que no se llega a un entendimiento del significado de una sola vez, el maestro debe formular preguntas que ayuden a los lectores a descubrir y compartir los fragmentos que para ellos están claros.

En las entrevistas, cuatro maestras dijeron que prefieren trabajar con cuentos tradicionales por diferentes motivos. Por un lado, está la idea de que son más sencillos, es decir hay una mirada acerca de la infancia: los niños no tienen capacidad para comprender historias más complejas. Por otro lado, quieren permanecer en esa zona de confort y confianza que les brindan los textos tradicionales. Dos profesionales trabajan con todo tipo de libros, incluido el L-A y una docente con lo que sale en el momento. Esto es, no hay una propuesta de lectura planificada ni una selección del texto de acuerdo a determinados criterios: extensión, temática, texto, imágenes, autor, estética, entre otros.

A pesar de que todas las docentes consideran al L-A como un objeto cultural y artístico con mucha riqueza para ir construyendo un lector más observador y crítico, prefieren ofrecerles a los niños los textos que ya conocen. No hay una postura crítica respecto a la literatura, ya que "si funciona" está bien usarlo siempre.

La mayoría de las docentes respondieron que la literatura ayuda a desarrollar las habilidades cognitivas, la imaginación, la creatividad, la oralidad, a expresar los sentimientos, entre otros. También genera disfrute y placer, promueve un lector crítico y a la formación de la persona. Esto es, hay una perspectiva funcional de la literatura: para qué sirve o qué desarrolla en el niño, pero no se la contempla con un valor estético, artístico y cultural. Quizás esto también tenga que ver con la mirada que se propone de la misma en el DC, con las orientaciones didácticas para trabajar los textos literarios.

Sólo una maestra pensó a la literatura desde lo estético: nos lleva a transmitir belleza con palabras. En cuanto a la concepción sobre la lectura, expresaron que es fundamental para el enriquecimiento cultural, para inculcar el hábito de leer, es un proceso para descubrir e incorporar nueva información, es importante crear momentos literarios significativos que los lleven a los niños a interpretar, pensar e interactuar. No obstante, al principio de este trabajo se planteó que, desde la concepción sociocultural, leer no sólo es desarrollar los procesos cognitivos a los que aluden las maestras, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. El enfoque social de la lectura incide no sólo en los aprendizajes individuales sino en los comportamientos sociales: si no hay interacción, no hay aprendizaje. Es decir que, en algunos casos predomina el textocentrismo, al suponer que el texto en sí es lo importante, más que los entornos y las prácticas sociales que hacen posible la lectura y la escritura. (Martos Núñez y Moreno Vivas, 2010)

En la mirada de las docentes no está presente la apropiación, a la que hace referencia Chartier, donde el receptor es un auténtico “metabolizador”, que aprovecha y desecha elementos dentro del potencial de sentido que es todo texto. Los niños son grandes metabolizadores, sin embargo, a veces son los adultos o docentes los que realizan ese proceso apropiación (“depuración”) para luego transmitírselo a los pequeños. Así mismo, en algunas docentes todavía predomina el logocentrismo, puesto que se resta importancia a las imágenes por sobre la palabra.

La última pregunta de la entrevista tiene que ver con las estrategias de intervención que favorecerían la lectura y el trabajo con el libro-álbum, una de ellas es que el niño lea las imágenes por un lado y después las relacione con el texto escrito, limitando así la posibilidad de leer ambos códigos

en una relación de interdependencia. Con esta estrategia la docente busca enriquecer su vocabulario, oralidad e imaginación, es decir que el libro es un medio para otros fines que no son los literarios, los estéticos, las múltiples posibilidades de significación, entre otros.

Se observó que la mayoría de las estrategias que plantearon para el libro-álbum las realizan con los libros tradicionales también: leer en voz alta, seleccionar el material, motivar a los niños en momentos de intercambio de lo leído, crear distintas historias a partir de un libro álbum, realizar preguntas acerca de lo que ven en la tapa, invitar a describir personajes, lugares, objetos y lo que sirva para realizar la interpretación de las diferentes secuencias del cuento, observar la actitud, la personalidad, las características externas de los personajes y el estado emocional.

Esto es, se trabajaría de la misma manera textos que tienen implícitas concepciones de lectura, literatura e infancia muy diferentes.

Conclusiones

“No creo que nadie pueda enseñar a otra persona a leer literatura. Por el contrario, estoy convencida de que lo que una persona transmite a otra es la revelación de un secreto: el amor por la literatura. Es más un contagio que una enseñanza”

Ana María Machado

Este trabajo partió de algunos interrogantes relacionados con la lectura de libros-álbumes en el Nivel Inicial que dieron origen al planteo del problema: ¿Cómo operan las concepciones y tradiciones de los docentes de nivel inicial respecto a la lectura y la literatura y a la propuesta política de incluir los libros álbumes en las salas?

Si bien, los instrumentos de recolección de información dieron luz a este planteo, a lo largo del trabajo fueron surgiendo otros interrogantes que, quizás puedan derivar en otra investigación o llevar a la reflexión acerca de algunos supuestos,

desde una mirada analítica sobre las políticas educativas.

Para dar respuesta al interrogante del problema se observó que las concepciones de las docentes acerca de la literatura y la lectura operan a modo de límite o barrera respecto a la elección del L-A para la lectura literaria. Estas barreras están relacionadas no sólo con lo profesional e institucional (lo particular o micro), sino también con factores que los trascienden (lo general o macro). Esto es, desde una óptica macro los DC tienen un papel significativo, e incluso, sustancial, dado que hay contradicciones y falta de articulación entre los mismos: por un lado, el diseño de los profesorados de formación docente con contenidos sobre el L-A; por otro lado, el diseño para educación inicial sin esos contenidos. Otro factor, es el vacío teórico respecto a este género en los profesorados, ya que, si bien es un contenido dentro de una materia del plan de estudios, no se lo desarrolla porque no hay docentes que se especialicen o conozcan el L-A.

A estas discordancias se suman las propuestas de enfoques complementarios, como los ABP que, lejos de estar pensados para articularse con el diseño, sus planteamientos se oponen. Otro elemento que influye, desde esta perspectiva, es la mirada que se propone de la literatura en el DC para Educación Inicial, es una concepción instrumental, una herramienta para lograr otros fines que no son los estéticos, artísticos o culturales. Asimismo, las orientaciones didácticas plantean enfoques sobre la lectura que tienen que ver con la alfabetización funcional o una concepción lingüística, dejando de lado la sociocultural y la literariedad visual.

Respecto al plan de lectura de las Colecciones de Aula se observó que, si bien el material es de gran valor y hubo un cuidadoso criterio de selección, no se realizaron instancias de capacitaciones para los docentes acerca del trabajo con los L-A. Las propuestas didácticas de las cartillas que se

enviaron son las mismas para todos los tipos de textos. Entonces, como se dijo en alguna parte de este trabajo, las propuestas y sugerencias que se realizan son de manera general, es decir para trabajar con todos los textos del mismo modo. Entonces, enviar colecciones con diversos géneros literarios infantiles y proponer que se lean y trabajen todos de la misma manera, deviene inevitablemente en una mirada homogénea por parte de los docentes, sin tener en cuenta las particularidades de los libros álbumes. Sin embargo, en la práctica, ante la imposibilidad de lecturas uniformes optan por dejarlos de lado.

Todos estos factores confluyen inevitablemente en lo particular o micro, puesto que los maestros realizan lecturas de L-A pero plantean estrategias didácticas para textos tradicionales porque los diseños carecen de las mismas. Así como en el diseño, en las docentes también predomina la mirada instrumental de la literatura, pareciera que esta mirada sigue ganando la partida, y lo lamentable es que las políticas educativas juegan un papel fundamental en ello. Los objetivos de la lectura son a corto plazo, no se piensa en la formación de un lector que trascienda las salas, las aulas, las escuelas, un lector que contagie su pasión por la lectura, pero para ello, primero debe ser contagiado por un adulto promotor y apasionado por la lectura también.

El acierto de las políticas de lectura de incluir el L-A en las escuelas se vio afectado por la falta de capacitación y la articulación con los diseños jurisdiccionales.

Un aporte o sugerencia es que, sería bueno que el DC explicitara en el eje de literatura contenidos y orientaciones didácticas para el libro-álbum.

El propósito de la conclusión y, en definitiva, de la investigación, es poder renovar las prácticas de enseñanza, con respecto a considerar al género del Libro álbum, como estrategia didáctica, para fomentar la formación de lectores más allá del ámbito escolar. Generando la motivación en los

estudiantes, para que deseen ser lectores autónomos. Es por ello que se propone (como parte de este trabajo) un taller de capacitación sobre lectura y literatura infantil destinada a alumnos y docentes del Profesorado de Enseñanza Primaria y a docentes de Nivel Inicial y Primario.

Cabe destacar que se consideró muy importante, trabajar con los docentes de nivel inicial, como los destinatarios directos de este proceso, porque tal como lo dice Yolanda Reyes (2015): "...hay otra tarea aparentemente más sencilla y a la vez mucho más compleja, que los adultos podemos asumir; la de ofrecer el material simbólico inicial, para que cada pequeño comience a descubrir, no solo quien es, sino también quien quiere y puede ser..."

Bibliografía

- ALVIRA MARTÍN, F. (2002), *Perspectiva cualitativa / perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica*, Mc Graw Hill, México DF.
- ANDRUETTO, M. T. (2009), *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunicarte, Córdoba.
- ARIZPE, E. y STYLES, M. (2004), *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, Ed. FCE. México.
- ANGENOT, M. (2009), *Interdiscursividades de hegemonías y disidencias*. Ed. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- BAJOUR, C. (2016), *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum*, Comunicarte, Córdoba.
- BOMBINI, G. (Coord.) (2012), *Lengua y Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*, Edit. Biblos, Buenos Aires.
- BOMBINI, G. (2009), *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*, Ed. Lugar, colección Relecturas, Bs. As.
- CABRERO GARCÍA, L. y RICHART, M. (1996), *El debate investigación cualitativa frente a investigación cuantitativa Enfermería clínica*, México DF.
- CALERO, J.L. (2000), *Investigación cualitativa y cuantitativa. Problemas no resueltos en los debates actuales*, Rev. Cubana Endocrinol.
- CASSANY, D. (2006), *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*, Ed. Anagrama, Colección Argumentos, Barcelona.
- CHAMBERS, A. (2007), *Dime*, Fondo de Cultura Económica, Colecc. Espacios para la lectura, México.
- CHARTIER, R. (1985), *Prácticas de la Lectura*, Ed. Plural.
- COLOMER, T. (2005), *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela. Espacios para la lectura*, FCE, México.
- COLOMER, T. y otros, (2010) *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum*, Barcelona: Banco del Libro-gretel.
- DEVETACH, L. (2012), *La construcción del camino lector*, Ed. Comunicarte, colección Pedagogía y Didáctica, Córdoba.
- DEVETACH, L. (2012), *Oficio de palabrera. Literatura para chicos y vida cotidiana*, Ed. Comunicarte, Córdoba.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (2011), *La aldea literaria de los niños*, Ed. Comunicarte, Córdoba.
- DÍAZ RÖNNER, M. A. (2012), *Cara y cruz de la literatura infantil*, Ed. Lugar, colección Relecturas, Bs. As.
- DÍAZ, F. H. (2016), *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Ed. Norma, Catalejo, Bs. As.
- EAGLETON, T. (1998), *Una introducción a la teoría literaria*, Fondo de Cultura Económica, Bs. As., Argentina.
- FERREIRO, E. y SIRO, A. (2008), *Narrar por escrito desde un personaje. Acercamiento de los niños a lo literario*, Ed. FCE, Espacios para la lectura, Bs. As.

- MARTOS NÚÑEZ, E. y MORENO VIVAS, A. (2010), Performances, lecturas y escrituras (conceptos y prácticas), Facultad de Ciencias de la Información.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010), Diseño Curricular para Educación Inicial, Gobierno de la Pcia. De Salta.
- PERRICONI, G. (2013), Tres miradas sobre la literatura infantil y juvenil en Argentina, Comunicarte (Colección Pedagogía y Didáctica), Córdoba.
- ROBIN, R. (1993) Extensión e incertidumbre de la noción de literatura. En Teoría Literaria de Marc Angenot y otros. Ed. Siglo XXI, México.
- REYES, Y. (2003) El lugar de la literatura en la vida de un lector. Una experiencia de animación a la lectura en Espantapájaros, Colombia.
- REYES, Y. (2009), Los cimientos de la casa imaginaria: poética y política en la primera infancia, Espantapájaros:
http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_lec_12.php (Febrero de 2012).
- SCHRITTER, I. (2011), La otra lectura. La ilustración en los libros para niños, Lugar Editorial (Colección Relecturas), Bs. As.
- THOMSON, M. C. y GRONDONA WHITE, A. (2016), Sobre líneas. El libro-álbum en el aula, Ediciones Deldragón, Bs. As.
- UNICEF. OEI. (2015), La alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas. Primera edición.
- WELLEK, R. y WARREN, A. (1985), Teoría literaria, Gredos, Madrid.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2006), Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, Tomo 1, 2 y 3. 2ª edición, Editorial Brujas.

Sobre la autora

Marta Elena Díaz (Argentina)

Profesora en Letras por la Universidad Nacional de Tucumán y Especialista en la Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en Nivel Medio y Superior, experiencia en capacitación sobre literatura infantil y pasante en el Taller Cultural Espantapájaros de Yolanda Reyes en Bogotá.

Contacto: elenynena@hotmail.com

Acerca de “el libro negro de los colores” (2008) de menena cottin y rosana faría

Alfredo Fredericksen Neira



Con esta hermosa y llamativa portada de colores plateados que hacen un interesante contraste al fondo negro, abre lo que puede considerarse como un desafío. Desafío, toda vez que, nos remite a una experiencia sensorial con el texto y con imágenes en relieve donde se narra la historia de Tomás y de su percepción acerca de los colores en páginas oscuras. Por lo mismo, conviene realizar algunas observaciones iniciales en lo que respecta al análisis de la portada y al análisis de la hoja de guarda:

Análisis de portada:

- **“Literariedad visual” (Díaz, 2007: 159):** Destaca por su asombrosa capacidad visual de los lectores para interpretar la mariposa y las flores grises bajo un fondo oscuro como una metáfora de la discapacidad visual.
- **Permite la interacción texto-imagen:** Al respecto, podemos decir que según “Carlos Merlo, citado por Griselda Navas en *Introducción*

a la *Literatura Infantil* [hay] tres niveles de interacción entre los textos y las imágenes: un primer nivel que se denomina cooperantes, es decir, que la imagen sirve como apoyo a los textos; el segundo nivel, que se denomina *operantes*, marca esa relación de interdependencia de la que hemos hablado; y un tercer nivel, el *no operante*, describe a aquellas imágenes que funcionan como estructuras independientes al discurso” (Díaz, 2007: 162)

- **Lectura de imágenes/ Lectura del código alfabético:** Existe una lectura lineal respecto al código alfabético, a diferencia de la lectura de imágenes (ilustraciones en relieve) contenidas al interior del texto. Así, da cuenta de “(...) un proceso seriado, secuencial, que identifica a todas las artes del tiempo, como la música y la literatura, por ejemplo. Cuando las unidades del código se ordenan en secuencias, rebasa diferentes organizaciones de unidades para encontrar sentido: una letra, una palabra, una oración, varias oraciones, un párrafo se suceden en secuencia y ello impone una manera particular de leer que es lineal: hay un comienzo y en ello se impone un final claramente visibles. Existe un orden que debemos seguir” (Díaz, 2007: 164-165).
- **Análisis de hojas de guarda:** Accesorio, no cumple una función primordial. Esto último porque, el libro concede un estatuto más importante a *la sensación* que proveen las imágenes, acreedoras de texturas. Son, por lo general, opacas porque no sirven de *continuum* al interior de la historia. Se trata de hojas en color negro y, al final de “*Acerca del libro negro de los colores*” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, dice: “Todos los colores le gustan a Tomás, porque los oye, los huele, los toca y los saborea” (22).

- A partir de lo anterior —y para efectuar un análisis del libro-álbum “*Acerca del libro negro de los colores*” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría—, debemos considerar tres perspectivas que desarrollaremos en extenso:

Extratextual	Intratextual	Intertextual
<ul style="list-style-type: none"> • Desde el contexto de producción: autor, época, condición de la mujer en la época. • Desde el contexto de recepción: lector o lecturas actuales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde el lenguaje, adjetivaciones, nominalizaciones, valoraciones de hombres y mujeres, expresiones androcéntricas y/o sexistas. • Desde la estructura: narrador que se puede inferir. • Desde el contenido: visión de hombre y mujer que se comunica desde el texto. • Desde los paratextos: títulos, ilustraciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desde los intertextos, cine, publicidad, prensa, música, pintura. • Desde los architextos: leer o producir comentarios sobre el texto.

1. Perspectiva Extratextual: Las obras literarias —en este caso “*El libro negro de los colores*” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría—, del mismo modo que las demás obras artísticas, poseen una especificidad, autonomía y riqueza interna, lo que obliga, además de situarlas en la cultura, a entenderlas desde una perspectiva estética particular que dé cuenta de lo propio del arte, en este caso, del arte literario. Esto supone el abordaje de las obras desde una perspectiva situada, que incorpora la cultura y de forma permanente, al lector en la aportación de significados que realiza al enfrentarse con el texto. Dicho lo anterior, deberíamos resaltar cómo “*El libro negro de los colores*” de Menena Cottin y Rosana Faría se sitúa en pleno siglo XXI, específicamente, el 2008 —que es su año de publicación—, donde la mujer cobra prota-

gonismo en cuanto a su valía y en donde asistimos a la progresiva ampliación del lector y las lecturas actuales. Así, conviene introducir brevemente tanto a Menena Cottin como a Rosana Faría:

Menena Cottin: Estudió Diseño Gráfico en el Instituto de la Fundación Neumann de Caracas. Realizó de cursos de escritura e ilustración de libros para niños en Parsons School of Design, y de animación tradicional en Pratt Institute, ambos en la ciudad New York. Inició su increíble producción literaria y artística que ya completa más de 25 libros infantiles y los libros de narrativa para adultos *Historias Ajenas* y la novela *La nube*. Libros que ha escrito son:

- *El libro negro de los colores* (2008): Actualmente traducido en 16 idiomas, Premio New Horizons en la Feria del Libro Infantil de Bolonia, 2007; Prix Littéraire de la Citoyenneté, Francia 2008; Top Ten Children’s Books, New York Times Book Review, 2008.
- *Emociones de una línea* (2007): “Una línea puede ser alegre como una sonrisa o triste como un parpado cerrado a punto de llorar. Puede ser serena como el mar en las noches de luna llena o violenta cuando la tormenta azota con furia”.
- *Equilibrio* (2007): “Si cada cosa tiene su sitio, su espacio y su lugar. ¿Qué crees que pasaría, si por un momento, cada cosa se moviera, cambiara de lugar o se perdiera? ¿Qué sería del balance, la moderación y la armonía?”.
- *La doble historia de un vaso de leche* (2007): “Todo depende el ángulo con que se mira. Este ingenioso libro presenta a partir de una serie de figuras, manchas y líneas, los distintos ángulos con que puede observarse un simple vaso de leche. Textos breves y sencillos introducen al lector en el mundo de las formas”.

Rosana Faría: Egresada del Instituto Neumann en 1987, realizó cursos libres de dibujo y pintura en la Escuela Cristóbal Rojas con maestros como Édgar Sánchez y Víctor Valera, y en la Galería Félix (Caracas) con Ina Bainova. Cursó talleres de expresión gráfica e ilustración de libros infantiles con Hermenegildo Sabat, en el IUESAPAR y Frank Ruprecht en la Asociación Cultural Humboldt. Trabajó por un tiempo como diseñadora e ilustradora en ediciones especiales de El Diario de Caracas, en la preparación de libros educativos y en la revista infantil Onza, Tigre y León, editada por la UPEL (Caracas). Durante los últimos años se ha dedicado al diseño y la ilustración de materiales impresos de carácter institucional y comercial e imparte clases de ilustración en ProDiseño, pero se ha centrado fundamentalmente en la ilustración de libros para niños, campo en el que ha logrado destacar por la calidad y capacidad expresiva y narrativa de sus trabajos. Ha realizado dibujos a tinta china, de gran limpieza, fresca y cierta dosis de comicidad para libros como *La alegría de pintar* (1989), sobre el pintor Armando Reverón, publicado por la GAN en ocasión de la celebración de los cien años del nacimiento del pintor; *Aquí mismo I. Antología de lecturas para jóvenes* (1991), y *Pin uno, pin dos* (1993), de carácter más humorístico y gestual.

Libros ilustrados:

- 1989: *La alegría de pintar*, de Rafael Arráiz Lucca. Caracas: GAN / *Historias en la ciudad*, de Rafael Arráiz Lucca. Caracas: Alfaguara
- 1991 *Aquí mismo I. Antología para niños y jóvenes*, de Josefina Urdaneta y Carmen Mannarino. Caracas: Monte Ávila
- 1993 *Pin uno, pin dos*, de Arturo Navarro. Caracas: Ekaré
- 1994 *Niña bonita*, de Ana María Machado. Caracas: Ekaré / *Hola familia*, de María Beatriz Manrique. Caracas: Fundación Mendoza / *La pesca artesanal en Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott

- 1995 *¿Qué es el dinero?*, de María Elena Maggi y Pedro Parra Deleaud. Caracas: BCV
- 1996 *¿Qué son los bancos?*, de María Elena Maggi y Pedro Parra Deleaud. Caracas: BCV.

Premios

- 1991 Mención de honor, “Exposición del libro ilustrado”, BN; por *La alegría de pintar* (Caracas: GAN, 1989)
- 1995 Premio al estímulo, Noma Concourse for Picture Book Illustrations, Asia/Pacific Cultural Center for UNESCO, Tokio / Mención, “Los mejores libros para niños”, Banco del Libro, Caracas / *Mejor libro del año*, Fundalibro; por *La pesca artesanal en Venezuela* (Caracas: Fundación Bigott, 1994).

Ahora bien, desde el punto de vista del contexto de producción debemos considerar la siguiente entrevista, porque nos ilumina al respecto:

¿Cómo fue que le mostraste a la editora Mónica Bergna el cuento de *El libro negro de los colores*?

Yo estaba participando en una exposición y Rosana Faría, que luego resultó la ilustradora de *El libro negro de los colores*, me presentó a Mónica. Al día siguiente nos vimos para mostrarle unas ilustraciones que yo ya estaba trabajando para ella, y ella me preguntó que qué más hacía. Mónica es muy curiosa, me dijo “¿Y qué más haces?”, “Escribo”, le dije. “Pero ¿qué?”, “Escribo cuentos”, “Pero ¿cuentos cómo?”, y recordé que había guardado un papel con el texto de *El libro negro*... en mi cartera, fue una casualidad.

Yo estaba escribiendo para adultos, y escribí ese texto y me impresioné, lo imprimí y se lo mostré a mi esposo, estaba muy impresionado. Tú imagínate ese texto en una hoja de papel blanco, sin ninguna alusión de que se trata de un niño ciego, y es prácticamente hasta la última línea cuando tú lees: “Todos los colores le gustan a Tomás, porque los

oye, los huele, los toca y los saborea”, que caes en cuenta que se trata de un niño ciego. Es muy fuerte.

¿Cómo fue el momento cuando se lo diste a leer a tu marido?

Estábamos a la mesa para comer, a la noche que él llega de la oficina, y antes de servir la comida yo le pongo el papel doblado sobre su plato, y le digo “Lee esto y dime qué te parece”. Nadie lo había leído y estaba un poco asustada con el texto. Él abre el papel y lo lee, lo cierra y me dice una expresión que me da pena decirte pero es como decir “¡Bárbaro!”... y luego de esa palabra, dice “Esto es demasiado”... así nada más... “Esto es demasiado”, y me devuelve el papel doblado. Yo realmente no supe si lo que me estaba diciendo era bueno o malo, me di cuenta que estaba realmente conmovido, puse el papel a un lado y no se habló más. Pensé que a lo mejor me estaba metiendo en un tema que no debía. Nunca en mi vida había hablado con una persona ciega. Y no sé por qué lo guardé en mi cartera, no sé por qué... pocos días después se lo mostré a Mónica. (Véase, <https://linternasybosques.wordpress.com/2014/08/12/la-otra-historia-que-contar-menena-cottin/>).

2. Perspectiva Intratextual: Cabe destacar que, desde la perspectiva del lenguaje, se utiliza un lenguaje claro, directo y llano para acercar al público. Existe una valoración de Tomás, toda vez que, se trata del protagonista y su experiencia sensorial y no hay ninguna alusión a las mujeres. Apreciamos la valoración del hombre través de frases como: “Según Tomás, el color amarillo sabe a mostaza, pero es suave como las plumas de los pollitos” (4), “Dice Tomás que el azul es el color del cielo cuando saca a volar su cometa y el sol calienta su cabeza” (10), “Para Tomás, el agua sin sol no es gran cosa, no tiene

color, ni sabor, ni olor”²³ (16), etc. Además, habría que señalar que el narrador que se infiere es omnisciente por el empleo de la tercera persona gramatical, porque sabe lo que dice Tomás y cómo éste último piensa. Ahora bien, desde el punto de vista del contenido, la visión del hombre que comunica el texto es de uno de enorme sensibilidad. Esto último, porque vislumbra colores con los ojos cerrados, así tiene un aprendizaje con respecto a tocar, oler y sentir. Además, habría que hacer una distinción entre lo literario v/s la ilustración (o paratextos), lo cual llamó mucho nuestra atención a partir del siguiente cuadro:

Literario	Ilustración (Paratextos)
<ul style="list-style-type: none"> • Tópico novedoso: La exploración del mundo externo a través de la característica visual más inmediata, como es la de los colores “vista” por los ojos de Tomás, un niño con discapacidad visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ilustración como técnica trascendental: Refuerza lo escrito en Braille y en lenguaje cotidiano. Cada página del texto consta en su izquierda con la historia escrita en Braille (en la parte superior) y lenguaje cotidiano (en la parte inferior) y en su derecha, hay una ilustración a página completa (por lo general) con textura y alguna imagen que sirve para ilustrar como sentido de asociación.
<ul style="list-style-type: none"> • Busca dejar enseñanza: Hay contenidos y valores, toda vez que, promueve la integración y la comprensión desde la realidad respecto a las personas con discapacidad visual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de texturas: Los colores se reconocen y se imaginan gracias a todos los demás sentidos: el olor, el sabor, el sonido y su tacto. Todas las páginas del cuento son páginas en negro sobre las cuales destacan los relieves de los objetos que se nos propone explorar junto con las escritas en alfabeto Braille (al final, se incluye este alfabeto).

23 El subrayado es nuestras para enfatizar en la idea.

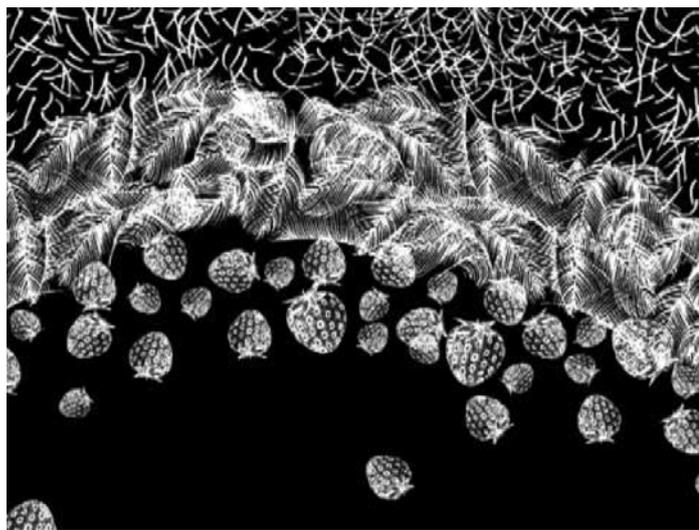
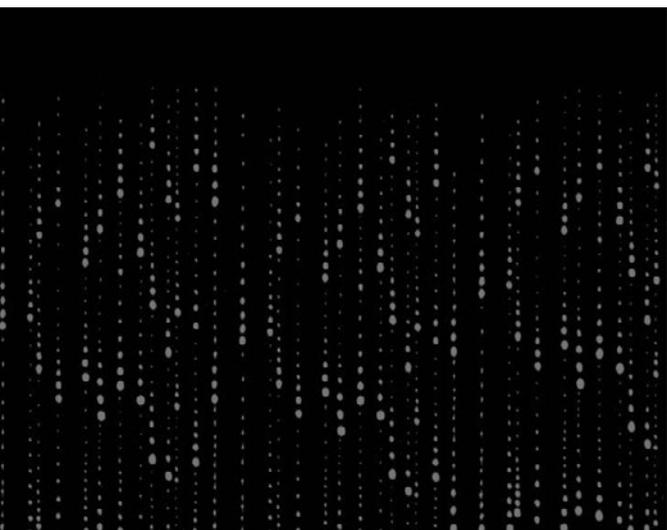
A partir de lo anterior, podemos recordar el texto “Introducción a la literatura infantil juvenil y actual” (2010) de Teresa Colomer, toda vez que, esta autora encuentra una estrecha relación entre texto-imagen. Por ejemplo, ella sostiene que “la capacidad del texto y de la imagen se ve potenciada por las posibilidades del contrato que establecen ambos códigos. Así, pues, hay que analizar la información transmitida por el texto y por la imagen para saber si expresan una información sustancialmente idéntica (total o sólo de un aspecto parcial) como hacía tradicionalmente la *ilustración* de un texto, colocando al lector en una situación muy confortable o si, por el contrario, como es frecuente hoy en día, texto e imagen establecen relaciones complementarias o contradictorias” (Colomer; 2010: 212). A juicio de Teresa Colomer, deberíamos evaluar lo siguiente —y esto sería interesante pensarlo a partir de “El libro negro de los colores” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría—:

- *Informaciones complementarias* que el lector debe unir. Uno de los códigos llena lagunas en la información del otro y ambos mensajes se fusionan en un solo mensaje (Colomer; 2010: 212). En el caso de “El libro negro de los colores” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, se fusionan el lenguaje cotidiano con el lenguaje Braille, porque ambos tienen por finalidad un mismo objetivo: la inclusión. Sin embargo, cabe hacer notar que no es que uno de los códigos llene lagunas en la información del otro, sino que ambos códigos —por separado— se bastan a sí mismos.
- *Informaciones contradictorias* que el lector debe armonizar en un nuevo significado, como aquí, en la evidente tensión de gradación compuesta entre texto e imagen. Cabe destacar que, en este tipo de relación, es la imagen la que acostumbra a dar versión fidedigna de lo que ocurre (Colomer; 2010: 212).

En el caso de “El libro negro de los colores” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, no encontramos informaciones contradictorias al interior del relato.

- *Informaciones paralelas* (Colomer; 2010: 213). En el caso de “El libro negro de los colores” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, no habría. Esto último, porque solo hay un mensaje expresado en distintos formatos.
- *Análisis del texto*, contribuyendo a fijar los puntos clave de la historia, marcando su ritmo, de forma que incluso pueda llegar a recapitularse la historia simplemente a través de las imágenes o simplemente prescindiendo del texto (Colomer; 2010: 214). En el caso de “El libro negro de los colores” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría se fijan puntos clave en la historia solo a partir del texto y no de sus imágenes, porque estas últimas sirven para ilustrar lo dicho. De ahí que la historia no se pueda recapitular a través de, simplemente, las imágenes o prescindiendo del texto.
- *Síntesis del contenido* (Colomer; 2010: 214). En el caso de “El libro negro de los colores” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, no encontramos una síntesis del contenido.
- *Versiones de clásicos*, a veces es solo la imagen la que cambia para desmentir o jugar con el texto y para obligarnos a reparar en el nuevo sentido (Colomer; 2010: 214). En el caso de “El libro negro de los colores” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, la imagen no cambia respecto a lo narrado: están en estrecha relación, porque se cuenta algo y se ilustra aquello que se cuenta. La imagen no desmiente o juega con el texto ni tampoco se nos obliga a reparar en un sentido supuesto sentido nuevo.

Algunas ilustraciones que cautivan nuestra atención:



3. Perspectiva Intratextual: También, podemos relacionar *“El libro negro de los colores”* (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría con el concepto de comprensión dialógica que desarrollaremos más adelante²⁴. Desde los intertextos, porque

24 Para estos efectos, utilizaremos un fragmento tomado de la tesis doctoral *“El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en NM1: Una propuesta de formación en Didáctica de la Literatura”*, Maili Ow, Madrid, 2003-2004.

encontramos textos que abordan las temáticas de las personas con discapacidad visual como, por ejemplo, *“El sonido de los olores”* (2009) de Jimmy Liao que narra la historia de cómo una niña va perdiendo progresivamente la vista, tal como afirma: *“El año en que el ángel se despidió de mí en la boca del metro, poco a poco, yo había ido perdiendo la vista. Una mañana de otoño, el día en que cumplía quince años, mien-*

tras fuera lloviznaba, y después de haberle dado de comer al gato, a la seis y cinco, me encaminé hacia el metro" (12). A diferencia de *"El libro negro de los colores"* (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, el relato se sitúa en un espacio físico determinado: el metro. Además, si bien da cuenta de la temática de las personas con discapacidad visual, el texto no presenta las mismas características, porque: hay un uso variado de colores a lo largo del mismo —de hecho, resaltan por su vivacidad—, no se incluye la narración en lenguaje Braille y su protagonista es una mujer, a través de la cual, se vierte una forma de mirar el mundo.



Además, podemos hablar de architextualidad —neologismo acuñado por Gerard Genette— en *"El libro negro de los colores"* (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, toda vez que, leemos o producimos comentarios sobre el texto: el género literario (narrativo), el género del discurso (relato testimonial) y el modo de enunciación (narrativo). Además, para Mijaíl Bajtín (1982) esa comprensión literaria sería un tipo peculiar de actividad estética en la que se produce una salida del lector hacia la obra y un regreso, modificado, a sí mismo. De hecho, para este autor son dos los momentos de la comprensión dialógica:

– **Vivencia estética:** en la que el lector "vive" lo que vive el otro (personaje), se sitúa en un

horizonte ideológico e intenta descifrar desde dentro la voz (intención, expresividad) del que le está hablando.

– **Estructuración y conclusión estética:** regreso necesario a sí mismo para una valoración cognitiva y ética de la vivencia que ha tenido.

A partir de lo anterior, podríamos decir que la actividad estética propiamente tal se inicia con el regreso hacia sí mismo en *"El libro negro de los colores"* (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría, ya que si éste no se produce "sucedería un fenómeno patológico de la vivencia del sufrimiento ajeno como propio, una contaminación por el sufrimiento ajeno y nada más" (Bajtín, 1982: 31), no habría realmente una experiencia y un sentido artísticos, sino una fusión con el otro. Es necesario estructurar la experiencia, integrarla en la propia voz, y concluir el sentido desde el propio contexto sociohistórico.

No existe una linealidad estricta entre ambos momentos, no se suceden necesariamente en orden cronológico. "En una obra verbal cada palabra comprende ambos momentos y lleva una doble función: dirige la vivencia y la concluye" (Bajtín, 1982: 32). La palabra, como instrumento que comunica y construye ideología, así como la voz contenida en la figura del otro (o de otros), en el momento de vivencia de la actividad estética —si es que se pretende una comprensión realmente dialógica y activa— requieren de un tratamiento crítico, que inicie en el reconocimiento de la no neutralidad ideológica tanto de las obras literarias como de las lecturas que se pueden hacer a partir de éstas. En la *estructuración* y *conclusión* estética, se ha de partir también por reconocer la ideología de la propia voz y el carácter limitado y perspectivista de la lectura que se realiza. La comprensión dialógica nunca es pasiva o neutral, supone actividades que comprometen vitalmente al lector y que evidencian posibles sesgos. Así, la comprensión es un proceso reconstructivo no solo del texto

sino también del lector, en la que pone en juego sus dimensiones cognitiva y ética.

Análisis literario del libro-álbum: ¿Es o no literatura?

Sí, aunque depende de que entendamos por literatura y de la mirada que cada autor realice al respecto. Así, por ejemplo, sería interesante considerarlo desde los siguientes esquemas²⁵ —aunque claro, no serían los únicos—:

Análisis literario del Libro-Álbum: ¿Es literatura?					
1	2	3	4	5	6
<p>Lenguaje (ficción) que comunica un tipo especial de verdad:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lo que la Historia no puede o no quiere contar / lo no oficial Necesidades / sentimientos humanos 	<p>Lenguaje que imita la realidad, según ciertos principios y modos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Imita porque así se aprende Imita porque le produce placer 	<p>Lenguaje construido como un artificio:</p> <ul style="list-style-type: none"> Produce una percepción intensificada, estética Desautomatiza la percepción gastada de los seres humanos 	<p>La literatura es un tipo especial de signo (artístico):</p> <ul style="list-style-type: none"> Significación distinto que el lenguaje científico: codificado, motivado, connotado, polisémico. 	<p>La literatura es un signo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Tiene un significado y un significante La obra literaria es el “significante” y la conciencia colectiva el significado Habla de los fenómenos sociales: referente 	<p>La literatura es un tipo de discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> Que se puede analizar, interpretar y valorar Se diferencia de otras maneras de construir sentido
Se puede interpretar	Se enjuicia con reglas previas	Se puede analizar	Se puede interpretar	Se puede analizar, interpretar y conectar con otros lenguajes	Se enjuicia con reglas previas
Cercas / Piglia	Aristóteles	Shklovsky	Guiraud	Mukarovsky	Todorov / Orlandi

De los autores propuestos en este esquema, quisiera analizar a: Shklovsky y Mukarovsky, porque son relevantes en lo que respecta a la percepción estética. Tomemos, por ejemplo, el texto “*El arte como artificio*” (1987) de Shklovsky que se puede aplicar a “*El libro negro de los colores*” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría. El autor plantea a la literatura y el arte como objetos de obser-

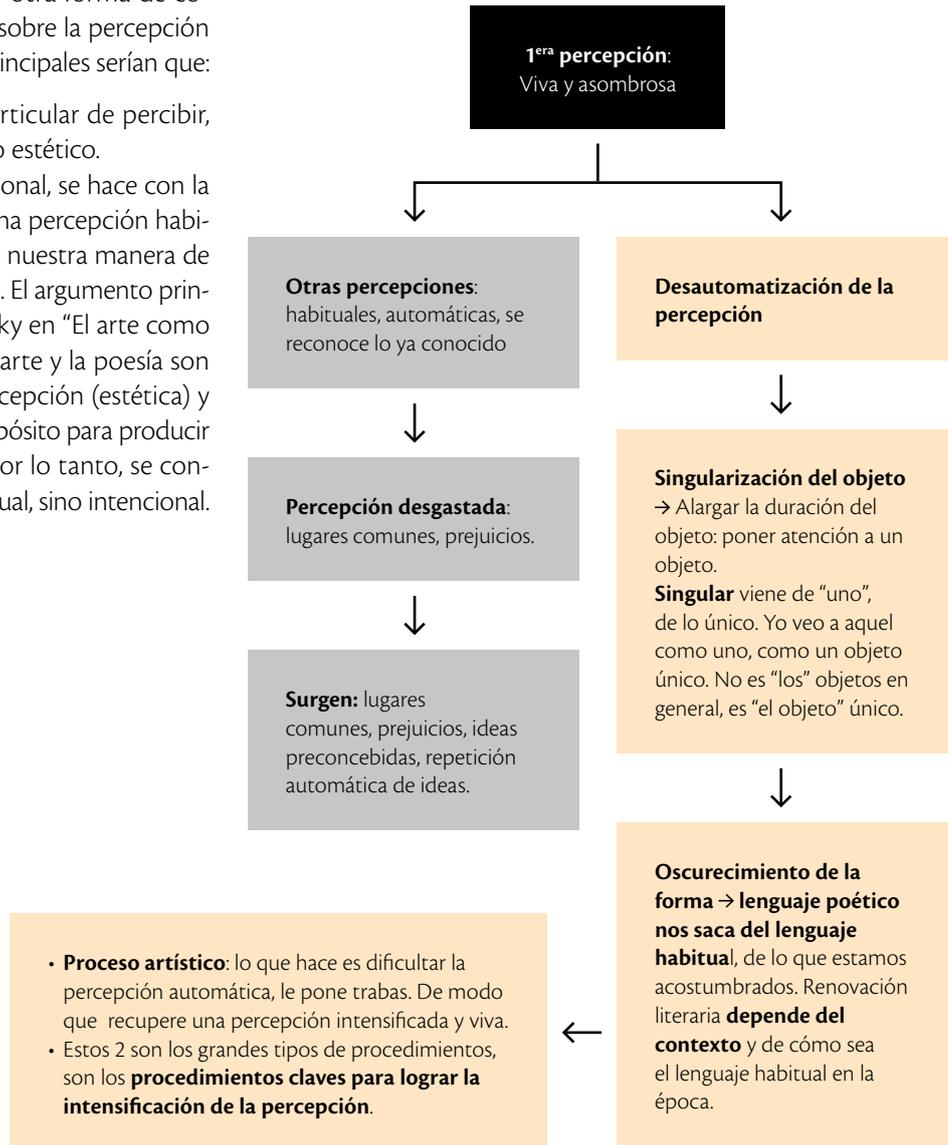
vación científica y empieza, de alguna manera, a trabajar bajo una política de descarte de todas aquellas cosas que no le permiten distinguir adecuadamente el arte de otras cosas. Y descubre que el arte es una cierta forma de comunicación, es un tipo de lenguaje donde las personas se conectan y que permite pensar. Trabaja con imágenes, pero se da cuenta que todas estas características también califican para otro tipo de disciplinas o discursos que no solo son arte (por lo tanto, no me servirían). En este proceso,

²⁵ No desarrollaremos estas concepciones en extenso, porque consideramos que los esquemas son más explicativos.

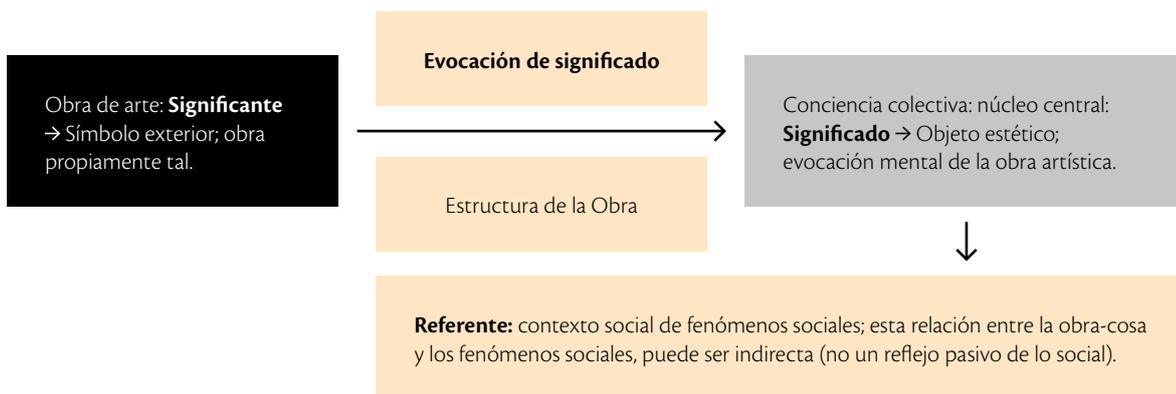
Shklovsky descubre y postula que lo que hace distinto al arte de cualquier otra forma de comunicación es cómo opera sobre la percepción de las personas. Dos ideas principales serían que:

- El arte es una manera particular de percibir, situado en el ámbito de lo estético.
- Que lo anterior es intencional, se hace con la intención de desactivar una percepción habitual y que es resultado de nuestra manera de percibir (objetos estéticos). El argumento principal que plantea Shklovsky en “El arte como artificio” (1987) es que el arte y la poesía son un modo especial de percepción (estética) y son objetos creados a propósito para producir ese fenómeno estético. Por lo tanto, se concluye que el arte no es casual, sino intencional.

Percepción Automática



Finalmente, cabe considerar a Jan Mukarovsky y su texto “*El arte como hecho semiológico*” (1977), donde algunos aspectos importantes son:



Mukarovsky indica dos cosas importantes:

- **Función comunicativa:** El signo remite a un tercero, éste como un todo designa algo.
- **Función autónoma:** Modo en que se estructura la obra literaria, como se van relacionando internamente los elementos y, además se va justificando, en cuanto obra de arte. Por lo tanto, los elementos de la obra de arte se estructuran en un todo.

Además, toda la estructura de la obra artística funciona como significación. La estructura, contiene nuestra evocación mental y al ser más figurativa, cumplirá mejor una función comunicativa, porque la estructura va a poder designarnos mejor lo que está fuera del signo.

Reflexiones Finales

Llegado al final de esta investigación, habría que decir que en “*El libro negro de los colores*” (2008) de Menena Cottin y Rosana Faría tanto la autora como la ilustradora consiguen realizar una versión interesante, transgresora y vanguardista tanto para videntes como para no videntes. Será precisamente aquí donde aflore la importancia del mediador de la literatura infantil y juvenil: no solo se requiere que sea activo, sino que además,

debe ampliar el contenido de este libro-álbum, porque su rol es la formación del individuo para que evolucione hacia una sociedad en constante progreso. Además, esto último es importante porque los niños desarrollan un sentimiento afectivo que les permite establecer una relación positiva con esta clase de lecturas.

De modo que, en el presente trabajo quisimos explorar tres dimensiones: a) la extratextual, donde señalamos el contexto de producción, enfatizando en una dimensión privada referida al proceso escritural de la autora y su encuentro con la ilustradora. No nos pareció atingente realizar un análisis más macro que determinase características generales para esa fecha. b) la intratextual, donde nos detuvimos a realizar un cuadro comparativo de lo literario v/s la ilustración y c) la intertextual, donde resaltamos el caso de “*El sonido de los olores*” (2009) de Jimmy Liao y, después, sobre cómo la architextualidad se puede colocar con la comprensión dialógica propuesta por Mijaíl Bajtin.

Además, basamos teóricamente el *análisis literario* en seis autores y a partir de estos —específicamente Schklovsky y Mukarovsky respecto de los cuales profundizamos más—, bien podemos

afirmar que este libro-álbum es literatura. Por lo mismo, deberíamos considerar todos los elementos que desglosamos para pensarlo y situarnos críticamente *ante* él. Así, estimo que lo podemos leer desde todas esas perspectivas, sin perjuicio de que, hay otros autores.

Ahora bien, podríamos volver a retomar las palabras que abren la conclusión respecto a este libro-álbum para dar un cierre definitivo: interesante, transgresor y vanguardista. Interesante, porque constituye un caso paradigmático y de excepción de lo que podríamos considerar como un “clásico libro-álbum”, puesto que permite integrar a la lectura a personas con discapacidad visual en una suerte de afán democrático e inclusivo. Transgresor, porque tanto lectores videntes como personas con discapacidad visual y son capaces de construir diferentes clases de relatos a partir del texto como un signo estético. Y vanguardista, porque da cuenta de cómo la editorial realiza una apuesta que apunta mercado distinto, o por qué no decirlo, a un público distinto. Por lo mismo —y a la luz de lo expuesto—, he de esperar que en el futuro se desarrolle toda una línea de investigación respecto a este campo poco explorado y que convoca y aún a distintas sensibilidades que logran unir esos puntos, hacen girar esas florituras de la imaginación y las esparcen hacia toda la sociedad que, a fin de cuentas, no debe dejar interrogarse ni cuestionarse respecto a esta realidad, algo soslayada.

Referencias Bibliográficas

- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*, Madrid: Editorial Síntesis.
- Cottin, M. & Faría, R. (2008). *El libro negro de los colores*, México: Ediciones Tecolote.
- Fanuel Hanán Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, Bogotá-Colombia: Editorial Norma.
- Liao, J. (2009). *El sonido de los colores*, Granada: Barbara Fiore Editora.
- Mukarovsky, J. (1977). *El arte como hecho semiológico*, Barcelona: Edit. Gustavo Gili.
- Ow, M. (2003-2004). *El tratamiento didáctico de las lecturas literarias en NM1: Una propuesta de formación en Didáctica de la Literatura*, Tesis para optar el grado de Doctora en didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad Complutense Madrid, España.
- Shklovski, V. (1987). “*El arte como artificio*”, en: Todorov, Tzvetan (ed.), *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*, México D.F.: Siglo Veintiuno.
- La otra historia que contar: Menena Cottin (2014, 12 de Agosto). Recuperado de <https://internasybosques.wordpress.com/2014/08/12/la-otra-historia-que-contar-menena-cottin/>

Videos vistos:

- El libro negro de los colores: <https://www.youtube.com/watch?v=R6xNg0544sE>
- Hoy Leemos: El libro negro de los colores: <https://www.youtube.com/watch?v=P67X4w6k-0c>
- El libro negro de los colores (Menena Cotin/ Rosana Faría): https://www.youtube.com/watch?v=1p_fDKF2l6c
- Videocuento. El libro negro de los colores. Voz: Adriana Loera: <https://www.youtube.com/watch?v=AVPMdnJlqIq>
- Menena Cottin 1 de 4: El libro negro de los colores: <https://www.youtube.com/watch?v=GJtulZC2MLI>

- The Black Book of Colors/El Libro Negro de los Colores:
<https://www.youtube.com/watch?v=P6c5QnSFRKw>
- Entrevista con Menena Cottin:
<https://www.youtube.com/watch?v=YqnSd02YaUQ>
- Booktuber del libro “El libro negro de los colores”:
<https://www.youtube.com/watch?v=XpwkuEDjAdw>
- Arte emocional: Menena Cottin:
<https://www.youtube.com/watch?v=jp5N7J5lznQ>
- [SuperHeroes] Menena Cottin [s02e06]:
<https://www.youtube.com/watch?v=uCkPEIFCNjA>

Sobre el autor

Alfredo Fredericksen (Chile)

Investigador Independiente, Diplomado en Literatura en Lengua Inglesa (Centro de Estudios Avanzados PUCV-2019), Diplomado en Poesía Universal (Centro de Estudios Avanzados PUCV-2018), Diplomado en Historia del Arte (Centro de Estudios Avanzados PUCV-2017), Diplomado en Estudios de la Religión (PUC-2016), Diplomado en Arte y Estética Árabe-Islámica: clásica y contemporánea por la Universidad de Chile (CEA-2015), Diplomado en Teologías Políticas y Sociedad por la Universidad de Chile (CEA-2014), Diplomado en Psicología Jungiana (PUC-2014) y Diplomado en Cultura Árabe e Islámica por la Universidad de Chile (CEA-2014).

Contacto: alfredericksen@gmail.com

Arte y naturaleza en las primeras lecturas

Andrea Casals Hill

Resumen

La industria editorial nacional hace pocos años comenzó a aventurarse en la producción de los llamados *cardboard books* para la primera infancia. En formato cuadrado y hojas con puntas redondeadas, los libros de cartón son altamente visuales e incluyen textos simples y breves. Se presentan como objeto de juego y su construcción sólida los hace aptos para niñas y niños pequeños. Si bien esta tradición incluye artistas inconfundibles como Eric Carle, no es frecuente que las Bellas Artes estén presentes en la propuesta visual para la primera infancia; más bien, la estética para primeros lectores suele incluir dibujos bien delineados, en colores planos y saturados. Sin embargo, la colección de arte que ofrece Ekaré Sur se arriesga contradiciendo dicha tradición e incluye obras nacionales consagradas, acompañadas de pequeños textos poéticos escritos por María José Ferrada. En este ensayo me propongo mostrar cómo estos “catálogos” de Ekaré no solo despiertan el sentido estético de sus lecturas y lectores, sino que además despiertan el amor por la naturaleza.

Este ensayo surge de la investigación que he realizado en torno a la conciencia ambiental en la literatura y escritura infantil y juvenil chilena del nuevo milenio y en particular a su presencia —o ausencia— en los libros ilustrados o libros álbum. Los libros álbum, como lo propuso Roberto Cabrera en el artículo *Una galería portátil: el libro álbum como forma primaria de acceso al arte* son un vehículo para acercar a los lectores más jóvenes al arte. Ya en 1992 el profesor de la Universidad Católica de Chile, Luis Hernán Errázuriz se preguntaba por “el rol que podría cumplir la enseñanza del Arte en el desarrollo de una mayor

conciencia ambiental” (27). En el ensayo *Educación por el Arte y conciencia ambiental* Errázuriz propone que a través del arte, sería posible “cultivar relaciones personales con el medio ambiente” (30) tanto por la relación con las materialidades que la educación por las artes supone, como por la observación atenta que esta promueve, el desarrollo emocional y expresión que favorece, y la reflexión que suscita el arte.

Siguiendo a Cabrera, y considerando la mediación que supone la experiencia del arte a través de un libro, en este ensayo me interesa volver a la pregunta de Errázuriz: ¿es posible despertar la conciencia ambiental a través de la experiencia del arte? A fin de esbozar una respuesta a esta pregunta, intentaré mostrar el potencial y las limitaciones de la colección “Arte para niños” de Ekaré Sur.

Esta colección es claramente para primeros lectores: su formato pequeño y cuadrado, su materialidad de cartón, y sus tapas duras lo indican; los textos en la contraportada así lo confirman. Mas aún, este último paratexto asume que la experiencia lectora no es autónoma, y que se llevará a cabo con un mediador. Así lo afirma cada uno de los 3 libros de la colección.

En la colección se observa cohesión entre los tres tomos que la componen, con 10 obras pictóricas chilenas en la página derecha y un verso inspirado en la obra en la página opuesta. La organización del texto a la izquierda y la imagen a la derecha busca atraer la atención hacia la imagen. Otro aspecto general de la colección que quisiera destacar, considerando que todo texto cumple una función pedagógica en tanto construye o deconstruye a sus lectoras y lectores, y en especial en un contexto social donde hablamos fuertemente de paridad, es el sesgo de género que la colección presenta. En total, 30 pinturas chilenas que en relación de género mujer/hombre 4 a 5 en *Frutarte*; 1 a 9 en *Animalarte*; y 0 a 10 —con solo hombres— en *Transportarte*. Esta muestra me parece grave, no de parte de la cu-

ratoría de las obras para la colección, aunque de todos modos se podría cautelar por un equilibrio, pero escandaloso en tanto nuestro patrimonio pictórico, pues se repite el estereotipo de la mujer vinculada a lo doméstico si pensamos en la fruta como alimento, mientras que animales y transporte se asocian a lo masculino, al viaje y la aventura.

Los versos que acompañan las obras de arte son de autoría de María José Ferrada. Autora chilena, nacida en Temuco en 1977. Ferrada es periodista y escritora, máster en Estudios de Asia y Pacífico por la Universidad de Barcelona. Sus libros infantiles han sido publicados en Chile, España, Argentina, Colombia, Brasil, México e Italia, y ha sido galardonada con numerosos premios literarios. En la entrevista *La poética de las cosas* (Ceclirevista, marzo 6 2018; on line), Ferrada declara su amor por las cosas y las historias que cada objeto puede contar. Su poesía es generadora de imágenes elocuentes, logradas con austeridad de recursos, muy en sintonía con su aprecio por el arte japonés y el haikú. Estas preferencias se ven reflejadas en los versos que acompañan las obras de arte presentes en la colección de Ekaré Sur.

La estructura que siguen los versos propuestos por Ferrada para esta colección de poemas de tres o cuatro estrofas por verso son básicamente dos:

Nombre – descripción – exclamación.

Nombre – descripción – onomatopeya.

Respecto de la onomatopeya, Ferrada ha declarado su particular interés por este recurso poético pues, “de algún modo las sient[e] como unas especies de palabras recién nacidas o un tránsito entre un sonido y una palabra”, y agrega que “[p] artiendo solo desde este ejemplo, podemos ver cómo la literatura infantil nos da permiso para preguntarnos, entre muchas otras cosas, por los límites del lenguaje.”²⁶ En consecuencia, en la

26 Entrevista inédita por Marcelo González y Andrea Casals; pronta a ser publicada en *Bookbird Ibbv*.

colección que describimos, Ferrada jugará con onomatopeyas inventadas o conocidas: “Traquiti, traquiti, galopa” para el caballo anaranjado de Matías Pinto D’Aguiar (*AnimalArte s/n*), o “run, run, arrancas” para la motocicleta de Rodolfo Opazo (*TransportaArte s/n*).

En general, para esta colección, los versos de Ferrada destacan alguna cualidad, generando una imagen vívida. Por ejemplo, en la interpretación de Ferrada, el gato (de Lara Coirón) destaca por “sus ojos muy atentos” (*AnimalArte s/n*), refiriéndose a esa característica tan evidente de los gatos en general y que la artista visual también ha resaltado. Así, los libros son efectivamente una invitación a detenerse en la obra de arte y en el elemento figurado en particular.

Como unidad, es interesante que a lo largo de la colección cambie la voz narrativa en cada uno de los libros: de la primera persona en *FrutArte*, “Manzanas / roja, amarilla, verde / ¿cuál **me** comeré?” (s/n); a la segunda persona en *TransportArte*, “Avión / en el aire / **tus** alas saludan / ¡hola, cielo!” (s/n); a la tercera persona en *AnimalArte*, “Ovejas /suaves y rosadas / como nubes / Crunch, crunch, [ellas] **comen**” (s/n).²⁷

Como veremos más adelante en el análisis de cada libro, esta decisión influirá en la posibilidad que presentan los textos de despertar cierto grado de simpatía por la naturaleza y no solo de lograr un acercamiento al arte.

Respecto del diseño, y particularmente del uso del color, me parece que la edición ha tomado un camino riesgoso, generando continuidad cromática con la obra de arte, antes que el uso del contraste que sería un camino más convencional. Esta le da continuidad a la doble hoja, facilitando la inmersión de las lectoras y los lectores en la experiencia o “ecosistema del libro”, como lo llaman Ramos y Ramos.

Si la pregunta es por la posibilidad de generar conciencia ambiental a través del arte, me parece

27 En los tres casos, el énfasis es mío.

que sí... pero el trabajo de mediación se hace indispensable; es decir, no basta con la colección y la lectura independiente o espontánea. Pareciera obvio que los libros *AnimalArte* y *FrutArte* contribuyan a la generación de conciencia ambiental por su asociación con elementos naturales, más que humanos²⁸. Sin embargo, esto no se da tan intuitivamente; la mirada antropocéntrica tiende a prevalecer.

Veamos la doble hoja compuesta por el cuadro "Loica" (1989) de María Luisa Bermúdez, un óleo sobre tela de 36 x 46, como bien lo indica la leyenda que figura debajo de la reproducción.



Imagen #1: doble hoja "Pájaro" en *AnimalArte* (s/n)

En la obra de Bermúdez, la loica aparece en el plano central, de perfil, como se suele ilustrar un ave, enmarcada por ramas de árboles, arbustos, helechos y cubre suelos de los bosques lluviosos, con un volcán al fondo, que bien podría ser el Villarrica por su forma perfecta. Todo bien detallado, con un trabajo de perspectiva ejemplar, aunque la proporción de la loica resulta algo cuestionable. El uso del rojo para el fondo de hoja en el libro es pregnante y destaca justamente el pecho colorado del ave. Los versos de

28 A fin de evitar el binario humano vs animal, no humano, inhumano, y ampliarlo a todas las formas de vida, animal y vegetal, compleja o microscópica, el término más que humano está tomado de David Abraham en *The more tan human world en Spell of the Sensuous* (1996).

Ferrada cantan: "Pájaro / de pecho rojo / sobre una rama // Shhhh... que no se vuele" (s/n).

En este sentido, Ferrada evita el nombre Loica, que ya aparece en el título de la obra, pero remite a la característica por la cual la reconocemos: su pecho colorado y que forma parte de la mitología que rodea al ave. Tanto el verso de Ferrada como la obra de Bermúdez sugieren que la poeta, como lectores o espectadores están juntos en el bosque observando a la loica. La invitación al silencio nos recuerda los versos de Gabriela Mistral en *Poema de Chile*, "Cállate que se ataranta" le dice al niño ciervo en el poema "Perdíz" (135), y "Calla tú ahora, que ya / no revuela..." en el poema "La tenca" (167); pero también, quienes hemos entrado al bosque con el fin de observar aves, sabemos que esta es la actitud precisa.

Entre las otras 9 composiciones, pintura-verso, en 8 figuran animales domesticados: 1 gato y 1 perro, 1 caballo, ovejas, 1 cabra, gallinas y 1 vaca. El libro termina con una cebra "sin título" (2006) de Pablo Domínguez. Es un cuadro cuadrado de formato grande, como señala la leyenda, apropiado para un paisaje con una cebra. El azul índigo del fondo en la doble hoja sigue la gama cromática del cielo en el paisaje de Domínguez.

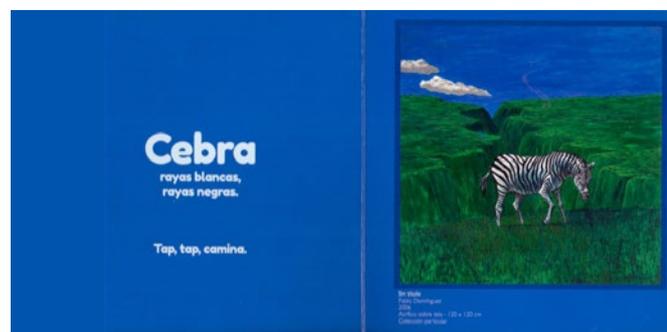


Imagen #2: doble hoja "Cebra" en *AnimalArte* (s/n)

Como este no le ha puesto título a su obra, Ferrada nos dice: "Cebra / rayas blancas, / rayas negras. // Tap, tap, camina", siguiendo la estructura de nombrar describir y rematar con una

onomatopeya (s/n). Nuevamente, es la característica más llamativa de este animal lo que elige destacar Ferrada, y aunque en la imagen parece pastar, Ferrada la complementa indicando el caminar—tan elegante—de las cebras. El verde intenso de la meseta donde figura la cebra nos lleva a un mundo de ensueño, generando un distanciamiento con este animal que las lectoras y lectores de la colección de Ekaré Sur difícilmente habrán visto, pero podría invitar a preguntarnos: ¿Dónde viven las cebras?

En *FrutArte* destacan las naturalezas muertas o bodegones, lo que implica que la fruta está en un entorno artificial, y no en su contexto natural; es decir, las imágenes, por lo general, se basan en una composición, una instalación armada por quien pinta. Las obras incluidas en la colección muestran una variedad de estilos. Y como mencionaba anteriormente, de los 3 libros, en este apreciamos un mayor equilibrio de género entre artistas.

De los versos de Ferrada, quisiera destacar el remate con exclamaciones tales como “cuál me comeré?”, para “Manzanas” en composición con el cuadro homónimo; “¡Cuánto me gustan!”, para “Plátanos” en relación al cuadro homónimo; “mmmmmm... ¡mis favoritas!” pare el cuadro “Cerezas”; “¡Gracias pájaro!” sugiriendo que el ave que figura en el cuadro “Darling Clementine” ha botado unas mandarinas que la hablante lírica se puede comer...; para terminar el poemario con “Muchas frutas / de colores / ñam ñam, comeré” junto al cuadro “Santuario frutal” de Vittorio Queirolo.

Para la “Naturaleza muerta” (s/fecha) de Celia Castro, que curiosamente muestra racimos de uvas en un parrón, es decir, en su ambiente propio, Ferrada escribe: “Uvas / al morderlas, / tris, tris, suenan”. Es decir, para la colección de obras pictóricas centradas en frutas, Ferrada las destaca como alimento y la reacción humana en el acto de ingerirlas: su sonido y preferencia. Es decir, en 6 de las 10 obras figuran naturalezas muertas, y en 7 de los 10 versos, el acento está

puesto en el valor de la fruta para el consumo humano. Es decir, la fruta es desplazada de su entorno natural, y valorada principalmente como alimento humano; despojada de su valor intrínseco (como también sucede con la proporción animal doméstico - silvestre en *AnimalArte*).

Destaco el carácter más lúdico y gratuito de las composiciones “Sandía” para “Baño de sandía” (1981) de Mario Carreño, donde a la jugosa sandía en la bañera, la acompaña alegremente el verso: “Sandía / su aroma de dice / ¡llegó verano!”, iniciando al lector en el juego de la metonimia.



Imagen #3: “Sandía” doble hoja en *FrutArte* (s/n)

Para el cuadro “Tomates calados” (2004) de Carmen Aldunate, Ferrada se ajusta a la tradición del libro de cartón para primeros lectores: la poeta describe visualmente y cuenta: “Tomates / colorados y brillantes. / Uno, dos, tres” (s/n). Para la naturaleza muerta “Higos y duraznos” (s/fecha) de Demetrio Reveco, Ferrada nos ofrece un pie forzado para un cuento inspirada muy de cerca en la misma composición pictórica: “Higos / y duraznos / salen de la cesta / ¿dónde van?” (s/n). Es decir, para oponer o mitigar la visión antropocéntrica respecto de animales y frutas, y relevar su mérito intrínseco, será necesario un trabajo de mediación consiente que lleve la atención de lectores y espectadores a las formas, los colores, e incluso a la artificialidad de la escenificación de las naturalezas muertas.

Para terminar, a pesar de tratarse de una red semántica de objetos creados por la inventiva humana, para nuestro propio beneficio, *TransportArte* ofrece oportunidades más fluidas para la construcción de un lector consciente del medioambiente.

Como nuestros prejuicios culturales nos permiten adivinar, los 10 autores de los cuadros incluidos son hombres y entre los objetos que dan sentido a las obras destacan 1 auto, 1 tren, 1 avión, una moto, una carreta, 1 zepellin, una bicicleta, 1 bote y 1 barco, para terminar con “Muchos autos” en una “Autopista urbana” (2004).

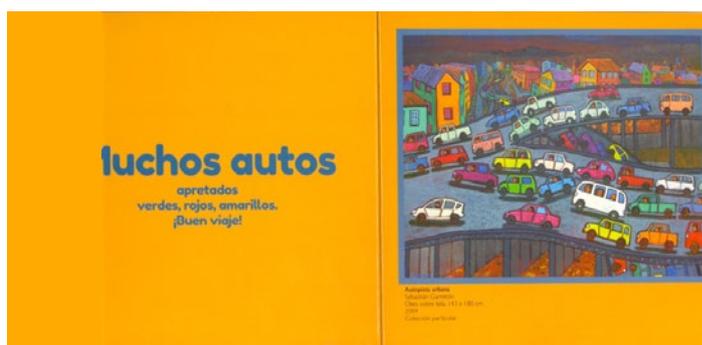


Imagen #4: doble hoja “Muchos autos” en *TransportArte* (s/n)

Este último cuadro de formato grande es de Sebastián Garretón y llama la atención por su colorido brillante y la multitud de autos como el verso de Ferrada lo indica: “Muchos autos / apretados / verdes, rojos, y amarillos / ¡Buen viaje!” (s/n) que sigue la estructura de la enumeración y descripción que veíamos en el poema “Tomates”, y el remate con exclamación que puebla la colección. La noción “apretados” que plasma en palabras Ferrada, está en sintonía con el óleo de Garretón, que no solo muestra un gran número de automóviles, sino también de viviendas colindantes a esta autopista urbana. La suma de los colores vibrantes de Garretón, la apariencia lúdica y el deseo de un buen viaje romantizan la experiencia del transporte urbano, como si ese

“apretados” no fuese un problema... El remate “¡Buen viaje!” resultará algo irónico para quienes circulan a diario por autopistas urbanas, aunque es una buena frase para terminar el libro y continuar al viaje por las artes.

Por otra parte, me interesa destacar el cuestionamiento por la relación del ser humano con el medioambiente y el sublime tecnológico en el paisaje que *TransportArte* ofrece. En el verso “Avión / en el aire / tus alas saludan / ¡hola cielo!” (s/n) Ferrada elabora una “pajarización/personificación” del avión, como bien pueden imaginar niñas y niños. La composición en “El tiempo detenido” (1999-2000) de Juan Subercaseaux nos muestra un Douglas DC3, que es conocido por ser el avión para transporte de tropas utilizado en la WWII. A Chile llegó el primero en 1946, y LAN lo utilizaba para volar pasajeros de Santiago a Buenos Aires. La vestimenta de la niña y el hombre que figuran pequeños en el primer plano saludando al avión, bien podría ser de la época. No obstante, el gran tamaño del robusto avión en el centro de la obra hace ver insignificantes a la pareja humana. El cuadro aparece nostálgico de un tiempo en que los avances tecnológicos auguraban un futuro promisorio, mientras que el verso de Ferrada pareciera darle voz a la niña que agita su pañuelo.

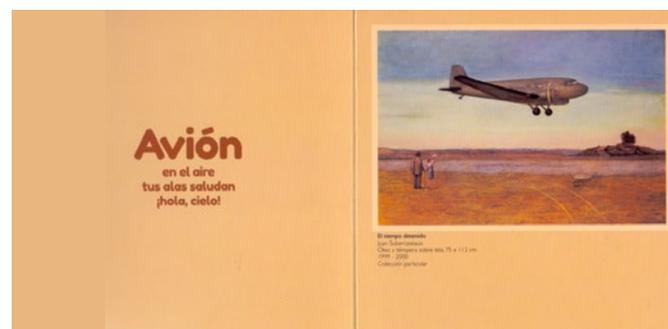


Imagen #5: doble hoja “Avión” en *TransportArte* (s/n)

Contrastando con el avión enorme de Subercaseaux, en un cuadro de gran formato Francisco Mery compone “Zepelin” (2009), donde predominan enormes nubes altas y un pequeño dirigible, que curiosamente se desplaza de derecha a izquierda, a la inversa de como representamos la progresión en las historietas. La imagen, al contrario de la anterior, que mostrada a la niña y al hombre como pequeños en comparación con el tremendo avión, muestra un artefacto volador diminuto en medio de la inmensidad de las nubes.

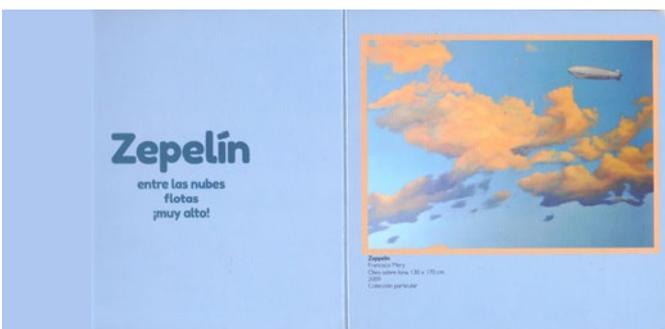


Imagen #6: doble hoja “Zepelin” en *TransportArte* (s/n)

Sabemos que el dirigible tuvo sus días contados y que fue desplazado por los aviones; avión y aerostato, efectivamente vuelan en direcciones contrarias. Pero, al igual que el cuadro anterior, el contraste en los tamaños nos invitan a reflexionar sobre la vulnerabilidad del ser humano a pesar de sus avances tecnológicos. En sus versos, Ferrada asocia la propuesta de Mery con un “Zepelin [que] / entre las nubes / flotas / ¡muy alto!” (s/n), situando al dirigible entre las nubes.

Salvo la obra de Garretón, con su autopista urbana, la motocicleta con tres tubos de escape en “Generatio” (1979) de Rodolfo Opazo, y el sedán ochentero que encontramos en “Búsqueda” (1982) de Ernesto Barreda—¡valga el oxímoron!—, las otras 7 obras que participan en este libro se remontan a un tiempo anterior de la creación de la obra; a un tiempo de asombro y esperanza

puesta en dichos avances; símbolos de progreso (con la excepción del Zepelin).

Los versos de Ferrada, sin embargo, son posteriores a la ejecución de estos cuadros y sus poemas logran destacar la relación del medio de transporte con el entorno natural o trasladar la atención hacia este. Particularmente en los versos compuestos para “Marina” (s/fecha) de Benito Ramos Catalán, que muestra un barco con sus velas hinchadas, Ferrada escribe: “Barco / en el mar / tus velas dicen / ¡gracias, viento!”.



Imagen #7: doble hoja “Barco” en *TransportArte* (s/n)

En el breve espacio de este poema Ferrada sitúa al barco en el mar y destaca el viento; ambos elementos indispensables para la travesía. Además, Ferrada personifica las velas y estas agradecen al viento por su colaboración. En su verso, Ferrada está modelando una relación armónica entre la inventiva humana y la naturaleza.

Para terminar, los versos de Ferrada son coherentes con las obras de arte presentadas y pertinentes respecto de la audiencia del libro. La colección claramente acerca a niñas y niños al mundo del arte y permite establecer diálogos entre la imagen y el texto, que en el conjunto propuesto por la diagramación y el uso del color, establecen una unidad expresiva mucho mayor que la suma de las partes.

Sin embargo, para despertar conciencia ambiental—que no es la función intencionada de

la colección– me parece que hace falta una mediación significativa que promueva el juego; propongo explorar con la posibilidad del cambio de voz lírica, donde no sea la voz de un ser humano que se sorprende por el crujir de las uvas, por ejemplo, sino que las uvas hablen y quizás, se sorprendan por ser desprendidas de su racimo... darle voz a los alimentos, las plantas y animales no solo promueve la empatía para con estas criaturas más que humanas, sino que desarrolla la creatividad, el pensamiento crítico y mueve el foco de nuestra atención hacia una mirada menos antropocéntrica. La misma recomendación puede ser válida a la hora de pensar en la creación de un cuarto integrante de la misma colección.

Bibliografía

- Abraham, David. (1996). *Spell of the Sensuous*. Vintage Books
- Cabrera, Roberto. “Una galería portátil: el libro álbum como forma primaria de acceso al arte”. *Había una vez. Revista de libros y literatura infantil y juvenil*. N°18 agosto 2014. Páginas 14-21. Acceso web enero 2020. <https://issuu.com/habiaunavezlibros/docs/rhuv18>
- Casals, Andrea (2018) *Anales de Literatura Chilena* N°30. Pp. 257-71.
- Errázuriz, Luis Hernán. (1992-93) “Educación por el Arte y conciencia ambiental”. *Revista Aisthesis*. N°25-26 Pp. 27-33.
- Ferrada, María José. Uribe, Verónica (ed.) (2015) *AnimalArte*. Ekaré Sur. Santiago. Chile.
- Ferrada, María José. Uribe, Verónica (ed.) (2016) *FrutArte*. Ekaré Sur. Santiago. Chile
- Ferrada, María José. Uribe, Verónica (ed.) (2016) *TransportArte*. Ekaré Sur. Santiago. Chile
- González, Marcelo y Andrea Casals. *Bookbird Ibbby*
- Mistral, Gabriela. (1967) *Poema de Chile*. Pomaire

- Ramos, Ana Margarida & Rui Ramos. (2011) “Ecoliteracy Through Imagery: A Close Reading of Two Wordless Picture Books”. *Children’s Literature in Education*.

Sobre la autora

Andrea Casals Hill (Chile)

Magister en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente, y Doctora en Literatura, ambos por la U. Católica de Chile, donde desarrolló una investigación posdoctoral en la conciencia ambiental en textos ilustrados chilenos (FONDECYT #3170134). Es profesora de Letras Inglesas y coeditora de la revista *English Studies in Latin America* (ESLA), ambos UC. Es miembro del Comité Académico para el Congreso IRS-CL 2021 (www.irscl2021.com). Sus publicaciones más recientes incluyen “*Gabriela Mistral’s Poetic Retellings of Four Classic Fairy Tales*” en la revista *Bookbird-IBBY* y el libro *Futuro Esplendor: Ecocrítica desde Chile* en coautoría con P. Chiuminatto (Ed. Orjikh 2019).

Contacto: acasalsh@gmail.com

La construcción del imaginario: El don de los cuentos

César Muñoz G.

Siempre me he preguntado por qué la gente no lee y se hace tan difícil estimular la lectura. Pues bien, en mi camino como narrador oral me he percatado, en la práctica constante del oficio, que la respuesta a esta pregunta es sencilla: la gente o las nuevas generaciones no leen porque simplemente han dejado de imaginar... Los sobre estímulos visuales y tecnológicos que en la actualidad parecen superarnos, alejan de nuestro cotidiano vivir el tomarnos el tiempo para sentarnos a disfrutar de la lectura y sus múltiples posibilidades.

Podríamos enumerar una serie de estrategias, iniciativas y políticas públicas que se han venido gestando para fomentar la lectura; sin embargo, bajo mi punto de vista, todos estos esfuerzos y costos asociados son en vano, si no se busca o identifica el origen de esta problemática, que a mi juicio, se vincula directamente con nuestra imaginación dormida.

Si observamos el proceso de construcción del imaginario humano, nos damos cuenta de que desde la infancia, éste se va desarrollando con estímulos externos que nos va proporcionando el entorno y la relación con los otros. Muchos estudios sobre psicología del desarrollo identifican el juego como la actividad donde se abre nuestro imaginario, siempre asociado a las emociones que vamos experimentando en la actividad lúdica. No obstante, considero que no solo el juego es el potenciador de este imaginario, sino que fundamentalmente lo es la palabra, su contenido y sonido, que ordenada en frases se convierte en arrullos, cantos de cuna, pequeñas formas poéticas, y por supuesto, cuentos.



Fotografía de Víctor Robles

Ya desde el vientre materno, imbuidos en la oscuridad amniótica e hipnótica, nuestros sentidos se van desarrollando gracias a los sonidos y sensaciones que se experimentan en el globo materno, ese pequeño universo húmedo y oscuro que se ilumina eventualmente con chispas eléctricas de cada caricia y cada susurro recibido desde el exterior.

Si extrapolamos esta oscuridad fuera de la seguridad del vientre materno, nos encontramos con un universo vasto donde la luz y la oscuridad conviven inseparablemente. Es en esa dualidad lumínica que el ser humano ha encontrado imágenes que le han permitido soñar su futuro, constituir su visión del mundo y nombrar con el uso de la palabra a cada ser, criatura, elemento y objeto de su entorno, conformando por consiguiente su imaginario y su realidad.



Como cita Immanuel Kant, filósofo alemán, “en las tinieblas, la imaginación trabaja más activamente que en plena luz”. Con esta reflexión, puedo afirmar que la oscuridad es el estado natural desde donde surge nuestro imaginario, estimulado desde el albor de los tiempos por los chispazos que nos otorga uno de los elementos primordiales del imaginario y la palabra; el Fuego. En la escena mítica, hombres y mujeres se reúnen al caer la noche en torno a la luz crepitante del fuego, es allí donde la palabra toma diversas formas para cohesionar al grupo, conformando un imaginario compartido que sustenta su cosmovisión del mundo y la interacción con su entorno, un universo imaginado, nacido desde la oscuridad.



Fotografía de Víctor Robles

Es por esto, que quizás naturalmente sentimos una especial fascinación cuando nos encontramos durante la noche escuchando un cuento cobijados en nuestra cama en el calor del hogar, junto a la chimenea de una antigua casa, arrimados a un fogón en el campo, o bajo las estrellas cuando estamos de vacaciones disfrutando y compartiendo al calor de una fogata que congrega e hipnotiza. La evocación que provoca la oscuridad, el fuego y la palabra contenida en los cuentos son tres elementos que potencian

el imaginario del ser humano y que nos evocan un sinfín de formas que moldean nuestro pensamiento, definen nuestro lenguaje, dan curso a nuestras emociones y nos permiten avanzar en nuestro desarrollo humano, pues como decía el escritor francés Julio Verne, “todo lo que una persona pueda imaginar, lo puede hacer realidad”. Un antiguo cuento oriental narra el largo viaje de un anciano a su pueblo natal. Cuentan que se encuentra en el camino con un grupo de jóvenes viajeros que llevaban la misma ruta, a quienes explica el motivo de su andar. La monotonía del viaje llevó a los jóvenes a divertirse a costa del anciano, y en una pausa del camino, le señalan unas montañas y le dicen:

–Mira anciano esas son las montañas de tus antepasados.

Y el anciano a pesar de no recordar nada, contemplaba dichoso aquellas cumbres.

Horas después llegaron a unas ruinas.

–Mira anciano seguro que entre esas paredes jugaste cuando eras niño.

Y el anciano al ver ese pueblo abandonado en el que imaginó haber pasado su niñez, no pudo evitar emocionarse.

Un poco más adelante, cruzaron un cementerio.

–Mira anciano, seguro que en esas tumbas están enterrados tus padres y los padres de tus padres.

Al oír aquellas palabras, el anciano no pudo contener su emoción y se echó a llorar. Arrodillado ante las tumbas, mil recuerdos se agolparon en su memoria, imágenes de su infancia le inundaban el corazón y la añoranza invadía su alma con un caudal de emociones.

Viendo esta escena, los jóvenes se compadecieron del anciano y arrepentidos le revelaron la verdad de que todo había sido una broma, y de que aún quedaba mucha ruta para llegar a la tierra que lo vio nacer.

El anciano se levantó en silencio, recogió sus cosas y continuó su marcha con la seriedad marcada en el rostro. Al llegar la noche y ante el mutismo del anciano, los jóvenes volvieron a pedirle perdón y expresarle su pesar por la cruel broma. A lo que el anciano respondió:

–Mi silencio no tiene que ver con ustedes, su broma ya la he olvidado. Mi silencio se debe a que no encuentro respuesta a una pregunta que me atormenta: ¿tan poderosa es la imaginación, que permite que afloren emociones verdaderas, cuando estas provienen de hechos falsos?”

Sin duda, este cuento refleja el poder que tiene nuestra imaginación y lo que puede provocar en nosotros y en nuestro entorno. Valga entonces para cerrar este relato una cita de Jean de La Fontaine: “La imaginación tiene sobre nosotros mucho más imperio que la realidad”.

Hecho el preámbulo sobre la imaginación y sus medios de estímulo y desarrollo, retomo los cuentos y el acto de contar historias como el bastón de mando que orienta nuestro imaginario. Los mitos, los cuentos, y en particular los cuentos de hadas y maravillosos han proporcionado desde tiempos pretéritos, información y contenidos simbólicos que han alimentado nuestros miedos y esperanzas, fuente esencial de nuestro pensamiento visionario del futuro. La luz de imágenes proporcionadas por los mitos y los cuentos han alumbrado la noche oscura de los tiempos, han dado guía a nuestros sueños y concreción al pensamiento pre-científico que permitió buscar amistad con el reino animal para domesticar, descubrir hierbas medicinales, inventar herramientas, medios de transportes, todo esto y mucho más, gracias al precioso don de los cuentos.

El don de los cuentos, un banco infinito de imágenes provocadas y evocadas por un ser humano que narra oralmente un imaginario compartido, heredado de generación en generación; y recalco

un ser humano para decir que previo a la escritura, al libro y a cualquier soporte tecnológico depositario de contenidos e información, está el ser humano narrador(a), la voz humana que conecta el pensamiento entre unos y otros como un puente cultural.

Como menciona Cecilia Beuchat, en su libro *Narración oral y niños, una alegría para siempre* escuchar cuentos desarrolla la imaginación, ya que mientras se relata, el narrador es capaz de provocar las imágenes con su narración, su mirada, sus gestos, y con toda su presencia. Todo esto sucede porque él las va viendo también en su mente, lo que permite que los niños creen también sus propias imágenes, sin tener nada que los condicione o presione a asumir imágenes dadas.



Fotografía de Christian Pino Palomino

Sin duda, todos estos procesos cognitivos permiten avanzar a niveles superiores, específicamente cuando nos encaminamos en el desafío de la lectura. ¿Cómo leer entonces si no se escuchan cuentos previamente? Si no se estimula la imaginación con la oralidad. Gabriela Mistral lo decía muy bien: “Que la primera lectura de los niños sea aquella que se aproxima lo más posible al relato oral, del que viene saliendo, es decir, a los cuentos de viejas y los sucedidos locales. Folclore, mucho folclore, todo el que se pueda, que será el que se quiera. (...)”

Si no poseemos un imaginario rico en imágenes, paisajes, criaturas, objetos, acciones, difícilmente podremos acceder a la tarea compleja de la lectura, convirtiendo todo esfuerzo en iniciativas insuficientes.

A mi modo de ver, la solución a la tesis inicial de identificar nuestra imaginación como una imaginación dormida y por consecuencia contar con bajos índices de lectura, tiene sencilla solución, a saber, una sumatoria lógica de acciones culturales concretas: oír cuentos en la niñez, muchos cuentos, todo lo que se pueda y más, nos llevará en las ligeras alas de la imaginación al viaje profundo que es el mundo de la lectura. Cuanta más información se le proporcione al cerebro, más opciones tendrá para imaginar cosas nuevas y originales.

La tarea requiere simplemente de comprender la relevancia de esta sumatoria lógica, y por supuesto, requiere de una voluntad política de las esferas institucionales “preocupadas de fomentar la lectura” para generar programas que incentiven la narración oral desde la infancia y de forma sistemática en todos los niveles y durante toda la vida. Finalmente, unido a todas estas acciones, requiere obviamente de la figura del narrador(a) oral, evocador de la oscuridad mítica, conjurador del fuego congregador, un agente cultural con condiciones laborales dignas que le permitan dedicarse profesionalmente a promover el imaginario y ser portador del maravilloso don de los cuentos.



Bibliografía

- Beuchat, Cecilia (2006) *Narración oral y niños, una alegría para siempre*. Ediciones UC.
- Mistral, Gabriela (2015) *Pasión de leer y contar*. Mineduc.
- Nüttram (2018) *Narración oral en Chile*. Editorial CINOCH.
- Rondeau, Catherine (2011) *Aux sources du merveilleux, une exploration de l'univers des contes*. Editorial Presses de l'Université de Québec.
- Vásquez & Ramiro Calle (2004) *Los mejores cuentos de las tradiciones de Oriente*. Edaf
- Vera-Meiggs (2013) *La verdad imaginaria. Los mitos van al cine*.
- Volosky, Linda (2004) *Poder y magia del cuento infantil*. Editorial Universitaria.

Sobre el autor

César Muñoz Gutiérrez (Chile)

Es narrador oral y cuentacuentos. Se capacita en diversos cursos de cuentacuentos en Chile y posteriormente, en búsqueda de especialización, viaja a Francia para estudiar en el Conservatorio de la Literatura Oral y en el Centro Mediterráneo de la Literatura Oral. Ha participado en diversos encuentros en Chile y en el extranjero. Es investigador y recopilador de cuentos tradicionales, y fundador y presidente del Círculo de Narradores Orales de Chile CINOCH.

Fotografía de
Doris Sarmiento

Canciones y poemas para ver y contar. La puesta en escena de la poesía infantil de tradición oral en libros álbum latinoamericanos destinados a los primeros lectores

Richard Astudillo Olivares
Cielo Erika Ospina Canencio

Resumen

La omnipresencia de la visualidad en la literatura infantil tiene en la actualidad un nuevo nicho creativo. Nos referimos a la adaptación y/o (re) creación de canciones y poemas del folclor y del cancionero hispanoamericano, a través de propuestas editoriales dirigidas a los primeros lectores bajo el formato de álbum ilustrado o libro álbum. La adaptación y (re)creación, de acuerdo con las formas e interacciones propias de estos últimos formatos, han implicado una serie de transformaciones del género poético que se proyectan desde lo material (formato, cubiertas, paginado), pasando por lo verbal, hacia la ilustración y sus propios códigos artísticos. Esta tensión creativa ha venido a complejizar la distinción y separación presunta que existe entre la obra poética y la obra narrativa en la literatura infantil reciente. Por tal razón, resulta necesario analizar críticamente este corpus de obras literarias, para poner en valor su lenguaje verbal-visual y las puestas en escena; destacando las características y variaciones de la apuesta artística; además de distinguir los modos en que se enriquece u oscurece la experiencia de lectura de la poesía en sus

potenciales lectores iniciales, dimensión esencial de este nuevo género en el que gran parte de la imaginación poética aparece proyectada en el lenguaje total característico del álbum.

Nikolajeva y Scott (2000), en una de las investigaciones más relevantes en el campo de estudio del libro álbum, sistematizan la gama de interacciones entre imagen y texto que se presentan en publicaciones clasificadas a priori bajo este género. Su propuesta da un paso adelante respecto de los trabajos precursores que permitieron, en décadas anteriores, visibilizar la existencia de este formato. Nos referimos a Hallberg (1982), Moebius (1986), Nodelman (1988), Mitchell (1994) y Sipe (1998), entre otros. La conceptualización de las investigadoras ha tenido un eco, muchas veces sin los créditos respectivos, en indagaciones posteriores sobre el álbum realizadas en la órbita hispano hablante.

La dimensión pionera de esta investigación radica en la propuesta sistematizadora, clásica a estas alturas, de las dinámicas características de la interacción entre las palabras y las imágenes: simetría, amplificación, complementariedad y contradicción. Dicha nomenclatura -con algunos cambios- aparece en la mayoría de los estudios posteriores. Entre quienes destacan esta visionaria conceptualización encontramos a Arizpe y Styles (2004), Díaz Armas (2008), Cabrera (2012), Van der Linden (2015) y Bajour (2016).

En ese momento del desarrollo del estudio del libro-álbum, Nikolajeva y Scott (2000) buscaban avanzar en la distinción desde la conocida oposición entre libros ilustrados y libros que combinan significativamente lo verbal y lo visual. Para las autoras, el término álbum comprende únicamente a este segundo tipo de textos, retomando la noción de Hallberg (1982), respecto al rasgo definitorio del *picturebook*: un texto/íconotexto que presenta, al menos, una imagen en la unidad del doble paginado. Dicho componente permite avanzar en el propósito de este estudio, ya que

la noción de unidad de las páginas tiene su correlato en la dimensión verbal, cuya característica lingüística fundamental es presentar un texto altamente elíptico, con presencia de pronombres, correferencias y verbos cuyo referente hay que recuperar. El carácter incompleto del texto escrito requiere que la comunicación entre el texto verbal y visual sea articulada por la acción de un lector activo capaz de postular el sentido de la obra, a partir del establecimiento de relaciones coherentes entre ambos códigos.

Van der Linden (2015), por su parte, reflexiona sobre la forma material del álbum y sus códigos, en tanto objeto-libro. En este sentido, la complementariedad inicial entre el binomio palabra e imagen, se convierte en una triada que suma al contenedor en la configuración del sentido de la obra. Sobre ello, señala, en primer lugar, que la totalidad del álbum es un soporte constituido por un conjunto de elecciones: la cubierta, el papel y las guardas. Además, la autora agrega un rasgo definitivo a este concepto de álbum: el uso de la doble página como unidad estructural primaria cuya frontera material divide al pliego. Desde el punto de vista de la lectura del álbum narrativo, Fanuel Díaz (2007) sostiene que imagen y texto escrito producen una tensión entre lo verbal y lo visual, y con ello, entre la lectura de palabras que obliga al lector a ir hacia adelante y la lectura de imágenes que invita a la detención ante la visualidad y su composición (color, posición, técnica, etc.). Consideramos que el autor ha olvidado el carácter altamente elíptico y ambiguo de las palabras que componen el paginado del álbum, ya que la dimensión incompleta del texto escrito hace que cada componente verbal necesite de otros elementos presentes en el contexto oracional y visual, obligando al lector a ir hacia atrás, hacia arriba o hacia abajo, para rastrear las pistas que permiten completar los vacíos, activando de este modo una comprensión inferencial y la construcción de un modelo

situacional y referencial de significados posibles (Graesser, Singer y Trabasso, 1994).

La elipsis y ambigüedad de las palabras involucradas en el género álbum se multiplican al reparar en los rasgos propios de los textos involucrados en este análisis: canciones infantiles tradicionales. En el corpus que abordamos: álbumes que adaptan²⁹ canciones-poemas de la literatura oral hispana y latinoamericana, reconocemos la presencia de un género literario cuyo cauce formal es la fragmentación permanente, rasgo propio de este repertorio poético y de su historia oral e impresa. Dicha condición ha provocado que estos versos se hayan originado a partir de sucesivos procesos de reconversión donde la ilustración y luego, su integración a la multimodalidad, hayan posibilitado la supervivencia de la tradición, gracias a su incorporación a la oferta editorial al amparo de uno de los géneros o formatos "de moda" y prestigio en el canon de literatura infantil del siglo XXI.

La canción infantil ha sido objeto de un revisionismo crítico reciente en las investigaciones educativas latinoamericanas (Galdames, 2017). Dicha posición ha reparado en el carácter colonial del cancionero, dada su vinculación con las tradiciones peninsulares; además, se la ha reconocido como un acopio importante de estereotipos sociales. Desde los estudios de género del folclore realizados en la península ibérica (Fernández, 2011), se ha puesto atención en aquellas canciones infantiles tradicionales que conforman un foco de subversión y de libre expresión.

El problema que se advierte en estas perspectivas analíticas es el evidente uso parcial de la canción infantil de tradición oral para comprobar ciertas hipótesis que ignoran la identidad estética de su poeticidad. Para Pelegrín (1984), estos versos

29 Según Sardi y Blake (2011) siguiendo a Estébanez Calderón (2000) afirman que adaptar en la literatura es introducir cambios en la estructuración de un texto para convertirlo en otro género literario distinto al original.

corresponden a una expresión literaria propia de la fuerza y emoción de la música, que acentúa el sinsentido, el humor, la irracionalidad, “el absurdo y el disparate, azar compartido, magia-encantación de la palabra rítmica” (p. 55). Cuando esta investigadora se hizo parte de la discusión sobre la vigencia del folclore poético, la tradición se enfrentaba a la aparición de las nuevas tecnologías. Hoy, esas mismas palabras resultan significativas para hacer frente a quienes ven con sospecha la presencia de esta obra artística en la literatura infantil contemporánea.

En el ámbito de la indagación sobre el cancionero tradicional infantil, Cerrillo y Sánchez (2017) destacan algunas propiedades tales como la anonimidad de su autoría y la variabilidad de sus versos. Para los autores, la literatura popular más allá de la aparente desaparición cuenta con una potencia de renovación inagotable. Es por esto que, ante la vorágine multimedial, el cancionero infantil ha logrado sobrevivir, gracias a la simple profundidad musical y textual de los cuartetos hexasílabos que lo caracterizan, abierto al mundo y a su constante recreación.

Siguiendo la investigación de Astudillo (2019), sobre *Caballito Blanco* y sus huellas en el cancionero hispánico y latinoamericano, las características fundamentales de la canción infantil de tradición oral son: el rol secundario del sentido de las letras, la fragmentación y carencia de unidad, la primacía del ritmo, la ficción del origen propio, la mixtura de los géneros poéticos tradicionales, la vocación por el juego ritual y el movimiento corporal. Todos estos rasgos entran en revisión y suspenso una vez que la recreación ha venido a situarse en el productivo terreno del álbum con marcada pretensión narrativa.

Entre las investigaciones más relevantes sobre la puesta en álbum de la poesía se encuentra el trabajo realizado por Di Marco (2017), quien sigue a Calles Moreno respecto a las posibilidades de diálogo entre los versos y el álbum, donde se invita

al lector a crear el contexto desde las propias posibilidades de la imagen. Recordemos que, siguiendo a Pelegrín, las canciones infantiles no están pensadas para contar una historia, sino para acompañar el juego y el movimiento corporal. En cambio, los textos narrativos, según Culler (2004), nos disponen a la epistemofilia, que es el deseo de saber cómo sigue la historia y cómo termina.

Para Neira (2012), este diálogo intersemiótico ha dado vida a un género particular de álbum, el álbum lírico, que establece un vínculo entre imágenes y una secuencia de versos, conformando una unidad estética, que posibilita la construcción de sentido. En la tipología de álbumes líricos propuesta por la investigadora encontramos un subtipo correspondiente a la reescritura de canciones de la tradición, bajo el rótulo de álbum poema construido a partir de un texto preexistente. En este caso, las imágenes crean una narración inexistente o apenas sugerida en el texto poético original. El estatus de “narración inexistente” nos concierne particularmente al indagar en las obras consideradas en esta propuesta analítica.

La ilustración de la poesía no es un fenómeno reciente

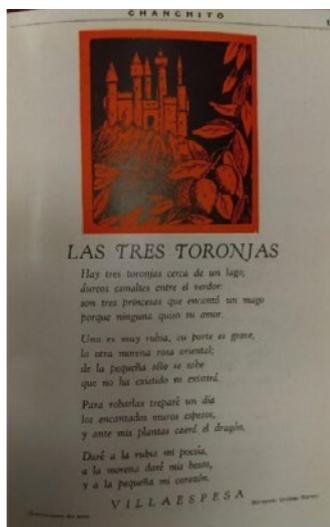


Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

Los antecedentes de la ilustración de poemas y canciones infantiles se pueden rastrear en impresos periódicos, como revistas, cancioneros y antologías regionales como podemos ver en las imágenes 1, 2 y 3. Todas estas publicaciones se sirven de la concepción unitaria de la canción que coincide con la ilustración en página única, donde por economía editorial y espacio material reducido (que conforma un estilo característico), el texto y la imagen deben situarse obligatoria-

mente dentro una página. Lo unitario se refuerza, en varios casos, con la presencia de la partitura que para comodidad del intérprete musical se sirve del espacio reducido.

Entre estos antecedentes ya se vislumbran los tres segmentos visuales que luego reaparecen en los álbumes analizados con distinto acento y fragmentación: la partitura, el poema-canción versificado y la ilustración. No obstante, en estos ejemplos, el poema se integra a la página única del cancionero, concibiendo a lo poético en tanto mundo detenido o atemporal, cuyo sentido fundamental no se produce vía una lectura lineal. En estos antecedentes del uso de la imagen para ilustrar canciones y poemas se quiere evitar dar vuelta a la página, acción que como señala Bader (1976) conforma “el drama” que define la relación más propia entre el lector y el álbum.

Respecto al libro de premio *Canciones Infantiles*, en la imagen 3, Cerrillo (2007) advierte, en su estudio preliminar, aspectos claves del tránsito de las canciones infantiles hacia las publicaciones ilustradas. Entre estos, destacamos la labor realizada por el ilustrador Joan Llaverría, quien debió fragmentar y reducir las estrofas y versos por una decisión de índole material. La reducción a una sola página de la ilustración y lo escrito, da prioridad a la magnitud de lo visual por sobre la palabra, olvidando, agrega el investigador español, la dimensión vital de esas canciones y su relación con el juego, las rondas y el salto de cuerda, donde nada de lo que aparece menciona el uso que los niños/as hacen de los versos. En esta escena de ilustración de las canciones infantiles, asistimos a la fragmentación que será un procedimiento clave para revivir el folclore oral vía el formato álbum.

De las colecciones

La colección “Clave de Sol” de editorial Ekaré integrada por los siguientes títulos: *Chumba la cachumba*; *Estaba el señor Don Gat*; *Juguemos en*

el bosque; La pulga y el piojo; Mi burro enfermo; Mambrú se fue a la guerra y Yo tenía 10 perritos, destaca por la marcada puesta en escena en clave narrativa de cada una de las canciones donde la imagen constituye el marco visual que permite completar los componentes característicos de un cuento: identidad de los personajes, temporalidad, espacios asociados, causas y consecuencias de las acciones, y los nudos problemáticos, entre otros. Otra colección de la misma editorial presente en el catálogo Ekaré 2019-2020, reúne libros de cartón en formato cuadrado destinados a lectores desde los 0 años. Entre los títulos encontramos *Vamos a cazar un oso* de Michael Rosen y Helen Oxenbury y *Duerme, duerme, negrito* ilustrado por Rocío Martínez.

En el ámbito chileno, seleccionamos la colección de canciones infantiles en formato álbum de “Ene Tene Tú” de Vivienne Barry (Pehuén, 2009) compuesta por 6 libros cuyas ilustraciones corresponden a fotogramas de los videoclips realizados por medio de la técnica del stop motion para la serie del mismo nombre transmitida por Televisión Nacional de Chile (canal público). Los títulos de esta colección son: *El pájaro verde; La vaca lechera; A mi burro; La gatita Carlota; Alicia va en el coche; Los pollitos dicen y Manseque la culeque*. Como ejemplo paradigmático destacamos *Los pollitos dicen*, donde visualizamos la estrategia de composición más desarrollada en este formato particular de álbum, al establecer la colaboración entre los versos de la canción pre-existente y la nueva ilustración. Por ejemplo, en los versos: “Los pollitos dicen: “pío, pío, pío” / cuando tienen hambre, cuando tienen frío”, nos encontramos ante un modelo de situación referencial incompleto, que incluye actante (pollito), algunas acciones (decir, tener hambre y tener frío) pero desprovisto de los elementos relevantes que completan una narración destinada a los lectores iniciales: el lugar y las pistas contextuales de las causas de las acciones. Para producir la narración, la ilustración

complementa el enunciado situando en un lugar la historia, las acciones implicadas y la razón por la cual los pollitos tienen frío (han ido de paseo a la nieve), o la gallina busca el alimento en una feria libre. Así se produce la complementariedad propia del álbum a partir de una canción tradicional preexistente, en cuyos versos el principio de causalidad y de enunciación son crípticos.



Imagen 4

Un caso singular, extraído de estas colecciones, donde la ilustración no logra evitar suprimir la irracionalidad de las canciones infantiles anunciada por Pelegrín (1984), es *Estaba la pájara pinta* de editorial Ekaré, que pertenece a la colección de textos en formato cartón cuadrado. En este caso, las ilustraciones que acompañan a los versos dotan de ambigüedad a la identidad del emisor poético, ya que dudamos respecto al origen de la voz de la primera persona: ¿Se trata de la pájara o del niño? Por la posición del texto “me arrodillo a los pies de mi amante”, asumimos que la voz de esos versos corresponde al niño. La imagen, finalmente, además de entregar elementos narrativos claves como actantes, lugar, tiempo y causas de las acciones, remarca la presunta relación edípica entre madre e hijo, tópico de la literatura clásica y de la psicología.

Los casos

En los siguientes casos observamos como los recursos del álbum se redoblan para posibilitar

la entrada de la canción infantil a la modernidad de las formas e ideas, en una singular búsqueda por lograr pasar el filtro de la censura que asocia sus versos a un mundo arcaico, rural, pasado de moda o anclado en valores y prácticas anticuadas.

Arepita de manteca



Imagen 5

“Las arepitas” es un juego-canción presente en el repertorio oral durante los primeros meses de vida de colombianos, venezolanos y en algunos casos de ecuatorianos. Desde una perspectiva semántica y denotativa este juego invoca el acto maternal y femenino de hacer una arepa con las manos para ofrecer a los miembros de la familia, especialmente al padre; es un juego imitativo en el que la preparación del alimento y el ofrecimiento de este, responden a la acción de dar afecto con la comida.

Arepitas de manteca (2014), ilustrado de Rosana Farías, es un libro que incorpora la materialidad para sugerir aspectos de su receptor ideal, tiene un formato cuadrado y de cartón que permite que sea manipulado por bebés lectores o niños muy pequeños. La cubierta y contracubierta hacen parte de la secuencia narrativa, mañana y noche, que enmarcan un día de paseo familiar en el parque, las dos tapas hacen parte de la historia, esta se inicia y finaliza en dicho soporte. El color amarillo de las sábanas recuerda el color de las arepas con manteca o mantequilla.

Las ilustraciones buscan traer la canción a la modernidad y para ello se valen de los siguientes procedimientos. En sus páginas, se destacan variadas ideas contemporáneas sobre la crianza: el colecho, basada en la modalidad de crianza con apego y la lactancia materna; además a diferencia del estribillo inicial presente en la tradición oral, la arepa ya no la prepara la mamá solamente para el padre, sino que es tarea de los niños más grandes colaborar en la preparación. Las acciones son progresivas al desarrollar un día de paseo familiar entre una familia intercultural, y además intergeneracional, ya que los abuelos comparten el espacio vital con los nietos. La vida al aire libre, la alimentación saludable, que no solo incluye a las arepas (también fruta), reforzadas por la imagen, eliminan la tensión con otros frentes críticos de la tradición oral manifestada por la canción, donde la madre es quien prepara la comida.

Caballito blanco



Imagen 6

Es un álbum publicado el año 2016, creado a partir de la canción tradicional y con un trasfondo temático singular que no impide que circule “equivocadamente” entre los primeros lectores. La obra presenta en la cubierta al caballo con un gesto de cierta sospecha o hilaridad junto al título, además, luego aparece uno de los paratextos de los cancioneros tradicionales: la partitura.

La reseña de la contracubierta señala que el texto se trata de una canción del folclor chileno (aparece León Canales como autor), reproduciendo la ficción del origen propio, un rasgo característico de la literatura oral tradicional. La obra utiliza una fórmula singular para resolver la ambigüedad de la polifonía de las voces presentes en los versos de la canción, adjudicando los hablantes poéticos a personajes bien definidos, reutilizando la forma dialogal de la tradición peninsular. El protagonista es un escolar que solicita a su caballo que lo saque de “aquí”: una escuela gris identificada con las escuelas públicas de Chile, nos alerta la ilustración.

En el pueblo en el que nació, viven “sus ovejas”, singulares docentes con un proyecto educativo innovador, donde la práctica, las labores manuales y los productos naturales son un objeto de conocimiento ideal. Con la aparición de la estrofa “Levántate, Juana”, nos damos cuenta de que los acontecimientos previos eran parte de un sueño, y los angelitos/alarma despiertan al estudiante para ir a un nuevo día de la escuela aborrecida.

Esta vez, la madre asiste a consolar, permitiendo que el niño no vaya a clases y así, retoma su sueño con la clase de botánica dirigida por sus maestras lanudas. Como se observa, en esta versión, se utilizan dos órdenes de la tradición para explicar narrativamente el contenido de la letra. Al binomio sueño/vigilia (rito del juego / rito del sueño) se agrega un componente crítico: educación en entorno natural y activa versus una educación pasiva y uniforme. Finalmente, lo que era una tradición destinada al juego en tanto rito universal, se transforma en un texto que aborda críticamente los modelos educativos de la sociedad contemporánea, o en otras palabras, lo que se suponía una tradición infantil alejada de toda racionalidad discursiva, se transforma en una fórmula para ejercer la polémica cultural y educativa muy en boga por estos días.

Estaba la rana



Imagen 7

Es una obra publicada por la editorial venezolana Ekaré (2ª edición) que pertenece a la colección “Clave de Sol”, un nombre significativo que establece una sincronía creativa entre la canción infantil y el formato álbum a través de un grupo de canciones de tradición oral del folclor hispano y latinoamericano.

Un aspecto significativo de la presentación de esta colección es la disposición apaisada de su paginado y encuadernación, que emula el tamaño y disposición de las líneas horizontales del pentagrama y los cuadernos escolares de música. Estos peritextos finales parecen estar destinados a otro público que podría usar o leer de manera especializada los signos musicales. Dentro de estos, encontramos que los datos editoriales no irrumpen en las primeras páginas, sino que se presentan de manera modesta hacia el final. Antes de esta página encontramos la partitura de la canción, que señala la primigenia pertenencia del texto al acervo musical, y el texto poético de la canción, que se despliega en la forma canónica propia de la lírica: con estrofas que se ubican consecutivamente en la página.

Dentro de esta colección, hemos seleccionado este título, considerando la acentuación de los recursos que permiten convertir a una canción infantil en un texto narrativo valiéndose de los recursos del álbum.

La canción *Estaba la rana* es una retahíla, entendida como un conjunto de vocablos o frases sin sentido, emparentados con el nonsense inglés,

inventados por los niños para dar forma a sus juegos (Medina, 1990). En el texto de la canción resulta difícil registrar un tema en particular o una secuencia narrativa, se trata más bien de un poema con una acumulación sonora. Esto resulta muy significativo, ya que la historia planteada por las imágenes se lleva a cabo en un bar de jazz, donde los personajes son músicos de este género, cuyos elementos armónicos y melódicos se expresan a través de la reinterpretación e improvisación de un motivo musical. Todo ello es coherente con el carácter repetitivo y lúdico de la retahíla que la obra versiona.

En la cubierta, o portada externa, las ilustraciones personifican a la rana como un músico en un escenario, un trompetista específicamente. Su ubicación en la mitad del espacio, iluminado con un foco, es el punto de partida de la progresión de la retahíla; que se convierte en una diégesis visual, en la que irrumpen otros personajes que generan un conflicto de forma consecutiva, recuperando un aspecto que ya propone la lírica de la canción. La dimensión estética del bar de jazz dota de modernidad al texto. Esto lo podemos corroborar por los instrumentos que tocan los animales, el escenario musical, las luces y los afiches en las paredes de una ciudad, además de la noción de espectáculo, donde lo central son los seres que interactúan en escena.

Los niveles de interacción son muy importantes ya que exhiben un contrapunto entre la lírica de la canción, la forma en que están dispuestos los versos sobre la página y las imágenes que presentan la acción. El paginado funciona de manera muy particular. Siempre la página derecha o izquierda alberga el discurso verbal estableciendo un ritmo entre lo que sugiere textualmente la canción y la resolución del conflicto que propone la ilustración.

La historia que plantea la ilustración se conforma a partir de la progresión y acumulación de animales y seres humanos, como se dijo anterior-

mente, simulando una *jam session* de jazz, que consiste en un duelo musical, donde los intérpretes demuestran su talento, técnica e improvisación para ser reconocidos como un *jazz master*. La improvisación propia de este ejercicio musical es coherente con la forma de la retahíla, a la que es posible adicionar más actantes y variaciones hasta el infinito, al estilo *John Coltrane*, a partir de una lógica dual: perro versus gato, hombre versus mujer, etc.

Ahora bien, analizaremos cómo se expresan las interacciones en este libro. En la imagen de la página izquierda tenemos la acumulación de los animales que ya han pasado al escenario, luego tienen su turno los enemigos clásicos: el gato y el ratón: "Cuando el ratón se puso a cantar/vino el gato y lo hizo callar". En esta página solo vemos al ratón haciendo su debut como saxofonista, aspecto nunca expresado en lo escrito, donde la página derecha llena el espacio que ha dejado el texto verbal a la imaginación del lector. La estrategia del gato para sacar al ratón de la competencia es darle un pedazo de queso, otro vacío del texto escrito. La imagen de unas garras de gato interrumpe el espacio reducido del ratón para sacarlo del certamen y de la página. Un elemento destacado es el final de la retahíla, ya que la ganadora del concurso es "La vieja", a la que ni el mismísimo diablo pudo hacer callar. Este personaje es todo un símbolo de la locuacidad y poder femenino que se impone en este singular duelo musical. En la última imagen vemos al diablo derrotado caminando por la ciudad, junto a los afiches que anuncian un concierto de "La vieja".

El espacio urbano donde se desarrolla la historia, desde lo visual, instaura un ambiente totalmente diferente a la naturaleza y los animales cantando en un estanque de la versión tradicional. Entre la urbe y el jazz, Estaba la rana de Ekaré se instala en la vida moderna alejándose del ritualismo propio del folclore oral.

Conclusiones

En el corpus abordado, la unidad de la imagen contrasta con el carácter fragmentario de las canciones infantiles tradicionales. Por ello, el poema e ilustración a página doble o página completa se conforma por un doble movimiento: por un lado, fija el texto de una canción y por otro, lo expande para tornarlo narración llenando sus intersticios. En este resultado, la canción se vuelve a fragmentar en escenas a lo largo de las páginas, que acumulan imaginaria cultural moderna, a través del doble paginado, la vuelta de la página y su unidad como elemento signifiante.

Otro aspecto central es la pugna entre lo poético-ritual y lo narrativo-secuencial, donde esto último tiene la pulsión de completar, explicar, racionalizar aquello que no tiene sentido ni marco de referencia en los versos, pero al hacerlo, se producen tensiones y sale a flote lo irracional de la experiencia humana codificada en las canciones infantiles. En los casos en que la tensión se resuelve, nos encontramos frente a textos que repletan las imágenes de mitologías contemporáneas sobre la crianza, buen gusto, civilidad, apego, escolarización, alimentación, vida urbana, ciudadanía, entre otras. Las obras destacadas anhelan, sin proponérselo quizás, eliminar todo el potencial “conservador” o “sospechoso” del folclore tradicional.

Al finalizar esta propuesta, debemos determinar quién vence en esta discusión entre tradición y modernidad: ¿Gana el álbum al prestigiarse y multiplicarse hasta en las formas más simples de la poesía destinada a los primeros lectores? ¿Gana la tradición al viralizarse en un formato multimodal de amplia aceptación editorial y comercial? Algunas respuestas posibles son: gana el mercado del libro, las nuevas formas de la tecnología del papel, la profesionalización del ilustrador o autor visual, los editores y el área del fomento lector. También gana la tradición que se suponía destinada a morir, y por medio de esta puesta en

escena, sigue vigente y vivas las canciones que han conmocionado a los seres humanos de distintas épocas. La duda es si ganan los lectores infantiles, aquellos renuentes a la lectura y los que ya no juegan a nada. Corremos el riesgo de estar frente a libros preciosos sin lectores.

Bibliografía General

- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Astudillo, R. (2019). Caballito blanco desde el cancionero hispanoamericano al texto multimodal: defensa lúdica del periplo de la poesía infantil de tradición oral. En C. Sánchez y A. Sanz (eds), *La voz de la memoria, nuevas aproximaciones al estudio de la Literatura Popular de Tradición Infantil*, (pp. 737-757). Cuenca: UCLM.
- Bader, B. (1976). *American Picture Books: from Noah's Ark to the Beast within*. New York: Macmillan.
- Bajour, C. (2016). *La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros álbum*. Córdoba: Comunicarte.
- Cabrera, R. (2012). Duplicados del yo autorial en la literatura infantil: maniobras autoficcionales en Anthony Browne y Gilles Bachelet. *Revista Laboratorio*, número 7. Recuperado de http://revistalaboratorio.udp.cl/num7_2012_art7_cabrera/
- Cerrillo, P. y Sánchez, C. (2017). *El cancionero popular infantil en educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Culler, J. (2004). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Díaz, F. (2007). *Leer y mirar el álbum: ¿un género en construcción?* Bogotá: Norma.
- Díaz, J. (2008). *La imagen en pugna con la palabra*. *Saber (e) educar*, 13, 43-57.

- Di Marco, M. (2017). Poesía infantil y diálogo intersemiótico: la teoría de la lírica frente a un receptor niño que lee imágenes. *Meridional. Revista Chilena de Estudios Latinoamericano*, número 9, mayo-octubre, 355-379.
- Fernández, A. (2011). La subversión en la canción infantil tradicional. *Revista de Folklore*, 349, 29-34.
- Galdames, X. (2017). «Caballito blanco, ¡vuelve pa' tu pueblo!»: Troubling and reclaiming the historical foundations of Chilean early childhood education. *Global Studies of Childhood*, vol. 7(2), 159-178.
- Graesser, A., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, vol. 101, nro. 3, 371-395.
- Hallberg, K. (1982). Litteraturvetenskapen och bilderboksforskningen. *Tidskrift för litteraturvetenskap*, 3-4, 163-168.
- Medina, A. (1990). La tradición oral como vehículo literario infantil. Sus valores educativos. En P. Cerrillo, & J. García-Padrino, J., *Literatura infantil* (pp. 37-65). Cuenca: UCLM.
- Mitchell, W. (1994). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Moebius, W. (1986). Introduction to picturebook codes. *Word and Image*, 2(2), 141-158.
- Neira, M. (2012). Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, número 25, mayo, 131-138.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picturebook Communication. *Children's Literature in Education*, Vol. 31, N° 4. 225-239.
- Nodelman, P. (1988). *Words About Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: The University of Georgia Press.
- Pelegrín, A. (1984). *Cada cual atiende a su juego. De tradición oral y literatura*. Madrid: Editorial Cincel.
- Sardi, V. y Blake, C. (2011). *Poéticas de la infancia*. Buenos Aires: La Bohemia
- Sipe, L. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97-108.
- Van der Linden, S. (2015). *Álbum(es)*. Trad. y adaptación de Teresa Durán. Barcelona: Ekaré, Variopinta, Banco del Libro.

Obras literarias analizadas

- Armstrong, M. (ilust.). (2016). *Caballito blanco*. Santiago: Planeta.
- Barry, V. (2009). *Los pollitos dicen y Manseque la culeque*. Santiago: Pehuén.
- Cerrillo, P. (ed.). (2007). *Canciones infantiles*. Edición facsimilar de la original de la editorial Ramón Sopena. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Faría, R. (ilust.) y Mayobre, M. (ed.) (2018). *Arepita de manteca*. 3era edición. Barcelona/Caracas: Ekaré.
- París, R. (ilust.) y Silva, M. (2018). *Estaba la rana*. 2^{da} edición. Barcelona/Caracas: Ekaré.

Referencias de las imágenes

- Imagen 1:** *Chanchito*. Revista semanal ilustrada para niños, volumen II, Bogotá, 15 de marzo de 1934, número 25, pág. 12.
- Imagen 2:** *Revista Rin Rin* enero de 1936, Bogotá, pág. 20.
- Imagen 3:** Cerrillo, P. (ed.). (2007). *Canciones infantiles*. Edición facsimilar de la original de la editorial Ramón Sopena.
- Imagen 4:** Fuenmayor, M. (ilust.). (2011). *Estaba la pájara pinta*.
- Imagen 5:** Faría, R. (ilust.). (2018). *Arepita de manteca*.
- Imagen 6:** París, R. (ilust.) y Silva, M. (2018). *Estaba la rana*.

Imagen 7: Armstrong, M. (ilust.). (2016). *Cabalito blanco*.

Sobre los autores

Cielo Erika Ospina Canencio (Colombia)

Doctora © en Literatura Chilena e Hispanoamericana de la Universidad de Chile, Magíster en Educación, línea de Lenguaje y Literatura de la Universidad Nacional de Colombia. Licenciada en Literatura de la Universidad del Valle. Profesora Normalista de Educación Básica de la Escuela Normal Nacional de Cali. Diplomada en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera del Instituto Caro y Cuervo. Académica adjunta de Literatura para la Infancia en la Universidad Adolfo Ibáñez y de Práctica Profesional en la Universidad Católica Silva Henríquez. Investigadora en literatura para la infancia, su historia y sus géneros.

Contacto: cieloeerikao@gmail.com

Richard Astudillo Olivares (Chile)

Master en Docencia Universitaria de la Universidad de Sevilla, Licenciado en Lingüística y Literatura Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile, especialista en formación inicial docente en las áreas de lenguaje y literatura infantil. Académico permanente de la Universidad Católica Silva Henríquez y docente por horas en el Departamento de Educación de la Universidad de Santiago. En el área de literatura infantil ha desarrollado investigaciones y publicaciones de artículos y capítulos de libros en torno al libro álbum, el cancionero tradicional infantil, la didáctica del lenguaje y la comprensión lectora. Ha participado en congresos, seminarios, simposios y coloquios nacionales e internacionales sobre la lectura literaria en la infancia.

Contacto: rastudillo@ucsh.cl

Paratextos: la trama previa³⁰

Laura Castellano Lingua

Presentación

En esta ponencia abordaremos el concepto de paratexto incluyendo las definiciones de diferentes autores, tipologías y/o clasificaciones, funciones, relaciones texto base o fuente- paratexto. Haremos hincapié en la importancia del saber práctico que su conocimiento implica para la comprensión lectora. Y además abordaremos la incidencia del trabajo con los elementos paratextuales en la lectura y en la primera infancia. Delimitados estos conceptos, analizaremos un corpus integrado por obras de autores latinoamericanos dirigidos a niños, delineando un itinerario para que los mediadores trabajen este tema en la formación de los lectores infantiles.

Introducción

Para definir el concepto de paratexto utilizamos como fuentes de referencia a Gerard Genette quien fue el primero en señalar su importancia en sus obras *Palimpsestos* (1982) y *Umbrales* (1987), centrándose fundamentalmente en el conjunto de producciones discursivas que un autor selecciona para poner en valor su texto. También otro francés, especialista en comunicación editorial, Philippe Lane, que en 1992 en *La Periferia del texto*, sin descuidar el paratexto de autor, estudia detenidamente el conjunto de discursos que son responsabilidad del editor. Además, a la lingüista argentina Maite Alvarado, que promovió el concepto en una obra de referencia para los estudios semiológicos *Paratexto* (1994).

30 Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. (2006) Nivel Inicial. Volumen 1. Núcleos de aprendizaje prioritarios. Serie Cuadernos para el aula. Juegos y Juguetes. Narración y Biblioteca. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina.

Y a la reconocida catedrática española Gemma Lluch que analiza el tema vinculándolo con la literatura infantil y juvenil.

Con este marco bibliográfico, afirmamos que los paratextos refuerzan, acompañan, rodean a los textos para prolongarlos, presentarlos, comentarlos, garantizar su recepción y consumo. Al ocupar un lugar privilegiado “puerta de entrada”/ “umbral”/ “marco” ejercen una acción sobre el público para conseguir una buena acogida del texto fuente.

Sin olvidar su carácter de discurso heterónimo, auxiliar, accesorio, los paratextos funcionan como guías de lectura y disparadores de operaciones como hipótesis o anticipaciones que favorecen la construcción de competencias lectoras. Se trata de aquellos elementos que ayudan al lector a introducirse en la lectura porque facilitan las “primeras instrucciones” sobre el contenido del libro y resultan especialmente importantes en la literatura infantil por la influencia que ejercen en la elección de esas lecturas ya que en muchas ocasiones son los que “atrapan” al lector. Operan como dispositivos pragmáticos que predisponen para la lectura o la condicionan y, al mismo tiempo, cooperan con el lector en su trabajo de construcción de significados.

Por otra parte, la noción de paratexto extiende su potencial, porque abarca además de componentes verbales, otros dispositivos escrito-visuales como imágenes, dibujos, ilustraciones que permiten una interrelación específica entre sí y con el texto base que enriquece la producción de sentidos.

De naturaleza polimorfa, el concepto de paratextos abarca un conjunto irregular compuesto por prácticas y discursos de todo tipo, diseñados tanto por el autor del texto como por el editor (entendiendo este término como el representante de los intereses comerciales vinculados con el libro o el encargado de la edición o el director de la colección o algún especialista a quien se le encarga esta tarea) o por el crítico literario.

Como aquí trabajaremos el concepto de paratexto relacionado a las obras destinadas al público infantil, la propuesta en cuanto a tipologías y parámetros de clasificación será abierta y lo más amplia posible para admitir en su interior elementos muy diversos. Tomamos en consideración la clasificación de Genette, en paratextos editoriales y autorales, según quién sea el emisor y responsable de estos discursos.

Por otra parte, adherimos al criterio del mismo autor que diferencia entre peritexto (los elementos textuales que rodean al texto dentro de los límites del libro) y epitexto (las producciones que rodean al libro y que son externas a éste). Este último incluye por ejemplo, entrevistas hechas a los autores (escritores e ilustradores).

Según el tipo de comunicación implicada, distinguimos paratextos verbales, icónicos (ilustraciones) y materiales (diversidad de tipografías, tamaño o número de páginas), tomando a Genette y a Maite Alvarado.

También tendremos en cuenta la clasificación que hace Gemma LLuch según el lugar que ocupan en relación con el libro, con algunos agregados nuestros. En el grupo “fuera del libro” ubicamos las propuestas de lecturas de los mediadores, en el de “los más visibles” las tapas y sus títulos, contratapas, formato, tamaño, diseño y “dentro del libro” guardas, portadilla, portada, dedicatorias, anexos.

Ahora tomemos el concepto “formación de lectores”, que es otro de los temas que aquí nos convoca. Parafraseando a Marina Colasanti sostenemos que cuando usamos la expresión “formar lectores” no estamos hablando de sacar lectores de la manga, ni de fabricar lectores a partir de la nada, sino de dar forma y sentido a un lector que ya existe, embrionariamente, dentro de cada uno. Ese lector embrionario, para quien sabe mirar, está contenido en una de las necesidades primeras del ser humano: la necesidad de narraciones. (2005:63-64).

Para completar esta idea de lectores en desarrollo, relacionamos, por un lado, la afirmación de Graciela Montes y, por otro lado, la de Genette. La primera afirma “que no existen analfabetos de significación y que nadie se acerca desnudo a un texto” (2006. *La escuela como Sociedad de Lectura*) y, el segundo expresa que el “texto rara vez se presenta desnudo, sin el refuerzo y el acompañamiento de determinadas producciones, verbales o no... que lo rodean” (Seuils, 1987)

Los libros no se reducen al texto en sí mismo, tienen una tapa que muestra un título, un autor y una editorial, un diseño y muchos otros elementos paratextuales que pueden ser interesantes de explorar previamente a la lectura del texto fuente. Los niños tampoco llegan desnudos a las experiencias de lectura, cada uno está provisto de textos interiores que constituyen su breve textoteca compuesta por canciones de cuna, cuentos, dichos, anécdotas que guardaron en su memoria sin darse cuenta y que se movilizan y afloran cuando se relacionan con palabras, situaciones, otros textos.

Se trata entonces de preparar la red para acercarlos a los libros, de invitar al juego lector. Para que este proceso se produzca, para la construcción de esa postura lectora, los mediadores tenemos que generar escenas, sucesos, un convite, una llamada, cierto rincón, un tiempo...

Abordaremos la lectura de paratextos como un posible marco de convocatoria, como una estrategia para dar forma a ese lector que ya existe dentro de cada uno.

Los niños de la primera infancia en tanto hayan tenido mínimamente la oportunidad de manipular algunos libros, pueden, por ejemplo, construir hipótesis a partir de la imagen de la tapa, sobre los protagonistas de los textos o sobre su temática, saber qué información encontrarán en la tapa y diferenciar que, de los nombres que figuran en ella, uno pertenece al escritor/ra y otro, al ilustrador/ra, conocer que la editorial es el nombre

específico de la fábrica de los libros, identificar las colecciones por sus logos, colores o diagramación, reconocer la página en la cual comienza el texto diferenciándola de la portada .

La exploración de los paratextos da pistas y señales de lo que el libro es, afina un proceso de búsqueda, por eso es importante que los chicos vayan familiarizándose poco a poco con esta exploración, adquieran distintas experiencias con distintos paratextos de distintos libros y así podrán descubrir cuánta información dan esos paratextos sobre los libros que quieren leer y también encontrar/ construir otras lecturas posibles.

Esta “lectura del envase”, al decir de Bombini (2006), permite a los chicos – a partir de sus experiencias anteriores con otros libros- construir anticipaciones acerca de cuál es el tema, el género, los personajes; mostrar sus lecturas y sus formas de acercarse al libro.

Aunque los niños no lleguen a comprender el sentido total y creen hipótesis que desvían lo que el texto fuente va a decir, podemos contra-argumentar, preguntar, sin temor a que las construcciones queden aparentemente incompletas, ya llegará el momento de develar otra capa de significación, en eso consiste el trabajo del lector.

Si la actitud lectora se construye leyendo, escuchando, compartiendo y mostrando sentidos, eligiendo, es importante dar voz a las lecturas, hacerlas visibles y que esos sentidos atribuidos sean escuchados aun cuando parezcan alejados de la interpretación más explícita y directa del texto. Es importante que todas las significaciones se expresen sin que una se valide más que otra, no hay que olvidar que los textos no tienen un único sentido sino tantas lecturas y matices como lectores haya.

No siempre vamos a explorar el paratexto y tampoco lo haremos con todos los libros porque acabaría siendo monótono y agotador, y la convocatoria perdería su eficacia. La lectura de

paratextos tendrá sentido en función de las necesidades que surjan en los chicos de la sala.

Tampoco es imprescindible que trabajemos con la elaboración de hipótesis a partir de todos los paratextos de un libro y que los chicos aprendan los nombres de cada uno. Pero sí es interesante que los mediadores tengan toda la información posible acerca de los paratextos del libro que quieran trabajar y de sus posibilidades, para cuando se presente esa ocasión. Por otra parte, el mediador utilizará el vocabulario específico para ir nombrando los conceptos que los chicos elaboren, para agilizar búsquedas, para construir sentidos cada vez más amplios.

En síntesis, sostenemos aquí que leer los paratextos además de permitir producir hipótesis y anticipaciones constituye una propuesta muy interesante ya que, por una parte, conlleva un concepto amplio de lectura: leer como construcción de sentidos, de interpretación de señales, de develamientos de capas de significación y, por otra, es una herramienta poderosa para elegir y precisar búsquedas o para intrigarnos y animarnos a abrir el juego que está entre las tapas de un libro.

Autoexploración

Antes de pensar en algunas propuestas para los niños, imaginemos una escena y dispongámonos a hacer una exploración nosotros mismos. Vivamos el proceso, recorramos todos los indicadores paratextuales que nos puedan proveer información y que como lectores expertos y adultos sabremos interpretar.

Tomemos un ejemplar de un bello y valioso libro: *Las Indias*. Versión del diario a bordo de Cristóbal Colón (2018) Poema de Juan Lima con ilustraciones de Christian Montenegro. Editorial Comunicarte. Quizá lo hayamos elegido porque une las coordenadas de género lírico, historia de América y arte plástico. Pero lo leeremos después. Ahora lo que haremos es dejarnos invadir por el olor a

papel impreso que podrá desencadenar en nuestra memoria una secuencia de lecturas interiores. Cuando lo tenemos en las manos, nos llama la atención su **diseño**: el libro es largo y delgado, con **formato** vertical; esto lo hace peculiar, se sale de lo que se encuentra habitualmente. Si recurrimos al epitexto, conoceremos la mirada del ilustrador: “este formato hace percibir de una manera u otra la historia y al tensionar las relaciones de ancho y de largo (es muy alto y, a la vez, muy angosto) también tensa el tipo de ilustraciones o las composiciones, dando como resultado un libro más llamativo”. (Montenegro, 2019)

Luego nos dejamos atrapar por la paleta de color utilizada para la **tapa**: rojo para el fondo, negro para la ilustración y blanco para la tipografía (título y autores). No podemos evitar tocarla y cuando la recorremos descubrimos en el centro, una cruz negra, con cuño. Recordamos alguna imagen de la niñez, es el símbolo de la cruz que llevaban pintadas las carabelas o naos de Colón. El dibujo de la cruz está realizado en lápiz cuyos trazos fuertes se perciben claramente y entre raya y raya, esos mínimos espacios permiten asomar el rojo.

Con respecto al dibujo de la tapa “Me pareció la mejor síntesis, opina el ilustrador, para resumir el contenido del texto de Juan, además de proponer algo distinto para un libro de texto destinado a los niños y jóvenes; también es un llamado, propone un enigma” (Montenegro, 2019).

¿Y esos borrones? ¿Qué pueden significar? como si una mano le hubiese pasado encima o connotan los tránsitos a lo largo del tiempo y del espacio. ¿Nos animamos a otros significados? ¿Estarán relacionados con el trabajo de Juan Lima que ha hecho una reescritura poética del diario de a bordo de Cristóbal Colón? ¿La versión de Lima mostrará un Colón más humano que el de la efeméride? Significarán la mirada del poeta que con su estética y lenguaje nos permite re-descubrir el mundo, ver de modo nuevo, diferente, los árbo-

les, los peces, las aves, los hombres y las mujeres. Dice Juan Lima (2019): “Cuando leí la obra de Fray Bartolomé de las Casas me quedé maravillado y pensé en que debía reescribir eso en mi idioma poético. Lo que me impactaba era justamente el asombro ante lo que se descubría”. Y hablando de asombro. ¿A quién está destinado este libro? Buscamos la información y no encontramos precisión en la respuesta. *Las Indias* está fuera de categoría, pertenece a la colección “especiales” de la Editorial Comunicarte. Pero recordamos haber leído que obtuvo algún premio en el rubro infantil (Alija rubro poesía).

Seguimos el recorrido de los paratextos. Las **solapas** continúan con el rojo sin presentar otra información. Leemos la **contratapa** que nos sirve de instructivo: hace referencia a las vísperas de aquella mañana de octubre de 1492, donde “hombres de dos mundos están por encontrarse” e informa que “las Indias es una versión poética y gráfica del Diario de a bordo de Cristóbal Colón”. Las **guardas**, en blanco y negro, presentan el ideograma del pez grande que se come al chico repetido hasta el infinito. ¿Por qué repetirlo tanta veces?, nos cuestionamos. ¿Hay un matiz político en esta ilustración? ¿Pueden o quieren los autores contar esta historia sin involucrarse? “Esta elección tiene un sentido político”, continúa Montenegro, se plantea un “paisaje político” al lector para que se mantenga atento.

La **portadilla** y la **portada** son convencionales y sólo advertimos que la segunda mantiene en su tipografía el juego de colores negro y rojo sobre el fondo blanco de la página. La **página de créditos** o **legales** se ha trasladado al final del libro, al reverso de las biografías de los autores y, como detalle innovador, recrea la ilustración de la tapa. Hay otro paratexto que nos llama la atención: la página ubicada después de la portada que oficia como otra entrada al texto. En esta página nos encontramos con un extraño mapa. *El Orbis Terrarum* (especie de mapamundi o planisferio

medieval de la tierra). El mapa de T en O. ¿La O representará el mundo de forma circular? ¿La T alude a la cruz? ¿Qué abarcaba en esa época el mundo habitable? Europa, Asia, África. “El mapa se orienta hacia el norte como se estila en la actualidad y respetando la estructura mental con la que se organizaba el mundo de Colón y de la gente de su época, quienes percibían una simetría entre las cosas, añadí Indias como espejo de Asia”, explica Montenegro.

Abandonamos los paratextos más visibles y dejamos pasar las páginas muy rápidamente, mientras nos imaginamos las peripecias y desasosiegos de la larga travesía, la llegada a la tierra, el deslumbramiento ante la naturaleza exuberante de América.

Y cuando creíamos que ya íbamos a acabar la exploración, nos llama la atención **una página totalmente negra** (ubicada a la izquierda) con un marco rojo y un pequeño margen blanco, a la derecha: los últimos versos. Los leemos: “toda gente mansa/ muy sin mal/ ni guerra”. Volvemos la mirada al manchón negro y lo percibimos como una antesala oscura para palabras claras. Esta contradicción queda resonando, nos sentimos interpelados por el final. Guiados por esta motivación nos tomaremos el tiempo, luego, para leer pausadamente el texto fuente.

La Exploración

Ahora nos abocaremos a la exploración que haremos con los primeros lectores.

Más allá de las clasificaciones, de las etiquetas adherimos aquí a la opinión de María Teresa Andruetto: “no creo en los libros ni en la literatura fuera de los lectores; para que un libro sea para un chico o un adulto, no un objeto inerte, sino un artefacto que interroga/ que interpela/ que ahonda en nuestra viva condición, debe ese chico o ese adulto convertirse en un lector” (2014: 28).

Los libros que sugerimos para esta experiencia de exploración de paratextos quizá conllevan ciertas

dificultades pero los ofrecemos contando con la guía de un adulto especializado que sea un buen lector, que aporte libros que interroguen, que habilite la conversación en torno a lo que se lee, que haga propicio el encuentro entre esos libros y el lector. Resaltamos entonces la importancia de transitar esa posible y “necesaria” dificultad junto a un mediador (maestro, bibliotecario).

Retomando a la Andruetto “El encuentro con el libro no depende solo de lo que tiene o es en sí mismo, sino de una conjunción misteriosa de ese objeto, el lector y la ocasión de encuentro, ese puente que une a quien escribió con quien lee, un puente que levantan editores y mediadores.” (2014:33) Sumamos a la importancia de la figura del mediador, la posibilidad de la construcción de una comunidad de lectores. La sala de la escuela como un espacio privilegiado donde los lectores se comunican, se buscan, se encuentran y se ofrecen unos a otros como interlocutores válidos en el develamiento de los elementos que preceden al texto base. Es importante que el mediador escuche lo que los chicos anticipan a partir de los paratextos y también que se escuchen entre ellos en sus hipótesis porque entre todos modifican un sentido.

Tapas

Se sugiere trabajar con:

- *Cabía una Vez* de David Wapner e ilustraciones de Juan Lima. (2013). Buenos Aires, Argentina: CalibroscoPIO
- *El Comelibros de Comotto*. (2006). Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Eclipse
- *Quien Soy/Quién soy*. Relatos sobre identidad, nietos y reencuentros. (2013) Bombara - Singer / Rivera - Wernike / Andruetto - Istvanch / Méndez / Bernasconi. Argentina, Buenos Aires: CalibroscoPIO

Guardas

Las guardas, en término de encuadernación, son esas páginas que funcionan como bisagra entre la

tapa y la tripa del libro (el conjunto de hojas que forman el interior de un libro). Según Hanán Díaz (2007) cubren el reverso de la portada o tapa y el reverso de la contraportada o contratapa. De aquí en adelante hablaremos de tapa y contratapa.

Según Istvan (2005), son las páginas pegadas a cada una de las retiraciones, que se continúan en lo que pasa a ser la primera y la última hoja del libro. En ocasiones son papeles distintos al resto del libro. Estas páginas que funcionan como vestíbulo, en los libros para adultos generalmente son desaprovechadas o carecen de expresividad. En cambio, en los libros ilustrados para niños y en los libros álbum muchas veces las guardas cumplen una función importante ya que operan y activan las significaciones. Entre esas funciones podemos señalar

- Anticipan la historia que se va a contar, incluso adelantan, mediante indicios, algunas pistas que se resuelven más adelante
- Crean una atmósfera
- Adelantan el tono del relato
- El texto ya comienza en las guardas

En el **primer grupo**: anticipan una historia que se va a contar e incluso adelantan pistas que se resuelven más adelante, podemos incluir:

- *Eloísa y Los Bichos* (2009), obra del escritor colombiano JAIRO BUITRAGO y del ilustrador de origen peruano RAFAEL YOCKTENG. Babel. Bogotá, Colombia.
- Mello, Roger. (2010). *Selvagem*. Sao Paulo, Brasil: Global Editora.

En el **segundo grupo**: crean una atmósfera. Sugerimos trabajar con:

- *El poeta y el mar*. (2015) Texto, ilustraciones y diseño a cargo de MARÍA WERNICKE. Iamiké - Kalandraka. Colección de Literatura para el Nivel inicial. Edición especial Ministerio de Educación de la Nación: Argentina.

- Lago, Angela. (2014). *De Noche en la calle*. Buenos Aires, Argentina: Ekaré. CalibroscoPIO.
- Gimenez, Eduardo Abel y Alfonso Esteves, Cecilia (2009). *Como Agua*. (2009). Argentina, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros álbum del Eclipse.

En el **tercer grupo**: adelantan el tono del relato

- Mariño, Ricardo. Ilustraciones de Rodrigo Folgueira. *El Colectivo Fantasma y Otros Cuentos del Cementerio*. (2005). Argentina, Buenos Aires: Atlántida.

En el **cuarto grupo**: la historia comienza y finaliza en las guardas

- *La Silla de Imaginar*. Textos de Canela e ilustraciones de Daniel Roldán. (2011). Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Las primeras páginas

“La comunidad de lectores se nutre de desafíos. Los lectores necesitamos palabras, libros que nos animen al juego. Y situaciones de lectura para construir y desplegar una actitud lectora”, afirma Bombini (2006: 138) en una serie de cuadernos para el aula destinados al Nivel Inicial y editados por el Ministerio de Educación. Si como mediadores pensamos en nutrir esos desafíos, utilizando en las salas textos que escapen al lugar común, sugerentes, que produzcan rupturas y que abran nuevos caminos a través de la poesía y la prosa poética, *El Mercado de Pulgas* (2008. Buenos Aires: Atlántida) es uno de ellos. Este libro ilustrado y diseñado por Juan Lima propone desde todos sus paratextos una experiencia de lectura distinta. Además de la estética de la tapa, de las connotaciones del título, de las guardas que constituyen una atractiva invitación al fascinante mercado, ofrece un texto escrito rodeado de raros objetos que da la Bienvenida y pone en juego la seducción reiterando la frase “pasen y vean”.

Si como maestros temíamos al riesgo de abrirnos y abrir el juego, en esta página nos enteramos que seremos acompañados por un guía del Mercado: “Soy Juan...siempre listo como guía del Mercado” y en letras rojas, como para que no nos pase desapercibido, también nos anunciamos que Juan “es poeta, mandamás y portero”.

Entre los propósitos que siguen los inicios de las obras, Colomer (2000:209-222) está el de dar ocasión para acoplarse al tono de la historia, es decir, facilitar a que el lector se adapte a oír la voz que le hablará y a cómo lo hará. En *Irulana* y *El Ogronte* de Graciela Montes ese tercer propósito está a cargo de un paratexto que funciona a manera de advertencia. *La Familia Delasoga* de Graciela Montes e ilustrado por Marín, también ofrece una propuesta en el reverso de la portada: adelanta el momento climático del cuento a través de una imagen. Propuesta innovadora si tenemos en cuenta la fecha de la primera edición de este libro: 1985.

Últimas páginas

Se sugiere trabajar con:

- *Adentro este dedal hay una ciudad* con poemas de Nelvy Bustamante e ilustrado por Cecilia Alfonso Esteves, con su paratexto titulado **Recortable**.
- *Secreto de familia* de Isol, escritora e ilustradora argentina, apareció en 2003 dentro de la colección Los primerísimos de FCE, que está dirigida a pre-lectores. Presenta una página final donde los lectores pueden dibujar el retrato de su familia.
- *Clarita se volvió Invisible* de Graciela Montes, con ilustraciones de Alejandra Taubin, apareció en 1989 en la Colección la Ratona Cuentacuentos de Libros del Quirquincho, editorial de la que Graciela Montes fue cofundadora y donde trabajó desde 1986 hasta 1992. En la contratapa y en el reverso de la

página donde termina el cuento, Alejandra Taubin incluye una especie de Patito/ta. En la contratapa el animal aparece sobre la misma toalla que va a hacer desaparecer a Clarita y en la página final, con una manta o toalla de colores naranja, dispuesto a empezar por sí mismo con el juego que antes jugó Clarita. Otra invitación a los lectores.

Anexos

Microcosmos escrito por Nelvy Bustamante, ilustrado por María Zeta y editado en el 2018 por Ediciones De la terraza hay otra propuesta interactiva muy interesante para la lectura de los primeros lectores. Tal propuesta consiste en una plancha que contiene una serie de pequeños dibujos en formato *stickers* para que cada lector/a pueda intervenir los espacios en blanco del libro dándole su propio sentido.

Barbi, una de las responsables de Ediciones de la terraza, nos cuenta que el resultado final de esta edición es producto de un largo proceso trabajado entre María Zeta y ellos. Partieron de una idea original: la de emular un tipo de libro antiguo cuando la impresión a color era muy compleja, entonces se imprimían en uno o dos colores y después las láminas en colores eran hojas aparte que se pegaban a posteriori. Su intención era trabajar un estética *vintage*, el libro en dos colores y que las páginas de ilustración dejaran un espacio para pegar figuras.

Lo resaltado desde los intereses de esta ponencia, es que a través de este paratexto se reivindica lo lúdico y que cada lector tiene un espacio para editar y manipular el libro, creando su propio microcosmos. La manera que cada sticker va a intervenir en uno u otro relato ya es producto de la lectura, la plancha con figuras constituye una invitación para que cada niño/a plasme su experiencia de lectura.

Dedicatorias

Gemma Lluch afirma que las dedicatorias mayoritariamente destacan una relación afectiva entre el autor y la persona a quien va dirigida, que pertenece habitualmente al círculo familiar. En *Mañana viene mi tío* de Pantana (cuyo nombre es, según los datos proporcionados por la solapa de la tapa, Sebastián Santana Camargo, nacido en la Argentina en 1977 pero vive en Montevideo desde 1984) esta característica de las dedicatorias se profundiza y amplía la noción de destinatario. Y con respecto a su ubicación, Maite Alvarado señala que suelen ubicarse al principio del libro, antes o después de la página del título. Y aquí reside otro de los aspectos originales del libro ya que el autor ubica la **dedicatoria** al final. Después de la **última imagen**, muy impactante por el vacío (ya no está el personaje que espera), el lector se queda solo pero al dar vuelta la página la dedicatoria llena de significado esa ausencia: “este libro es para quienes, por causa de dictaduras militares, nunca pudieron llegar”. A través de esta dedicatoria se ancla la dimensión histórica-política de esa espera y se centra en la tragedia: el tío no está muerto ni vivo, sino desaparecido.

Otro libro interesante para trabajar es *Humo* de Ramón Páez y Paula Adamos (Ediciones de la Terresa, Córdoba, 2019) donde la dedicatoria del escritor (hay varias) también nos guía, nos orienta acerca de cómo que entrar al libro: “a todos los que tuvieron que salir un día a la ruta y se quedaron”

Conclusiones

Parafraseando a Gemma LLuch destacamos que debemos ser conscientes de la importancia del estudio de los paratextos y su relación con la literatura infantil ya que un lector en formación puede realizar hipótesis interpretativas sobre el texto literario a partir de las informaciones que facilitan. Por lo tanto, un adecuado aprendizaje de la lectura de dicha información aumentará las

posibilidades de elegir el libro que resulte más atractivo, ayudará a una mejor comprensión del texto y potenciará las predicciones. (2005:57).

Lindando con el texto por los márgenes o recurriendo al lenguaje de la imagen o privilegiando el código lingüístico, el paratexto pone su naturaleza polimorfa a disposición de la recepción. Como mediadores resulta necesario comprender la rica carga informativa que aportan los paratextos e imprescindible diseñar actividades para enseñar a leerlos y aprovechar así estos elementos con tanta fuerza significativa.

Bibliografía

- Alvarado, Maite. (1994). *Paratexto*. Instituto de Lingüística. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Argentina
- Andruetto, María Teresa. (2015). *La Lectura, Otra revolución*. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- Bajour, C. La infinidad musical/ Cabía una vez, de David Wapner. Artículo publicado en op.cit *Revista-blog de poesía argentina, hispanoamericana y traducida – Reseñas y artículos – Multimedia*. Enero, 2006.
- Colasanti, Marina. (2005). *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*. Argentina: Grupo Norma.
- Colomer, Teresa (Directora). (2005) *Siete Llaves Para Valorar las historias infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupiere.
- Colomer, T, Kümmerling-Meibauer y Silva-Díaz, M, C. (2010). *Cruce de Miradas. Nuevas Aproximaciones al Libro álbum*. Barcelona: Banco del Libro-Gretel
- González de La Llana Fernández. “Emigración e identidad en el libro álbum *Eloísa y los Bichos* de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng”. Artículo publicado en ropellás. *Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 29 (2018)

- Fontana, Adriana M. (Instituto Superior Nuestra Señora del Rosario de Lavalle). “El Libro álbum como propuesta de Lectura”. Argentina. Ponencia del 21/8/2018.
- Hanán Díaz, Fanuel. (2007). *Leer y Mirar el Libro Álbum*. Colombia: Grupo Norma
- Lluch, Gemma. (2005) *Cómo Analizamos Relatos Infantiles y Juveniles*. Argentina: Grupo Norma
- Machado, Germán: “De las formas de Leer un libro-álbum: Eloísa y Los Bichos”. Recuperado en <https://machadolens.wordpress.com/2013/05/19/de-las-formas-de-leer-un-libro-album-eloisia-y-los-bichos/>.
- Micheletto, Karina. *Literatura, ¿quién soy?* Historias de nietos llevadas a la ficción. Un libro para ayudar a quienes todavía viven angustiados. En *Cultura y Espectáculos*, Diario Pág. 12, domingo 15 de setiembre de 2013
- Ministerio de Educación Ciencia y tecnología. Presidencia de La Nación. Gustavo Bombini (Coord. del Plan Nacional de Lectura). (2006) *Juegos y Juguetes. Narración y Biblioteca*. Serie Cuadernos para el aula. Nap. Nivel Inicial. Volumen 1. Argentina.
- Parapara Clave N°1. *El Libro álbum. Invención y Evolución de un género para niños*. (2005). Caracas, Venezuela: Banco del Libro.
- Pipkin Embón, M y Reynoso, M. (2010). *Prácticas de Lectura y escritura Académicas*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Schritter, Istvan. (2005). *La Otra Lectura. La Ilustración en los libros para Niños*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional del litoral y Lugar Editorial.
- Serrano, Alicia. B. (USAM) “A la captura de lo Salvaje. Lecturas de un libro álbum”. Ponencia del 2°simposio de literatura infantil y juvenil del Mercosur. (octubre 2012)
- Trovato, Marianela. Entrevista. Revista de Letras. Juan Lima: “Creo que la ciencia es poesía”. (8 de abril de 2019)

Sobre la autora

Laura Castellano Lingua (Argentina)

Profesora de Castellano, Literatura y Latín. Licenciada en Enseñanza de la lengua y la literatura. Diplomada en Equidad de Género como derecho de las Humanas y los Humanos. Actualmente es docente de Nivel Terciario en los Profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria.

Algunos de sus trabajos de investigación han sido publicados en actas de congresos y en revistas especializadas.

Contacto: lauracastellano@live.com.ar

Selección y uso de libros para lectores iniciales

Gabriela Barra
Susana Mendive
Maili Ow

La investigación ha documentado el enorme potencial de los libros para el desarrollo lingüístico y de habilidades de lectura y escritura. Pese a ello se ha constatado que la lectura conjunta no es habitual en Chile y que los padres priorizan otras fuentes de entretenimiento para sus hijos como la televisión (CNTV, 2007). Mayor preocupación merece el bajo uso de los libros en las aulas que atienden a niños de educación parvularia (Mendive & Weiland, 2014; Strasser, Mendive, Vergara & Darricades, 2016).

Reconociendo el rol fundamental que los educadores pueden cumplir para revertir dicha situación, y al alero de una iniciativa del Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile, las autoras han elaborado un documento titulado: *Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la educación parvularia*. Este documento sintetiza información necesaria con el objetivo de facilitar la selección y uso de los libros creados para lectores iniciales en diversos contextos donde se puede conectar a los niños con la experiencia lectora.

La guía de selección de libros ofrece:

1. Conceptos asociados a los libros
2. Criterios de uso, función y pedagógicos para orientar su selección
3. Una lista amplia de títulos de literatura recomendable para lectores iniciales categorizados de acuerdo a los criterios mencionados
4. Reseñas de los títulos
5. Sugerencias para trabajar pedagógicamente con los libros desde el nivel de sala cuna hasta

segundo nivel de transición y abordando diferentes núcleos de aprendizaje de las BCEP.

La guía de selección de libros ofrece orientaciones para que el uso planificado de estos libros con niños de 0 a 6 años, favorezca el desarrollo de distintas habilidades del lenguaje oral y, también, favorezca el goce por la lectura y la apreciación estética de cada obra, complementando así, dos aspectos esenciales de abordar con los lectores iniciales.

Inicialmente, la guía de selección de libros fue pensada como una herramienta de apoyo para las alumnas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, en términos de proveer un repertorio de obras para niños, de ficción y no-ficción, que se vinculan con los distintos ámbitos curriculares. Esto, porque la iniciativa del Departamento de Didáctica apuntaba a favorecer proyectos que fortalecieran el vínculo entre los cursos de formación disciplinar de las carreras de educación, con las prácticas que deben realizar las alumnas a lo largo de la misma. Sin embargo, las estudiantes de la carrera no son el único público objetivo de la guía, ya que esta también fue pensada para ser utilizada por diversos actores que de alguna manera se vinculan con niños lectores iniciales: educadoras y técnicos de párvulos tanto en formación como en servicio, formadores de educadoras y técnicos en párvulos, directores de jardines infantiles, padres y madres; quienes deciden qué libros se compran para bibliotecas públicas, de aula, de barrio o en servicios de atención a niños (ej. salas de espera de consultorios), bibliotecólogos, mediadores de lectura y animadores socioculturales que en diversos contextos pueden conectar a los niños con la experiencia lectora.

En relación a la difusión de la guía, esta circula en forma digital como un pdf interactivo³¹. Este formato facilita el poder llegar a un público

31 <http://bibliotecaescolarfuturo.uc.cl/images/2018/seleccionyusodelibrosparalectoresinicialeslibrocomprimido.pdf>

numeroso; educadoras de párvulos en servicio y en formación no solo de la capital, sino también de regiones. El formato de pdf interactivo permite generar alianzas con instituciones con grandes bases de datos disponibles a las cuales se puede llegar bajo esta modalidad. Este formato también permite la consulta rápida de la guía durante las clases de didáctica y literatura infantil, por parte de las alumnas y docentes a cargo de los cursos. Lo que también es esperable que se pueda realizar a nivel local y regional, en distintas instituciones formadoras. Actualmente, es posible descargar la guía desde la página web de la Facultad de Educación de la Universidad Católica, la Biblioteca de Humanidades de la misma institución, y desde la web de la Biblioteca Escolar Futuro, institución con la que también se está coordinando una alianza para poder imprimir ejemplares de la guía que podrán ser distribuidos entre distintos actores del ámbito de la educación parvularia. Por otra parte, el año 2019 se firmó un convenio con Junji que también permitirá la impresión de ejemplares para distribuir en jardines de distintas regiones del país

Bibliografía

- Consejo Nacional de Televisión (2007). Estudios de TV abierta: Niveles de satisfacción. Extraído en Diciembre, 2017, de: https://www.cntv.cl/cntv/site/artic/20110228/asocfile/20110228123950/revista_2007.pdf
- Mendive, S. & Weiland, C. (2014). Cambios en prácticas de alfabetización inicial en los participantes del estudio Un Buen Comienzo: Logros y desafíos pendientes. En MINEDUC: *Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de investigaciones sexto concurso FONIDE*. Santiago: MINEDUC.
- Strasser, K., Mendive, S., Vergara, V. y Darricades, M. (2016). Sobrecarga cognitiva en el aula preescolar: ¿puede una lista de cotejo elevar la calidad del lenguaje dirigido

a niños y niñas de nivel medio mayor? En MINEDUC: *Estudios de política educativa* (106-137). Santiago: MINEDUC.

Sobre las autoras

Gabriela Barra (Chile)

Educadora de párvulos de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Educación con mención en Lenguaje y Alfabetización de la Universidad de Massachusetts. Ha trabajado en fundaciones educacionales, donde se ha especializado en el diseño e implementación de programas para promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito, K-2. Actualmente, es docente de los cursos de Didáctica del lenguaje oral y escrito y Didáctica de la Lectura, para la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia en la Universidad Católica.

Contacto: gbarrag@uc.cl

Susana Mendive (Chile)

Psicóloga mención educacional y doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Se especializó profesionalmente en evaluación docente, y su carrera como investigadora la ha desarrollado en la influencia de variables parentales en el desarrollo cognitivo temprano, particularmente en el desarrollo de atención conjunta en infantes, y de alfabetización inicial en niñez temprana. Ha investigado en fidelidad de implementación, y programas de desarrollo profesional docente en educación preescolar, en el programa Un Buen Comienzo. Ha sido jefa del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y actualmente dicta el curso de Didáctica del lenguaje oral para niños de 0 a 3 años.

Contacto: smendive@uc.cl

Mali Ow (Chile)

Profesora de Filosofía y de Castellano de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Doctora en Didáctica de las lenguas y la literatura de la Universidad Complutense de Madrid. Se ha

especializado en Didáctica de la Lengua y Literatura Infantil. Ha sido jefa del equipo de lenguaje, dependiente del Departamento de Didáctica; tutora del Postítulo de Mención de Lenguaje para Profesores de Segundo Ciclo de E.G.B.; jefa del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación y directora de Pregrado de la Facultad de Educación UC. Actualmente, dicta el curso de Literatura infantil para las carreras de Pedagogía en Educación Parvularia y Pedagogía en Educación Básica.

Contacto: mow@uc.cl

Imágenes



Imagen 1. Portada del documento: *Selección y uso de libros para lectores iniciales. Guía para la educación parvularia.*

■ LÍNEA DE EXPOSICIÓN II: MEDIACIÓN Y PRIMERA INFANCIA

La caja de sorpresas: Folclore poético para la primera infancia

Colectivo Cuando Cuento



Afiche de espectáculo (2019)
Fuente: Archivo fotográfico Cuando Cuento

La mediación lectora en Primera Infancia exige al narrador conocimiento y respeto por los ritmos de crecimiento de este grupo etario, y su impacto puede crear las bases de una sociedad feliz. Las técnicas y estrategias utilizadas para la entrega de contenidos deben estar fundamenta-

das en la evolución y desarrollo de los aspectos neurobiológicos, sociales y afectivos de cada niño y niña.

Es por esto que nuestro Colectivo "Cuando cuento..." se ha especializado en recopilar e integrar conocimientos y estrategias de narración para niños y niñas desde el periodo prenatal a 6 años, algunos de los cuales se plasman en *La Caja de Sorpresas: folclore poético para Primera Infancia*. Nuestro trabajo es resultado de la investigación realizada en diversas capacitaciones. Algunas de ellas: Seminarios de folclore poético impartidos por la educadora de párvulos y folklorista Verónica Herrera; talleres con los cuentacuentos españoles Josemi García (*Primigenius*), *Tantágora* y *Un Punto Curioso*; y las agrupaciones chilenas de teatro para primera infancia: *Amnia* y *Teatro de Ocasión*; como también de la investigación teórica en diversas fuentes y principalmente en la exploración y experimentación.

Queremos compartir en este artículo parte del proceso de creación de *La Caja de Sorpresas*, nuestro primer espectáculo de animación lectora dedicado 100% a este rango etario, para ayudar de algún modo a mediadores de lectura, educadoras, cuidadores y padres, y en general a todos quienes se interesen en explorar el bello camino de la estimulación temprana y el fomento lector en nuestros niños y niñas desde el vientre hasta el inicio de su educación básica, a desarrollar nuevas instancias de mediación lectora para niños y niñas.



Presentación en jardín infantil de la Región del Maule (2018)
Fuente: Archivo fotográfico de Cuando Cuento.

¿Qué es “La Caja de Sorpresas”?

La Caja de Sorpresas es un espectáculo de narración oral y mediación lectora para primera infancia. Tiene una duración de 25 minutos y su estructura es muy simple: una caja de cartón forrada por cada uno de sus lados con láminas del libro *Luna* de Antonio Rubio. Dentro de la caja hay diversos elementos (instrumentos musicales pequeños, muñecos de fieltro, láminas y cordel, guantes de colores y libros) que nos sirven como apoyo para narrar algunos elementos seleccionados de nuestro folclore poético: *A mi burro*, *Estaba la rana* y otras nanas, juegos, retahílas y versos propios de nuestro patrimonio cultural. El espectáculo termina con la narración de *Luna*, utilizando el propio soporte (la caja) como elemento de narración.

¿Por qué centrarnos en la primera infancia?

Desde el periodo prenatal, el niño tiene sus primeros acercamientos con la narración a través

de canciones de cuna, nanas, cantos tradicionales, versos, juegos, canciones y rimas melódicas. Estos constituyen el primer encuentro de los bebés con la literatura, y dan forma a los denominados por la investigadora Yolanda Reyes, “Libros sin páginas: los primeros libros que escribimos en los pliegues de la memoria de los bebés”.

Los bebés desde que están en el vientre escuchan el mundo a través de las vivencias de su madre: oyen los latidos del corazón, su voz y la de las personas a su alrededor. La actividad cotidiana de la madre, incluso el ritmo de su respiración produce ondas suaves en el líquido donde se encuentra el bebé, que estimula sus sentidos desde los primeros días de la concepción. La “lectura” del entorno, entonces, se hace desde todos los sentidos, y una vez que el bebé nace, la estimulación sensorial es una buena forma de reconectarlos con este mundo intrauterino cálido, seguro y cómodo.

El folclore poético remite al niño a esa conexión primigenia con el mundo: la musicalidad que posee intrínsecamente la rima, (entonación, ritmo, pulso), apoyada con los movimientos del narrador y otros estímulos (instrumentos musicales, colores, objetos) puede ayudarnos a generar en el niño la reconexión con la sensación de confort y calidez del vientre materno, por ende, permitirle crear un vínculo afectivo con la narración. Este vínculo es primordial en el desarrollo de puentes neuronales.

Con respecto a este tema, el *peak* de formación de neuronas se produce alrededor del quinto mes prenatal. El niño nace con una cantidad determinada de estas células y durante el transcurso de la vida, ocurren “muertes y nacimientos” de nuevas neuronas, a un ritmo más lento que al inicio de la vida. Posterior al nacimiento, estas neuronas comienzan su desarrollo y maduración. La investigación actual ha puesto particular atención en los primeros años de vida, ya que es un

momento en que el cerebro se desarrolla rápidamente y establece muchas de las conexiones que constituyen la base del desarrollo posterior. El aprendizaje se produce a través de la conexión entre neuronas, aumentando el número de sinapsis hasta los tres años, para luego permanecer hasta los diez años.

El cerebro humano alcanza su mayor desarrollo (en promedio) a los 2 años. A los 6 años ya tiene el 90 % del tamaño de adultez, y cada estímulo positivo y adecuado forma en él los denominados “puentes neuronales”. Mientras más “puentes neuronales” se desarrollan, mayor serán las habilidades cognitivo-afectivas del futuro adulto. A su vez, cada condición o estímulo negativo, produce “poda neuronal”, que se asemeja al “corte de los puentes”, traducándose en rezago del desarrollo en diferentes grados y manifestaciones.

Es por esto que es tan importante la exposición a estímulos adecuados: entorno adecuado, necesidades básicas cubiertas, estimulación psicomotora y eliminación del riesgo de exposición a noxas como drogas, alcohol, malnutrición y entorno carente de afectos.

Y ahora... ¿qué narrar?

De acuerdo con el desarrollo del niño en cada una de sus etapas, surge el dilema de qué tipo de narración escoger para estimularlo adecuadamente. Josemi García³², en una de sus capacitaciones, nos presenta la siguiente clasificación (asociando cada etapa de la primera infancia a un animal, para nuestra mejor comprensión) y algunas sugerencias narrativas por etapa.

1. **“Niño pez”**: Antes de su nacimiento, el niño se mueve en un ambiente acuoso, como un pez. Percibe vibraciones, movimientos y también sonidos. Reconoce el timbre de voz de sus cercanos. El niño y la madre son uno solo. Necesita la palabra afectiva. Las nanas, arrullos y canciones son su primer vínculo con la lectura. Cantarle, contarle detalles de lo que lo rodea, leerle poemas, hasta describir en voz alta los pasos de una receta de cocina propician el contacto del bebé con las palabras y con la voz de la madre, a la que es sensible a partir de los cuatro meses de gestación.



Dos momentos del espectáculo *La Caja de Sorpresas*
Fuente: Archivo fotográfico Colectivo Cuando Cuento.

32 Educador, cuentacuentos, músico y clown español.

Éstas también le ayudan a reconocer más fácilmente el medio donde se desenvolverá a partir de su nacimiento.

2. **“Niño rana”**. Entre los 0 y los 9 meses aproximadamente el bebé comienza a ser un individuo, y aunque aún no se desplaza por sí mismo, comienza a reconocerse gradualmente como un ser distinto a su madre. Comienza la construcción del yo. Las canciones de hábitos y de reconocimiento corporal son ideales para esta etapa. Un ejemplo de ello, son canciones como *las manitas, este dedito compró un huevito*, y el vasto mundo de la invención propia. El adulto debe entrar en esta etapa más que nunca en el “estado de infancia”; es decir, despertar en sí mismo la sensibilidad que lo predispone al juego, para así ser creativo y espontáneo. Tal estado lo impulsa a proponer y organizar espacios de exploración y práctica del lenguaje oral, gestual y escrito, que enriquece el pensamiento de los bebés y el de ellos mismos.
3. **“Niño gato”**: Desde los 9 meses a los 2 años aproximadamente, con la adquisición de la autonomía en el desplazamiento (primero el gateo y luego los primeros pasos) el niño comienza el proceso de sociabilización. Así, descubre un entorno social distinto a su núcleo cercano y comienza a comprender el aquí (constancia del objeto), y la relación entre los hechos y los resultados, por lo que los elementos de repetición son útiles en la medida que el niño los disfrute. Un ejemplo es *Luna* de Antonio Rubio.
4. **“Niño cachorro”**: Desde los 2 a los 4 años en promedio, el niño comienza el real proceso de sociabilización. Descubre que hay otros como él y descubre el mundo con curiosidad. En esta etapa comienza a desarrollar el goce estético. Aquí es donde el folklore poético nos otorga las principales herramientas para trabajar con los niños de esta etapa: los cuentos

de fórmula, o también llamadas por Antonio Rubio (2008) “7 llaves de cuento”. En el punto siguiente profundizaremos en ejemplos de esta clasificación.

5. **“Niño Mono”**: Desde los 5 años el niño comienza a comprender el concepto del “allí”. Recién aquí pueden comprender en su totalidad los cuentos denominados de encantamientos, de hadas o fantásticos. Los clásicos cuentos infantiles con estructura narrativa que contienen inicio, clímax y desenlace. Un ejemplo son *Caperucita Roja, Los tres chanchitos*, entre otros cuentos clásicos.

Antonio Rubio³³ en su libro *7 llaves del cuento* clasifica los “cuentos de fórmula” en siete categorías:

1. **Verso y estribillo**: Poseen una estructura binaria y repetición coral que permiten fijar la rima. Por ejemplo, “Cucú, cucú, / cantaba la rana, / cucú, cucú, / debajo del agua”.
2. **Enumeración**: Aquellos versos que sirven para nombrar el mundo. Por ejemplo, “Este dedito compró un huevito, / este otro lo echó a freír, / este otro le echó la sal, / ¿este otro lo revolvió! / ¡y este dedo gordo se lo comió!”.
3. **Encadenados (o concatenados)**: Se basan en el refuerzo de la enumeración de elementos por medio del eco del anterior. Esta estructura también está presente en los cuentos acumulativos. Son ejemplos de ello, *La tenquita, El medio pollo, Juanito el bandolero*.
4. **Suma y resta**: Similar al encadenado, solo que en este caso y como el nombre lo dice, suma o resta elementos en la progresión de la narración, tales como *Yo tenía 10 perritos o Un elefante*.
5. **Diálogos**: Son una estructura binaria que consta de pregunta y respuesta. Podemos dar como ejemplo: *Hola, don Pepito / Hola, don José*.

³³ Poeta español y maestro de escuela, autor de muchos libros infantiles. Se ha dedicado a estudiar la animación lectora y la narración oral en la primera infancia.

6. **Pareados:** La más elemental de las estructuras poéticas. Se refiere a rimas simples, de un par de versos. Un ejemplo es: "Soy chiquitita, / tengo colores /manos arriba: /¡He dicho señores!".
7. **Romances:** Composición poética constituida por una serie indefinida de versos, generalmente octosílabos, que riman en asonante los pares y quedan sueltos los impares. Muchas veces cuentan alguna historia en sus versos.

"Estaba la Catalina
 Sentada bajo un laurel
 Mirando la frescura
 De las aguas al caer
 De pronto pasó un soldado
 Y lo hizo detener
 "Deténgase usted soldado
 Que una pregunta le quiero hacer"
 "¿Usted ha visto a mi marido
 En la guerra alguna vez?"
 "Yo no he visto a su marido
 Ni tampoco sé quién es".

Verónica Herrera³⁴ (1998), por su parte, en sus libros de folklore chileno para la educación pre-escolar también recopila cuentos de tradición oral. En ellos reúne los ya mencionados en la clasificación de Rubio, pero con otra categorización más amplia:

1. **Adivinanzas:** "En lo alto vive/ en lo alto mora/ teje que teje/ la tejedora."
2. **Cuentos de nunca acabar:** *El gato Zarapo, José se llamaba el padre...*
3. **Oraciones:** "Ángel de la guarda/ dulce compañía/ no nos desampares/ ni de noche ni de día."
4. **Matutines:** "Esteras y esteritas/ para secar peritas. / Esteras y esterones/ para secar orejones."
5. **Cuentas:** *Terrome, terrome, Pito pito colorito.*
6. **Versos varios del folklore:** Recitaciones, letrillas, burlas, cuentos de pega, invocacio-

³⁴ Folclorista e investigadora del folklore poético, es también una destacada narradora oral en Chile.

nes al tiempo, dicharachos, retahílas, coplas, refranes.

7. **Trabalenguas:** "Tres tristes tigres trigo tragaban tras un tragal".
8. **Juegos:** *Pimpirigallo, Corre el anillo, Juguemos en el bosque, Rondas, etc.*



Presentación en jardín infantil de comuna de Recoleta, Región Metropolitana (2019) Fuente: Archivo fotográfico Colectivo Cuando Cuento.

Finalmente: ¿Cómo contar?

Con todo este material nos dimos a la tarea de escoger elementos escénicos para incluir en nuestras narraciones y que nos ayuden a presentar el folklore poético de una manera distinta.

Trabajamos principalmente con dos referentes estéticos. La primera es la agrupación española *Tantágora*, dedicada a la mediación y fomento lector, de quienes aprendimos la técnica de narrar utilizando guantes de colores, los cuales eran parte de su espectáculo *Din Don Dedos*; y Tamara Chubarovsky y sus *Rimas con movimiento*. Además, incluimos otras formas de contar aprendidas en nuestros cursos de

cuentacuentos, como los cuentos con cordel y animación de objetos, así mediante la experimentación y pruebas, llegamos finalmente a la *Caja de sorpresas*, descrita en el comienzo de este artículo.

El proyecto ha sido financiado durante 2 años consecutivos por la Fundación Mustakis, llevando en 2018 nuestro espectáculo a jardines de la Región del Maule y en 2019 se implementó en jardines JUNJI de Recoleta (R.M), incluyendo además la capacitación a educadoras. Durante el 2020 el colectivo estará trabajando en desarrollar nuevos espectáculos de mediación para la primera infancia, financiado nuevamente por Fundación Mustakis.

Bibliografía

- Cerda G. y Herrera V. (2016). *El folclor infantil: un recurso renovador en la educación inicial: estrategias y recursos pedagógicos basados en la cultura tradicional y su aplicación en el aula*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Herrera V. (1998). *El Folclore chileno: juegos, adivinanzas, recitaciones, oraciones, trabalenguas y otros para la educación pre-escolar*. Santiago de Chile.
- Rubio A. y Lopiz V. (2008). *7 llaves de cuento*. Pontevedra: Kalandraka.
- Rubio A. y Villán O. (2016). *Luna*. Pontevedra: Editorial Kalandraka.
- Valdivia P. y Ballesteros C. (2013). *Estaba la Rana*. Santiago de Chile: Amanuta.

Sobre los autores

Cuando Cuento... (Chile)

Colectivo de narradores nacido en 2014 y conformado por profesionales de diversas áreas (salud, educación y artes, principalmente), todos egresados de la Escuela de Cuentacuentos de la Fundación Mustakis. Se han especializado en investigar y desarrollar estrategias para narrar

a la primera infancia. Durante su trayectoria han trabajado como formadores y narradores en diversos escenarios: Biblioteca de Santiago, Kidzapalooza, ext UCM, jardines JUNJI e Integra, entre otros.

Contacto: cuandocuento@gmail.com

Varones apapachones. Construyendo en tiempos violentos masculinidad amorosa desde la primera infancia

Emilio Lome

I.

México vive en la actualidad y desde hace más de una década una crisis de violencia social sin precedentes. El crimen organizado en complicidad con algunos gobiernos regionales y estatales ha erosionado la precaria gobernanza nacional. La cultura del miedo permea todos los ámbitos de la sociedad. La educación, formal y no formal, es una de las áreas más afectadas.

Uno de los estados con más violencia y rezago de México es Guerrero, estado del que soy originario. Nací en Iguala, Guerrero, ciudad trágicamente célebre porque en el 2014, fueron desaparecidos 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa. Salí de mi estado natal a los seis años a causa de la violencia familiar y comunal. Mis familias paterna y materna tenían un fuerte conflicto legal a causa de la violencia doméstica que sufría mi madre.

El machismo es una patología social muy arraigada en México y es una causa indudable de la crisis de violencia que vivimos. Desde muy pequeño conocí los síntomas de este machismo: alcoholismo, agresión normalizada en lo cotidiano, ambientes delincuenciales, destrucción y auto-destrucción, mediocridad vital por todas partes. Tengo treinta y dos años trabajando con y para niños-as. Los últimos veinte dos años me he dedicado a la Primera Infancia (bebés, educación inicial y educación preescolar) desde la Expresión Artística y la Formación Lectora.

VARONES APAPACHONES es el testimonio de mi regreso creativo a Guerrero dando sesiones para bebés acompañados de papás, mamás, abuelas-os. Y formando a varones que trabajen o quieran trabajar con y para la Primera Infancia. En un país donde más del noventa por ciento de las acciones educativas y culturales para educación inicial y preescolar son realizadas por mujeres, VARONES APACHONES propone en la acción y la reflexión la creación de vínculos amorosos entre una masculinidad lúdica y empática con bebés y bebas por medio de la belleza y la alegría que propician los libros, el juego, la música y las artes visuales.

VARONES APAPACHONES es también una propuesta metodológica que explora, reflexiona y propone soluciones creativas para un México machista y violento que al mismo tiempo acepta ya su resiliencia y desea encontrar y promover las medicinas socioculturales que lo ayuden a sanarse.

II

En 1998, por invitación de la maestra Paula Rodríguez, fui coautor del material arte educativo "Toc Toc Cantos y Cuentos para romper el cascarón". Este material fue publicado por el programa "Libros del Rincón" de la Secretaría de Educación Pública de México SEP. "Libros del rincón" es el área de la SEP que dota de acervos literarios a las escuelas públicas mexicanas. "Toc Toc" fue la primera publicación de "Libros del Rincón" dirigida a educación preescolar.

Este material me posibilitó vincularme con el nivel de preescolar en los rubros de la formación y la investigación. En esos años (finales del siglo veinte), había muy poca literatura dirigida específicamente a la Primera Infancia, este mismo término no estaba aún posicionado. Tampoco existían muchas canciones de creación contemporánea para ese nivel educativo. El cancionero tradicional y las creaciones del famoso cantautor Francisco Gabilondo Soler "Cricri", seguían sien-

do la base del contenido musical que usaban las docentes de preescolar.

A petición del profesorado empecé a crear literatura y canciones para las niñas y niños de tres a cinco años. De estos cuentos y canciones surgió el proyecto "UN ESCRITOR VISITA NUESTRA ESCUELA".

Desde el 2005 recorro los jardines de niños de mi país con este proyecto. En estas visitas, que tienen como propósito sustancial crear comunidades lectoras, doy conferencia a padres y madres de familia, un conversatorio a docentes y lo que más disfruto: un concierto lector de juegos musicales y literatura contada y cantada para niñas y niños.

Durante una gira con este proyecto, me percaté de que muy pocos, menos de un cinco por ciento de los adultos asistentes, eran varones. Empecé a hablar de esa situación recurrente en mis conferencias a padres y madres de familia. También en mis talleres con docentes.

A la directora de un prestigioso Colegio Montessori le interesó mucho ese tema que exponía yo sobre paternidad y crianza. Y me invitó a hacer un taller para los papás de su colegio. Así nació VARONES APAPACHONES.

Al primer taller de VARONES APAPACHONES que realicé en ese colegio Montessori llegaron quince papas. Quince adultos varones, en su mayoría empresarios, con cara "de vine porque no me quedó de otra". Nos presentamos, les pedí que hablaran de sus razones de estar en ese taller. Y dimos inicio al taller.

Empecé leyéndoles "Mi papá" de Anthony Brown. Al terminar la lectura les pedí que a semejanza del libro leído escribieran un breve texto sobre sus papás. Apareció la emoción. A la hora de leer aquellos textos las voces se quebraban, se generaban silencios llenos de emoción latente, irrumpían con discreción pudorosas lágrimas. Es muy difícil en México, si no es en un proceso terapéutico, que un grupo de varones adultos exprese sus emociones.

Un libro "para niños" había logrado esa difícil manifestación emotiva.

Leímos también "Papá escapó con el circo" de Etgar Keret. Hablamos de lo difícil que resulta en ocasiones cargar con el rol de papá de tiempo completo, de estar destinados a ser el proveedor pertinaz e inagotable. Nos cuestionamos sobre el porqué siempre tenemos que mostrarnos como infalibles y autosuficientes, de lo difícil que es reconocer y comunicar nuestra vulnerabilidad, nuestras debilidades, nuestras necesidades más profundas. Les leí un texto del "Huehuetlatolli", "La palabra de los abuelos", un antiguo códice de sabiduría prehispánica. Un texto sobre cómo recibían los antiguos mexicanos a sus hijas e hijos cuando nacían. Hicimos acrósticos ilustrados con los nombres de nuestros hijos e hijas. Y terminamos abrazados en círculo cantando uno de mis arrullos.

Al despedirnos, todos contra todos dándonos abrazos llenos de apapacho, supe con emocionada certeza que la "apapachósfera" se había logrado. Al terminar ese taller, al menos por breves momentos, no fuimos los típicos machos mexicanos. Por obra y magia de la imaginación, la palabra y la música habíamos vivenciado en nuestras mentes, cuerpos y corazones lo que es y puede ser un varón apapachón.

III

La palabra apapacho viene del náhuatl "papatzoa" que significa "mi alma modela a la tuya".

En México es una palabra muy utilizada y tiene múltiples acepciones, todas relacionadas con el afecto, la ternura, el vínculo amoroso, la empatía.

Hablar de VARONES APAPACHONES es referirse a varones que expresan sus sentimientos de manera sana, que conservan y ejercen una ludicidad gozosa, que se permiten la poderosa vulnerabilidad de la ternura y la intimidad, que saben o están dispuestos a aprender a autorregularse emocionalmente. Todo esto en beneficio de una

crianza amorosa y la construcción de vínculos sanos y entrañables con sus hijas-os.

Tener esta “caracterología apapachona” no resulta nada fácil en esa cultura patriarcal que es tan predominante y hegemónica en nuestros países hispanoamericanos. La propuesta de las denominadas “Nuevas masculinidades” como ideología y praxis es muy reciente aún, pero sin duda representa una gran apertura y un camino por seguir y explorar. Desde el sustrato conceptual de estas “Nuevas masculinidades” sustento y construyo la metodología de VARONES APAPACHONES.

En el 2015 empecé a trabajar con niñas y niños de cero a dos años. Esto le dio un giro radical y enriqueció sustancialmente a VARONES APAPACHONES.

Con los conciertos lectores “Bebecantos Bebecuentos” recorrí el estado de Guerrero durante varios meses. En esos conciertos me di cuenta de que gracias a los bebés la “apapachosfera” se creaba de una manera más pronta y contundente. La “apapachósfera” es ese momento de vulnerabilidad individual y/o colectiva en el que los bebés modelan a los adultos que les acompañan. No hay manera de conservar la armadura neurótica tan propia de nuestra adultez ante bebés que exploran, muerden, manipulan y leen un libro.

Descubrí algo que llamo “la poderosa vulnerabilidad”: nada más vulnerable que un bebé, nada más poderoso que un bebé. Esa “poderosa vulnerabilidad” en un adulto se manifiesta en cuidado, vínculo, empatía, compasión, amor. También descubrí, con una óptica basada en las neurociencias, que los bebés nos demuestran que los seres humanos estamos diseñados para la alegría sensorial, la empatía emocional y la armonía conductual. Estamos equipados como humanidad para la autorregulación neuroemocional.

Los conciertos de “Bebecantos Bebecuentos” en un principio eran para bebés y adultos acompa-

ñantes hombres y/o mujeres. A mitad de la gira empecé a hacer estos conciertos sólo para varones: papás, abuelos, hermanos mayores y familiares adultos amorosamente responsables.

Comparto a continuación el programa del Concierto Lector Itinerante VARONES APAPACHONES. Está basado en el “Proceso de Mediación Lectora con Bebés” creado por Mercedes Garza, fundadora y directora de la Bebeteca “Manuel Gómez Morín”, bebeteca pionera y la más grande en su tipo en todo México.

IV Varones Apapachones.

Concierto Lector Literario y Musical para Bebas y Bebés acompañados de un varón adulto amorosamente responsable.

Programa de sesión-concierto: duración 45 minutos aprox

La sesión-concierto tiene una duración de 50 minutos aproximadamente y se divide en tres momentos.

Primer Momento: Cantalibros

1. **Bienvenida musical:** acompañado de mi guitarra improviso versos con los nombres de los bebés asistentes. Esto crea un primer vínculo empático y afectivo con niñas-os y varones apapachones.
2. **Presentaciones lecto-musicales:** voy compartiendo libros leyendo y cantando acompañado de guitarra, yembé y otros instrumentos.
 - A. *¿Qué te pico la hormiga de los pies a la barriga?*
 - Texto: Isaías Isabel
 - Ilustraciones: Pablo Prestifilippo
 - Editorial CIDCLI
 - B. *Adivina quién soy*
 - Taro Gomi
 - Ed. FCE
 - C. *Más te vale mastodonte*
 - Micaela Chirif-Issa Watanabe
 - Editorial FCE

- D. *¿Qué le pasa a mi cabello?*
 – Taro Gomi
 – Editorial FCE
- E. *Yo veo*
 – Alejandro Magallanes
 – Editorial SM
- F. *Buen provecho, animales al acecho*
 – Alonso Nuñez
 – Editorial CIDCLI
- G. *El conejo de la luna*
 – Texto: Emilio Lome
 – Ilustraciones: Daniela Martagón
 – Editorial Océano Travesía
- H. *Iba caminando*
 – Texto: Sue Machin
 – Ilustraciones: Julie Vivas
 – SEP Libros del Rincón
- I. *Un cuento de oso*
 – Anthony Brown
 – Ed. FCE
- J. *Todos hacemos caca*
 – Taro Gomi
 – Ed. FCE

Duración del primer momento: 25 minutos

Segundo momento: la Librósfera

Interacción con los libros

Se ponen las canastas con libros para que adultos y niños interactúan con ellos.

Duración del segundo momento: 20 minutos

Tercer momento: la apapachósfera

Es un cierre afectivo. Se refuerza el vínculo varón apapachón-libro- niño por medio de una canción afectiva y un arrullo

1. *Un abrazo*
 - María Baranda
 - Editorial El Naranja
2. *El beso*
 - Paula Rodríguez
 - Ferra
 - Toc Toc Cantos y Cuentos para romper el Cascarón
 - Libros del Rincón SEP

Duración del tercer momento: 5 minutos

MATERIALES:

Canastas con libros seleccionados, guitarra, yembé, objetos para hacer ruidos y efectos.

REQUERIMIENTOS ESPECIALES:

Un espacio adecuado para propiciar una atmósfera lúdica y afectiva.

Alfombra y cojines para los asistentes.

NUESTROS PROPÓSITOS SON:

1. Crear vínculos afectivos entre varones apapachones y bebés-bebas.
2. Construir una cultura de formación de lectores desde la infancia más temprana.
3. Formar públicos para la literatura cantada y leída de calidad.
4. Activar espacios públicos para la lectura y la cultura con y para la Primera Infancia.

V

La metodología arte educativa, que incluye taller y concierto lector, VARONES APACHONES. Está por publicarse como libro ilustrado. Inicia nuevas giras por todo el país y está por integrarse a la televisión educativa. También ha recibido invitaciones para ser implementada en algunas ciudades de Estados Unidos y en diversos países de América Latina.

Concluyo esta ponencia compartiendo un fragmento del poema precolombino con el que los padres mexicas (aztecas) mostraban su “apapachoneidad” al decirlo a sus hijas e hijos recién nacidos.

Cada padre recibía con un poema específico a sus hijas-os. Las madres, el abuelo, la abuela, hacían lo mismo. Estos “poemas de recibimiento y crianza” los decían los macehuales (campesinos) que los tlatoanis (gobernantes). Esta es una versión al castellano del náhuatl original:

“Hija-o mía-o, mi collar, mi pluma preciosa.
 has venido a la vida, has nacido.
 Por breve tiempo has venido a mirar,

has venido a crecer, has venido a echar tallos,
has venido a embarnecer.
Como si fueras un pajarito
apenas puedes picotear.
Vas creciendo
como si estuvieras saliendo
de tu cascaroncito.
Como si estuvieras arropado en algo precioso.
Como si brotaran tu colita, tus alitas,
tu manita, tu piececito, tu cabecita.
Como si fueras colibrí que ya intenta
andar volando”.

Bibliografía

- Baranda María, ilustraciones de 2012 “*Un abrazo*”. México, Ediciones El Naranjo.
- Brown Anthony 2002 “*Mi papá*”. México, Fondo de Cultura Económica.
- Brown Anthony 1989 “*Un cuento de oso*” México, Fondo de Cultura Económica.
- Chirif Micaela, ilustraciones de Issa Watanabe. 2014 “*Más te vale mastodonte*” México, Fondo de Cultura Económica.
- Gomi Taro 1993 “*Adivina quién soy*” México, Fondo de Cultura Económica.
- Gomi Taro 2016 “*Todos hacemos caca*”. USA
- Isabel Isaías, ilustraciones de 2003. “*¿Qué te picó la hormiga de los pies a la barriga?*” México, editorial CIDCLI.
- Keret Etgar, ilustraciones de Rutu Modan. 2004. “*Papá escapó con el circo*”. México, Fondo de Cultura Económica.
- Kitamura Satoshi 2009. “*¿Qué le pasó a mi cabello?*” México, Fondo de Cultura Económica.
- León Portilla Miguel 2011. “*Huehuetlatolli*” Testimonios de la Antigua palabra. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lome Emilio, ilustraciones de Daniela Martagón. 2017. “*El conejo en la luna*”, Editorial Océano Travesía.
- Machín Sue, ilustraciones de Julie Vivas. 2001 “*Iba caminando*”. Libros del Rincón, SEP.
- Magallanes Alejandro 2016 “*Yo veo*”. México, Editorial SM.
- Núñez Alonso, ilustraciones de Juan Gedovius. 2009. “*Buen provecho, animales al acecho*”. México, Editorial CIDCLI.
- Rodríguez Paula 1998 “*Toc Toc. Cantos y Cuentos para romper el cascarón*”. México. Libros del Rincón, SEP.

Sobre el autor

Emilio Ángel Lome Serrano (México)

Niñólogo y arte educador. Desde 1998 trabaja con y para la Primera Infancia como escritor, compositor, tallerista e investigador. Tiene más de cincuenta libros publicados en diversas editoriales de México, España y USA. Cuenta con 15 producciones discográficas. Ha ganado premios nacionales en poesía, narrativa, dramaturgia, música y arte popular. Artista residente por la Universidad de Arizona. Premio Nacional de Periodismo 2016.

Contacto: cuentosfera@gmail.com





A la ronda, ronda... Te quiero contar

Inés Correa Prado
Francisca Martínez Poulsen

Durante la primera infancia el papel del mediador es fundamental; los más pequeños necesitan de alguien que facilite los primeros encuentros con los libros, que permita y ayude a descubrir el significado, la emoción y el gozo que encierran. Para ello debe crear las condiciones afectivas y motivacionales adecuadas para lograr que el niño sienta no solo interés, sino necesidad y placer por leer.

La experiencia en el voluntariado cuentacuentos en el Centro Lector de Lo Barnechea nos ha permitido por años ejercer como mediadoras de lectura, contando cuentos en diversos colegios y jardines de la comuna. Los últimos tres años nos hemos dedicado especialmente a contar cuentos para la primera infancia.

Como dice Lila Weinschelbaum *Leer en voz alta para alguien es un acto de amor, que nace con la elección del cuento*, (Weinschelbaum, 1998), pero no basta solo con escoger un buen cuento, sino también cómo lo entregamos. Poco a poco fuimos aprendiendo que debíamos escuchar y conversar con la infancia, la de los niños y también, que era necesario conectarnos con nuestra propia infancia. Ha sido ese diálogo el que nos ha guiado al momento de preparar las sesiones de cuentacuentos.

Para presentarles nuestra forma de preparar una sesión de lectura en voz alta, queremos usar, a modo de ejemplo, el cuento *Una casa sin puertas ni ventanas*, tomado del libro *Leo Leo Palabreo*, selección de Cecilia Beuchat, de Liberalia Ediciones. (Beuchat, 2012). Este cuento se trata de un niño que estaba muy aburrido y su mamá le propone como desafío para que se entretenga, que busque una casita roja, sin puertas ni ventanas y con una estrella en su interior. Entonces,

el niño se pone su gorro, su chaqueta y parte al campo en su búsqueda.

Así comienza este cuento de tradición oral, con una estructura de fórmula de repetición, donde el niño se encuentra- primero- con una niña y le pide ayuda, ella lo manda donde su padre -el granjero-, quien lo envía donde la abuela, que le sugiere que busque al viento. A cada uno de ellos el niño le pregunta: ¿sabes dónde puedo encontrar una casita roja, sin puertas ni ventanas y con una estrella en el interior?

Quizás muchos ya conocen este cuento y sabrán que finalmente el niño logra encontrar la casa roja sin puertas ni ventanas y con una estrella en el interior. Y como dice María José Ferrada en su libro titulado *Escondido* (Ferrada, 2014) con tanta sencillez y belleza:

*Dentro de la manzana hay una estrella. /
Así de simple.*

Esta manzana ha pasado a ser nuestra metáfora, donde la manzana es un buen libro y como todo buen libro, tiene escondido en su interior una estrella y es nuestra labor como mediadores buscarla, encontrarla y hacerla brillar. Y de esta forma encantar a los niños con los libros y la lectura.

Volviendo al diálogo con la infancia, y poniéndonos en el lugar de los niños, pensamos cómo podemos potenciar un cuento, captar mejor la atención, mejorar su comprensión y por sobre todo transformar la lectura en voz alta en una instancia de gozo y placer. Estas reflexiones nos han llevado a una pregunta base: ¿qué les gusta a niños? A los niños les gusta mucho moverse y jugar; es lo propio de su naturaleza. Esta necesidad innata impulsa y anima a los más pequeños a descubrir sus cuerpos. ¿Se han dado cuenta que los niños pequeños están en constante movimiento? Por algo es, antes de que el niño pueda mantenerse quieto, ya sea de pie o sentado, necesita moverse mucho. Por lo tanto, incorporamos movimientos, tanto de motricidad gruesa como fina, ya sea antes, durante y/o

después del cuento. El lenguaje corporal añade énfasis a lo que decimos, sus movimientos ayudan a los niños a estar más centrados y presentes en la escucha.

Por otra parte, los niños imaginan todo el día, todo lo transforman. Viajan y juegan a través de la imaginación. ¿Sabían que el ser humano es la única especie que imagina y que además puede imaginar cosas que no existen? La imaginación es uno de los elementos que hemos querido potenciar en las sesiones de cuentos. Siempre hemos escuchado que las historias desarrollan la imaginación. Por lo tanto - más allá de la discusión de mostrar o no las ilustraciones- lo más importante es dar tiempo, pausas y espacios dentro de la narración para que el niño logre ir formando sus propias imágenes mentales. L'Ecuyer (L'Ecuyer, 2012) señala que la capacidad que tienen los niños para pensar cosas imposibles es maravillosa.

Volviendo al cuento usado como ejemplo, en un momento el protagonista llega al pie de un gran manzano, en ese momento levantamos la mano lentamente y de esa forma, lo mostramos imaginativamente, para que cada uno vea en su mente su propio árbol. Y si acompañamos al movimiento y la imaginación con una melodía, mucho mejor. Incorporar canciones e instrumentos musicales a las rutinas permite que los niños participen activamente. Sobre todo cuando son fórmulas que se repiten, se cantan y son acompañadas de movimientos corporales. A la segunda o tercera repetición, los niños ya están cantando e imitando los movimientos.

Es difícil crear canciones para todos los cuentos. Sobre todo cuando uno no tiene esas dotes artísticas a flor de piel. Entonces, podemos tener una canción para comenzar y /o terminar la sesión. Por ejemplo, usar una canción que diga así: “había una vez un cuento muy bonito, que yo quería que yo les quería contar y con este cuento, con este cuento empezaré”.

Elvia Silvera dice que:

Los niños cantan y danzan las rondas de todos los tiempos. Las canciones y los juegos de palabras infantiles (al margen de toda significación lógica) ejercen una especie de hechizo en todos los niños. Ellos poseen un sentido especial de la magia verbal que yace en la magia del lenguaje. Para observar cómo los niños recurren instintivamente al ritmo, a la fuerza del acento y a la repetición de los sonidos, solo basta verlos jugar. (Silvera, 2007)

Por lo mismo, también hemos incorporado –conscientemente– la rima a las sesiones de cuentos. Como decíamos, los niños juegan con el lenguaje y, cuando descubren que hay palabras “que suenan igual”, refiriéndose a las rimas finales, se encantan con ellas, les provoca entusiasmo, y, además son fáciles de recordar, les ayudan a anticipar o predecir. En el cuento de la manzana, no aparecen rimas, entonces, ¿cómo las podemos incorporar?, recurriendo los matutines o principios y finales de cuento. Ya sean del folclor o de creación propia.

Para comenzar este cuento, por ejemplo:

Una sorpresa en este cuento habrá,
si escuchan con atención,
alguno lo descubrirá.

Y para terminar:

El niño encontró la estrella en el interior,
a ustedes se las mostró,
y el cuento se acabó.

Por último, y no menos importante, están las emociones. En la motivación para la lectura buscamos que los niños se conecten con sus experiencias previas y a través de estas con sus emociones. Que fue justamente lo que hicimos cuando comenzamos a contarles el cuento, nos conectamos emocionalmente con el estado anímico del protagonista (el aburrimiento).

Por otra parte preparamos muy bien la lectura para lograr transmitir con fuerza las emociones que aparecen en el relato. Si logramos emocionar a los niños con nuestras lecturas, sabemos que la experiencia y la historia escuchada permanecerán en su memoria por siempre. Le damos un protagonismo especial a la alegría, a través del humor y los absurdos. Los niños se ríen de las cosas más ridículas, nuestra tarea es reírnos con ellos. Compartir un chiste, un juego de palabras o una broma. El humor es un componente básico en el desarrollo de las destrezas sociales y emocionales. Una anécdota simpática que nos pasó contando este cuento es que al terminar la sesión todos comimos un pedacito de manzana. Mientras los niños comían les pregunté -¿y qué pasó con la estrella?, y un niño contestó: - me la comí.

Para ir terminando, no queremos dejar de señalar que todo lo que hemos presentado es lo que actualmente aplicamos en nuestras sesiones de cuentacuentos, pero siempre en una dosis adecuada. Para Daniel Siegel –experto en neurociencias y educación– “el niño necesita un entorno normal..., una cantidad mínima de estímulo... ni más ni menos” (Citado por L’Ecuyer, 2012).

Finalmente, queremos agradecerle a los cuentos infantiles y cada niño que nos ha escuchado leerlos, porque nos han impulsado a recordar nuestra niñez y darnos cuenta que en algún lugar dentro de nosotras llevamos todas las historias escuchadas, las que hemos vivido y las que alguna vez necesitaremos. Esas caritas de asombro y gozo son el mejor regalo y motivación para continuar por este camino, porque estamos de acuerdo con Rousseau cuando señala que “lo que se ama en la infancia se queda en el corazón para siempre.”

Bibliografía

- Beuchat, C. (2012). *Leo Leo Palabreo*. Santiago de Chile: Liberalia Ediciones.
- Ferrada, M. J. (2014). *Escondido*. Chile: Ocho libros.
- Kenison, K. (2001). *La voz de los niños. consejos para madres agobiadas por las prisas*. Barcelona: Grijalbo.
- L’Ecuyer, C. (2012). *Educación en el asombro*. Barcelona: Plataforma Editorial.
- Silvera, E. (2007). *Para crecer con poesía. Una guía para acercar a los niños al mundo de la palabra*. Caracas: Banco del Libro.
- Weinschelbaum, L. (1998). *Por siempre el cuento*. Ciudad de Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.

Sobre las autoras

Inés Correa Prado (Chile)

Profesora Básica de la U. Católica con mención en Lenguaje y Comunicación.

Ha trabajado tanto con niños como con adultos, realizando diversos talleres de fomento lector y cuentacuentos en la Fundación Había una Vez, el Centro Lector de Lo Barnechea, librerías, bibliotecas, con madres de la cárcel de mujeres de San Joaquín, entre otros.

Diplomada en Ciencias de la Familia de la U. de los Andes y diplomada en Fomento de la Lectura y Literatura Infantil y Juvenil de la Universidad Católica. Trabajó como docente universitaria de la asignatura de Literatura Infantil a alumnas de Pedagogía Básica y Educación Parvularia de la Universidad de los Andes.

Exponente en Primer Congreso Internacional de Lectura en Primera Infancia.

Actualmente cursa el Magister en Creatividad e Innovación Pedagógica en la Universidad Finis Terrae.

Contacto: inescorreap@gmail.com

Francisca Martínez Poulsen (Chile)

Educadora Diferencial con mención en trastornos de audición y lenguaje, de la Universidad metropolitana de Ciencias de la Educación.

Magister en Comprensión Lectora y Producción de Textos de la Universidad Andrés Bello y

Master en Literatura Infantil de la Universidad Santiago de Compostela, España.

Ha trabajado como docente universitaria dictando la asignatura de Desarrollo del lenguaje oral y escrito y la asignatura de Literatura Infantil a alumnas de Educación de Párvulos en la Universidad del Desarrollo.

El año 2018 presentó su tesis en el Simposio Internacional de investigación en LIJ realizado en Aveiro, Portugal.

Actualmente realiza talleres de formación de Cuentacuentos, capacitaciones relacionadas con el fomento lector dirigidas a educadoras, profesores, padres y otros mediadores de la lectura.

Exponente en Primer Congreso Internacional de Lectura en Primera Infancia.

Cuentacuentos para niños en colegios, librerías, cafés y otros espacios.

Contacto: francuentacuento@gmail.com

Guaguacuentos

Marcela Paz Mondaca Burotto

Eva Passig Droguet

Como equipo de Sala infantil y Guaguateca, tenemos la misión y el compromiso de desarrollar diversas actividades para niñas, niños, familias y centros educacionales. Para fomentar la lectura en la primera infancia e incentivar el uso de las bibliotecas públicas. Lo cual es un desafío permanente, para satisfacer las necesidades de usuarios que nos visitan diariamente y también para encantar a los nuevos.

En un comienzo, ya hace varios años, nuestras actividades de mediación lectora estaban enfocadas a todos los niños y niñas que nos visitaban (0 a 10 años). Hasta el año 2013, donde comenzamos a realizar fomento lector especialmente dirigidos a niñas y niños de 0 a 4 años, de forma tímida y experimental. Para llevar a cabo este objetivo, estudiamos mucho sobre el tema. A través de lecturas, videos de experiencias en otros países, también aplicando los conocimientos de los integrantes del equipo, los recursos y herramientas aprendidos a través de un curso dictado por CERLALC sobre fomento lector para bebés. Para gran sorpresa y satisfacción del equipo, las actividades tuvieron un gran éxito dentro de la comunidad que nos visitaba. Sumado a esto, durante aquellos años no existían espacios y actividades exclusivas para ese grupo etario.

Es por esto, que la directora de la biblioteca de Santiago Marcela Valdés, junto con el equipo de sala, liderado por Lorena Moya, nos aventuramos en ampliar este hermoso proyecto, que dio como resultado la primera Guaguateca de Chile. Inaugurada el día 11 de noviembre del 2014. Este nuevo espacio, estaba dirigido a los bebés de 0 a 4 años y sus acompañantes.

Llenando de desafíos al equipo de sala. Desarrollar nuevas colecciones bibliográficas, realizar de

talleres de estimulación temprana, juegos, inclusión y la mayor de todas: el fomento lector. Cuentacuentos y actividades dirigidas a bebés con diversas capacidades de atención, niveles lectores, y edades.



Biblioteca de Santiago, Guaguateca (2014).

Para esto lo primero fue seleccionar material bibliográfico de gran calidad literaria, para realizar los cuentacuentos, después trabajar los textos de forma didáctica a través del estudio de las etapas del desarrollo y la teoría de las inteligencias múltiples, para llegar a través de todos los sentidos a la diversidad de pequeños oyentes.



Visita guiada. Guaguateca (2015)

También es parte esencial de nuestro trabajo realizar cada actividad con amor. Ya que entendemos que el fomento lector en los primeros años, no es tan sólo la comprensión de lo leído, sino que tiene un factor afectivo, ligado al desarrollo emocional y a la creación de vínculos fuertes que se establecen entre el que lee, el que acuna y el bebé que escucha la lectura.

El espacio de lectura “Guaguacuentos” junto a sus familias, es una instancia de placer para el bebé, creando un momento de entrega de amor, por medio de la palabra. Experiencia que acompañará al bebé durante el resto de la vida. Siendo este un hermoso momento de amor y contención emocional. Yolanda Reyes nos dice: “La experiencia literaria vinculada al afecto de los seres queridos y la constatación permanente de las estrechas conexiones entre los libros y la vida constituyen un sustrato de “nutrición emocional”, vital para esta etapa. Sortear los complejos procesos de la alfabetización será una experiencia retadora y menos árida si el niño entiende, desde su corazón, que los libros le permiten leer y descifrar el fondo de sí mismo y si ha experimentado, desde la primera infancia, las compensaciones y el placer ligado a la lectura de sus libros entrañables. (Reyes, 2005).

Durante los “Guaguacuentos” potenciamos: el juego, el disfrute y el goce de la lectura, experiencias significativas que generan los procesos de asimilación y acomodación produciendo así una transformación activa entre sujeto y mundo, desarrollándose un aprendizaje ameno y placentero. Para ejecutar esta experiencia utilizamos variados materiales didácticos y sensoriales como franelógrafos, títeres, instrumentos musicales, telas, aromas, teatro de sombras, etc.



Cuentacuentos. Guaguateca (2019)

Este espacio ha tenido gran acogida en la comunidad, que la habita diariamente como espacio de lectura, cariño, aprendizaje, encuentro, conversación, contención. Que surgió la necesidad de ampliar el espacio, para recibir a más bebés lectores junto a sus familias. Así fue como el año 2019 inauguramos una nueva Guaguateca. Esta nueva sala cuenta con grandes espacios, inspirados en un bosque, con refugios de lectura, zona de amamantamiento,

sectores musicales, de representación teatral, de artes visuales, y sensoriales, además de un anfiteatro para escuchar y ver cuentacuentos. La colección bibliográfica ha sido seleccionada cuidadosamente para nuestros pequeños. Esta dividida por las etapas del desarrollo de los niños y niñas, ejemplificada a través del ciclo vital de la mariposa y otra para adultos, especializada en temas de crianza.



Cuentacuentos. Guaguatca (2020)

Sobre las autoras

Marcela Paz Mondaca Burotto (Chile)

Licenciada en historia del arte y especialista en fomento lector para niñas y niños. Se desempeña desde el 2011 como asistente profesional de la sala infantil y Guaguatca de la biblioteca de Santiago.

Contacto: mmondaca@bibliotecadesantiago.gob.cl

Eva Passig Droguet (Chile)

Actriz y narradora oral.

Contacto: leoleochile@gmail.com

Bebecuentos en Tenerife: Narración oral y libros para bebés

Laura Escuela Magdaleno

Introducción

Los bebés tienen contacto con la literatura desde que se encuentran en la panza. Si les cantamos o les contamos, si les leemos y declamamos estaremos presentándoles el primer libro al que van a tener acceso una vez nazcan: nuestra voz, nuestro cuerpo, nuestras manos. Somos el primer libro del bebé y ellos apasionados lectores (Sanjuán, 2016). Primero llegarán las nanas, los poemas, los juegos de mano, las cancioncillas, coplas y retahílas, que constituyen un pan de amor que alimenta la posibilidad de una disposición lectora afectiva con el mundo (Torres, 2005). Vendrán también los libros de tela, de baño, de cartón, los pop-up, otro tipo de libros, y poco a poco iremos acercándoles el arte y la literatura de muchas formas. Estaremos fomentando su desarrollo afectivo y social a través de la palabra, a través del libro y la oralidad, pero sobre todo, a través de la emoción. Podemos decir que son capaces de leer antes de saber descifrar los signos lingüísticos. Leer sería, pues, la capacidad humana para ordenar significativamente los signos sensoriales —que nos llegan a través de los sentidos— implicando en ello nuestra emotividad (Durán, 2002).

A nivel sociocultural y educativo es importante que existan propuestas que fomenten este encuentro entre los adultos y los más pequeños. Los libros deben ser parte esencial de la vida de los pequeños desde bebés. El hecho de que accedan a los libros a través de sus padres y otros adultos incrementa enormemente sus oportunidades de convertirse en un ser humano feliz e implicado (Butler, 1995). Cuando los padres

cuentan al bebé un cuento, se crea un momento de intimidad donde el pequeño se siente querido y atendido (Montero, 2010).

Los libros facilitan al bebé el reconocimiento de lo más cercano: su familia, su casa, sus rutinas, juguetes, los animales, y a los niños les divierte el juego de descubrir, de aprender a través de los libros (Aponte, 2006). Los cuentos se convierten en el medio ideal para acercarles el mundo de manera simplificada y atractiva (Corchete, 2000).

Sin embargo, en Canarias hasta hace seis años eran muy aisladas las actividades destinadas a este tipo de público. Por eso, dos narradoras orales especializadas en el trabajo con los más pequeños hemos comenzado a generar proyectos en este sentido en la isla de Tenerife.

Para llevar a cabo estos proyectos nos basamos en experiencias realizadas en el resto de España, como el proyecto “Ronda de Libros”, desarrollado por Teresa Corchete a través de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, o en diversas bibliotecas de Barcelona (Calvo, 2008). También en el trabajo de Bonnafé (2008) en Francia o de Evelyn Torres (2005) en Venezuela. Estos trabajos tienen el común objetivo de acercar gratuitamente a los niños a los libros, en un espacio accesible con una selección de libros adaptados a ellos. En algunas de esas experiencias, además, se tiene en cuenta la narración de historias por parte de los bibliotecarios o de profesionales de la narración y la implicación activa de distintos miembros de la familia.

Objetivos

En este trabajo se plantean los siguientes objetivos:

- Presentar la descripción de las experiencias de Sesiones de cuentos para bebés desarrolladas en la isla de Tenerife
- Analizar la experiencia de las familias participantes en las sesiones de Bebecuentos en la isla de Tenerife

Descripción de la experiencia

De los proyectos llevados a cabo en Tenerife, el más extendido y exitoso por ahora ha sido **bebecuentos**, narración de cuentos y cantos para niños de 0 a 36 meses llevadas a cabo en Bibliotecas Públicas. En estas sesiones, normalmente temáticas, las narradoras escogemos libros, canciones tradicionales o de autor, poemas, objetos de creación propia e instrumentos musicales y, en aproximadamente 35 minutos, compartimos con las familias nuestra propuesta. Hace seis años se inició esta actividad en una biblioteca de Tenerife y ahora son más de siete las que las han realizado, de manera puntual o estable, atendiendo a la idea de que ampliar la edad del público que asiste a sesiones de cuentos en estas instituciones extendiéndola a menores de tres años y profundizar en la estimulación temprana a través de la tradición oral y la literatura infantil, indagar en las publicaciones de libros para niños de esta etapa y acercar los resultados a docentes y familias se presenta como un objetivo necesario en la isla.

Desde el año 2014 se han llevado a cabo en Bibliotecas Públicas de Tenerife aproximadamente 350 sesiones de Bebecuentos, llegando a unas 1300 familias con niños de 0 a 3 años.

Para poner en práctica este proyecto partimos de la idea de que hacerse lector es un proceso que requiere sus tiempos y sus acciones y que exige continuidad durante toda la infancia, iniciándose desde que el niño está en la barriga de su madre. El papel de la familia en el desarrollo de los hábitos lectores del niño es irremplazable, ya que será quien pondrá en contacto al pequeño con buenas y variadas lecturas, próximas a su mundo afectivo y a sus intereses. La familia, así como la literatura, nos vincula al mundo y nos enseña cómo desenvolvernos en él, contribuye a moldear nuestra personalidad y nuestro modo de entender las cosas. De esta manera, nos dirigimos especialmente a los padres y madres de los

pequeños cuando contamos. Les hacemos partícipes. Su implicación y motivación en la sesión facilitará que continúen llevando a cabo estas acciones en el hogar.

La sesión de Bebecuentos es una actividad dirigida a bebés de 0 a 36 meses y sus familias basada en cuentos sencillos, música y juegos creativos, cuyo objetivo principal es el de estimular a los bebés, ayudándoles a desarrollar sus primeras experiencias sensoriales, comunicativas y motoras como base de su desarrollo integral en torno a la literatura infantil. Uno de los aspectos más interesantes de las sesiones es que, pese a ser de interés a nivel estético, sensorial y literario para los bebés, es una actividad dirigida especialmente a las familias que acompañan a los menores, es una oportunidad para recordarles que es importante cantar y contar, que es importante el desarrollo afectivo y social a través de la palabra, del libro y la oralidad, que los libros también son para los bebés, que existen espacios que fomentan propuestas culturales y educativas en torno a los libros. Es una actividad que potencia la generación de nuevos usuarios en las bibliotecas. Siempre comentamos que la sesión de cuentos continúa en casa y defendemos el uso de los libros como un juguete más

No se recomienda la asistencia de más de 15 bebés por sesión con sus dos respectivos acompañantes. Normalmente la sesión dura 35 minutos y se estructura con una introducción y saludo en el que se recuerdan las normas básicas de funcionamiento, 30 minutos aproximadamente de sesión de cuentos y cantos y unos 10 minutos finales en los que los bebés manipulan los materiales utilizados, se charla con las familias, etc.

La regularidad de las sesiones depende del lugar, pero lo recomendado es dos veces al mes, facilitando que las familias puedan variar y no sean siempre las mismas. Cada biblioteca o centro cultural tiene sus propios métodos de

inscripción: por correo, por teléfono, presencialmente o rellenando un formulario web. Son sesiones gratuitas.

El espacio donde se desarrollan suele incluir una zona de moqueta y otra de sillas para que las familias se sienten donde quieran, siempre con el bebé. Normalmente se colocan en semicírculo, lo cual facilita bastante la visibilidad por parte de todos. El espacio ideal es acogedor, tiene buena iluminación, ventilación y acústica y contiene pocos estímulos distractores.

Para preparar la sesión normalmente la narradora escoge un tema que será el hilo conductor, selecciona recursos orales, textuales y objetuales para utilizarlos estructurando los diferentes momentos, atendiendo siempre al ritmo y a la combinación de esos recursos. Suelen incluirse acciones que estimulen a nivel sensorial combinándolos artística y literariamente.

Descripción de la investigación

Método

1. PARTICIPANTES

En el presente estudio han participado 48 padres y madres, un 92% eran mujeres y un 8% hombres. Fueron familias procedentes de la zona metropolitana de la isla de Tenerife, Canarias, con hijos comprendidos entre 1 y 36 meses, por ser las edades en que se lleva a cabo la actividad de Bebecuentos. La edad media actual de los bebés de estas familias es de 24 meses ($DT=11.17$).

2. INSTRUMENTOS

Se utilizó un cuestionario *ad hoc* para valorar la influencia que ha tenido la actividad de Bebecuentos en las familias asistentes durante estos últimos años y la forma en que se valora la experiencia. La primera parte del cuestionario consta de preguntas relativas a los datos sobre la edad y género de los bebés,

persona/s que suelen acompañar al niño a las sesiones, número de sesiones a las que han asistido y conocimiento previo sobre este tipo de actividad. En una segunda parte se valora, con una escala tipo Likert (0-nada, 5-mucho), cómo estiman la influencia de esta actividad en el desarrollo social, afectivo e intelectual del bebé (v.g. *¿Cómo valoras las mejoras en el desarrollo del vocabulario?*), los cambios en el ambiente familiar, en el espacio o en las rutinas tras acudir a esta actividad (v.g. *Creación de un rincón de lectura o espacio para leer en casa*), la importancia que otorgan a este tipo de actividad cultural y educativa y el modo en que ha influido la actividad de Bebecuentos en su relación de adultos con los libros o la literatura infantil. En una tercera parte se han propuesto algunas preguntas dicotómicas (sí-no) para valorar si algunas de las propuestas contadas a los bebés se han convertido en sus favoritas, y, en caso de que fuera un libro, si lo adquirieron. El cuestionario finalizó con una pregunta abierta sobre los objetivos por los que las familias acuden a este tipo de sesiones y con la posibilidad de que añadieran o comentaran lo que consideraran.

3. PROCEDIMIENTO

Tras la selección de las bibliotecas en las que se llevan a cabo sesiones de Bebecuentos estables desde el año 2013 y el contacto a través de correo electrónico con las familias, se envió el cuestionario mediante archivo de Formularios Google en el mes de octubre de 2016. Tras su recopilación se procedió al vaciado de los datos y su análisis en el paquete estadístico SPSS-18.0.

4. RESULTADOS

Para comenzar, tal y como se puede observar en la Figura 1, el género de los bebés que han participado en las sesiones está bastante igualado, de manera que la cantidad de niños y niñas que asisten es similar.

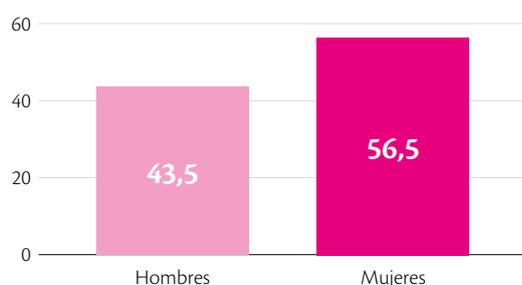


Fig. 1: Porcentaje de niños y niñas de 0 a 3 años que asisten a los Bebecuentos

Por otro lado, tal y como aparece en la Figura 2, la persona que suele acompañar al bebé a estas sesiones es la madre, seguida del padre y otros posibles acompañantes.

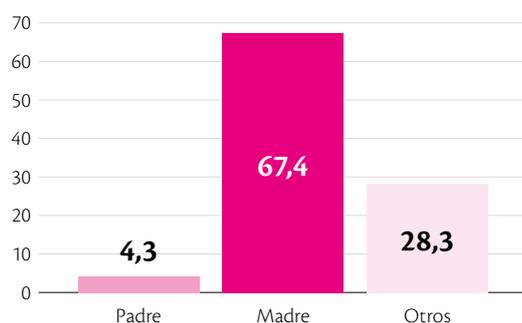


Fig. 2: Porcentaje de acompañantes del bebé a las sesiones

Como se observa en la Figura 3, la mayoría de estas familias ha asistido a menos de siete sesiones y una cantidad menor ha concurrido en más de siete sesiones.

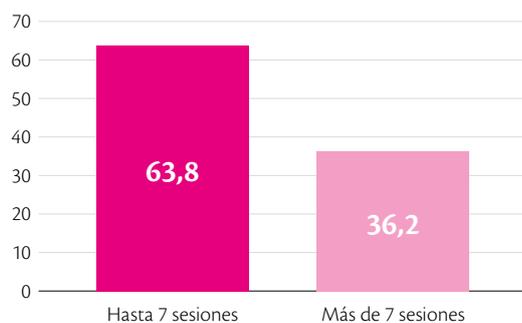


Fig. 3: Porcentaje de sesiones a las que han asistido las familias

De todas las familias participantes en el estudio, se aprecia en la Figura 4 una gran diferencia entre la cantidad de familias que no conocían la actividad antes de que el bebé naciera y las que sí habían oído hablar de ella.

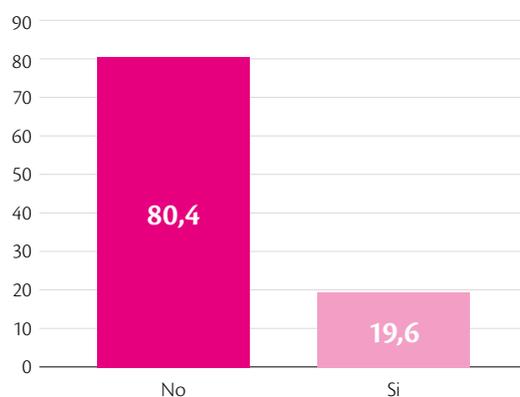


Fig. 4: Porcentaje de conocimiento previo de la actividad

Como se puede observar en la Figura 5, casi la totalidad de los asistentes a las sesiones de Bebecuentos las recomendaron a otras familias.

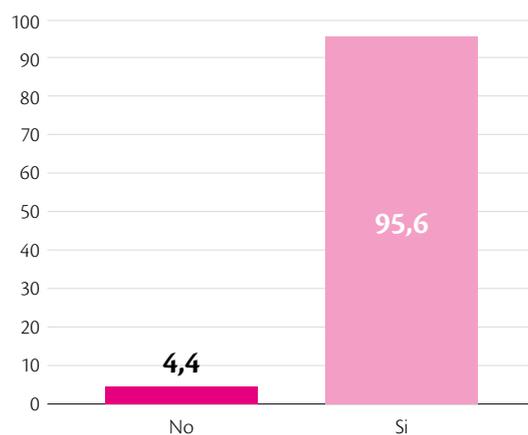


Fig. 5: Porcentaje de recomendación de la actividad

Sobre la forma en que se valora la influencia de esta actividad en el desarrollo social, afectivo e intelectual del bebé, siendo 0 nada y 5 mucho, observamos en la Figura 6 que todas las respuestas se acercan al bastante y mucho.

De esta manera, se percibe que las familias valoran altamente la influencia de esta actividad en el desarrollo intelectual del bebé en la mejora de su atención y concentración, en el desarrollo de su vocabulario y en el interés que muestran por escuchar. También inciden en el desarrollo social y afectivo, valorando el mayor contacto con niños de su edad y con el adulto que le cuenta y le canta.

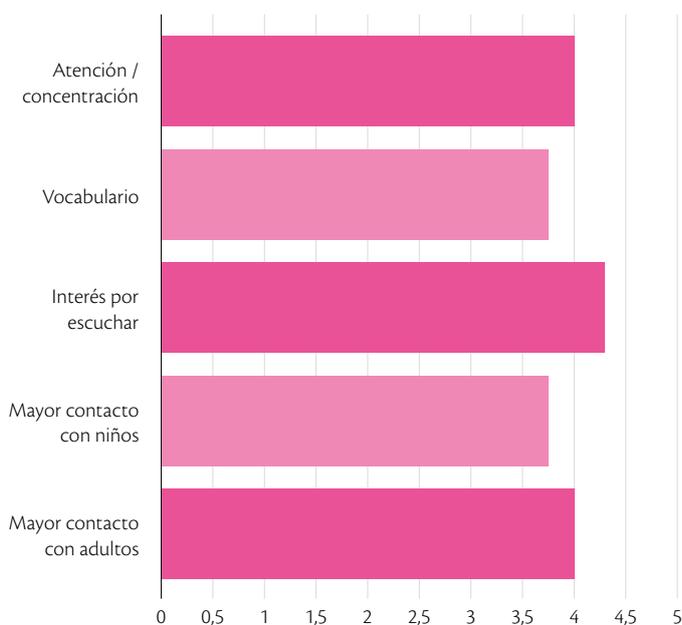


Fig. 6: Media de valoración de la influencia en el desarrollo del bebé

Por otro lado, los cambios en el ambiente familiar, en el espacio o en las rutinas tras acudir a esta actividad se observan en la Figura 7, de manera que el más influyente ha sido la inclusión de narración de cuentos y cantos en la rutina diaria del bebé, seguida por la compra de libros y, en último lugar, por la creación de un ambiente especial para que el niño lea en casa: un rincón de lectura.

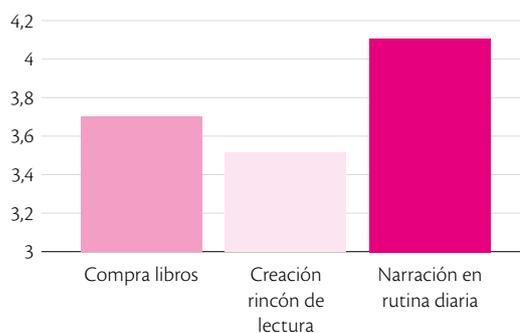


Fig. 7: Media de valoración de los cambios en el ambiente familiar, espacio o rutinas

En cuanto a la pregunta de cómo valoran este tipo de actividad cultural y educativa para niños/as de 0 a 36 meses, en una escala de 0 a 5 es el siguiente: el 89,4% de las respuestas lo valora como mucho y el 10,6% restante como bastante.

Sobre la forma en que ha influido esta actividad en la relación de los padres y madres con los libros o la literatura infantil (poemas, nanas, reahílas, adivinanzas...), se observa en la Figura 8 que lo que más ha variado es la compra de libros y la búsqueda de libros, seguida de la exploración de novedades y editoriales relacionadas con la Literatura Infantil. El valor que menos se ha tenido en cuenta es el del préstamo bibliotecario.

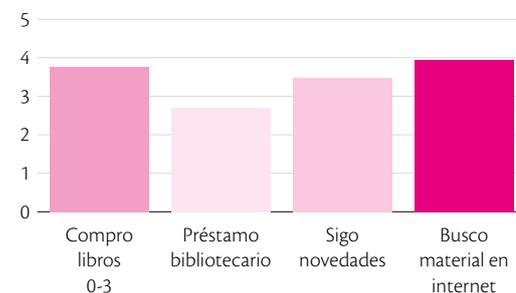


Fig. 8: Media de valoración sobre los cambios en relación con Literatura Infantil

Sobre la tercera parte del cuestionario, en el que se tasaba si alguno de los libros contados en las sesiones de Bebecuentos se había convertido en el favorito del bebé y, en caso de que sí,

si lo habían comprado, observamos en la Figura 9 que una gran cantidad de familias observó que el bebé se sentía afín a alguno de los libros y, de ese porcentaje, más de la mitad adquirió el libro en alguna librería, como se aprecia en la Figura 10.

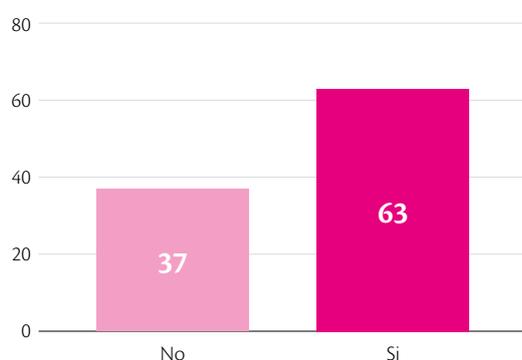


Fig. 9: Porcentaje de libro favorito del bebé

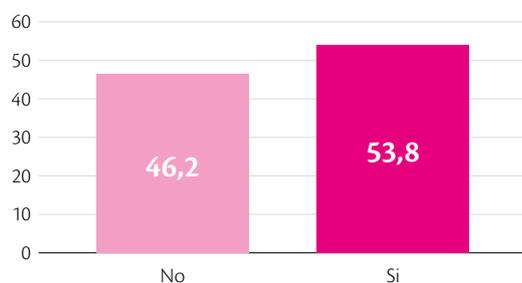


Fig. 10: Porcentaje que compra el favorito

En cuanto a las preguntas abiertas, un 93,5% de las familias piensa que el objetivo por el que acude a este tipo de sesiones es acercar a su hijo/a a la literatura infantil porque lo consideran importante para su desarrollo. Un 87% considera que acude fundamentalmente como un acto de disfrute en familia. Un 78,3% comenta que el objetivo es implicarse en actividades culturales y educativas dirigidas a niños/as de 0 a 3 años.

En la pregunta sobre si querían añadir algo, respondieron 22 familias. De esa cantidad, el 79% hacen referencia a la necesidad de que las sesiones de Bebecuentos se hagan con más frecuencia. Un 9% comentan que los cambios que han

observado en los bebés no son significativos porque ya llevaban a cabo actividades similares en casa y un 60% de las familias felicitan a las narradoras/cuentacuentos por su buen hacer, profesionalidad, entusiasmo y dedicación.

Conclusiones

Tras el análisis de los resultados se puede observar que la actividad de Bebecuentos es una experiencia exitosa, altamente recomendada y demandada por las familias que la conocen.

Los padres y madres valoran alta y positivamente los cambios en el desarrollo intelectual y socio-afectivo de los bebés y notan algunos cambios a mejor en el ambiente, rutinas y espacio familiar en torno a la literatura infantil, implicándose en el conocimiento de títulos, editoriales, nanas, poemas y canciones recomendadas para estas edades, estando pendientes de novedades editoriales y comprando libros, especialmente. El hecho de que más de la mitad de los padres y madres asistentes hayan comprado un libro mostrado en los Bebecuentos que se ha convertido en el favorito de su bebé remarca la implicación de las familias en torno a la literatura infantil conectando diferentes aspectos: el narrador oral como mediador entre los libros y las familias, la librería y la biblioteca, como facilitadores de libros y personal especializado, las familias, que escogen finalmente qué libro llevar a casa y, por último el bebé. En fin, se establece en torno a diferentes entes relacionados con la literatura infantil una conexión válida, real y duradera. Es muy significativo que casi la totalidad de los asistentes conciban la importancia de este tipo de actividades culturales y educativas para bebés como muy importante. El hecho de que incidan de forma repetida en la necesidad de que se amplíe la propuesta de este tipo de actividades en las Bibliotecas o Centros infantiles da a entender que no sólo les gusta sino que lo consideran útil y necesario para el desarrollo del bebé y para su conexión afectiva con ellos.

Implicaciones prácticas

Es recomendable apostar por este tipo de iniciativas ya que la demanda es mucho más alta que la oferta. Estas experiencias nos hacen entender que si los pequeños asisten desde temprana edad a sesiones de cuentos, comienzan a formarse como público, se acostumbran a recibir el regalo de la palabra dicha, de la imagen mostrada, del ritmo y la rima de canciones y poemas. Cuando sean mayores, si la semilla germina, demandarán esa actividad, querrán más cuentos, escucharán activamente, es decir, implicándose en lo que reciben, oyendo no sólo las palabras sino lo que subyace, empatizando con los sentimientos de los personajes, comprendiendo los conflictos y contando con los mecanismos para resolverlos. De esas semillas, en unos años, podrían crecer bosques enteros. Niños/as que han aprendido a amar los libros, que han desarrollado el lenguaje ampliando vocabulario, percepción y capacidad de comprender y de expresarse, que se identifican con los personajes y las situaciones de las historias y las escuchan con pasión, participando activamente, pequeños que habrán aprendido, con suerte, a ser pacientes, a escuchar con atención.

Bibliografía

- Aponte, R. (2006). La Bebeteca. *Revista Bilios*, nº23.
- Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Barcelona: Oceano Travesía
- Butler, D. (1995). *Babies need books*. London: Penguin Books
- Duran, T. (2002). *Leer antes de leer*. Madrid: Anaya.
- Calvo, N. (2008). Leer con sentidos: un concepto innovador de lectura en las bibliotecas de Barcelona. *En Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas*. BP: *Bibliotecas Populares / IV Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas*. Madrid: Ministerio de

Cultura, Subdirección General de Información y Publicaciones, (593-603)

- Corchete, T. (2000). Ronda de libros: una propuesta para acercar los libros a los bebés. *Revista Educación y Biblioteca*, (nº112). 19-22
- Montero, B. (2012). Bebecuentos: los grandes olvidados. *Revista CLIJ*, (nº246),
- Torres, E. (2005). La palabra amorosa. *Revista Baratarhl*, nº 4. Bogotá: Norma

Sobre la autora:

Laura Escuela Magdaleno (España)

Cuenta con la diplomatura de Maestra especialista en Educación Infantil y la Licenciatura en Psicopedagogía, así como el DEA (Diploma de Suficiencia Investigadora) y un Máster en promoción de la lectura y literatura infantil por la Universidad de Castilla La Mancha. Actualmente su profesión es Narradora Oral de historias, trabajando la literatura infantil y la oralidad en diferentes proyectos destinados público de todas las edades.

Contacto: lauescuela@gmail.com

Mochilas para la paz: Una estrategia de animación itinerante de lectura en zonas de post acuerdo en Colombia.

Mayra Ricardo

Resumen

En Colombia las salas de lectura para la primera infancia se han constituido como estrategia para el fomento y acercamiento de los niños y niñas a los libros, la lectura en familia y los lenguajes de expresión artística. Esta estrategia, implementada por el gobierno nacional como una meta de atención integral a la niñez, durante el año 2017 entregó 17 salas de lectura en la modalidad de “Mochilas para la paz”, en el marco del pos acuerdo de finalización del conflicto armado entre las Fuerzas Armadas Revolucionarias -FARC- y el gobierno. Las mochilas, surgieron con el propósito de atender a la primera infancia de territorios rurales que venían de contextos de violencia, y desde su itinerancia, dieron cobertura a las comunidades que se reintegraban a la vida civil posterior a la firma de los acuerdos. Esta ponencia busca reflexionar sobre experiencias de implementación de esta estrategia con niños y niñas que han estado en contextos de violencia. Para ello se analizan las actividades y prácticas diseñadas para la animación de lectura, y sobre cómo los libros, el mediador y las articulaciones comunitarias en territorio, son definitivas para restablecer vínculos de convivencia y reparación, garantizando sostenibilidad en el tiempo.

Ponencia

En las estribaciones de la costa caribe colombiana, erguida sobre dos burros se refleja la sombra de un hombre que va cargando libros para llevarlos a los lugares recónditos de la geografía caribeña. Él es Luis Soriano, también llamado el Bibloburro, quien desde hace más de veinte años convirtió a sus dos burros Alfa y Beto, en los vehículos para llevar palabras e historias a los niños y familias que no tenían fácil acceso a la lectura y la cultura escrita. Él es heredero del linaje oral de Francisco el Hombre, “un anciano trotamundos de casi 200 años que pasaba con frecuencia por Macondo divulgando las canciones compuestas por él mismo. En ellas, Francisco El Hombre relataba con detalles minuciosos las noticias ocurridas en los pueblos de su itinerario, desde Manaure hasta los confines de la Ciénaga” (García, 1967, Pág. 23)

Desde la punta norte de Colombia, hasta llegar a una de las cordilleras que alimenta la columna vertebral de Suramérica, se abren las montañas donde está ubicada la población de Miranda, Cauca, un territorio donde sus habitantes se reconocen en un 14% como indígenas y un 41% como afrodescendiente. Sobre estas montañas, se dibuja el caminar de una mujer de descendencia Paéz, del pueblo indígena Nasa, “hijos del agua, nietos del trueno” que lleva ahora, no cargada sobre burros, sino sobre su espalda, una “mochila” con libros dispuestos para los niños y niñas de zonas rurales apartadas de las cabeceras municipales, como se llama en Colombia a las localidades donde se concentran las autoridades administrativas y los “polos de desarrollo”. De su mano, lleva a su pequeño hijo de tres años, quien la acompaña a caminatas de una o dos horas, para llegar a los rincones montaña adentro, donde niños, niñas, mamás y familias esperan los relatos dispuestos sobre tela, para compartir en voz alta por la mediadora de las palabras. Su nombre es Nury Pilcue, y quien la acompaña es

su hijo Erick Santiago, ambos son originarios de la vereda Monterredondo, de Miranda, Cauca, uno de los veinticuatro territorios focalizados por el gobierno de Colombia, para instaurar los Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación –ETCR– lugares configurados como escenarios para el postconflicto en Colombia. En estos espacios, los exintegrantes de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo (FARC-EP), dieron tránsito a la vida civil en lo económico y lo social, después de un conflicto armado de más de cincuenta años.

De los veinticuatro espacios focalizados para instaurar estas zonas de transición, fueron elegidas diecisiete regiones para atender a la población de primera infancia, sus familias y cuidadores con salas de lectura itinerante en la modalidad de “Mochilas para la paz”³⁵. Su apuesta fue llegar a las ruralidades, y lo itinerante respondió a lo flexible de los procesos en esos territorios. Las experiencias de mediación de lectura que se relacionan en este documento, se implementaron y desarrollaron en zonas que fueron de conflicto armado y que hoy están inscritas en el marco del pos acuerdo donde están ubicados los ex combatientes de las FARC.

Contexto

En el año 2016 se logró la firma del acuerdo de paz entre el Gobierno nacional de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias FARC. El acuerdo final, concertado y firmado después de tres intentos de negociación con los diferentes dirigentes de este grupo armado, estipuló en el primer punto del documento, la Reforma Rural

35 En Colombia, con el término “mochila” se designa a un bolso que tiene una sola tira para colgar en el hombro o cruzada sobre el torso; son elaboradas por diferentes comunidades indígenas y en ellas se representan sus costumbres, creencias y tradiciones. En el contexto del proyecto la mochila es tipo camping, ergonómica, para la seguridad física de los promotores durante los desplazamientos y cuentan con capacidad de distribución y protección de los libros, equipos musicales y elementos didácticos que contienen.

Integral, la cual define en su apartado de Desarrollo social, “la educación rural, como uno de los puntos que tiene el propósito de brindar atención integral a la primera infancia, garantizar la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación y erradicar el analfabetismo en las áreas rurales” (Poder Legislativo, 2016, pág. 26); en este punto el primer criterio contemplado por el Gobierno Nacional para la creación del Plan Especial de Educación Rural es “la cobertura universal con atención a la primera infancia”.

Éste último criterio, brindó en el marco del pos acuerdo, la oportunidad de reparar y fortalecer a la primera infancia víctima del conflicto interno, permitiendo así generar diálogos sobre las huellas que la guerra pudo dejar inscritas en los cuerpos y mentalidades de los niños y niñas del país. El camino trazado por el Gobierno en temas de Atención integral a la primera infancia, dio luces para fortalecer este último punto del acuerdo y brindar calidad y cobertura en atenciones a la primera infancia.

Las salas de lectura, el componente sobre el cual se desarrollan y desglosan las actividades a analizar en este documento, son resultado de una meta de gobierno del Plan de Desarrollo “Todos por un nuevo país”, que se propuso como meta del cuatrenio, entre los años 2014-2018, implementar 300 Salas de Lectura para la primera infancia en distintas regiones del país. Esta meta única poblacional, se logró gracias al camino trazado por la Política pública De Cero a Siempre la cual tiene como objetivo atender el derecho al desarrollo integral de la primera infancia.

Desde la política de Cero a Siempre las salas de lectura hacen parte del componente de calidad y cobertura, que busca asegurar que las atenciones lleguen de manera digna y pertinente tanto a comunidades urbanas como a zonas rurales de difícil acceso, y a su vez busca garantizar la ampliación de la oferta en primera infancia a la luz de la Ruta Integral de Atención –RIA–,

consolidada como una herramienta que contribuye a ordenar la gestión de la atención integral en los territorios así como su oferta de servicios, siendo consecuente con los derechos de los niños y niñas y sus contextos (Ley 1804, 2016). En el marco de la RIA, la implementación de las salas de lectura tiene como propósito convertirse en una expresión más de la oferta institucional, en el marco de las atenciones que se requieren, para promover el desarrollo integral de los niños con el acompañamiento de sus familias y cuidadores; esto hace de las salas entornos ideales para promover el diálogo, la comunicación y la transmisión cultural alrededor del disfrute de la palabra y de los múltiples lenguajes expresivos que la posibilitan. Se consolidan como escenarios que aportan al desarrollo integral de la primera infancia al convocar y acoger, a través de los libros y las historias, a los niños y niñas, sus cuidadores, agentes culturales (escritores, maestros, bibliotecarios), personas de la comunidad y en general a todos los interesados en el fomento y disfrute de la palabra oral y escrita.

Las salas buscan además fortalecer los vínculos afectivos en la familia, aportando así a disminuir diferentes tipos de violencia contribuyendo de esta forma a la construcción de una sociedad en paz. Para lograr generar espacios de encuentro afectivos y de reparación a través de la literatura y de los lenguajes artísticos, se señalan cuatro elementos que fueron indispensables para que las salas itinerantes logaran una presencia activa en el territorio y garantizaran una sostenibilidad y sentido de apropiación en la comunidad donde fueron implementadas.

1. Mediador.

El rol del mediador de lectura, dentro del lineamiento de salas de lectura para la primera infancia en el marco de la política de Cero a Siempre, constituye uno de los elementos fundamentales para lograr que estos espacios se consoliden

como un lugar de encuentro entre los libros y las comunidades; ellos son el hilo que permite tejer el puente entre las historias y los lectores, disponen las salas para el disfrute y entre sus responsabilidades está el acompañar la lectura de maneras diversas. Como se define en el documento de orientaciones para la creación de salas de lectura, el mediador debe ser un líder en su comunidad, construyendo, manteniendo y fortaleciendo el vínculo entre la sala y sus lectores (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2016). El papel que jugaron estos facilitadores de lectura en la implementación de las salas de lectura itinerantes requirió de mucha flexibilidad y conocimiento del territorio para lograr desarrollar programas que respondieran a las necesidades de los niños y niñas en contextos de reintegración. Para esto se realizó una convocatoria liderada por instituciones que llevaban teniendo presencia en el territorio y que eran reconocidas como gestoras de cultura, las cuales seleccionaron perfiles de personas de la comunidad que fueran ante todo reconocidos como líderes, que fueran lectores e interesados por los libros y las bibliotecas y que tuvieran experiencia en el trabajo con primera infancia. Se hizo particular énfasis en garantizar que los promotores de lectura fueran preferiblemente habitantes de la zona o la vereda, conocedores del territorio e incluso de las condiciones del conflicto.

Reconociendo la importancia de la formación de los formadores que trabajan e intervienen en territorio con los niños y niñas, el programa de salas de lectura itinerantes realizó una semana de cualificación en promoción de lectura y lenguajes artísticos, en la cual se brindó a los mediadores que iban a estar en las comunidades, herramientas de creación de estrategias de exploración y reconocimiento de colecciones bibliográficas seleccionadas por el Ministerio de Cultura y orientadas a las primeras edades y sus familias. También se compartieron repertorios y criterios de selección

de materiales y actividades adecuadas para el desarrollo integral desde la literatura.

“La política de Cero a siempre, entiende por cualificación del talento humano, todos los procesos de educación no formal o de acompañamiento que permiten el fortalecimiento de las prácticas laborales de quienes atienden a las niñas y los niños menores de seis años, en los distintos contextos y sectores, de modo que se logre el objetivo del desarrollo integral de los niños y niñas a través de la mejora en la calidad de la atención integral. (...) La cualificación del talento humano se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y movilizan sus conocimientos, creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y perfeccionan o fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado.” (Gobierno de Colombia, 2013, pp. 260-261)

Posterior a este proceso, los mediadores de lectura, desarrollarían durante los siguientes tres meses, actividades en territorio llevando consigo la maleta cargada de libros y de herramientas didácticas que facilitarían las actividades con las familias y los cuidadores. Cada uno de los mediadores logró desarrollar estrategias que vincularon no solo a los niños y familias de los espacios de reincorporación, sino que hicieron extensiva la estrategia a lugares remotos donde los libros y la lectura no eran recurrentes. Una de las experiencias exitosas a destacar es la de Nury Pilcúe, la indígena Nasa de la vereda de Monterredondo, Cauca. Ella es una mujer que se ha levantado trabajando en el campo, sus estudios no superan la básica primaria, es madre soltera de tres hijos, a quienes ha logrado sostener cultivando la chagra (como se nombra en Colombia al terreno de cultivo y espacio de fertilidad de las comunidades indígenas). Nury es reconocida en su comunidad como una mujer de trabajo incansable, curiosa

y participativa de los procesos culturales y comunitarios que tienen lugar en su territorio. Fue esta misma curiosidad y búsqueda por querer brindar voluntariamente su tiempo en el trabajo con los niños y las niñas de su vereda³⁶ lo que la llevó a ser seleccionada para formar parte del equipo de mediadores de lectura del proceso de Mochilas para la paz. Sus actividades se caracterizaron no solo por atender a los niños y niñas de los Espacios territoriales, sino por la labor de extensión que logró con la sala itinerante llevándola a las poblaciones más apartadas. Nury logró generar un vínculo de pertenencia de su población con los libros y contenidos de la mochila y con los espacios de encuentro que ella proponía.



Nury Pilcúe – Monterredondo, Cauca.

36 En Colombia, con el término “mochila” se designa a un bolso que tiene una sola tira para colgar en el hombro o cruzada sobre el torso; son elaboradas por diferentes comunidades indígenas y en ellas se representan sus costumbres, creencias y tradiciones. En el contexto del proyecto la mochila es tipo camping, ergonómica, para la seguridad física de los promotores durante los desplazamientos y cuentan con capacidad de distribución y protección de los libros, equipos musicales y elementos didácticos que contienen.

2. Tendederos de palabras: prácticas de animación de lectura.

Durante los tres meses de desarrollo de la estrategia de las mochilas para la paz, los mediadores realizaron diversas actividades de acuerdo a los intereses que identificaban en la comunidad. La estrategia que generó mayor acogida fue la lectura en voz alta y la lectura de casa en casa. A continuación se describen las acciones realizadas.

- Leer en familia: este espacio proponía un encuentro alrededor de lecturas que vincularan a las familias en los recursos de la oralidad: rondas, nanas, arrullos, música y juegos corporales que buscaban afianzar el vínculo afectivo entre los padres, los niños y la palabra. En estas actividades los mediadores compartieron de lectura partiendo del primer texto que tenían a disposición los padres: su voz.
- Lectura de casa en casa: esta actividad aprovechaba la movilidad e itinerancia que brindaba la mochila, para entrar a las casas de los espacios de transición y leer en voz alta a las familias que se encontraban reunidas. Esta estrategia facilitaba el acercamiento y el tiempo de exploración de los libros y permitía a las familias disponer de su espacio para leer a su ritmo.
- Espacios adecuados: como se mencionó anteriormente, las mochilas, venían dotadas con elementos didácticos y de ambientación tales como telas de colores y lanas, los cuales eran dispuestos creativamente por los promotores en diversos espacios como parques, bibliotecas, canchas de juegos. A partir de esta propuesta de adecuar diferentes espacios para la lectura, se lograron desarrollar veladas nocturnas alrededor del fuego, colaboraciones con músicos y artistas que acompañaron los encuentros de mediación, alianzas con las bibliotecas públicas para acceder a contenidos digitales y acciones encaminadas a tejer

comunitariamente diversos recursos y acciones que hicieran de la lectura un rincón habitable en todo el territorio.



Nórida Medina – Planadas, Tolima.

Las actividades realizadas por los mediadores, vincularon en algunos aspectos las dimensiones del trabajo pedagógico con primera infancia: arte, juego, exploración del medio y literatura. A partir de las rondas y relatos de la tradición oral, acompañados adicionalmente de elementos sonoros como palos de lluvia, sonajeros, elementos de juego: títeres de manos, telas, entre otras, los niños y niñas expresaron a través de juegos grupales y de representación su mirada y sentir sobre su territorio y su día a día en sus hogares.

“La atención, asistencia y reparación integral de los niños y niñas en primera infancia, víctimas del conflicto armado, realizada en el territorio de lo lúdico y lo artístico, son procesos que van reorganizando la percepción de entornos, contextos y hechos victimizantes, permitiendo adquirir una mirada más allá de uno mismo y una mejor comprensión y relación con la realidad cercana, posibilitando desde lo singular y lo colectivo explorar, expresar, comprender y resignificar los impactos de la guerra” (Fundación Plan, 2016, p.51).

Posterior a cada encuentro de lectura que los mediadores realizaban, narraban su experiencia en una bitácora donde compartían los logros y desafíos de cada actividad, su sentir individual y grupal, el manejo de su voz, de los libros y de la planificación inicial que habían proyectado, también consignaban lecciones aprendidas y las percepciones que los niños y niñas habían manifestado en el encuentro. Este relato estaba orientado por unas preguntas que buscaban conocer los indicadores cualitativos de la estrategia: los libros más leídos, diálogos y observaciones de los niños frente a la lectura, percepción de la comunidad frente al programa, acciones efectivas y a mejorar para los próximos encuentros. A pesar del poco tiempo de ejecución de la estrategia, la comunidad de las veredas más alejadas, manifestó lo valioso que era para ellos tener acceso a libros y materiales que no podían frecuentar por la distancia y reconocían en su mayoría, a los mediadores, como líderes que movilizaban estrategias de encuentro entre ellos y lecturas que los reunían en familia.

3. Colecciones.

Las mochilas fueron dotadas con materiales bibliográficos y sonoros de la colección del Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Cultura. Las temáticas seleccionadas eran mayoritariamente de literatura: cuentos ilustrados, libros álbum, comic, libros en cartón. Los títulos elegidos responden a las “características profundas y universales de la primera infancia (los juegos, los miedos, las grandes preguntas, las relaciones con los demás, el mundo de las emociones y los sentimientos, la imaginación)” (Turin, 2014, p.10); la selección realizada para estas salas, buscaba generar diálogos alrededor de temas como la pérdida y la muerte, el desarraigo, la amistad en contextos de adversidad, libros que podían reflejar paisajes interiores de las situaciones de vida de los niños en sus nuevos contex-

tos. Dentro de los materiales seleccionados se encontraban también contenidos con enfoque diferencial, respondiendo a la pluralidad étnica y lingüística de cada territorio. El enfoque diferencial es entendido como una herramienta para el reconocimiento, la participación y el valor que las familias otorgan a su herencia cultural desde la diversidad; en este contexto, reconoce la especificidad de diferentes grupos humanos como lo son la población en condición de discapacidad, población desplazada, diversidad de géneros y los grupos étnicos, entre otros.

Entre los materiales entregados se encuentra la Audioteca en Lenguas: De agua, viento y verdor paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas, una obra que reúne registros sonoros, musicales y fotográficos de 6 comunidades indígenas cuyas lenguas están en peligro de desaparecer. Sopa de soles, que recopila arrullos, cantos y juegos de las comunidades afro, indígenas y Rom de Colombia, y está editado también en tinta-braille para niños con discapacidad visual. También fue entregado el disco Sweet song, canciones dulces para niños, un trabajo sonoro que contiene canciones, relatos y arrullos del pueblo Creole en las islas de San Andrés y Providencia narrados y cantados en su lengua original.



Libros de nanas, rondas y arrullos fueron los más trabajados y solicitados para lectura en los espacios de las salas itinerantes. Estos acervos facilitan establecer diálogos con las madres y padres frente al patrimonio oral que cada uno trae consigo. El reconocimiento de un primer texto que los niños y niñas leen, la voz de sus padres, constituye para éstos una re conexión con sus hijos que los lleva a querer y explorar diferentes tonalidades que puede ir alimentado el mundo psíquico de los niños. Yolanda Reyes (2014), afirma que:

“Es importante insistir en el hecho de que la poesía y la narrativa están estrechamente ligadas a las voces adultas de los padres, las madres, los abuelos, los artistas y los líderes de la comunidad, lo mismo que a la de las maestras, los maestros y los agentes educativos. Los juegos y las rondas de cada región, que conjugan palabra y movimiento, son un material por excelencia para la educación literaria, lo cual implica la valoración, el rescate y la recuperación de la tradición oral (p.26)”.

4. Tejidos comunitarios territoriales

Uno de los desafíos con los que se encuentran las estrategias de salas de lectura para su permanencia y sostenibilidad a lo largo del tiempo en el territorio, es con la voluntad política de los dirigentes que lideran cada población. Este aspecto constituye uno de los puntos a fortalecer para lograr que quienes dirigen los territorios reconozcan en la lectura y las prácticas artísticas y culturales derechos fundamentales en el desarrollo integral en los niños y niñas de primera infancia. Durante los meses de ejecución de la estrategia, se mantuvieron reuniones periódicas con los alcaldes y secretarios de educación, cultura y desarrollo para lograr concertar la permanencia y financiación del trabajo de los mediadores de lectura una vez finalizado el proyecto de implementación por parte del Gobierno Nacional. Sin embargo, este es

uno de los aspectos en los cuales se debe seguir trabajando y consolidando alianzas público-privadas con otras instituciones que puedan aportar recursos y financiar estas estrategias.

Es fundamental realizar un alistamiento previo a la llegada de estas estrategias a los territorios que incluya vistas de planeación, mapeo comunitario de las entidades, colectivos, juntas de acción comunal, instituciones públicas, privadas y locales, bibliotecas públicas, instituciones educativas y representantes de la comunidad, que estén desarrollando procesos sociales y que puedan aportar su mirada y criterio sobre las condiciones ideales para que la estrategia sea reconocida comunitariamente y logre ser de uso masivo para toda la población.

En el contexto de los territorios donde fue ejecutada la estrategia de Mochilas para la paz, se encontraban instituciones de orden internacional como las Naciones Unidas, la cual, en el caso de la vereda de Monterredondo Cauca, creó un hogar comunitario para atender a la población infantil de la vereda y de los Espacios Territoriales. Nury, reconocida por los habitantes como una mujer comprometida y apasionada por su trabajo, fue contratada para ser la coordinadora de este espacio como Madre cuidadora, y desde hace dos años estudia la carrera técnica de primera infancia; sigue desarrollando actividades que integran elementos de la cualificación recibida en Bogotá y considera que esta experiencia fue una oportunidad vital para encontrar su vocación como educadora de niños y niñas.

Después de casi cuatro años de la firma del acuerdo de paz en Colombia, éste se ha visto amenazado por diversos factores que responden al regreso de antiguos grupos criminales a los territorios que antes eran manejados por las FARC y a la falta de garantías básica que el mismo gobierno ha incumplido. Estos factores afectaron también la coordinación articulada entre los dirigentes de los Espacios Territoriales para

continuar con la estrategia de las mochilas, por lo tanto éstas circulan en veredas y fortalecen las actividades de extensión de las bibliotecas públicas de cada territorio.

De juglares a promotores de lectura itinerantes.

Antes de cerrar esta ponencia, mis ojos se detienen en un libro que está sobre mi mesa de trabajo y que ha acompañado la construcción de este relato; se trata de *Leer el mundo* experiencias actuales de transmisión cultural de la antropóloga francesa Michéle Petit; en este libro hallé una de las frases que más ha cobrado sentido a la luz de las experiencias de transmisión cultural que ella reúne y que ocurren en diversos lejanos rincones del mundo, movilizadas por personas que creen fervorosamente en el poder que los libros, las historias y narraciones ofrecen para reparar universos interiores que han sido destrozados por crisis fuera su control personal.

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que te será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia en las líneas leídas (Petit, Buenos Aires, 2016, pág. 25).

Los “trocitos” de ficciones que los mediadores de lectura entregaron en sus andanzas por veredas y montañas llevando libros y relatos para ayudar a reconfigurar la vida de niños y familias sobrevivientes a situaciones de conflicto y guerra, son puntadas que muchas veces resultan invisibles a primera vista y que tejen urdimbres profundas que solo el tiempo permitirá observar con detalle. La metáfora con la cual este documento echó a andar, partió en la espalda de bibloburros y en las voces y cantos de juglares, que desde hace décadas han recorrido los caminos del viento, remotos y apartados, para llevar libros y relatos a lugares donde estos bienes de transmisión cultural no habían arribado. Iniciativas como la de las Mochilas para la paz deben ser contadas como una estrategia pionera pensada para atender con libros, literatura y arte, a los niños y niñas que llegaban con sus familias de un conflicto armado de años, y que buscaron, desde estos espacios de encuentro, brindar otros imaginarios y mundos posibles que los libros y las palabras podían ayudar a cimentar. En la misma naturaleza de su ejercicio pionero, la estrategia de las mochilas deja lecciones aprendidas y acciones por mejorar, las cuales enriquecen la experiencia para dimensionarla a otros territorios con una planificación más detallada y una observación en campo que permita analizar otros datos que brinden información sobre la experiencia de los lectores a la luz de la finalización de un conflicto armado.

Hoy, a pesar del recrudecimiento del conflicto interno en Colombia, siguen estos juglares y mediadores de lectura haciendo resistencia en sus territorios, dando frente, con relatos y palabras, a una guerra que busca excluirlos, pero que gracias a la ficción y su arquitectura de lo imaginario, permite dar cara a una heredad de guerra en la cual siempre el pueblo es el sujeto de la historia, pero que gracias al oficio de los mediadores de las palabras, se concibe la semilla para lograr imaginar otra posibilidad de vida.

Bibliografía.

- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI) (2013). De Cero a Siempre. Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión. Bogotá: Comisión Intersectorial de Primera Infancia.
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI) (2016). Orientaciones para la creación e implementación de salas de lectura. Bogotá: cataplum libros.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2018). Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda 2018. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190814-CNPV-presentacion-Resultados-generales-Cauca.pdf>
- Fundación Plan (2016). Lineamiento técnico relacionado con violencias asociadas al conflicto armado a las que están expuestos niños y niñas en primera infancia en Colombia. Bogotá. Fundación Plan. Recuperado de: <https://www.wikifplan.org/WIKIPLAN/1%201%202067%20-z20Lineamiento%20Conflicto%20Armado%202016.pdf>
- García, M. G. (1967). Cien años de soledad. Bogotá: Alfaguara.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (s.f.). De agua, viento y verdor. Paisajes sonoros, cantos y relatos indígenas para niños y niñas. Recuperado de: <https://audiotecadigital.icbf.gov.co/>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2014). La literatura en la educación inicial. DOCUMENTO NO. 23. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: Rey Naranja editores.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2011). Sopa de soles. Arrullos, cantos y juegos de las comunidades afros, indígenas y Rrom de Colombia. Recuperado de: https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/sopa_de_soles_final.pdf
- Fundalectura (2013). Informe final de implementación Salas de Lectura en Familia. Bogotá: Aldeas infantiles SOS.
- Gobierno de Colombia. (2013). Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá, Colombia: Presidencia de la República de Colombia.
- Ministerio de Cultura (2014). Lenguajes y ambientes de lectura, Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Bogotá: Estrategia Nacional De Cero a Siempre, Comisión Intersectorial para la Primera Infancia.
- Ministerio de Cultura (2014). Lectura, libro y bibliotecas, Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia. Bogotá: Estrategia Nacional De Cero a Siempre, Comisión Intersectorial para la Primera Infancia.
- Petit, M. Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural. (2016). Fondo de cultura económica, Buenos Aires, Argentina.
- Poder Legislativo, Colombia: El Acuerdo Final de paz. La oportunidad para construir paz. (Cartilla completa del Acuerdo). Junio 2016, Recuperado de: https://www.cancilleria.gov.co/sites/default/files/Fotos2016/12.11_1.2016nuevoacuerdofinal.pdf
- Sánchez, G. (cor). (2014). ¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Informe General Grupo de Memoria Histórica. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/micrositios/informeGeneral/descargas.html>
- Springer, N. (2012). Como corderos entre lobos. Del uso y reclutamiento de niñas,

- niños y adolescentes en el marco del conflicto armado y la criminalidad en Colombia. Colombia. Recuperado de: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informe_comoCorderosEntreLobos.pdf.
- Subdirección General ICBF. (2013). Modelo enfoque diferencial. Bogotá: Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
 - Turin, J. Los grandes libros para los más pequeños. México: FCE, 2014.

Sobre la autora:

Mayra Ricardo Zuluaga (Colombia)

Estudió ciencias de la información y bibliotecología. Cuenta con experiencia como coordinadora y profesional de implementación de salas de lectura para la primera infancia en el territorio nacional. Ha trabajado como promotora de lectura con la Red de bibliotecas públicas de Bogotá-BIBLORED y como promotora de lectura ambiental con corporaciones y fundaciones. Desarrolla proyectos independientes de narración oral.

Contacto: Mayra.perec@gmail.com

El patrimonio cultural en los libros infantiles

Juana Lorena Campos Bustos

El artículo revisa diferentes obras literarias y editoriales que han desarrollado el concepto de patrimonio cultural en relación a sus lectores infantiles. Se observa el concepto de patrimonio en la literatura infantil desde las costumbres, los personajes, los paisajes y le lengua.

Introducción

El patrimonio cultural de cada individuo es un andamiaje que le permite identificarse y ser parte de un grupo sociocultural de forma responsable y creativa. A una niña o niño pequeño que solo depende del universo que sus padres y su escuela puedan brindarle, es un deber proveerle el acceso a la herencia cultural de su país de forma íntegra para enriquecer su autoestima, desarrollar su cognición y recrear el mundo a partir de la palabra. En tal contexto, este artículo recoge publicaciones de editoriales nacionales que han apostado por respaldar la recreación de eventos que nos definen como país o bien experiencias sencillas que ocurren día a día por distintos rincones de Chile.

La muestra descriptiva se presenta en cuatro dimensiones patrimoniales en la literatura infantil: las costumbres, los protagonistas, los paisajes y la lengua. En estas cuatro dimensiones se agrupan distintas publicaciones que tejen silenciosamente un territorio común en el que habitan niños y niñas.

Patrimonio cultural

Los estudios sobre el patrimonio son cada día más profundos y significativos, puesto que el valor no reside solo en la validación del pasado como herencia objetual, sino en la forma simbólica en que modela el presente de cada pueblo. De esta manera, Florescano (2014) destaca algunas

características vitales para acceder a la comprensión del patrimonio de un pueblo, entre ellas:

1. Cada época rescata de forma diferente su pasado y realiza una selección de los bienes que posee.
2. La selección y rescate de los bienes patrimoniales se realiza de acuerdo con los particulares valores de los grupos sociales dominantes, lo que implica restricción y exclusión.
3. Es una construcción histórica, resultado de un proceso de poderes, intereses, dominaciones y valores diferentes.

Junto con estas cualidades, distingue que el patrimonio es esencialmente una obra en permanente evolución en la que confluyen aspectos políticos, históricos, artísticos, urbanos, naturales y otros que dialogan permanentemente entre sí. Hoy ciertamente se comprende que el patrimonio no es solo lo tangible, sino que la investigación se aboca fuertemente también a lo intangible (Fontal; 2016; UNESCO 2003), llegando incluso a postularse lo patrimonial como un derecho humano (Pabón, 2018).

En cuanto al patrimonio literario, el pensamiento de Romana (2017) es muy aclarador, pues distingue los elementos tangibles de los intangibles que provee la literatura. De esta manera, el patrimonio literario tangible son los libros, archivos, bibliotecas y los lugares relacionados a la vida de las y los autores; en cambio, lo intangible es menos objetivable y reconocible, por ejemplo, ideas, intuiciones a partir de las distintas escrituras y lecturas. En este punto, la propuesta del patrimonio literario intangible de Romana se complementa con el pensamiento ya expuesto de Florescano en que la construcción patrimonial dinámica de una sociedad va, por distintos motivos, validando, excluyendo y fijando ciertas manifestaciones culturales como identitarias.

Al considerar la lectura literaria, y no solo la escritura, como generadora de patrimonio literario intangible nos instalamos en una dimensión

difusa, pero rica en las posibilidades de encuentros entre escritores y lectores de distintas épocas, edades y distintas identidades culturales.

Literatura infantil y patrimonio

En la literatura infantil, las y los actores que participan del encuentro estético son muchos más que dos, pues escritores, ilustradores, mediadores y lectores de todas las edades participan del libro (Troncoso, 2016; Lluch, 2004), debido a que este género se expresa desde distintos lenguajes, distintas materialidades y con diversos sujetos en su producción, atendiendo a que el público lector también es diverso, no obstante, desde la producción hasta la recepción se despliegan mundos posibles llenos de herencia cultural que a veces son casi imperceptibles. En las obras se entretienen identidades, memorias y herencias que les proveen al lector y lectora espacios de pertenencia vital para su desarrollo cognitivo, emocional y cultural.

Es así como en el caso de la literatura infantil en Chile, se observan recurrencias como son los protagonistas de las historias, tal como lo planteado por Florescano (2014), cada momento histórico va relevando ideas sobre lo valioso para cierta sociedad, en este sentido cuando pensamos en cuáles son los protagonistas del patrimonio nacional literario, son las leyendas las que llenan el espacio. Personajes como el Invunche, el Trauco, las princesas indígenas y animales míticos son recreados una y otra vez por la literatura infantil. Sin embargo, cuando observamos aquello cotidiano que niños y niñas de hoy comprenden como protagonistas es casi imposible no ver la presencia de perros y gatos en los libros. Solo como ejemplo mencionaremos: *Quiltros* (2015), *Invisibles* (2016), *Historias de perros, libros y amistad* (2017) y *Un día soleado* (2018), que rescatan al perro callejero como viajante de calles con historias simples y profundas

Por otro lado, las costumbres han sido recatadas por editoriales como Mis Raíces con un permanente ejercicio de revaloración de costumbres, o Ñire Negro Ediciones, enfocada en la Patagonia como universo cultural. Otras autoras (Campos y Venzano, 2016; Franco, 2017) acuden al entierro de angelitos para comprender las tristezas de las pérdidas de hoy.

Al pensar en paisajes llenos de historias, misterios y folclor, destacamos *Sábados* (2018) y *Viaje mágico a Chiloé*.

Quizás uno de los aspectos más visibles del rescate, validación y recreación de la lengua en Chile ha sido la décima. Si bien esta estructura poética ha tenido una expresión fuertemente popular y oral, también ha sido expuesta en la escritura contemporánea para niños y niñas. Hoy podemos observar, por ejemplo, la obra del autor Eustaquio Pérez (2014, 2016, 2020) editada por LOM. Pérez en *La enfermedad del conejo y otros cuentos en décimas* (2014) recurre a la tradición, no solo métrica sino también sociocultural de la décima, rescatando flora y fauna del espacio chileno, sin embargo en sus posteriores publicaciones entra en territorios nuevos como es la recreación de cuentos infantiles tradicionales y en este último tiempo recupera las demandas del movimiento feminista con su libro *Niñas poderosas, mujeres grandiosas. Cuentos en décimas* (2020). Como se observa las temáticas y sentidos de la obra de Pérez parte en la flora y fauna para instalarse hoy en un núcleo político contingente. Una autora poco conocida pero cultora de la décima y académica de la literatura, Ana María Pavez cuyo seudónimo es Carmen Cántaro, publica en formato pequeño y de poco tiraje las obras (2002, 2012). Este trabajo que recupera la figura de autores vitales en el desarrollo literario chileno tiene relevancia no solo por los temas y la estructura sino porque el lenguaje como sonido como imagen vuelve a ocupar el centro de la creación literaria. Claramente el trabajo de

Carmen Cántaro aún requiere ser difundido por el mercado del libro.

Por último, como un ejemplo de la recurrencia de la décima en las regiones es deber mencionar el trabajo de Marina Ampuero, poeta de la comuna de Algarrobo en la Provincia de San Antonio. Ella ha sido distinguida ampliamente por su trabajo literario y de fomento lector con los niños del Litoral de los poetas su obra poética exalta la flora y fauna de la región de Valparaíso, tanto en sonidos como colores y olores. Su trabajo ha sido autogestionado y distribuido fundamentalmente en la localidad costera, por lo cual en este caso también se hace necesario el respaldo de editoriales que puedan publicar y distribuir su obra.

Otro aspecto de la lengua que se debe considerar es aquel referido a los juegos del lenguaje que lo constituyen refranes y adivinanzas. En este caso, un primer nombre que hoy aparece con fuerza es el de Manuel Peña quien, por un lado, realiza un trabajo de investigación académica (2009) y, por otro lado publica su obra creativa (2015). Quizás la colección de rescate de la obra de Gabriela Mistral que publica Peña junto a la editorial Amanuta (2012) es uno de los aportes patrimoniales al corpus de la literatura infantil chilena y universal más importante de los últimos años.

Otro autor que ha permitido que la herencia intangible de la cultura llegue a niños y niñas es Floridor Pérez (2019) quien junto con su trabajo poético escrito, destacó entre los escolares por las permanentes visitas y encuentros poéticos que el autor realizó incansablemente.

Por último, y en un encuentro espléndido entre la lengua y los actuales lenguajes ilustrativos que llegan a recrear, vitalizar y explorar la cultura patrimonial se debe mencionar el trabajo de la editorial Letra Capital donde se destaca el trabajo de Oreste Plath recuperado en la obra Adivina buen adivinador (2017).

Palabras finales

Las obras y editoriales revisadas son un aporte a la formación cultural de niños y niñas, permitiéndoles la pertenencia a un grupo social amplio de saberes, ritos y modos de ser, por lo cual la validación, distribución y lectura de obras patrimoniales debiera ser una tarea cotidiana.

Bibliografía

- Baeza Carvallo, A., & Ahumada, A. (2012). *De la rosa a la violeta. versos por la amistad en la poesía*. Ediciones de Pantalón Corto.
- Campos, J. (2017). *Historias de Libros, perros y Amistad*. Ediciones Calambur Ideas
- Campos, J. (2016). *Teresita dedos verdes*. Santiago: Ediciones Calambur Ideas.
- Cántaro, C. (2002). *Pablo : Décimas sobre la infancia de Pablo Neruda* Santiago de Chile. Arrayán.
- Daly, M., & Ybarra, M. (2016) *Invisibles*. Claraboya Ediciones.
- Florescano, E. (2014). El patrimonio nacional, forja de una identidad. *Tierra Adentro*, 188.
- Ferrada, M. y Escobar, M. (2018). *Sábados*. Ekaré Sur
- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década
- *Estudios Pedagógicos* XLII, N° 2: 415-436,
- Franco, A. (2017). *Angelito*. Hueders
- Troncoso, X. (2016). Descubrir la literatura infantil. *Atenea (Concepción)*, (514), 247-261.
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Editorial norma.
- Pérez, E. & Escobar, M. (2014) *La enfermedad del conejo y otros cuentos en décimas*. LOM.
- Pérez, E. & Escobar, M. (2016) *Cuentos del mundo en décimas chilenas*. LOM.
- Pérez, E. & Escobar, M. (2020). Niñas poderosas, mujeres grandiosas. *Cuentos en décimas*. LOM.

- Mistral, G. & Ojeda, B. (2012) *La Cenicienta*. Amanuta.
- Mistral, G. & Cardemil, C. (2012) *La Bella Durmiente del Bosque*. Amanuta.
- Mistral, G. & Valdivia, P. (2012) *Caperucita Roja*. Amanuta.
- Mistral, G. & Ballesteros, C. (2012) *Blanca Nieve en la casa de los enanos*. Amanuta.
- Pabón, J. (2018). Participación de comunidades y el camino hacia un Derecho Humano al Patrimonio Cultural. *Estudios constitucionales*, 16(2), 89-116.
- Pérez, F. & Frank, M. (2019) *Mitos y leyendas de Chile*. Zig-Zag.
- Pérez, F. & Venegas, H. (2019) *La vuelta de Pedro Urdemales*. Santillana del Pacífico.
- Pérez, F. & Jullian, A. (2019) *Cuentos de siempre para niños de hoy*. Zig-Zag.
- Peña, M. (2009) *Historia de la literatura infantil chilena*. Andrés Bello.
- Peña, M. (2015) *Mágico Sur*. SM Chile.
- Plath, O., Plath, K. & Aguilera, P. (2017) *Adivina buen adivinador*. Letra Capital Ediciones.
- Romana, F. (2017). El patrimoni literari entre material i immaterial: Itàlia i Catalunya. *Revista d'etnologia de Catalunya*, 42, p. 218-32.
- Rubio, R. (2018) *Un día soleado*. Ediciones Ekaré Sur.
- Sanfuentes, S. (2015). *Quiltros*. Recrea Libros.
- Schkolnik, Saúl; Montt, Alberto (2017). *Viaje mágico a Chiloé*. Fondo Cultura Económica, Chile.
- UNESCO. (2003). *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. Autor.

Sobre la autora

Juana Lorena Campos Bustos (Chile)

Lingüista, doctora en literatura y académica de la Universidad de Chile. Se ha dedicado al estudio

de la lengua y literatura infantil, dictando cátedra y publicando investigaciones sobre interculturalidad en la escuela, memorias familiares, pueblos milenarios y literatura infantil contemporánea. Ha publicado tres libros infantiles con la Editorial Calambur Ideas: *Teresita dedos verdes* (2016), *Historias de perros libros y amistad* (2017) y *Magdalena* (2018).

Contacto: vani@uchile.cl

Marta Carrasco y la búsqueda de un lenguaje para la primera infancia en textos ilustrados

María Isabel Molina Valenzuela
María José Guallar Korn

Marta Carrasco Bertrand (1939 – 2007) es una de las ilustradoras más conocidas de la literatura infantil chilena gracias a sus numerosas publicaciones. Pero, al mismo tiempo, es una de las más desconocidas en cuanto a exposiciones, investigaciones y relatos acerca de su trayectoria como ilustradora y escritora.

Durante casi cuatro décadas Carrasco experimentó con distintos materiales, trabajó con varios equipos editoriales y se sumergió en una exploración personal a través de la narrativa de las imágenes. En ellas retrató a niños y niñas en contextos cotidianos y recreó las aventuras extraordinarias de personajes literarios. *Papelucho*, *Perico trepa por Chile*, *Los Pecosos* son algunos de los títulos ilustrados por ella más conocidos y recordados por quienes vivimos nuestra infancia en la década de los ochenta.

Su enorme legado, cuidadosamente conservado por su familia, es un acervo muy valioso que guarda material para explorar y difundir. Su obra es inseparable de los acontecimientos de su vida. A los diez años le ocurrió un episodio que marcaría un antes y un después: enfermó de polio y no recuperó la movilidad de sus piernas. Durante su larga convalecencia descubrió el dibujo como forma de expresión personal y aprendió a observar el mundo que la rodeaba. Pese a las dificultades de su enfermedad, se encargó de hacer una vida lo más normal posible. Sin embargo, sus problemas de salud influyeron en su obra posterior ya que la diferencia y la

discapacidad fueron temas a los que era especialmente sensible.

Su carrera comenzó en los años sesenta haciendo retratos al óleo por encargo, y desde fines de esa década ejerció como ilustradora profesional en los más diversos soportes, desde textos escolares hasta tarjetas de navidad. Durante treinta años trabajó en el ámbito editorial, en sellos como editoriales como Quimantú, Zig-Zag, Andrés Bello y Universitaria, SM, Amanuta y Ekaré Sur.

A principios de los años noventa Carrasco crea los personajes y muñecos de la serie *Tata Colores*, todo un hito televisivo dirigido por Vivianne Barry. Durante los 2000 publicó libros como autora integral como *Juan Peña, un hombre original*, finalista del Premio Barco de Vapor, *Érase una vez un espacio* y *La otra orilla*, publicado en forma póstuma. Su fallecimiento se produjo en 2007, a los 67 años.

A pesar de la aparente simplicidad de sus obras, Marta Carrasco fue una artista extremadamente metódica, constante y rigurosa. En sus decenas de cuadernos conservados en su archivo quedó plasmado su intenso proceso creativo que incluía numerosos bocetos, pruebas de color, textos reescritos una y otra vez, dibujos fotocopiados para corregir defectos y buscar nuevos encuadres, así como extensas listas de sinónimos, poemas, reflexiones sobre su oficio, borradores de presupuestos, múltiples versiones de un mismo cuento, ideas escritas en papeles sueltos, referencias a pintores y recortes de prensa. A estos se agregan decenas de pequeños blocks de dibujo, en los que se aprecia que con trazo suelto y rápido estudiaba el movimiento de los niños, sus expresiones y posturas, las que luego desarrollaba para integrar a las obras finales.

Su sensible manera captar la esencia del mundo infantil es, junto a su preocupación por el otro y la celebración de la diversidad, uno de los mayores aportes de su obra, la que, sin renegar de la imaginación, supo capturar la vida cotidiana

de los niños, sus momentos de contemplación, ternura y juego.

Marta Carrasco no ilustraba por ilustrar. Sabía que más allá de su talento, su herramienta de trabajo le permitía llegar a reflexiones profundas sobre los niños y la infancia, y atender sus necesidades formativas desde el conocimiento que tenía de ellos. Su capacidad de observación le permitía conocer a los niños, sus movimientos, sus emociones y su manera de pensar. Y sabía que la ilustración era un medio real para acercar la lectura, incluso si el niño o niña no sabía leer aún.

En el texto inédito *Imagen y Escritura* se puede leer una frase que da cuenta de este planteamiento: “Escribamos pues, e ilustremos para los niños, sin otro miedo que el de no ofrecerles lo mejor, en materia de elementos que le ayuden a despertar su sensibilidad y a construir su noción de mundo, como adulto mediador que somos. La ilustración no es sino una forma de narrar historias. A través de las ilustraciones se representa escenas, se expresa emociones, se retrata personajes, se cuenta cuentos. Pero para llegar a la lectura de la escritura, encantarnos con ella, recurrir gozosamente a ella, antes hubimos de gozar de la experiencia de todos los sentidos y en especial de representaciones visuales”.

En el archivo de Marta Carrasco se encuentran varias maquetas de libros que no llegaron a las manos de los lectores debido a que el contexto editorial de las décadas de los ochenta y noventa no lo permitió, por lo que quedaron solo en el formato de propuestas o esbozos. Las razones para mantenerse como material inédito se explican por la marcada estandarización de las publicaciones de la época, un mercado reducido -constituido por libros escolares principalmente-, y el precario campo de las imprentas nacional, que no trabajaban con troquelados y formatos especiales como los que planteaba la autora.

Destacan en este registro una serie de maquetas confeccionadas muy artesanalmente: en su

mayoría las páginas se hicieron con papeles corcheteados y la técnica utilizada son lápices de colores, diferente a las técnicas que ocupó para libros publicados como acuarela o grafito, lo que denota los trazos preliminares que buscaban completar una idea. Sin embargo, en su estructura básica se evidencia la intención de proyectar una colección dedicada exclusivamente a la primera infancia, grupo de lectores y lectoras que en esa época no contaban con contenidos realizados especialmente para ellos o bien estos no tenían una mayor innovación.

A continuación, mostraremos como ejemplo algunas maquetas que ella realizó. Los dividimos en dos grupos:

1. Por un lado están los libros de números que son *Yo sé contar* y *Yo cuento mis ocho ovejas*
2. También están los libros dedicados a los objetos cotidianos en los que están *¿Dónde está?*, *Mis juguetes* y *Vamos a dormir*.

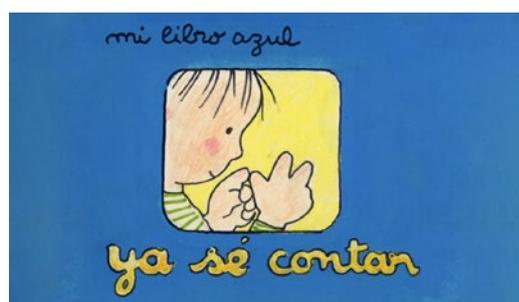
En términos generales, esta selección presenta ciertos elementos en común como:

- Síntesis de los íconos de la ilustración. En estas páginas se aprecia como la simpleza de las formas, ya sean cuerpos u objetos, ayudan a los lectores y lectoras a una mejor comprensión de la acción, considerando que el texto es muy breve o casi inexistente.
- Composición de la imagen: una de las grandes fortalezas de Carrasco como ilustradora se aprecia en la composición de sus imágenes. En estas colecciones los elementos destacan y se ajustan a la vista de quienes las leerán, sin agregar elementos distractores ni recargar las páginas con colores y formas.
- Uso del lenguaje: tal como con la composición, la autora hace uso efectivo del lenguaje. Es conciso y en algunos casos usa preguntas para motivar la participación de niños y niñas en la lectura que haga quien medie el texto o bien ocupa el primer pronombre personal (YO) para incentivar el juego en la misma lectura.

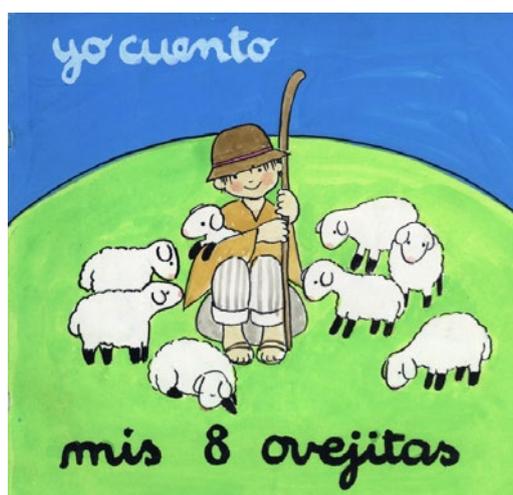
En esta búsqueda Carrasco utiliza contenidos tradicionales de libros para pre-lectores, como lo son la enumeración de objetos, pero les imprime su sello personal. Esto se refleja en la exploración de una materialidad innovadora como son los cortes en las páginas, o el uso de troqueles. Hay que destacar, además, que se proyecta una idea de unidad en la colección que ella denomina *El libro azul*.

Al revisar con mayor detalle las maquetas podemos apreciar que para cada uno desarrolló una idea diferente.

- **Ya sé contar:** en este libro el protagonista aprende a contar objetos cotidianos. La particularidad de este libro es que Carrasco relaciona el número, es decir su ícono, con la forma de contar con los dedos. En cada número se hace este ejercicio destinado a aprender a reconocer el número escrito con la forma de contar. La lectura entonces invita al juego de usar los dedos e ir contando los objetos que hay en cada página.



- **Yo cuento mis ocho ovejas:** esta enumeración es un texto silencioso en el que, a diferencia de Ya sé contar, hay una narrativa que se desarrolla a medida que se suman los animales y culmina cuando el pastor va a dormir. El foco principal está en el uso del color, un poco más recargado que otros ejemplos de esta misma serie, que le imprime dinamismo a una serie de imágenes que consiste únicamente en el juego de sumar.



- **¿Dónde está?:** Aquí estamos ante un libro que es un juego muy tradicional, que encanta a niños y niñas de incluso pocos meses, y que consiste en buscar un objeto escondido detrás de una mano o un rostro. Es este texto la ilustradora hace una alusión a una serie de

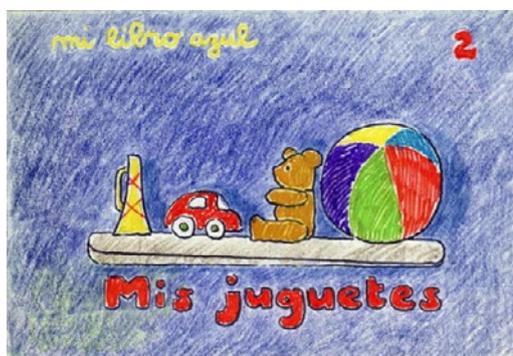
libros creados por Bruno Munari en la década de los cuarenta, constituido por títulos como *Toc Toc ¿quién es? Abre la puerta*, *Buenas noches a todos* y *Gigi ha perdido su gorro*, clásico en que también el protagonista recorre los espacios de la casa buscando un objeto, aunque en el libro de Carrasco se trata de varios elementos, lo que implica el recorrido por el hogar nombrando cada cosa y reconociendo los espacios que nos rodean.

En este ejemplo vemos, a título de sello, La nuez, editorial ficticia cuyo logo y nombre ponía la autora.



- **Mis juguetes:** en esta propuesta destaca el uso del espacio en la página y como el protagonista es quien lleva la acción. Mientras la repisa está siempre en el mismo lugar y ángulo de la página, el protagonista se encarama, toma los juguetes, los prueba y experimenta con ellos, en un ciclo que se cierra con la invitación a ordenar.

El formato consiste en páginas centrales recortadas con el protagonista, hojas que son las que van pasando. Este recurso nos da la idea de que el libro se asemeja al dormitorio y el niño se mueve en él como lo hacen los y las infantes en sus propios espacios: desarman, cambian de lugar, agrupan a su manera y construyen a su medida.



La secuencia se va completando a medida que pasan las páginas, pero como vemos en la maqueta hace falta un ajuste en los textos conforme se avanza en la historia para que no interrumpa la secuencia.

- **Vamos a dormir:** Esta delicada narración, también sin palabras, se apoya casi exclusivamente en el formato. Las páginas son similares de sábanas en las que el protagonista es arrullado hasta que su mamá le va a dar el beso de buenas noches. Sin usar palabras, la autora recrea un ritual para ir a dormir, tan necesario en la primera infancia. En este libro, con el que cerramos los ejemplos, nos parece que la autora también hace una suerte de invitación no solo a dormir si no también a sumergirse en los libros, al hacer la metáfora del libro como cama en tanto lugar confortable y de contención. La cama, como los libros, pueden ser espacios afectivos y de contención, en los cuales entregarse al descanso.



En estas maquetas se aprecia el cuidado de la autora por encontrar un lenguaje adecuado a la edad de sus lectores, una materialidad innovadora y una consistencia entre ellas, además de una disposición para dedicarse con seriedad y esfuerzo a la primera infancia. No se trata de intentos aislados por experimentar un formato, sino que se reconoce la comprensión de la niñez y sobre todo la importancia que le otorga la autora a que niños y niñas cuenten con publicaciones especialmente concebidas en cuanto a materialidad y lenguaje visual.

Si bien estos proyectos editoriales no fueran publicados por las razones mencionadas previamente, sí es posible reconocer su mérito por buscar nuevas posibilidades, aunque fuera desde la soledad de su taller. Autoras como Carrasco nos recuerdan la importancia vital del oficio para quienes los crean, editan y median para este grupo etario, ya que cada propuesta literaria es una forma de desplegar el mundo ante los ojos de un niño o niña.

Sobre las autoras

María Isabel Molina (Chile)

Periodista, Universidad Diego Portales y Magíster Sociología, Universidad de Chile. Editora de Grafito Ediciones y socia fundadora de PLOP! Galería. Investigadora en temas de edición e ilustración. Coautora de los libros *Elena Poirer, ilustradora* (2015) y *Quimantú: prácticas, política y memoria* (2018). Parte del equipo de investigación del Archivo Marta Carrasco.

Contacto: isa.molinalenzuela@gmail.com

María José Guallar Korn (Chile)

Periodista y Licenciada en Historia, Universidad Gabriela Mistral. Diplomada en Administración Cultural, Pontificia Universidad Católica de Chile, y postgraduada en Gestión Cultural, Políticas Culturales y Gestión del Patrimonio Cultural por la Universidad Autónoma Metropolitana, México. Es gestora cultural en Memoria Atelier y parte del equipo de investigación Archivo Marta Carrasco, que ha llevado la exposición sobre la autora e ilustradora a Concepción, Antofagasta y Calama.

Contacto: joseguallar@gmail.com

Proyectos literarios para primeros lectores sobre Patrimonio e Identidad cultural: Colección primeros lectores de América.

Francisca Jiménez

Somos una editorial que realiza proyectos literarios infantiles y juveniles con foco en el patrimonio.

Gestión de proyecto

Problemas

- ¿Cómo incentivar la lectura en los pequeños lectores?
- ¿Cómo hacer que aprender a leer sea más fluido y menos frustrante para los niños?
- ¿Cómo generar que estos además sean una herramienta de aprendizaje significativo?
- ¿Cómo acercarlos a temas de mayor complejidad, como la identidad y el patrimonio?

Idea

- La opción más lógica: creación de libros.

Pero: ¿qué clase de libros? ¿qué temática? ¿textos informativos o cuentos? ¿de qué tamaño? ¿cuál debería ser la extensión?

Decisiones editoriales

Frente a la diversidad de formas, maneras, contenidos, etcétera había que tomar decisiones, pensando en el público al cual queremos llegar.

Temática: patrimonio

Extensión de textos

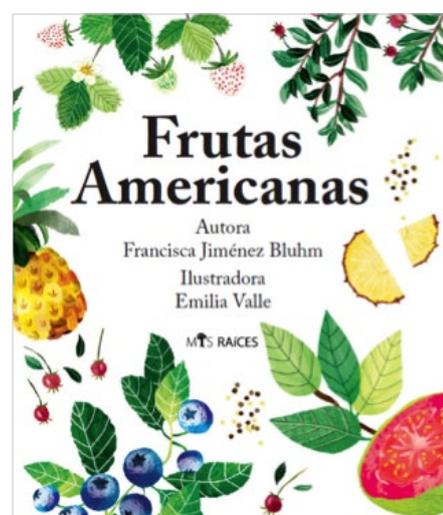
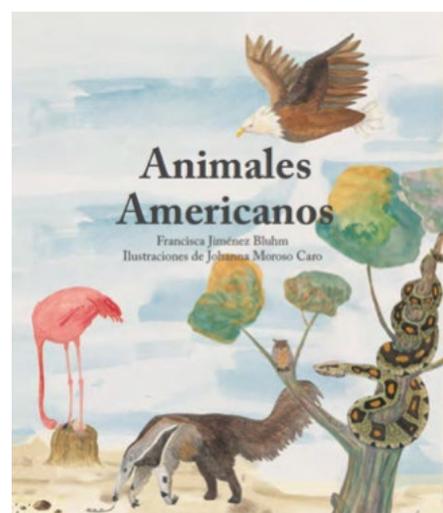
Volumen del libro

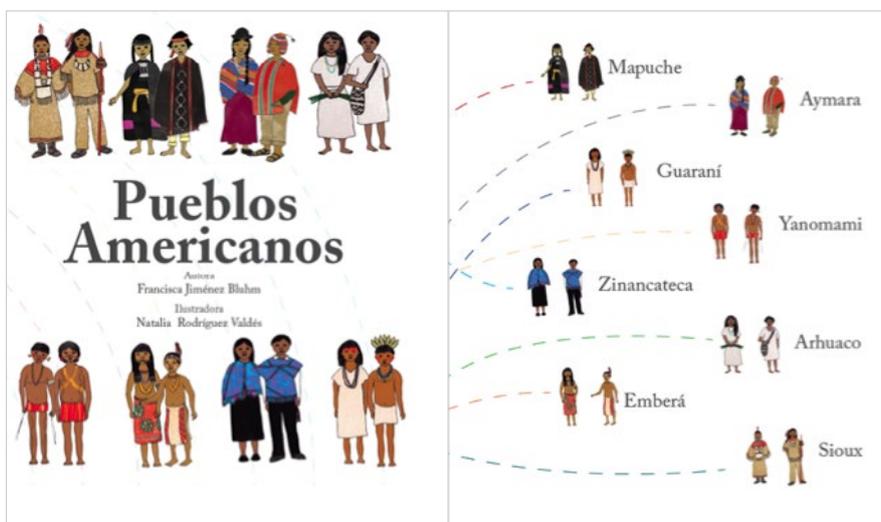
Elección de contenido

Tipo de ilustraciones

¿Por qué es importante acercar los conceptos de identidad cultural y patrimonio a los más pequeños?

- Así nació nuestra colección “pequeños lectores de américa”.
- Textos informativos breves que permiten a los niños en etapa preescolar a aprender no sólo a leer sino que además a asociar la pertenencia a la cultura americana.





Sobre la autora:

Fancisca Jiménez (Chile)

Es periodista de la Pontificia Universidad Católica de Chile y fundadora y directora de Mis Raíces Comunicaciones + Ediciones (<http://www.misraices.cl/>), empresa que formó en 2009 y que se dedica a la difusión de la cultura y el patrimonio. Como periodista ha colaborado en diversos medios de comunicación chilenos tanto escritos como televisivos. Trabajó para Mega y Chilevisión. Colaboró en los diarios El Mercurio (economía) y en La Tercera (revistas Mujer y MásDeco). Además fue corresponsal en Alemania para El Mercurio y Canal 13. Ha sido columnista de varias revistas chilenas en las cuales escribe sobre temas relacionados con el patrimonio y la artesanía, destacando entre ellas "Viaje al Patrimonio" para revista MásDeco (2009-2019). En 2016 fue reconocida como una de las 100 Mujeres Líderes por El Mercurio y Mujeres Empresarias. Actualmente es la presidenta del directorio de la Asociación de Editores de Chile (2020-2022). Es, además, la fundadora del medio de comunicación Arte Popular www.artepopular.cl, creado en 2012, para la difusión del patrimonio cultural.

Su pasión es la literatura infantil y juvenil (LIJ), por lo que dedica gran parte de su tiempo a la edición de libros a través de la editorial, la que cuenta con más de 20 títulos y varios en carpeta. Es miembro de IBBY Chile y de Editores de Chile desde 2018. Ha realizado diversos talleres de artesanía para niños y niñas en bibliotecas, centros culturales y colegios, basados en la colección Niños Artesanos (6 libros en total) de su autoría. Para Ediciones Mis Raíces, además, ha escrito Frutas Americanas, Pueblos Americanos y Animales Americanos.

Libros de arte: La primera mirada

Claudia Larraguibel
(en nombre del equipo de
Ediciones Ekaré Sur)

Cada libro tiene su historia particular, como las personas. Y, a veces, hay un momento preciso en que la idea toma su primera forma. Luego, con el aporte de muchos, la idea va creciendo y transformándose hasta llegar a ser un libro, este objeto cotidiano que nos ofrece el especial placer de la lectura y la contemplación.

La idea de la línea de arte de la editorial comenzó con una conversación informal acerca del arte y los niños. Uno de los participantes contó cómo le habían impactado de niño unas láminas con obras de varios artistas que tenía su abuelo. No eran muchas, pero las miraban con frecuencia, particularmente las de Picasso, que eran las que más le llamaban la atención. El abuelo le señalaba los colores que había elegido el artista, las formas que tomaban las figuras, a veces, muy extrañas. Como la que se llamaba *Niña frente al espejo* en que la mujer parecía tener dos caras. ¿Para dónde miraba? ¿Cómo podía estar de frente y de perfil al mismo tiempo? Y también recordó cómo había gozado con las láminas de Arcimboldo al descubrir que los personajes estaban hechos de frutas y de flores.

Estos recuerdos de infancia ilustran lo que muchos hemos tenido oportunidad de observar: cómo los niños se interesan por las imágenes, cómo distinguen desde muy pequeños las figuras, las formas y los colores, aunque se representen de manera compleja.

Y así, impulsados por la convicción de que los niños pueden enriquecer sus vidas al acercarse al arte, iniciamos nuestra línea de arte para niños.

El primero que abordamos, fue *Ven a ver arte chileno: una invitación a los niños*.

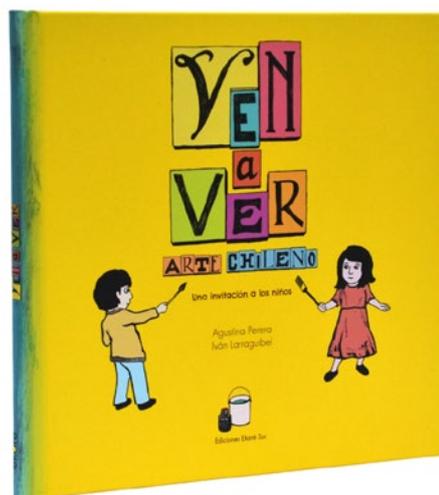


Imagen 1: Portada de *Ven a ver arte chileno*

La idea de este libro era entregar herramientas para observar de manera más profunda las obras de arte haciéndose unas preguntas muy simples frente a las obras, como las siguientes:

1. ¿Qué líneas veo aquí? ¿Son rectas, son curvas?
2. ¿Qué colores veo aquí? ¿Son oscuros, son brillantes, son muchos, son pocos?
3. ¿Cómo se han ordenado las figuras en esta obra? ¿Están al centro, a la derecha, a la izquierda? ¿En diagonal?
4. ¿Qué historia nos cuenta esta pintura?
5. ¿Qué mundo imaginario ha inventado este artista?

Pensamos que, teniendo presente estas preguntas, podemos aproximarnos a los museos con los niños mejor armados para, en familia, tener una primera experiencia de arte agradable, como sucede en el maravilloso libro de Anthony Browne que todos ustedes seguramente conocen: *El juego de las formas*. Los museos pueden ser apabullantes para los chicos –también para los grandes–, e ir provisto de una guía para la observación puede hacer la diferencia.

En *Ven a ver arte chileno*, trabajaron arduamente los autores: Agustina Perera e Iván Larraguibel, que al mismo tiempo realizaron la producción de arte (Agustina) y el diseño del libro (Iván).

Se seleccionaron obras de más de cincuenta destacados artistas chilenos para apoyar la comprensión de algunos conceptos básicos como línea, color y composición. Como dicen los autores de *Ven a ver arte chileno*, "elegimos obras de diferentes épocas y estilos, de diferentes técnicas y soportes, a fin de mostrar a los niños una diversidad de propuestas que amplíen el mundo de sus experiencias estéticas. De igual modo que el gusto literario se desarrolla leyendo mucho, la sensibilidad a las expresiones artísticas crece si nos damos el tiempo para ver arte y para conocer más de las obras de los artistas que nos interesan. Esta es la invitación: a disfrutar los libros de arte y a visitar los museos y galerías con los amigos y la familia. El arte enriquece nuestras vidas". Y un libro lleva a otros:

Para *Ven a ver arte chileno* revisamos cientos de imágenes de la obra de artistas chilenos de varias épocas. A medida que las veíamos, fuimos apartando algunas que podrían ser el germen de una colección para niños pequeñitos, de entre 9 meses y 3-4 años.

Nuestro propósito era experimentar desde un ángulo diferente al habitual. Generalmente en los libros para niños pequeños las imágenes se simplifican suponiendo que de esta manera a los niños de uno, dos o tres años les será más fácil reconocerlas. Pero esta suposición no toma en cuenta que la simplificación implica una compleja síntesis de las formas, como sucede en los libros de Dick Bruna, en que los objetos y las personas se transforman prácticamente en símbolos gráficos. Los libros de este autor holandés han marcado a la mayoría de libros para niños muy pequeños que se publican hasta ahora: formas simplificadas con un contorno negro destacado y colores fuertes y planos. Y es increíble cómo los niños son

capaces de reconocer automóviles, casas, árboles y animales presentados de esta manera, en nada parecidos a la realidad que observa el niño, llena de tonalidades y de claroscuros y de una más compleja distinción entre forma y fondo.

Quisimos hacer algo distinto y exponerlos a imágenes complejas realizadas de manera libre y personal por los artistas, imágenes que no fueron creadas pensando en los niños. Así, apareció en 2015 *Animalarte* y un año después *Frutarte* y *Transportarte*. Una pequeña colección que reunía obras de arte de artistas chilenos alrededor de temas típicos de los libros para primerísimos lectores (*concept books*): los animales, las frutas y los medios de transporte.

Siempre pensamos que no bastaba, en este caso, hacer como otros *concept books* que anotan junto a la imagen solamente una palabra: aparece la imagen del perro y el texto dice tan solo **perro**. Las imágenes eran mucho más que eso y sentíamos que un texto poético podía establecer un estado de ánimo que facilitara la entrada de los lectores en el mundo creado por el artista. Y también dirigir la mirada hacia un objeto, resaltar una acción, un color.

Cuando se lee un texto breve que fluye con facilidad, se piensa que es sencillo lograrlo. Pero no, es un reto escribir con sentido del ritmo y el sonido y hacer contrapunto con una obra de arte. Creemos que María José Ferrada lo logró de manera estupenda. Es una voz dulce, cercana, de alguien que disfruta con la contemplación y conversa con la obra de arte.

Están las onomatopeyas, tan apreciadas por los niños, en *Animalarte* y *Transportarte*, sonidos que dan vida a las imágenes, y los deliciosos sabores de las frutas en *Frutarte*.

Hay también un juego sutil: el uso de la tercera persona en *Animalarte*, la primera en *Frutarte* y la segunda en *Transportarte*.

CABALLO

veloz entre los árboles.
Tráquiti, tráquiti, galopa.

MANZANA:

roja, amarilla, verde.
¿Cuál me comeré?

TREN

con nubes de humo
chucu chucu, vienes.

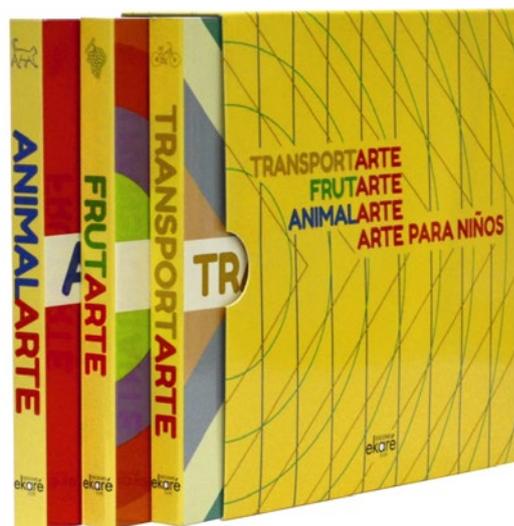


Imagen 2: Portada de Colección *Arte para niños*

Después de esta colección, también producto de la exhaustiva revisión que hicimos para *Ven a ver arte chileno*, publicamos dos títulos monográficos: *La maleta mágica*, con dibujos de Valentina Cruz y *Cordillera azul*, con pinturas de Pablo Domínguez.

Para estos libros exploramos muchas vías infructuosamente hasta que dimos con un camino distinto: decidimos ir de un detalle de la obra a la imagen completa.

En el caso de los dibujos misteriosos de Valentina Cruz, aislamos una figura que presentamos, separada de la obra, en una doble página. Junto a la figura, una pregunta. Por ejemplo, ¿qué mira este

hombre? O bien, ¿quién necesita un paraguas?... Y la pregunta se responde en la doble página siguiente con la presentación de la obra completa y una posible respuesta.

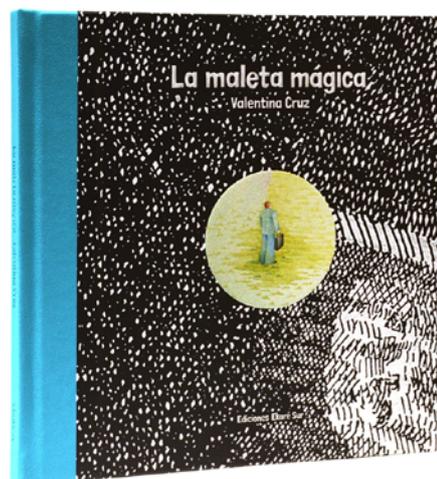


Imagen 3: Portada de *La maleta mágica*

En el caso de *Cordillera azul*, nos centramos en los vibrantes colores de Pablo Domínguez, también yendo de un detalle de color presente en la obra a la obra completa.

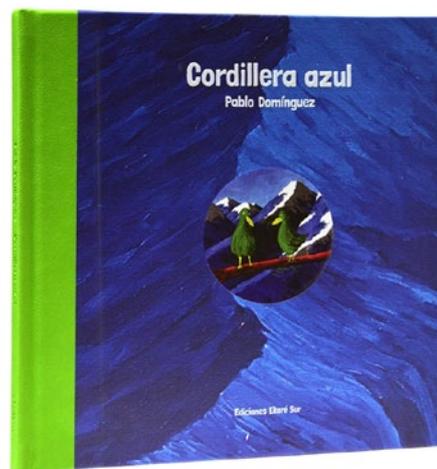


Imagen 4: Portada de *Cordillera azul*

Los libros de arte fueron por mucho tiempo un espacio que estaba dedicado a los adultos, pero ya no es así. Cada año aparecen libros para niños relacionados con el arte, explorando diferentes vías, acercamientos, formatos. Es un espacio fresco donde aún no hay parámetros establecidos y eso lo hace un campo editorial muy interesante.

Bibliografía

- Cruz, Valentina y Verónica Uribe: *La maleta mágica*, Ekaré Sur, Santiago de Chile, 2017.
- Domínguez, Pablo y Verónica Uribe: *Cordillera azul*, Ekaré Sur, Santiago de Chile, 2017.
- Ferrada, María José y varios artistas chilenos: *Animalarte*, Ekaré Sur, Santiago de Chile, 2015.
- Ferrada, María José y varios artistas chilenos: *Frutarte*, Ekaré Sur, Santiago de Chile, 2016.
- Ferrada, María José y varios artistas chilenos: *Transportarte*, Ekaré Sur, Santiago de Chile, 2016.
- Larraguibel, Iván y Agustina Perera: *Ven a ver arte chileno*, Ekaré Sur, Santiago de Chile, 2013.

Sobre la autora

Claudia Larraguibel (Chile)

Es la directora de Ediciones Ekaré Sur, una pequeña editorial chilena especializada en libros ilustrados para niños y jóvenes, fundada en 2008 por Verónica Uribe.

Álbumes para colorear Zig-Zag: “La semilla del arte al alcance de los niños”

Claudio Aguilera

Entre 1930 y 1950, la edición chilena para niños vivió en Chile uno de sus momentos más destacados, con diversas revistas y colecciones de libros infantiles. Editorial Zig-Zag lideró este momento con una amplia oferta que incluyó revistas como *El Peneca*, *El Cabrito* y *Simbad*, además de colecciones de libros como Colección infantil Damita Duende, Cuentos ilustrados a todo color, Colección Biblioteca infantil Alba de Oro, la conocida Biblioteca Infantil Amarilla y Azul, y la colección Ulises.

Tal como se puede advertir en la publicidad de la época, los anuncios de estas colecciones destacaban tanto la factura como el contenido de los libros, pero también su importancia en la formación de los niños, “el niño que lee se educa por sí mismo” afirmaba una de ellas, y su carácter de regalo que al mismo tiempo entretiene y enseña. Esta idea del libro como regalo, “juguetes del alma que nos acompañan toda la vida”, según otra publicidad, espacio de aprendizaje, entretenimiento y autoeducación será fundamental en la creación de la colección Álbumes para colorear, que circuló entre 1946 y 1955, y fue ilustrada por algunos de los más importantes artistas gráficos de la época, entre ellos Mario Silva Ossa (Coré), Elena Poirier, Alfredo Adduard, Fidelicio Atria, Lorenzo Villalón, además de Mauricio Amster y Roser Bru.

Anunciado como “La semilla del arte al alcance de los niños en cuadernos a todo color con lindos dibujos para listos para iluminar” o como obras “encaminados a sembrar la semilla del arte en el alma infantil”, se publicaron medio centenar de títulos de gran factura y colores vibrantes que abarcaron temas tan diversos como los medios de transporte, el circo, los cuentos clásicos, los

oficios, la vida en el campo, los deportes, los bailes o la playa.

La idea de los libros para pintar no era nueva. Ya en 1936 la revista *El Peneca* había anunciado una revista filial llamada *Peneca Pintor*, que por lo visto nunca salió, que prometía una serie de páginas para colorear. Es probable que la iniciativa estuviera inspirada en las colecciones de la editorial española Calleja que desde los años 20 venía publicando libros para colorear y que justamente en 1935 había iniciado la serie *Yo quiero pintar*, a su vez inspirada en *Albums du Père Castor*, creado en Francia por Paul Faucher en 1931 con libros ilustrados por la franco-rusa Nathalie Parain³⁷.

Faucher fue uno de los primeros editores en crear colecciones para pequeños lectores. Inspirado por los conceptos de la Nueva Escuela, movimiento que promueve la actividad creativa y artística entre los niños, el trabajo manual y espontáneo, y la libertad en el aprendizaje a través de la experiencia y los sentidos. Para él los libros en los que la imagen tuviera un rol fundamental e incluyera actividades era una inmejorable manera de acercar a los niños a la lectura. Para eso las ilustraciones debían desplegarse sobre las páginas, los temas debían estar vinculados al entorno real y cotidiano, los libros debían ser livianos, de pocas páginas, manipulables y baratos, desacralizando el concepto libro³⁸.

¿Es posible que las ideas de Faucher tuvieran acogida en Chile? No es descartable. Ya en el prólogo de enciclopedia *El libro de oro de los niños*,

37 En los últimos años se ha renovado el interés por el trabajo de ambos creadores. En 2017 los archivos de Paul Faucher, conservados en la Médiathèque Intercommunale du Père Castor à Meuzac en Haute-Vienne, Francia, fueron declarados Patrimonio de la Humanidad por la Unesco. Asimismo, la editorial francesa Memo ha estado reeditando las principales publicaciones de Parain.

38 PIQUARD, M. (2011). Paul Faucher, concepteur des albums du Père Castor, sergent recruteur de la Nouvelle Éducation dans l'entre-deux-guerres. *Recherches & éducations Recherches & éducations*, 4, 53-64. Consultado el 27 de marzo de 2020. URL <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/782>

editada en México, en 1943, Gabriela Mistral señalaba que “el dibujo, y la literatura con más razón, son elementos mucho más preciosos que la literatura en lo que toca a los niños” y hacia un gran reconocimiento a “la llamada arte nueva, el dibujo y la pintura de vanguardia” por su aporte a la renovación de la ilustración para niños³⁹.

Por otra parte, la educadora y escritora Amanda Labarca estaba familiarizada con las ideas de la Nueva Escuela tal como expresa en su libro *Nuevas orientaciones de la enseñanza*, publicado en 1927. Más aún, Labarca dirigió desde los años 40 una colección en editorial Zig-Zag llamada precisamente *Escuela Nueva*, en la que publicó silabarios y libros escolares ilustrados, lo que, como dice un catálogo de la editorial, son “textos y cuadernos de ejerci a la vez, Toman en cuenta las aficiones de los niños y exponen la materia gráficamente, al alcance de la mentalidad infantil”⁴⁰.

Ciertamente la aplicación de este ideario en Chile fue limitado. Pero es imposible no ver ciertas relaciones con los libros para colorear de Zig-Zag. A nivel de formato se trata de publicaciones muy bien impresas, económicas, encuadernadas con corchetes, sin tapas gruesas y hechas para ser intervenidos por los niños. A nivel gráfico, los ilustradores mantienen la estética empleada en otras publicaciones de la época, sin recoger tendencias de las vanguardias artísticas como lo habían hecho diez años antes las mencionadas colecciones francesas y españolas, donde es posible advertir tanto la influencia del constructivismo ruso como del grupo De Stijl y la Bauhaus. En ese sentido, en el caso chileno, lo más cercano es un álbum titulado *Tino, pintor futurista*, donde vemos a un

39 MISTRAL, G. (1943). “Quiero comentar los dibujos y no los textos del libro...”. En B. Jarnés (Ed.), *El Libro de oro de los niños: un mundo maravilloso para la infancia*. México D.F., México: Editorial Acrópolis.

40 Autor desconocido (1949). *Catálogo Zig-Zag*. Santiago, Chile. Zig-Zag.

pintor con su caballete y paleta en medio de la naturaleza que contradice todo los postulados del movimiento futurista y hubiera encolerizado a su líder Filippo Tommaso Marinetti.

Pese a lo anterior, el despliegue de la imagen es importante. Tanto así que, por primera vez, los ilustradores son presentados como autores de los libros, y un dibujante, en este caso el reputado Mario Silva Ossa (Coré) fue, al menos durante los primeros títulos, director de la colección.

Un ejemplo del rol central de la imagen es la versión de *Caperucita roja* ilustrada por Fidelicio Atria, donde el texto ha sido completamente borrado y el relato es narrado a través de la ilustración y el color.



ATRIA, F. (1952). *Caperucita*. Santiago, Chile: Zig-Zag.

En otros casos como *El gigante egoísta* y *el Gato con botas*, ilustrados por Atria y Alfredo Adduard respectivamente, se aprecia una fuerte relación texto e imagen, que si bien no podríamos llamar libro álbum, es una temprana aproximación. Muchas de las historias eran parte del repertorio de revistas de la propia editorial como *El Peneca* y *Simbad*, lo que ha suponer también la intervención de escritoras como Elvira Santa Cruz Ossa, directora de ambas publicaciones y tía de Coré, quien pudo encargarse de las adaptaciones de títulos clásico y hacer versiones de textos publicados anteriormente en las revistas.



ADDUARD, A. (1948). *El gato con botas*. Santiago, Chile: Zig-Zag.

También vemos reflejos del mundo cotidiano de los niños, sus juguetes, el colegio, los objetos que los rodean, sus paseos, la flora y fauna, incluso los valores, convenciones sociales y religiosas, incluyendo sesgos de clase, género y raza, propios de la época tal como se advierte en el libro *La escuela*.



POIRIER, E. (1949). *Cositas*. Santiago, Chile: Zig-Zag.



AUTOR DESCONOCIDO (195x). *La escuela*. Santiago, Chile: Zig-Zag.

La colección incluyó libros de carácter educativo, títulos como *Instrúyase pintando*, ilustrado por Mauricio Amster, que encarnan bien las ideas de Paul Faucher: aprender haciendo.



AMSTER, M. (1944). *Instrúyase pintando*. Santiago, Chile: Zig-Zag.

Pese a sus limitaciones, *Álbumes para colorear* de Zig-Zag representa una temprana aproximación a los primeros lectores, un ejemplo del fuerte desarrollo editorial chileno de los años 40 y 50 y de las inquietudes que movilizaron la escena, además de una notable muestra del trabajo de algunos de los mejores ilustradores chilenos. Estas condiciones han llevado a la Biblioteca Nacional a realizar una reedición de algunos de estos títulos, los que como pueden apreciar en la imagen han vuelto a encontrarse con los pequeños lectores para los que fueron pensados hace más de 50 años.

Bibliografía

- PIQUARD, M. (2011). Paul Faucher, concepteur des albums du Père Castor, sergent recruteur de la Nouvelle Éducation dans l'entre-deux-guerres. *Recherches & éducations Recherches & éducations*, 4, 53-64. Consultado el 27 de marzo de 2020. URL: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/782>

- MISTRAL, G. (1943). "Quiero comentar los dibujos y no los textos del libro...". En B. Jarnés (Ed.), *El Libro de oro de los niños: un mundo maravilloso para la infancia*. México D.F., México: Editorial Acrópolis.
- AUTOR DESCONOCIDO (1949). *Catálogo Zig-Zag*. Santiago, Chile : Zig-Zag.

Álbumes Zig-Zag:

- AUTOR DESCONOCIDO (1953). *Tino, pintor futurista*. Santiago, Chile: Zig-Zag.
- ATRIA, F. (1952). *Caperucita*. Santiago, Chile: Zig-Zag.
- ATRIA, F. (1949). *El gigante egoísta*. Santiago, Chile: Zig-Zag.
- ADDUARD, A. (1948). *El gato con botas*. Santiago, Chile: Zig-Zag.
- AMSTER, M. (1944). *Instrúyase pintando*. Santiago, Chile: Zig-Zag.
- POIRIER, E. (1949). *Cositas*. Santiago, Chile: Zig-Zag.

Sobre el autor

Claudio Aguilera Álvarez (Chile)

Curador, investigador y escritor especializado en ilustración e historieta. Máster en Libros y Literatura Infantil y Juvenil de la UAB Barcelona. Autor de *Antología visual del libro ilustrado en Chile* (Quilombo Ediciones) e *Historieta chilena contemporánea* (2006-2016), además de diversas investigaciones monográficas sobre ilustradores e historietistas chilenos. Es jefe del Archivo de Láminas y Estampas de la Biblioteca Nacional, dedicada a recopilar, investigar y difundir el patrimonio gráfico chileno.

Contacto: ce.aguileraalvarez@gmail.com

Libros jugos: una experiencia con *le petit chef*

Frida María Álvarez Galván

Introducción

¿Qué es un libro jugoso? Es un libro que provoca en nuestro cerebro una bulliciosa explosión de ideas y emociones. Un libro jugoso nos ofrece una hoja de ruta para explorar más allá de sus páginas y, así, salir al mundo y vivir nuevas aventuras en soledad o en complicidad con otros. Un libro jugoso nos inquieta, nos deja con dudas y con muchas ganas de aprender más.

En las siguientes líneas compartiré el trabajo que desarrollé con un libro jugoso: *Le petit chef. Un viaje alrededor del mundo de la alimentación sustentable* de Bruno Pison⁴¹, editorial Olinyoli México⁴². *Le petit chef* es un libro donde se narran las aventuras de un niño francés que viaja alrededor del mundo para buscar y conocer personas y proyectos que trabajan por una alimentación sustentable.

Con el libro *Le petit chef* realicé actividades en tres espacios:

1. En una comunidad educativa a la que asisten niños y niñas de hasta 6 años. La actividad consistió en dos encuentros en los que hice

41 Bruno Pison es un chef de origen francés con formación en negocios y una maestría en Desarrollo Sostenible. Pison emprendió un viaje por 35 países, durante 2013 y 2014, para encontrar a los actores de la alimentación sustentable en el mundo. Las aventuras que vivió en este largo viaje, 430 días en total, dio origen a su libro *Le petit Chef. Un viaje alrededor del mundo de la alimentación sustentable*.

42 Editorial Olinyoli México es una pequeña editorial independiente mexicana. Desde 2014 distribuye en México los títulos de Editorial Ob Stare, Ediciones Baile del Sol y Editorial Cuatro Tuercas. A partir de 2017, con la publicación de *Le petit Chef. Un viaje alrededor del mundo de la alimentación sustentable*, Olinyoli inició su camino como casa editorial. Sus líneas de publicación son: el alimento y la mujer.

una lectura en voz alta de las aventuras de *le petit chef* y, después, la presentación de un proyecto de alimentación sustentable.

2. En la Feria Internacional del Libro de Yucatán 2019 (FILEY). Lectura en voz alta sobre una aventura de *le petit chef* a un grupo de preescolar (niños y niñas de 5 años).
3. En la *Disco sopa*⁴³ que organizó *Slow Food Yucatán*. Lectura en voz alta para los niños y las niñas (de 2 a 6 años) que asistieron al evento.

Érase una vez en primavera⁴⁴...

Le petit chef es un libro que conocí a través de Yunuén Carrillo, responsable de la Editorial Olinyoli México. Ella me contó sobre cómo fue el proceso de edición del libro y del recorrido que había realizado Bruno Pison por el mundo, que había dado origen a la escritura del libro. Conocer el trabajo que hay detrás del libro que tienes en tus manos es un regalo y una invitación para acoger la historia del libro y comenzar tu propio andar con él. *Le petit chef* trata un tema de actualidad vinculado a un aspecto fundamental para el desarrollo de la vida humana: la alimentación y la forma en que se producen los alimentos. Leer, junto con pequeños lectores, *Le petit chef* nos permite acercarnos a temas y conceptos que no suelen circular en nuestras conversaciones cotidianas, pero que tienen una importancia crucial para reflexionar sobre la forma en que se producen y consumen los alimentos en nuestro planeta.

43 Una disco sopa es un evento para promover la consciencia sobre el desperdicio alimentario. Días antes de evento, los organizadores de la disco sopa visitan mercados y supermercados para pedir a los propietarios que donen los alimentos que, por su aspecto serán tirados a la basura. Con todos los alimentos recolectados se invita a las personas a que asistan a la disco sopa con una tabla y cuchillo para, entre todos los asistentes, preparar diversos platillos. La disco sopa se realiza en un ambiente festivo.

44 Todas las actividades realizadas con *Le petit chef* acontecieron en la primavera de 2019 en la ciudad de Mérida, Yucatán, México.

Mientras leía *Le petit chef*, comencé a pensar de qué forma compartirlo con los niños más pequeños (primera infancia). Recordé que en Mérida existen proyectos que, además de cultivar alimentos, apoyan a otros productores locales en la distribución de sus productos en la ciudad. Después de hablar con las maestras de una comunidad educativa sobre la posibilidad de presentar *Le petit chef* a su alumnado, decidí lanzar el anzuelo para ver qué proyectos se sumaban a la actividad. Picaron dos proyectos: *Humami. Alimentación Consciente* y *Alianza Rural*. La respuesta de los responsables de ambos proyectos fue inmediata y generosa. Descubrí que los responsables de los dos proyectos eran personas muy sensibles, con un gran gusto por compartir sus saberes y experiencias.



¡A tocar la tierra! Preparación para la siembra de semillas facilitadas por *Humami. Alimentación Consciente*.

Se efectuaron dos encuentros, uno para cada proyecto, con una duración de casi dos horas por sesión. Cada encuentro consistió en dar a conocer a los niños el libro *Le petit chef*, realizar una lectura en voz alta de uno de los capítulos y, después, presentar el proyecto de alimentación sustentable.

En el primer encuentro conté el inicio del libro, —donde conocemos a *petit chef*—, y el capítulo *Desperdicio de alimentos con Caroline en Francia*, que describe lo que es una *Disco sopa*. Para cerrar esta primera parte del encuentro cantamos y bailamos una canción que inventamos mi hijo y yo⁴⁵. Después, comenté a los niños que *petit chef* me había pedido que lo ayudara a conocer y difundir más proyectos de alimentación sustentable, así que me puse manos a la obra y encontré a Adriana de Arce de *Humami. Alimentación Consciente*. Adriana saludó a los niños y comenzó a charlar sobre semillas mientras pasaba a los niños algunas de diferentes tamaños y formas. Luego, con rollos de papel higiénico enseñé a los pequeños a hacer una maceta y cada uno eligió qué semilla sembrar: frijol, algodón, maíz. Después, cada niño y niña colocó su maceta en un espacio del jardín de la comunidad educativa y Adriana les explicó cuáles eran los cuidados que debían de tener para que las semillas geminaran. En el segundo encuentro, conté el capítulo *El banco de semillas en México con Tomás*. Luego, les dije a los niños que, —siguiendo con la misión que me había encomendado *petit chef*—, había encontrado a Fernando Zapata de *Alianza Rural*. Fernando les habló a los pequeños de la milpa maya, sus características y qué tipo de cultivos se siembran en ella. En una gran canasta, Fernando colocó los alimentos que se cultivan en

45 Mi hijo de cinco años es mi cómplice en el trabajo de selección y de exploración de los libros que llegan a mis manos. Cuando leímos el capítulo de *Le petit chef* sobre la *Disco sopa*, entre los dos, se nos ocurrió una canción:

Disco sopa, disco sopa, disco sopa.
Preparamos comida
con frutas y verduras que no son muy bonitas,
pero sí muy ricas.
Disco sopa, disco sopa, disco sopa.
preparamos comida
con frutas y verduras que no tienen buena pinta,
pero son nutritivas.

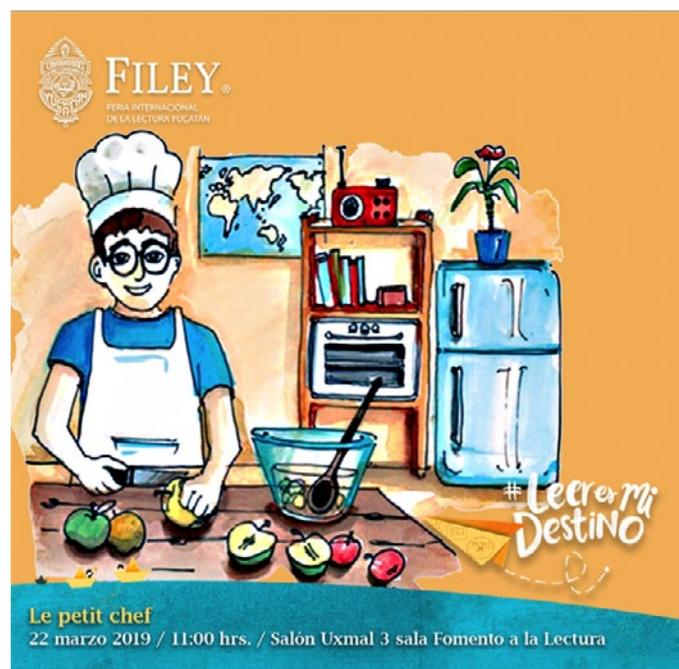
Esta canción la incorporé a las sesiones de lectura de *Le petit chef* y ha tenido muy buena acogida por parte de los niños y las niñas.

la milpa maya. Los niños y las niñas se acercaron, los tomaron entre sus manos y comenzaron un intercambio de ideas, dudas e hipótesis sobre la historia de cada alimento.



Presentación de los elementos de la milpa maya por Alianza rural.

El segundo espacio donde realicé una actividad con *Le petit chef* fue en la FILEY 2019. Fue una sesión de lectura en voz alta con un grupo de preescolar (5 años). El episodio que compartí con los pequeños fue el de la *Disco sopa*, pues unas semanas después se llevaría a cabo una en Mérida. A esta sesión asistió Ximena Poblano de *Slow Food Yucatán* para invitar a los niños a la *Disco sopa* que estaba organizando y que se realizaría en una de las casanas de Paseo de Montejo, una de las vías más importantes de la ciudad de Mérida.



Cartel de difusión de la actividad de *Le petit chef* en la FILEY 2019.

La tercera sesión de *Le petit chef* fue en la *Disco sopa* de Mérida. El capítulo de *Le petit chef* fue leído y escuchado por los participantes y por quienes transitaban en la biciruta dominical⁴⁶. Los niños y las niñas, junto con sus familias, pudieron conocer en qué consistía la actividad en la que estaban participando esa mañana de domingo. Así se tejía una conexión entre el libro y un acontecimiento de la vida de los niños y las niñas.

¿Qué nos deja la experiencia con *Le petit chef*?

1. Una de las principales experiencias que generaron las actividades con *Le petit chef* fue tejer vínculos entre distintos proyectos de la ciudad de Mérida: *Humami. Alimentación Consciente*,

⁴⁶ Los domingos en la ciudad de Mérida se cierra un tramo de la avenida Paseo de Montejo para que pueda haber circulación solo de bicicletas. A esa actividad se le denomina biciruta y suele ser muy concurrida.

Alianza rural, Slow Food Yucatán, FILEY y una comunidad educativa.

2. La posibilidad de compartir la lectura de un libro en espacios muy diferentes: una comunidad educativa, una feria internacional del libro y un evento para hacer consciencia sobre el desperdicio alimentario (Disco sopa).
3. A los niños y las niñas les encanta recibir visitas en su comunidad educativa. Los niños y las niñas acogen con entusiasmo e interés a sus invitados. Observan, preguntan, comparten sus conocimientos y ofrecen muestras de cariño a los visitantes.
4. Los niños y las niñas disfrutan mucho escuchar historias. Muestran interés por conocer qué les podemos ofrecer los adultos cuando nos mostramos disponibles a compartir con ellos tiempo, saberes, dudas e intereses.

Bibliografía

- Pison, B., (2017), *Le petit Chef. Un viaje alrededor del mundo de la alimentación sustentable*, México, Editorial Olinoli.

Sobre la autora

Frida María Álvarez Galván (México)

Originaria de la Ciudad de México. Creadora del Círculo de lectura en regazo para bebés *Lunita de queso*. Socióloga (Universidad Nacional Autónoma de México) con Máster en Estudios de la Diferencia Sexual (Universidad de Barcelona). Doula de parto por la ONG Amigas do parto y Asesora en Lactancia por la Federación Española de Asociaciones Pro-Lactancia Materna (FEDALMA).

Contacto: lunitadequeso@outlook.com.

Caminos y hospedajes en las lecturas de la primera infancia

María Carrió
Gisela Mónica Miñana

Resumen

¿Cómo aprenden las hormigas a cantar?
Parando la oreja al viento
y dejándose escuchar
el roce de panaderos
zumbidos
de aquí
de allá

La hormiga que canta, Laura Devetach

En el proyecto de Formación Permanente para docentes de Nivel Inicial (Consejo Provincial de Educación de la provincia de Neuquén, Argentina) realizamos encuentros presenciales y colectivos con maestras jardineras. En cada encuentro recibimos a las docentes con una hospitalidad de libros, palabras y mapa de caminos. Proponemos tres caminos para acompañar el inicio de las biografías lectoras de lxs pequeñxs que asisten a los jardines de infantes, con la mediación intensiva y contagiosa de cada maestra lectora. Son caminos con hospedajes. El primero ofrece el hospedaje de la lectura coral y lúdica de poesías. El segundo se detiene en los libros-álbum. El tercero sigue a un mismo personaje en distintos cuentos. Ningún camino es seguro: hay bifurcaciones y obstáculos. Por eso son valoradas como puentes o auxilios, las experiencias de otras docentes en esas travesías. Y, fundamentales, los libros de la Biblioteca Ambulante El Árbol de Lilas, que creamos para que cada maestra regrese a su jardín con los libros necesarios para desplegar lecturas con lxs pequñxs, y renovar los desafíos.

1. Primer hospedaje: la poesía, el vaivén del ritmo a coro

Nadie sabe dónde vive, / nadie en la casa lo vio, / pero todos escuchamos al sapito glo glo glo" (Tallón, 2013); "pisa pisuela, color de ciruela...". Huellas sonoras que reaparecen cada vez que las evocamos. El lenguaje de la poesía arrulla con palabras a quienes concurren al jardín. La maestra, lectora experimentada, inicia la ceremonia del poema. Lectura a la que invita al grupo, coro expectante. Compartimos una escena de lectura. Ariadna Pereyra, docente de sala de 4, del jardín público N° 57 de Villa la Angostura, espera a su grupo con dos poemas del libro-álbum *La hormiga que canta* de Laura Devetach y Juan Lima. Como es un libro álbum en el que la imagen y el texto producen sentidos, ofrece imagen y texto en afiches. Invita a la lectura. *Van marchando las hormigas...* En la voz de la maestra están el entusiasmo y la espera. Entusiasmo para impulsar y espera para que el grupo se sume. Además de la voz, invita a sumarse con el lenguaje del cuerpo, "alguien pega un..." y la maestra espera las voces infantiles, mientras hace la mímica de un... tironcito. En este vaivén permanente entre "avanzo y espero" se juega la lectura del poema. Lxs niñxs van aprendiendo a disfrutar del mundo de las palabras. Aprenden también que hay una docente con entusiasmo para empujarlos y, con paciencia, para esperarlos hasta que puedan incluir sus voces. Paciencia que no significa pasividad, sino por el contrario, el ofrecimiento de múltiples apoyos: el texto escrito con sus imágenes, el gesto, la mirada que los incluye amorosamente en el poema. Y el coro se va formando. Los nuevos lectores aprenden que el volumen de la voz produce sentidos y por eso casi estallan en grito en el verso "los gritos de las hormigas/ agujerean el cielo" y leen en un murmullo "este poema se va/ se lo llevan las hormigas/ pi-ca-di-to/ pi-ca-di-to/ en -zigzag". También aprenden que las palabras pueden resonar en el propio

cuerpo “*para ram pam pam*” como un instrumento de percusión.

María Cristina Ramos (2013), escritora y docente, aporta ideas para entender estos encuentros con la poesía:

Entrar al mundo de un poema es enlazarse con un espacio de azares y combinaciones de sentido imprevisibles. Es conectar la propuesta textual con la subjetividad de cada uno, exponerse, recibir y aportar, conjugarse con lo fónico o semántico del texto, con sus juegos de intensificación, y sus silencios, construir un mundo posible, una mirada singular. (p.69)

En estos primeros encuentros en el jardín con los libros y la poesía, la mediación docente determina la calidad del intercambio. Algunas docentes recuperan las voces poéticas de su propia infancia. Sin embargo, no todas han tenido oportunidad de escuchar poesías en la niñez. Por eso, en los encuentros de formación permanente con docentes del Nivel Inicial, dedicamos un tiempo a vivir o revivir ese encuentro gozoso y lúdico con el ritmo, las palabras, las imágenes. Momentos para vivir esa intensidad del encuentro poético y construir las herramientas necesarias para leer poesía en los jardines de infantes. Hemos comprobado que cada libro de poesía que se lee, se juega, se corea en los espacios de capacitación, se lee luego con el grupo en la sala y se vuelve un sinfín de poesías a coro. Construimos entonces la primera certeza del camino: en los encuentros con docentes es imprescindible leer las poesías a coro, en forma lúdica. No alcanza con recomendar libros de poesía. Hay que transitar el camino de la lectura compartida.

Otra escena: el Jardín Público N° 66, de la Ciudad de Neuquén, se encuentra en la periferia, al oeste de la ciudad, zona de asentamientos y planes habitacionales en desarrollo. No están todavía todos los servicios. Del relevamiento socio-comunitario surge que el 50% de los adultos posee estudios primarios incompletos y sólo algunos, trabajo

formal. Dos maestras lectoras, Natalia Castellani y Claudia López, leen con sus grupos la colección de libros de poesía *Los morochitos* de la Editorial Colihue. Libros pequeños en blanco y negro con ilustraciones sugerentes en tinta china y poesía de reconocidos autores: Guillén, Neruda, Devetach, Roldán. Leen tantas veces los libros en la sala, que algunos nenes caminan hacia el jardín recitando el poema con sus familiares. Palabras que se hacen camino. Y entonces, las docentes organizan un mega-recital de poemas en el jardín. En el primer momento de la jornada escolar, que comparten todos los grupos de jardín en un mismo espacio, recitan a coro una poesía con la guía de alguien de la familia. Y las familias acercan su voz para encarnar el poema. Papá joven lee *Dos venaditos* de Nicolás Guillén (2005) con ritmo de rap. Y el coro de niños acompaña con la voz y con gestos de raperos. Otra mamá invita a jugar en jeringonza con *Rapatoponcipitopo* de José Sebastián Tallón (2007). Y la fiesta de los poemas se instala en el Jardín. Lxs niños suman sus palabras al coro y se mecen al ritmo de cada verso. Destacamos el cambio de sentido en la relación habitual entre familia y escuela. Claudia y Natalia, construyen una propuesta de enseñanza para los lectores en formación que se extiende a las familias en un gesto de ofrecimiento e invitación. Esta invitación contagiosa se distancia de la institución escolar que demanda colaboraciones de las familias, que muchas veces no pueden responder y que conducen a una tensa y quejosa relación entre ambas partes. En la escena compartida, las docentes ofrecen un mundo simbólico hecho de palabras y sonidos, con poesías breves y bellamente ilustradas e invitan a las familias a sumar sus voces al coro poético del jardín. Palabras que van del jardín a las familias y vuelven enriquecidas por distintos sentires. Palabras que fueron en la boca de cada niño a buscar a sus receptores más cercanos y volvieron con el murmullo familiar del afecto y el juego.

Es un intercambio casi casi imperceptible. En palabras de Delia Lerner (2001): “Los proyectos institucionales permiten instalar en la escuela– y no sólo en el aula– un “clima lector” que en algunos casos se extiende hacia los hogares, porque va involucrando imperceptiblemente no sólo a los niños sino también a las familias” (p.157).

2. Segundo hospedaje: Encuentro con los libros, un tiempo y una voz para descubrir las historias que nos habitan

Para algunxs niñxs el momento de la lectura de un cuento en el jardín continúa otras lecturas compartidas en familia, con padres o abuelas que leen. Para otrxs, las lecturas de cuentos en el jardín, son experiencias nuevas. La experiencia de la ronda de encuentros con otrxs y las historias (historias que consideramos importantes y resguardamos en los libros), mediadas por una lectora experimentada, la maestra, es nueva para todo el grupo.

En los encuentros con maestras de Nivel Inicial, leemos en conjunto los cuentos para descubrir momentos de mayor emoción, cuándo y cómo dosificar el suspenso con el ritmo de lectura en voz alta o cuándo la pausa ayuda a sorprender con un desenlace humorístico. De este modo, planificamos la lectura del cuento en la ronda como un hecho estético y gozoso.

El escritor italiano Ítalo Calvino imaginó rondas de encuentro con las historias. En *Las ciudades invisibles* (1983), Eufemia es la ciudad del trueque de historias:

No sólo a vender y a comprar se viene a Eufemia, sino también porque de noche, junto a las hogueras que rodean el mercado, sentados sobre bolsas o barriles, o tendidos sobre pilas de alfombras, a cada palabra que dice uno – como “lobo”, “hermana”, “tesoro

escondido”, “batalla”, “sarna” “amantes”-los otros cuentan cada uno su historia de lobos, hermanas, tesoros, sarnas, amantes, batallas. (p.50)

Cuando la maestra coloca el cartel de “Estamos leyendo cuentos. Por favor no interrumpir” y convoca a los niños, el Jardín de Infantes puede ser una pequeña Eufemia, ciudad de intercambio de historias. Y cada niñx, como los visitantes de Eufemia, lleva consigo nuevas historias de lobos y tesoros escondidos. Para que ese encuentro ocurra, para poder visitar Eufemia, es necesario generar condiciones didácticas.

La primera es **crear el tiempo**. Un tiempo sin interrupciones, no interferido por pantallas o comunicaciones imprevistas. Por eso la importancia del cartel que cuida el momento, que advierte que no se debe ingresar a la sala. Que ése es un tiempo cuidado por la institución.

La segunda condición es la presencia de **libros de cuidada selección**. Las *Colecciones de Aula de Nivel Inicial*, distribuidas a cada Jardín de Infantes, por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina hasta el año 2015, son un insumo fundamental.

En nuestros encuentros con docentes, ofrecemos también la Biblioteca Ambulante El Árbol de Lilas, que presta de forma gratuita una importante cantidad de libros, libros álbumes y libros de poesía para llevar a los jardines de infantes.

Otra condición indispensable es la **periodicidad**. Los encuentros de lectores en formación con los libros tienen que ser frecuentes y sostenidos. Esta condición es parte del asesoramiento a maestras del Nivel Inicial. Proponemos que la lectura de libros en ronda no se limite a un día a la semana (muy frecuentemente los viernes) sino que se sostenga 2 o 3 veces a la semana.

Y, finalmente, la condición esencial es **la lectura de la maestra**. Es a través de su voz que se abre o cierra el encuentro y así los niños empiezan a participar del mundo de las historias. En Cuadernos

para el Aula. Nivel Inicial. Volumen I (2007) se afirma: "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." (p.84)



Escenas del Jardín 17 de Neuquén capital en el ciclo lectivo 2017.
Fuente: Escuela 17 (2017) Lectura exploratoria de libros



La docente Belén Jaquee, en su sala Río Bonito del Jardín 26 de Villa La Angostura, lee a su grupo, el libro ¡De Repente!. (octubre de 2017)
Fuente: Jaquee, B. (2017) Lectura del libro ¡De repente!

2.1. Una experiencia en particular: la lectura del libro *Fiesta de Disfraces* en una sala multiedad

Compartimos la experiencia de múltiples lecturas de la docente María Elvira Bragazzi con el libro *Fiesta de Disfraces*, de Inés Trigub, en la sala de jardín anexa a la Escuela 130, El Salitral, pequeña comunidad próxima a Junín de los Andes. A la sala concurren niños de 3, 4 y 5 años. Algunas veces asisten también hermanos de 2 años ("colados", decimos en Argentina).

- En primera instancia, la maestra comenta que encontró un cuento acerca de una "Fiesta de Disfraces". Muestra la tapa e invita a conversar sobre el animal que allí aparece y de qué está disfrazado. Convoa con el libro en la mano y con la pregunta que invita a los niños a ser partícipes de ese acto de lectura, aunque todavía no sepan leer convencionalmente.
- La docente lee el título y el nombre del autor, señalando la direccionalidad de la escritura. Invita a explorar el cuento y las imágenes. Convoa a estar muy atentos.
- Las preguntas de la maestra invitan a observar y descubrir cuál es el nombre del animal que se disfrazó: ¿De qué se disfrazó el mono? ¿De oveja? ¿Y cómo es la oveja? ¿Es diferente al mono? ¿Por qué? Y lee el cuento.
- En una segunda sesión propone releer el mismo libro. Ensayo nuevas formas para resaltar momentos del cuento. Lee con sorpresa, emoción y con alegría cuando aparece cada animal que va a ayudar al gusano. E instala en el grupo, la importancia y el disfrute de las relecturas.

En un tercer encuentro con los lectores y el mismo libro, la docente comenta que de tanto leer este cuento, le dieron ganas de inventar otros disfraces para estos animales. En un afiche coloca fotos de los animales del cuento, y sobre el

pizarrón, pega imágenes de otros animales. Cada lector elige un animal del pizarrón para volver a disfrazar a cada animal del cuento. Los nuevos lectores aprenden a incluirse en el juego que propone el cuento.



Fuente: Bragazzi, M. (2017) *Lectura colectiva de Fiesta de Disfraces.*

En este segundo camino para primeros lectores, destacamos la importancia de la definición de un tiempo, periódico y sistemático, para la lectura y conversación sobre libros. También, la importancia de una mediación docente que planifica los matices para su lectura en voz alta y las preguntas e invitaciones en las sucesivas relecturas de texto e imágenes (detenerse en detalles, relevar la información que sólo está en la imagen, observar cuándo la imagen contradice lo que el texto dice, etc.).

En los encuentros con maestras de nivel inicial incluimos lecturas de libros-álbumes, para abordar propuestas que ayuden a afinar la mirada sobre el entrecruzamiento del lenguaje visual con la escritura. Aun viviendo en un mundo de imágenes, es fundamental que las docentes ofrezcan las ayudas e indicaciones para atender de manera simultánea al lenguaje visual y textual, particular modo de lectura de los libros álbumes. Es con estas ayudas lectoras que la comunidad lectora se forma y crece aunque sus participantes tengan pocas oportunidades de contactos con otros lectores (en comunidades rurales no hay bibliotecas ni ferias del libro, por ejemplo). Y aunque los participantes tengan sólo 3 o 4 años, como ocurre en la comunidad de El Salitral, se sienten invitados a participar.

En los libros álbumes hay pistas de lectura en dibujos ínfimos, esquivos, escondidos, sólo asequibles para un lector que aprenda a buscar el sentido explorando cada centímetro de la página. Un lector que se detenga en la paleta de colores elegida, en la perspectiva desde la que está hecha la imagen y coteje con lo que las palabras dicen o sugieren. Se enseña a leer en general y se enseña a leer libros-álbumes en particular, desde el inicio de la formación lectora. En el jardín de infantes se enseña a leer libros álbumes empezando por descubrir las pistas que el libro da.

3. Tercer hospedaje: una lata de azafrán, un itinerario lector y una forma de planificar

¿Es posible habitar un tiempo y un espacio de odo, seres pequeñísimos y sensibles que viven en latas de azafrán?

Dice Graciela Montes (s.f):

También me gustan las cosas grandes, muy grandes, y las cosas chiquitas, muy chiquitas: las cosas que crecen y siguen creciendo

y las cosas que se achican y casi desaparecen. Adentro de mis cuentos hay gigantes que juegan a las bolitas con naranjas y también hay odos que juegan al fútbol con arvejas. Además, yo sé que cuando lo grande-grande y lo chiquito-chiquito se encuentran suceden cosas extraordinarias, fantásticas y terribles. Y ésas son las cosas de las que quiero hablar en mis cuentos.

En esta tercera línea de formación permanente con docentes abordamos un itinerario de cuentos de odos, seres pequeñísimos creados por Graciela Montes. Se trata de leer varios relatos entrelazados por un tema común. El propósito del itinerario es asegurar no solo un trabajo planificado y sistemático de lectura de una cantidad importante de cuentos, sino también de favorecer la lucidez lectora que surge del contraste de obra con obra y el enriquecimiento de las conversaciones sobre lo leído, que siempre son más fructíferas cuando van de un libro a otro. (Oyanarte y Carrió, 2017)

En un itinerario, los lectores están interesados en la búsqueda de similitudes y diferencias para profundizar la comprensión de los textos y el goce cognitivo. Este itinerario incluye cuatro cuentos: *Así nació Nicolodo*, *Nicolodo viaja al país de la cocina*, *Teodo y Sanchodo Curador*, cuentos de Graciela Montes publicados originalmente en la Colección Los cuentos del Chiribitil por el Centro de Editor de América Latina.

Compartimos con las maestras, experiencias de lectura realizadas en diferentes jardines y en diversos contextos socioeducativos. Estas experiencias de formación de lectores pequeños ofician de guía para docentes noveles con pocas experiencias que temen extraviarse en el universo de los textos literarios o en las complejidades de la planificación docente. Ofrecemos también una forma de planificar: las secuencias didácticas. Las secuencias didácticas de lectura de cuentos con los mismos personajes tienen características comunes:

- Lectura de imágenes con intervenciones docentes para enseñar a focalizar y descubrir
- Lectura en voz alta a cargo de la docente para comunicar ritmos del texto, intenciones de los personajes, crear el suspenso cuando corresponde
- Relecturas para comprender más cada historia y conocer mejor a los personajes
- La invención de nuevos relatos

3.1. La lectura de imágenes

En los libros de los odos, la construcción de sentidos comienza con la lectura de las maravillosas imágenes de Julia Díaz. Los niños se posicionan como lectores plenos aunque no sepan todavía leer convencionalmente, lectores alertas para descubrir indicios, continuidades, diferencias entre un libro y otro.

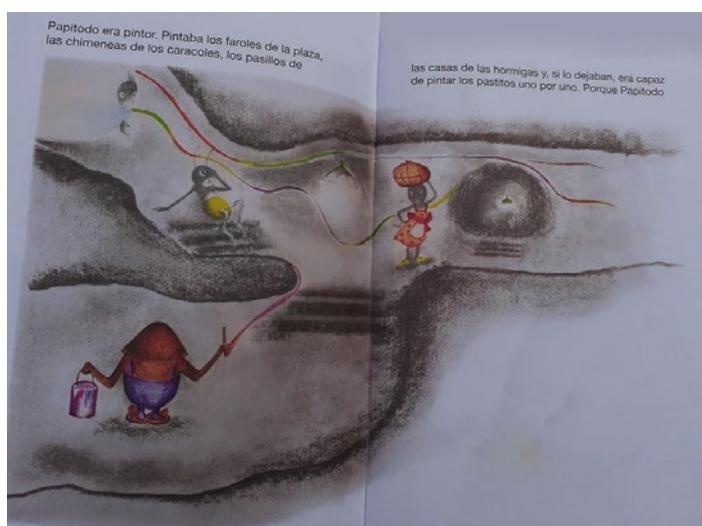
Las sugerencias de la secuencia didáctica ayudan a leer la imagen: reconocer el tamaño de los Odos, es clave. Para ello, la docente invita a ver cómo son los odos en relación a otros seres u objetos dibujados. Por ejemplo, comparar el tamaño de Papitodo con el de las hormigas o identificar las latitas de azafrán en las que viven los Odos y la Lata de Arvejas del odo Pancho, que alquila cuartos.

Para conocer mejor el mundo de los odos: ver la parada del ciempiés. Observar el ciempiés y enumerar los pasajeros que transporta. Explorar qué hacen los odos (el que se desplaza por una hojita-tobogán, los cobijados por unas hojas o pétalos, etc.)

3.2. La lectura en voz alta de la maestra: potente mediación

Cada intervención docente puede invitar a construir sentidos. Cecilia Bajour, en *La orfebrería del silencio* (2016), propone pensar estas mediaciones lectoras desde lo poético. Y en este sentido sostiene que hay que revisar modos de leer que no dejan tiempo para el silencio y el asombro,

para los descubrimientos de los lectores. La lectura en voz alta es una de estas mediaciones. Ensayarla con un sentido estético, como sostiene Bajour, implica pensar cuáles son esos silencios que esperen los descubrimientos de los lectores.



Díaz, J (2017). [Ilustración] Extraída de: Montes, G. (2017) *Así nació Nicolodo*. Buenos Aires: Eudeba.

En las secuencias didácticas incluimos nuestra propia experiencia con distintos grupos de niños, como lectoras curiosas. Son posibilidades a explorar, no reglas ni imposiciones. Cada lectora descubrirá luego las resonancias, los ritmos, los silencios que cada libro le provoca. Para el itinerario de cuentos con Odos, algunas sugerencias son:

- Convocar al grupo, en voz muy baja, a escuchar cuentos de odos, para no asustar a los odos que temen a las voces altas y los ruidos fuertes. Este inicio introduce en ese mundo imaginario.
- Leer las enumeraciones velozmente ayuda a imaginar el intenso trabajo de Teodo y los movimientos de sus vecinos:

trayendo entre los brazos un pedacito de tela, o una tuerca y un hilito, un alambre roto... (...) También los gusanos y los

caracoles y los grillos y las abejas y las mariposas y los ciempiés y las arañas y los demás odos compañeros, todos todos fueron a preguntar. (Montes, 2017)

Algunas estrategias narrativas del texto pueden “traducirse” en la lectura en voz alta para favorecer la comprensión. Así, leer los paréntesis del cuento *Así nació Nicolodo*, “en secreto y complicidad con los oyentes”, ayuda a entender que el narrador externo contradice lo que siente el personaje: “(Aunque no era cierto. Pero Papitodo estaba tristón y se le daba por pensar cosas tristonas)” (Montes, 2017).

3.3. Releer y conversar sobre lo leído

Releer y conversar sobre lo leído, desde las primeras lecturas, es fundamental para la formación de lectores. Volver a sumergirse en el mundo de los odos permite conocer a cada odo en profundidad: Teodo, Nicolodo, Papitodo y Mamitoda comparten características, pero tienen personalidades propias. Pero sobre todo la relectura, permite descubrir cómo se lee el texto literario, cómo se hacen inferencias, por ejemplo. Veamos un caso. El texto va dando indicios de la personalidad de Teodo:

andaba siempre escondido detrás de una hoja de laurel (...) usaba el flequillo bien largo para taparse la cara (...) en lugar de pintarla de amarillo o de colorado o de azul, él la había pintado de verde oscuro y la había empujado debajo de un malvón, para poder mirar sin que lo vieran desde detrás de las hojas (...) Cuando Teodo vio tantos vecinos formados delante del malvón no se animó a salir (...) Teodo estaba más nervioso que nunca y sentía mucha vergüenza (Montes, 2017)

Sólo en la relectura y la conversación sobre el texto, cada uno de estos detalles se resignifican como indicios de la timidez del personaje.

Las acciones también ayudan a conocer a los personajes. Siguiendo a Teodo, el texto dice que “Cualquiera se daba cuenta de que Teodo trabajaba mucho” (Montes, 2017, p.5), pero nadie sabía bien en qué. Para saber es importante releer algunas frases:

Iba y volvía, pasaba y cruzaba tan apurado y tan cargado...(...) También se lo oía martillar y aserrar y golpetear y tintinear y rasquetear y cepillar...(...) Se había metido en la latita y estaba dele escribir papelitos. Cuando salió tenía como seis o siete o quince carteles. (Montes, 2017)

Cuando el grupo conoce más profundamente a Teodo, conviene focalizar la atención en su principal característica: la creatividad. Teodo pone un cartel que dice INVENTODO. Para conocer qué inventa Teodo, releer los nombres de las máquinas inventadas, identificarlas y conversar sobre cómo se forman los nombres. Algunos incluyen una explicación del uso del invento:

carretilla para que cincuenta hormigas se lleven a su casa todo un árbol (...) Aparato para atarles los cordones de las zapatillas a los ciempiés (...) Afiladora para agujijones de abejas (...) Máquina para desenredar telarañas (...) Aerosol para pintar las alas a las mariposas (...) Taxicarro para caracoles apurados. Anda a gorrión o a sapo. (Montes, 2017)

En la secuencia didáctica, cada relectura focaliza en aspectos distintos del relato. Al releer, los lectores apreciamos ciertos modos de decir, recursos, reiteraciones. Si leemos un cuento una única vez, perdemos mucho. Los lectores pequeños construyen también, con la guía de la maestra, herramientas y saberes sobre las convenciones del sistema de escritura, en sucesivas visitas al mismo libro. Dice Graciela Montes (2006) que “lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo” y agrega:

se buscan indicios, pistas, y se construye sentido, se arman pequeños cosmos de significación en los que uno, como lector, queda implicado...(...) Cada persona, desde que nace, “lee” el mundo, infatigablemente busca sentidos. Y, del mismo modo, si le dan la ocasión, también puede “escribir”, o “inscribir” en palabras, ese mundo que ha leído... (...) Y, si nos dan la palabra, todos podemos sentirnos, al menos por un rato, “el dueño del cuento. (p.2)

Luego de la lectura, viene la propuesta de ser, por un rato, dueños del cuento. Después de leer Teodo, animarse a crear como Teodo. Pueden conversar sobre problemas prácticos propios del grupo: cómo limpiar barro de las zapatillas, cómo evitar derramar la leche en la merienda, cómo recordar una página del libro, cómo regar las plantas cuando no hay nadie en el jardín, cómo conservar un diente de leche si se sale en el jardín, etc. Con la ayuda de la maestra, los pequeños lectores diseñan inventos y sus nombres para solucionar esos problemas.

De leer *Así Nació Nicolodo* (Montes, 2017), las ideas adueñarse del cuento surgen de los particulares medios de transporte. Papitodo va al trabajo en ciempiés. Con Mamitoda pasean en sapo en el charco. Nuevamente, con la guía docente, el grupo piensa qué otros paseos podrían hacer Papitodo y Mamitoda con Nicolodo, por dónde pasearían (tener en cuenta el tamaño de los odos), en qué se trasladarían y cuáles serían las paradas. Ayuda releer frases del texto: “Y se fue caminando hacia la parada del ciempiés” (p.10), “Los domingos de tarde iban al charco a pasear en sapo” (p.23) y la que cuenta algo que les gustaba hacer “Ese día se fueron a tomar un pastito helado a la Plaza” (p.20).

A partir de esta relectura, la maestra puede aportar ideas precisas para empezar: Fueron a pasear en abeja de flor en flor/ Fueron a pasear en cuis por túneles secretos/ Fueron a pasear en

lagartija por las dunas. La punta del ovillo está. Es momento de desarrollar entre todos, un breve relato de viaje, que respete las características de los personajes.

Las propuestas aquí desarrolladas se sostienen en la convicción de que las docentes de Nivel Inicial, tienen un papel central en la formación de lectores y en la apropiación de libros, sus historias y palabras. Son ellas las que dan el lugar y hacen saber a los pequeños que pueden apropiarse de las palabras, jugar con ellas y crear mundos, tal como Graciela Montes con los odos.

Para cerrar la secuencia de lecturas y relecturas de los cuentos de odos, Graciela Montes (2006), nos da una clave: todo itinerario termina con el lector que toma la palabra:

La toma de la palabra es un momento clave en la historia del lector. La lectura –y la escritura– empiezan en la palabra viva, que sale de una boca concreta y es recogida por oídos también concretos. La lectura empieza siendo oral. En el lenguaje y con el lenguaje construimos nuestros primeros pequeños textos, dejamos nuestras primeras, deliberadas marcas. Organizamos, enfatizamos y seducimos. (p.3)

Relatamos los caminos y hospedajes que construimos con docentes de distintos Jardines de Infantes de la provincia de Neuquén. Buscamos que cuando una maestra dedica un tiempo a su formación permanente encuentre: una cuidada selección libros, lecturas en voz alta planificadas como hecho estético y mediación para la construcción de sentidos, cantidad de libros suficientes para llevar a los jardines, conversaciones entre lectores -también planificadas para construir sentidos- e instancias para seguir creando a partir de un libro. Todas estas condiciones y estrategias entran un mundo en el que los lectores-docentes nos sentimos hospedados y armamos provisiones para continuar el camino de formar lectores en la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- Bajour, C. (2016). La orfebrería del silencio. La construcción de lo no dicho en los libros-álbum. Córdoba: Comunicarte.
- Cañón, M., Pérez, F., Stapich, E. (2009) Cuando el bosque queda en el fondo del jardín: Graciela Montes y la reescritura de lo maravilloso. I Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7738/ev.7738.pdf (fecha de consulta 6/04/19)
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. y Rojas S. (2006) La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Oyanarte, M. y Carrió, M. (2017). Para leer con todo. 3er grado. Seguir un itinerario de lectura. Relatos con migraciones. Viajes y encuentros, hostilidades y hospitalidades. Ministerio de Educación de la Nación. Área Lengua.
- Ramos, M.C. (2013) La casa del aire. Literatura en la escuela. Neuquén: Ruedamares Editorial.
- Serulnicoff, A., Garbarino, P., Saguier, A. (2006). Cuadernos para el Aula. Nivel Inicial. Volumen I. Ministerios de Educación de la Nación.

Libros de literatura citados

- Calvino, I. (2012). Las ciudades invisibles. Siruela.
- Devetach, L. (2004) La hormiga que canta. Buenos Aires: Libros del Eclipse.
- Guillén, N. (1992) Dos venaditos. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- McNaughton C. (S.F) ¡De Repente! Buenos Aires: Editorial Norma.
- Montes, G., & Díaz, J. (2017). Así nació

- Nicolodo. Buenos Aires: Eudeba.
- Montes, G., & Díaz, J. (2017). Nicolodo viaja al país de la cocina. Buenos Aires: Eudeba.
 - Montes, G., & Díaz, J. (2017). Teodo. Buenos Aires: Eudeba.
 - Tallón, J.S. (1992) Rapatonpocipitopo. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
 - Tallón, J.S. (1992) Sapito glo glo glo. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
 - Trigub, I. Fiesta de Disfraces. Buenos Aires: Pequeño Editor.

Sobre las autoras

María Carrió (Argentina)

Profesora de Castellano, Literatura e Historia y Licenciada en Educación. Se dedica a la Formación Docente Inicial y a la Formación Permanente de docentes en ejercicio en el Nivel Inicial y Primario en el área de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura y la Alfabetización Inicial.

Contacto: mariacarrio@yahoo.com

Gisela Mónica Miñana (Argentina).

Lic. Ciencias de la Educación y Prof. EGB 1 y 2. Se dedica a la Formación Docente Inicial en el área de Pedagogía, a la Formación Permanente de docentes en ejercicio en el Nivel Inicial y Primario en el área de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura y la Alfabetización Inicial.

Contacto: giselaminiania@yahoo.com.ar

La historia de mi familia

Carlos Lucio Ramos

Este libro nació con la idea original de crear sentido de arraigo y pertenencia en la familia, a través de empoderarlas para ser autores(as) de la escritura de su propio material. La idea surgió en mis tantas horas de conversación con padres y madres de familia que no terminaban de conectarse con sus hijos e hijas, además que siempre que les preguntaba a estudiantes de todos los niveles educativos cómo era su familia, pocos(as) eran quienes tenían una respuesta a esa pregunta.

Cuando un niño, niña o adolescente no se siente orgulloso(a) de la familia en la que le tocó vivir será mucho más propenso a participar en conductas de riesgo que pongan su vida en aprietos en el futuro. El sensibilizar a las personas a ser más activos en la formación de sus hijos e hijas es vital si esperamos un cambio global de los ideales por los que se vive.

Las familias, por su parte, requieren de más herramientas que les permitan construir una mística que abrace y cobije a los nuevos integrantes del núcleo familiar. Creo que hay mucha gente preocupada por hacer su mejor esfuerzo, pero la creatividad, la proactividad y la autonomía no están presentes como habilidades propias de Latinoamérica, debido a los modelos educativos y los factores culturales imperantes.

Esta apuesta como autor será algo que comenzará a rendir frutos en el futuro o tal vez en la próxima generación, cuando personas comprometidas con el desarrollo de la familia empiecen a conocer las obras que sus propias familias construyeron para ellos(as) e implementen estas estrategias con sus nuevos integrantes y los resultados empiecen a observarse.

Es un proceso de sembrar con la esperanza de que germinen familias más responsables, sen-

sibles, holísticas en sus relaciones humanas y con una visión distinta del valor de educar el corazón.

Sobre el autor

Carlos Lucio Ramos (México)

A sus 36 años, lleva 11 desarrollando proyectos formativos para niños y jóvenes con diferentes estados de la república mexicana en alianza con fundaciones y organizaciones de la sociedad civil, empresas y organismos internacionales.

Es Maestro en Educación por la Universidad Autónoma Latinoamericana y especialista en Liderazgo Participativo por el Instituto Tecnológico de Massachusetts. Es asesor de la Universidad Autónoma Metropolitana UAM en temas de fortalecimiento de los trayectos de acompañamiento académico. Es el enlace en Latinoamérica de la Escuela de Formación Docente de la Universidad de Oulu en Finlandia. Se ha especializado en el desarrollo cognitivo, conductual y en las habilidades socioemocionales en niños, niñas y jóvenes. Actualmente es escritor y ha publicado tres libros: el primero *La historia de mi familia* para incentivar el sentido de pertenencia y arraigo a la familia en la primera infancia; el segundo, *Mi proyecto de vida en versiones para niños y niñas*. Es fundador de la editorial *Materiales Recreativos*. Todos los libros que publica están enfocados en fortalecer las capacidades en la crianza a través de la autonomía y el valor de facultar a la temprana edad.

Ha desarrollado diferentes programas de capacitación para empresas, instituciones y organizaciones de la sociedad civil, implementando talleres y conferencias, y desarrollando con su equipo materiales y publicaciones especializadas para las necesidades de cada institución.

Se ha presentado en las principales ferias del libro en México. En octubre del 2019 se presentó en el Congreso Internacional de Lectura y

Primera Infancia en Santiago de Chile, llevando los resultados del trabajo de campo de su primer libro. En 2017 fue reconocido por Ashoka por la creación de un modelo educativo no formal para jóvenes en Bogotá (Colombia). En el 2014 ganó el quinto lugar en Youth Entrepreneurs Citizenship por el proyecto *Transformational Competences* otorgado por la UNESCO y Peace Foundation. Ha fungido como coordinador de habilidades socioemocionales ConstruyeT para el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en México y la Secretaría de Educación en el estado de Nuevo León. Fue director de la Fábrica de Talentos en la Ciudad de Puebla. Actualmente es asesor educativo y escritor.

Contacto: carlos.lucio.educacion@gmail.com



La Historia de mi Familia. Primera Edición: 2018.

Autor: Carlos Lucio Ramos.

Ilustraciones: Uriel Riveros Mckay Fernández. Impreso en Puebla, México.

Punto de cuento: Lectura, familias y bebés

Soraya Herráez

Unpuntocurioso es una empresa salmantina dedicada a la promoción de lectura y creatividad y a la gestión cultural, con una nueva metodología de trabajo práctica e innovadora, a través de la cual tenemos tres líneas de trabajo principales: diseño y ejecución de programas de lectura y creatividad para diferentes edades, formación y cuentacuentos. Nuestro objetivo es devolver a la lectura el valor principal que merece como recurso social, democrático y cultural, además de ser una fuente de conocimiento y disfrute a la vez.

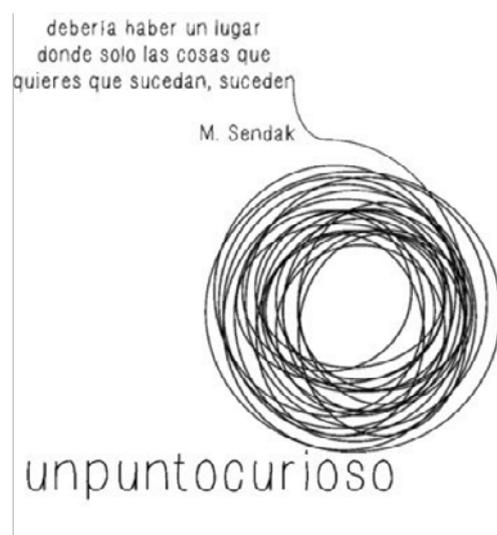


Imagen corporativa de Unpuntocurioso.

Unpuntocurioso está formado por Soraya Herráez y Rebeca Martín, ambas especialistas en Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y Gestoras Emprendedoras de Lectura y Escritura. A partir del 2013 (año en el que decidimos embarcarnos en esta aventura emprendedora), poco a poco

hemos ido creciendo con trabajo, dedicación, pasión y el apoyo de todas las personas, niños e instituciones que han confiado y confían en nuestro trabajo. A finales del 2018 llegó el momento de continuar creciendo, dar otro paso más y embarcarnos en otra nueva aventura ¡abrir una nueva sede de Unpuntocurioso en Aragón! cuya responsable de la nueva sede es Soraya Herráez. Dice Gustavo Martín Garzo (escritor español, psicólogo y filólogo de formación) que “Conviene empezar a leer cuanto antes, a ser posible en la habitación misma de la maternidad porque es aconsejable que futuro lector desde que nace esté rodeado de palabras...”. Y son estas palabras las que le llegan al bebé, al niño, a través del afecto de sus padres. Palabras que vienen acompañadas de caricias, sentimientos, juego... que le van a permitir acercarse a la lectura, al mundo que le rodea. Desde Unpuntocurioso creemos firmemente que es la base para hacer de la lectura una vía de comunicación entre el niño y el adulto. Acercar la lectura de una manera atractiva, curiosa, creativa... hará y posibilitará que el bebé, el niño se acerque más a ella de una forma más lúdica y divertida.

PUNTO DE CUENTO



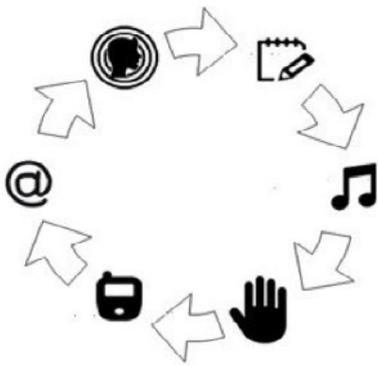
PUNTO DE CUENTO, programa de promoción de lectura y creatividad para familias con bebés de 6 meses a 3 años.

Por eso creamos PUNTO DE CUENTO. Un programa de promoción de lectura y creatividad dirigido a familias con hijos desde los 6 meses a los 3 años en el que se exploran las posibilidades

de comunicación entre niño y adulto a través de los libros, el folclore, la música... y las familias (pequeños y mayores) descubren otras maneras de leer sin saber leer.

Se estructura en sesiones de una hora de duración. En ellas las familias disfrutarán de unos momentos de lectura con materiales adecuados a sus intereses lectores: después, se presentará una temática en relación al crecimiento evolutivo del bebé (hora de ir a dormir, control de esfínteres, la llegada de un nuevo hermanito, arte...) a partir de libros, canciones, poemas...; por último, los padres recibirán un "punto de cuento" o ficha en la que se recogen los recursos presentados para que puedan ponerla en práctica en casa tantas veces como deseen.

Para ello utilizamos recursos que van desde la oralidad a las últimas tecnologías, pasando por recomendaciones de lectura, sugerencias musicales, propuestas creativas para que experimenten de forma manual, aplicaciones para dispositivos móviles y todo tipo de recursos orientados a trabajar el tema elegido.



Metodología de trabajo de UnpuntoCurioso.

Comenzamos con el **folclore**, que permite tanto al niño como al adulto compartir raíces. Pero no solo eso, también nos permite redescubrir el valor de valor de la oralidad, dejarnos llevar por el sonido de las canciones, las caricias de las nanas, el juego de palabra y gesto... y crear así un

momento de placer, encuentro, complicidad y puro amor. No importa que el niño no sepa leer, ni el significado de las palabras ya que leen sin saber leer, leen con los cinco sentidos. Decodifican otros lenguajes como el visual, el sonoro, el gestual, el emocional. El folclore, en la gran mayoría de las veces (sobre todo al trabajar con bebés y primeras edades) va acompañado del lenguaje gestual, lo cual le permite al niño jugar y, al mismo tiempo, ir tomando conciencia de cuerpo. De esta manera descubre que en su mano tiene un pandero para hacer cosquillas o aprender a contar con retahílas, canciones... procedentes de la tradición oral.

LIBROS



Libros de calidad a su alcance.

Partimos de los **libros** primero como objeto. Un objeto de juego que es para ellos un juguete que tienen que experimentar y leen (como hemos dicho anteriormente, con los cinco sentidos). Lo abren y cierran comprobando cuánto puede abrirse, lo lanzan, lo comen... Pero también descubren historias que cuando se hacen de manera compartida todo cambia y cobra un sentido mágico. ¿Me acompañáis a leer en familia el libro de *Luna*? Nietzsche decía que la **música** era un hechizo y que la vida sin música sería un error. Y estamos completamente de acuerdo con él. Ya que desde que estamos en el vientre de la madre nos acompaña un ritmo inseparable:

BOM BOM; BOM BOM. Los latidos del corazón. La música es emoción en sí misma, a través de ellas podemos identificar y expresar emociones –entre otras muchas cosas-. Por eso, tan importante es presentar y acercar a las familias y a los niños un abanico de posibilidades lectoras acorde a su edad, intereses, gustos... como un abanico de posibilidades musicales que vaya de lo clásico a lo contemporáneo. Durante las sesiones de Punto de Cuento utilizamos los ritmos circenses de Heidi Happy, hasta el post rock psicodélico de Sigur Rós; hasta pasar por los ritmos más paradigmáticos como el jazz de Miles Davis, o las canciones para niños como Petit Pop que nos vuelve y les vuelve a conectar con el folclore que nunca queremos abandonar.

Las **páginas web** es otro de los recursos utilizados en el programa más dirigida al adulto. Nos permite descubrir artículos de interés sobre la lectura en las primeras edades, recomendaciones lectoras, sobre neurociencia y lectura o neuroeducación (curso de NL con la USAL). Un ejemplo de ello es, por ejemplo, la Leoteca. Una red social, comunicad virtual que ofrece sugerencias para niños de 0 a 3 años. En ella, el adulto puede ir creando una estantería virtual con los libros que ya ha compartido con su bebé, o lo que quiere leer, o lo que ira a buscar a una biblioteca o comprar.

Ahora nos encontramos que los niños son nativos digitales, por eso es importante la lectura digital. Se ha hablado mucho sobre este tema. Nosotras, hacemos uso de las **APPS** para dispositivos móviles para dar a conocer al adulto otro recurso más y que después ellos lo utilicen cuando quieran con sus hijos. ¿Por qué utilizamos las pantallas en nuestro programa? Porque, al igual que las páginas webs es una recurso dirigido al adulto, en el programa se presenta y porque no lo consideramos un enemigo de la lectura. Presentamos aplicaciones que complementan la lectura en papel y siempre acor-

des con una criterios de selección de calidad y rigurosos. Nos gusta mucho el ejemplo de *Buenas noches luna* porque, aunque el original *Goodnight Moon* es de 1962 está de plena actualidad gracias a su versión en pantalla, donde enviar a cada elemento de la habitación y al conejo protagonista a la cama. O la versión en pantalla de *Oso pardo, oso pardo* de Eric Carle donde cada uno de los animales (como en el libro) van creando su propio desfile jugando con el animal y el color.

Por último la **creatividad**. Aunque esté puesta la última, para nosotras es una constante en nuestro trabajo. Unpuntocurioso no sería lo que es sin ella. Siempre está presente en toda nuestra metodología de trabajo. Y el bebé tiene mucho que contar y mucho que crear: desde una pintura de dedos, a crear a través del cartón, o crear una máquina de cosquillas con un limpiapipas y una pluma. Hay infinitas posibilidades de creación. En definitiva, PUNTO DE CUENTO es un programa que va desde la oralidad, lo tradicional, a lo más actual (la tecnología). Ofrece un abanico de posibilidades y recursos para trabajar la lectura como una vía de comunicación imprescindible entre padres e hijos; bebés / niños y adultos. Nosotras continuamos con nuestro viaje de lectura y creatividad en este fantástico mundo de la LIJ. Podéis seguirnos, a través de las diferentes Redes Sociales la mar de curiosas. Gracias a la tecnología nos permite estar más cerca. Y, también nos permite que para terminar aceptéis mi invitación a leer una sorpresa lectora y nos acompañéis a Unpuntocurioso en este fantástico mundo de la lectura, la creatividad y la primera infancia.

@UNPUNTOCURIOSO



Bibliografía

- Gustavo Martín Garzo. *Instrucciones para enseñar a leer a un niño* en el suplemento Blanco y Negro Cultural del diario ABC, 2003.
- Carlos Reviejo y Eduardo Soler. *Cantares y decires. Antología de folclore infantil*. Boadilla del Monte: SM, 1998 (8ª edición: octubre 2008).
- Antonio Rubio y Óscar Villán. *Luna*. Sevilla: Kalandraka, 2005 (Reedición: 2014).
- Bill Martin Jr y Eric Carle. *Oso pardo, oso pardo, ¿qué ves?* Madrid: Kókinos, 2011.
- Eric Carle. *Desfile animales de oso pardo*. StoryToys. Libro app, 2017. (IOS y Android).
- Margaret Wise Brown y Clement Hurd. *Buenas noches, Luna*. Sant Joan Despí (Barcelona. España): Corimbo, 2017.
- Margaret Wise Brown y Clement Hurd. *Goodnight Moon*. Loud Crow Interactive Inc. Libro app, 2017.
- Heddi Happy. *Flowers, Birds and Home*. Little Jig Records (pop), 2018.
- Sigur Rós. *Takk*. Sundlaugin (Post-rock y ambiente), 2005.
- Miles Davis. *Kind of blue*. Columbia Records (jazz), 1959.
- Petit Pop y Pedro Balmaseda. *Lee y canta con Petit Pop*. Anaya Infantil y Juvenil, 2018.
- María José Hernández Serrano, Rebeca Martín García y Soraya Herráez González. *Neuronas lectoras*. Universidad de Salamanca (USAL) y UnpuntoCurioso. Formación online, IV edición, 2019.
<https://unpuntoCurioso.wordpress.com/neuronas-lectoras/>
- La leoteca. <https://www.leoteca.es/>

Sobre la autora

Soraya Herráez González (España).

Cofundadora y trabajadora de *UnpuntoCurioso*. En la actualidad, responsable directa de *UnpuntoCurioso Aragón*. Narradora oral, gestora em-

prendedora de lectura y escritura, especialista en Literatura Infantil y promoción de lectura con primeras edades a través de la creación, el diseño y la ejecución de vínculos con otras formas de expresión artística que la enriquecen: plástica, teatro.

Contacto: unpuntocuriosoaragon@gmail.com

Mediación desde la librería: La importancia del papel del librero como puente entre la obra y la primera infancia

Carolina Bastidas Meza

La mediación desde un lugar no convencional

La librería se concibe como un espacio dinámico en el que confluyen distintos actores de la cadena del libro, tanto aquellos que lo crean, como autores, ilustradores, editores, y quienes lo disfrutan y consumen, es decir, los lectores, grandes y chicos. En este sentido, las librerías, especialmente los libreros, tienen la ventaja de conocer sus necesidades y formas de actuar dentro del ecosistema del libro.

Esta información es relevante por tres aspectos fundamentales que son la base de la librería: armar una oferta cultural efectiva, saber qué libros recomendar y cómo acercarlos al público objetivo. Idealmente, todas las librerías deberían poner énfasis en su programa cultural: una oferta que, semana a semana o mes a mes, alimente a sus visitantes, cuya finalidad es aproximar a los lectores y pre-lectores a una experiencia enriquecedora con el libro, a través de lecturas en voz alta, cuenta cuentos, teatralización de historias, cuentos con títeres, conciertos, talleres y más.

Especialmente en los tiempos que corren, en los que mantener una librería resulta una tarea titánica, es indispensable ofrecer una agenda que invite a las personas a visitar el espacio, al tiempo que brinde actividades creativas y novedosas que se ajusten a sus intereses y los haga partícipes de un encuentro único y enriquecedor. Durante estos eventos, la oportunidad de conocer y en-

tender a los lectores es invaluable, así como la de establecer una comunidad lectora consolidada que parta del núcleo familiar.

Al hablar de primera infancia, la creación de espacios y encuentros que permitan el acercamiento de los más pequeños a los libros es imprescindible para su futuro recorrido como pre-lectores y lectores. Por supuesto, los pequeños no podrán cruzar solos este camino, al menos en un inicio, ya que sus padres o adultos que los acompañan estarán siempre con ellos. En ese sentido, la librería debe crear un ambiente acogedor para ambos, conocer sus gustos, solventar sus demandas y generar un nexo afectivo que dure en el tiempo.

El librero como mediador

La pieza esencial de una librería es, sin duda, su librero: la persona o grupo de personas que lee, cataloga, organiza y, sobre todo, sabe recomendar acertadamente una obra literaria.

Conocer los gustos e intereses del público no es cosa sencilla: toma varios encuentros, largas conversaciones y un ambiente idóneo para entender lo que el cliente necesita o busca. Este tipo de comunicación es especial, alejada de la clásica interacción entre un vendedor y un comprador. En esta, el buen librero conecta aquello que le apasiona –los libros– con el sentir del lector.

Cuando el librero se enfrenta a un público infantil, sobre todo en el caso de la primera infancia, no solo debe saber llegar al niño o niña sino a los adultos, pues son ellos quienes tienen el poder adquisitivo para comprar un libro y, en la mayoría de casos, la última palabra, si bien, en un escenario ideal, es el infante quien escoge sus lecturas de entre una selección pensada para él o ella. Por eso, tender un puente entre una obra y un niño inicia con la construcción de un camino hacia sus padres.

Así, el librero debe tener la doble capacidad de llegar a los adultos, entender lo que buscan y

solventar sus inquietudes, mientras lo hace con los más pequeños, ofreciendo obras acordes a sus gustos, necesidades etarias y capacidades pre-lectoras.

De esta manera, el librero se constituye en el “puente mediador” que permite que una obra ideal llegue a las manos de un pequeño, no solo como un objeto sino como una puerta a increíbles descubrimientos.

Para que un librero sea un “puente mediador” se recomienda:

1. Seleccionar cada libro a partir de su calidad editorial, de texto e ilustración. Para esto, además de su experiencia como lector, usa los catálogos de editoriales y listas de recomendados por instituciones expertas como el Banco del Libro o la Organización Internacional para el Libro Infantil y Juvenil (IBBY).
2. Trabajar a partir de temas antes que hacerlo por rangos de edad, basándose en los intereses de los pequeños. ¿Cómo saber qué le gusta o cuáles son sus aficiones? Preguntar al adulto que adquiere el libro es una herramienta útil. Adicionalmente, los niños y niñas suelen tener “gustos por temporadas”, es decir, les atrae un tema por un periodo de tiempo, por ejemplo: animales del campo, dinosaurios, robots, los planetas, el baile, las estrellas, las princesas, etc. Sin embargo, se debe recordar que cada niño es un mundo, con intereses propios, los cuales deben respetarse a la hora de recomendar.
3. No censurar temas ni libros por tratarse de la infancia. Tomemos en cuenta que vivimos en tiempos en los que los temas “tabú” o prohibidos para niños son cuestionables. Todo tema narrado con sensibilidad es apto para infantes. Por supuesto, la guía que acompaña en la lectura será imprescindible.
4. Manejar una amplia gama de propuestas en las que intervengan las emociones, los descubrimientos, los primeros juegos, las rondas, las

nanas, los juegos del lenguaje, el mundo que los rodea (animales, plantas) y sus pares.

5. Conocer los formatos y géneros ideales para los más pequeños, por ejemplo, desde los seis meses hasta el año y medio, los libros de tela, con texturas, con sonidos, son recomendables, ya que los bebés buscarán explorar su entorno y qué mejor si lo hacen a través de todos sus sentidos.

A partir de los dos años, podrán manejar al libro de cartón o acartonado como su primer acercamiento al libro con hojas. Ellos pasarán las páginas, leerán las imágenes, se emocionarán con los colores e, incluso, morderán al libro en busca de más sensaciones.

A partir de los cuatro años buscarán historias medianamente largas, con texto sencillo y sonoro, que les inviten a imaginar y soñar. Las canciones de cuna, los relatos cortos tradicionales son geniales para la edad.

A los seis años los pequeños tendrán más claro cuáles son sus intereses y nos lo harán saber. Por ello es importante respetar su opinión y escuchar su voz.

Como en todo, existe una gran cantidad de alternativas: tanto libros exquisitos cuyo trabajo de ilustración, texto y material ha sido pensado y elaborado con sumo cuidado y respeto para sus receptores, como aquellos que suelen perseguir un interés netamente comercial y se manejan con bajos estándares de calidad.

6. Fomentar un vínculo con la colectividad: acercar a las familias a la librería, a sus actividades e involucrarlas en el fomento de pre-lectura y lectura de sus hijos.

Un puente entre el público ecuatoriano y el libro infantil

Hace seis años, en Quito (Ecuador), abrió sus puertas *El oso lector*, una librería especializada en libro ilustrado para todas las edades, en donde las pautas a seguir, desde un inicio, fueron muy

claras: acercar la ilustración y el maravilloso trabajo de autores de texto e imagen al público nacional, así como ser una vitrina para las obras de este género creadas dentro del país. Los niveles de calidad editorial debían ser muy altos y el cuidado en la selección de obras, que formarían parte de su oferta, tenía que ser la base. Esto, sumado a un espacio acogedor e íntimo, conformarían aquello que se esperaba para *El oso lector*. Al poco tiempo de abrir, el público lo tomó con gran entusiasmo, aplaudieron la iniciativa y felicitaron a un proyecto en marcha que apostó por la promoción de la lectura con libros de calidad. Sin embargo, tras algunos meses, apareció la primera barrera en forma de certeza: gran parte de los adultos no sabe cómo manejarse frente a un libro ilustrado. Y la segunda llegó casi de inmediato: tampoco saben cómo acercarse al libro al niño, mucho menos si es pre-lector.

Estas dificultades se manifestaron en el día a día, con las visitas que miraban al libro ilustrado con curiosidad, pero también con recelo. “¿Cómo leer un libro que solo tiene imágenes?; ¿para qué adquirir un libro que tiene tan poco texto y se lee tan rápido?; ¿un niño pequeño puede apreciar un libro ilustrado?”, fueron algunas de las preguntas que surgieron entre el público adulto.

Según Nikolajeva y Scott (2001), los adultos han perdido la habilidad de leer libros ilustrados y consideran a las ilustraciones como un elemento meramente decorativo, tal vez por la posición dominante de la comunicación verbal, particularmente la escrita, en la sociedad. Por tanto, los adultos no logran comprender, en un principio, la riqueza de la lectura de la imagen en un libro, y al no comprenderlo, no saben apreciarlo ni transmitirlo a un infante.

Por eso, la guía especializada fue fundamental para apreciar este tipo de libros, empezando por su descubrimiento. Luego, resaltar sus características y señalar las ventajas que brinda tanto a lectores como pre-lectores fue decisivo para

incentivar la creación de un público que valora el libro ilustrado y lo considera una herramienta útil para la formación de lectores infantiles.

Como asegura Hanan Díaz (2007) en su obra *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?*, “las imágenes tienen esa enorme capacidad de desarmarnos, derriban en nuestro interior esas angostas paredes de una lectura plana y estereotipada”, de ahí la importancia de que las librerías y quienes las manejen otorguen la relevancia que merece este género editorial.

Desde entonces, *El oso lector* decidió enfocar su lente en un espectro más amplio en el que tanto el adulto como el niño forma parte de la interacción que sucede dentro de la librería: ambos escogen un libro, lo miran y exploran a la par. Este vínculo que se crea entre los padres, el libro y su niña o niño lo proporciona un espacio acogedor y estimulante, un catálogo nutrido y bien pensado y un librero que sepa guiar.

Prácticas dentro de la librería: construcción de un puente lector

La librería cobra vida cuando se llena de voces que la ocupan, de ojos que saltan de un libro a otro, de manos que buscan un posible tesoro, escondido entre un mar de posibilidades. Es ahí cuando este espacio no convencional se convierte en el lugar ideal para estimular el amor por los libros y la lectura compartida.

Tal como se dijo, una agenda cultural que motive a grandes y chicos será esencial para construir el camino del lector, incluso desde su más tierna edad. Porque la literatura también se transmite y se goza por medio de la oralidad: esa caricia en forma de palabra que escuchamos desde la cuna y nos traslada a mundos llenos de belleza, gracias a la voz de aquellos seres cercanos que saben cantarnos y contarnos desde que nacemos. A partir de esa idea, la lectura en voz alta, los cuentacuentos, los arrullos y las canciones

forman parte de la programación que la librería brindará para la primera infancia.

En *El oso lector* los sábados son especiales pues sus visitantes favoritos llegan puntuales a “la hora del cuento”, un espacio en el que las historias cobran vida de la mano de actores, de narradores y, por supuesto, de libreros que utilizan el libro como su fuente principal para llenar de magia todo el lugar. Los pequeños, todos juntos en círculo, en brazos de sus padres o sentados y expectantes, aprenden a escuchar, a sentir cada palabra, a reír con cada gesto y a hacer de la lectura un espacio de encuentro colectivo en el que las posibilidades no tienen límites. Así, escuchar una historia en medio de un espacio rodeado de libros hace de este momento un recuerdo de infancia cargado de emotividad y magia que durará para siempre.

Libros de formatos variados son los protagonistas de cada evento: acartonados, de tela y texturas para los más pequeños, quienes los exploran antes, durante y después del cuentacuentos. Los libros *pop-up* y de gran formato aparecen en escena para cautivar a grandes y chicos, y los clásicos nunca faltan para cerrar con broche de oro una nueva cita con la palabra.

Para los pre-lectores la mediación se convierte en una práctica más íntima y cercana. Ya sea acompañados de sus padres o a través de visitas de guarderías, los más pequeños asisten a la librería para escuchar, pero también para tocar, explorar y morder los libros de tela que protagonizan estos encuentros.

Otro tanto sucede con los cuentos con títeres, un espectáculo que disfrutan, sobre todo, niños y niñas a partir de cuatro años, quienes viven con intensidad la puesta en escena de personajes increíbles, salidos de los cuentos que cobran vida delante de sus ojos. Como nos recuerda Graciela Montes (1999) en *La frontera indómita*, esa complicidad que se requiere del público, los infantes la entregan sin remedio, volcándose de lleno en

las historias, transgrediendo el límite entre la realidad y la fantasía, como solo ellos saben hacerlo. Los talleres son otra de las estrategias más importantes por las que apuesta *El oso lector*, pues abordan la lectura de una manera distinta al invitar a los pequeños a crear personajes, escenarios y situaciones a través de las artes plásticas y la guía de expertos artistas y pedagogos.

Reflexiones finales

Las librerías son parte esencial del entramado cultural de las sociedades; son necesarias para mantener activa la cadena del libro y crear espacios para la difusión y disfrute del pensamiento. Son, también, los lugares mágicos, coloridos y acogedores en los que habitan cientos de historias, listas para ser descubiertas de la mano de su futuro lector. Su existencia es indispensable como parte fundamental de la cadena del libro y también como un espacio no convencional para mediar, promover y animar la lectura.

El éxito de estos espacios se reflejará en la calidad y conocimiento de su catálogo, lo acertado de sus recomendaciones y la agenda cultural que mantenga activa, y esto se logra únicamente con un personal especializado y comprometido que reconozca su labor como prioritaria en la tarea de difundir y cultivar la cultura.

Bibliografía

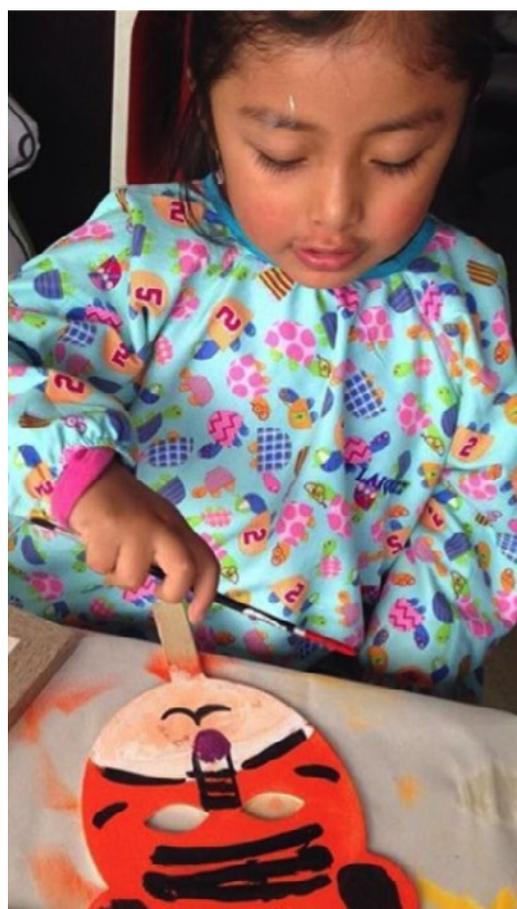
- Díaz, Fanuel Hanán (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿un género en construcción?* Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/43-Leer-y-mirar-el-libro-album-Un-genero-en-construccion-Fanuel-Hanan-Diaz.pdf>
- Montes, Graciela. (1999). *La frontera indómita*. México D. F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Nikolajeva, M. y Scott, C. (2001). *How Picture books Work*. Londres, Inglaterra: Garland.

Sobre la autora

Carolina Cecilia Bastidas Meza (Ecuador)

Licenciada en Comunicación con especialización en Literatura. Máster en Literatura Infantil y Juvenil. Hace más de diez años se enfoca en la promoción lectora, desempeñándose como docente, tallerista y escritora de literatura infantil. Fundadora de *El oso lector librería*, cuyo objetivo es potenciar la relación de los niños con los libros y acercar el libro ilustrado a todas las edades por medio de actividades culturales.

Contacto: carolinabastidas1002@gmail.com





■ COMPROMISOS CON LA INFANCIA

“(…) A los primeros lectores no les importan demasiado los títulos ni el orden de aparición. Lo que definitivamente sella la relación del pequeño con la lectura es aquello que circula por debajo y que no está escrito en los renglones de un libro: la pareja adulto-niño, amarrada con palabras.”

Yolanda Reyes
“Dar de leer a los hijos”
en La poética de la infancia

Cuando ideamos y organizamos este Primer Congreso de Lectura y Primera Infancia, nos propusimos generar un espacio de formación y de diálogo sobre la lectura, la literatura y la infancia entre las personas que tienen bajo su cuidado a niños y niñas entre 0 y 6 años. Sin embargo, los dos días de encuentro, ricos en reflexiones académicas, en experiencias prácticas, en descubrimientos literarios y estéticos, pero sobre todo en relaciones humanas, reavivaron en todos nosotros, los adultos, cuidadores y mediadores de la lectura, el deseo de trabajar con más ahínco por la primera infancia de nuestros países en Iberoamérica.

Una de las conclusiones más relevantes que compartimos, en la misma línea de Yolanda Reyes, es lo fundamental del vínculo amoroso que se establece entre el niño y el adulto en el momento de la lectura. Y esa lectura, nacida de un acto de amor y de entrega, tiene grandes posibilidades de crecer sana y fuerte y de convertirse en una de las mejores compañeras de la vida.

Es así que invitamos a los expositores, a los ponentes y a los asistentes al Congreso a formular sus propios compromisos con la infancia para sellar ese pacto de amor y “amarrar con palabras” esa siempre nueva relación que nace entre el adulto y el niño cada vez que leen juntos. Presentamos a continuación, los compromisos adquiridos por los participantes con los niños y las niñas en este Primer Congreso de Lectura y Primera Infancia:

1. Motivar a todos los niños que lleguen a mi vida a amar los libros tanto como yo... Despertar la imaginación y alegría en todos ellos.
2. Mi compromiso con la primera infancia es mantenerme en la búsqueda permanente del crecimiento personal, profesional y literario para entregarles en mi rol de narrador lo mejor de mí. Gracias miles, Cecilia Ovalle.
3. Me comprometo a sensibilizar a los apoderados del liceo donde trabajo hacia la importancia de la lectura en los niños desde que nacen, para que comiencen a leer a sus hijos más pequeños.
4. Me comprometo a intentar contagiar a padres, madres y abuelos mi pasión por los libros. Para que así los hagan llegar a sus hijos.
5. En primer lugar a incentivar la emoción en profesores por leer a sus alumnos. Profundizar acerca del rol del mediador y cómo podemos acercar a los alumnos a la literatura.
6. Mi compromiso es que en el colegio donde trabajo logremos que la biblioteca del colegio esté abierta y disponible para el preescolar. Piedad Gana .
7. Construir libros escenarios con abuelos para niños vulnerables en la UGM.

8. Me comprometo a seguir enquistada para lograr hacer de mi país un país de lectores. Nadia.
9. Me comprometo a transmitir con mis alumnos todo lo aprendido en estos dos maravillosos días, me llevo muchos aprendizajes, ideas y bonitas experiencias. Felicidades.
10. Amor por los niños, sus familias y el amplio mundo de la lectura en el siglo XXI.
11. Trataré de replicar a mis colegas la maravillosa experiencia de esta jornada. Implementar en mi curso o en mi vida personal la alegría que nos proporciona la lectura desde otro punto de vista.
12. Yo me comprometo a formar niños con amor, acercándolos a la literatura para sacar lo mejor de ellos incorporando todos los elementos para que amen la lectura.
13. Me comprometo a educar responsablemente y con pasión para el asombro.
14. Invitar a los padres/ madres/ tutores a volver a ser niños y quizás también reparar su infancia).
15. Yo quiero siempre estar en contacto con los niños, pues sus historias son mi inspiración para las mías. Verónica Liuares, Bolivia.
16. Mi compromiso como mediadora es continuar con pasión, llevar la lectura a los lugares más remotos y sembrar el amor por la lectura desde la más tierna infancia en el fin del mundo "Patagonia".
17. Mi compromiso es no dejar nunca de contar cuentos de la cuna a la luna. Lili.
18. Me comprometo a seguir investigando la LIJ para transmitir conocimientos y la pasión por los libros. A través de mi hija pasar el amor por la palabra y la oralidad.
19. Me comprometo a trabajar por el fomento lector de la niñez de escasos recursos de Costa Rica y en favor de los mediadores y sus familias. Ana Lucrecia Sancho.
20. Cuando entre a trabajar, introducir la lectura en el espacio que me desempeñe en mis prácticas no lo logré, pero ahora sí podré.
21. Salir de mi zona de confort y comenzar a contar a primera infancia. Excelente congreso.
22. Mi compromiso es formar profesionales para la primera infancia, que sean mediadores de lectura y movilizados del pensamiento creativo, soñador, curioso y por sobre todo desarrollar en ellos y en quienes les leen una capacidad afectiva, respetuosa y empática. Patricia H.
23. Me comprometo a llevar adelante proyectos para convocar embarazadas y bebetecas. Me voy llena de ideas y energía.
24. El compromiso es continuar aportando en diferentes contextos donde abramos espacios de lectura en voz alta para la primera infancia.
25. Mi compromiso es enseñar a padres a leer a los niños y niñas. Sandra Chaves, Costa Rica.
26. Intentar acercar a los niños al mundo de los cuentos en forma sistemática usando siempre recursos que sean atractivos que sean cada vez más motivadores.
27. Mirar, cuidar y respetar el ritmo de los niños, evitando imponer el rápido ritmo en que vivimos hoy. Muchas gracias.
28. Incentivar, promover y guiar a los padres en la integración de una lectura entretenida en el hogar y así mismo integrar en mis prácticas pedagógicas todo aquello aprendido en este congreso, para así motivar más a mis estudiantes en el gusto por la lectura. Villarrica.
29. Generar más espacios y tiempos de lectura en mi hogar y familia. Traspasar la muralla roja para transmitir el amor por la lectura y sus beneficios a amigos y gente cercana. Mostrar que los libros son un puente a la paz.
30. Mi compromiso con la infancia es ofrecer a cada niño y niña la posibilidad de sumergirse en el mundo de los cuentos, de las historias

- con todos los recursos disponibles y los que aún podemos inventar, crear, descubrir...
Silvana Barroso, Argentina.
31. Quiero enriquecer mi comunidad de conexión y amor a la LIJ. Quiero publicar uno de mis cuentos e ilustra. Aportar amor y dedicación a crear libros de calidad, libros que emocionen.
 32. A partir de lo compartido durante estos dos días me comprometo a reanudar la lucha para recuperar el A+S de la asignatura de literatura en la infancia. Además de gestionar la creación de un grupo que se forme en la internación lectora para la comuna de Villarrica.
 33. Nuestro compromiso es necesitar de las madres, padres, abuelos sus primeros arrullos, nanas y cuentos animados para luego modelar otras expresiones orales que los motive a imitarlos y regalarlos a sus hijos. Para cerrar integraremos un recuento (cintas, estrellas) para estimular a la guagua.
 34. Me comprometo a mantener la energía y el compromiso con el fomento lector cuando la frustración aparezca. Me comprometo a formar mediadores de lectura.
 35. Mi compromiso con los niños es acercarlos a los buenos libros, leerles personalmente y entusiasmar a sus padres para que generen espacios de encuentro entorno a los libros. La lectura es un derecho de los niños y debemos garantizarlo.
 36. Me comprometo a replicar todo lo que pueda en mi biblioteca escolar, lo que pueda dar en un pueblito del norte del Perú. Gracias por todo lo que han compartido, es invaluable.
 37. Crear libros para niños que promuevan la identidad nacional.
 38. Mi compromiso es seguir luchando para que todos los niños puedan conocer, imaginar y crear a través del arte con la magia de los cuentos. Y con hacer creer a los adultos la tarea es más difícil.
 39. Seguir adelante con el sueño de ganar más lectores de primera infancia y conseguir más herramientas y amigos para lograrlos. Gracias Chile, A Cuenta Notas, Juan Carlos, Ecuador.
 40. Es mi deber como educadora de párvulos propiciar espacios de lectura con mis niños. Leer es imaginar. Gracias por esta experiencia.
 41. Me comprometo a trabajar con las mamás de los niños hospitalizados en promover la lectura con sus bebés.
 42. Me comprometo a ofrecer más libros y mejores para bebés y niños. Además de seguir aprendiendo de los niños, bebés, libros y organizaciones. Gracias por todo, Leticia Saavedra.
 43. Cantarle más a mis hijitos.
 44. Primeramente comprometerme a leer cada día más, a seguir encantándome con la lectura, a entregar con ese mismo amor los cuentos niños y niñas y a mis hijos.
 45. Me comprometo a ir en búsqueda de bebés (y sus familias) que no tengan acceso a la lectura y ofrecer experiencias lectoras.
 46. Me encantaría que tuviéramos muy presente las palabras de Emili Texeidor "contagiar el deseo de leer es como contagiar otra convicción profunda; solo se puede conseguir o mejor intentar sin imposición, por simple CONTACTO, IMITACIÓN O SEDUCCIÓN" vamos a poner #lecturademoda. Soraya Herráez, Un punto curioso.
 47. Me comprometo a seguir leyendo y a que cada libro sea una puerta de entrada para explorar el mundo.
 48. Me voy con la mochila repleta de experiencias y estrategias para regalar y compartir con mis colegas y alumnos de mi escuela y comuna.
 49. Me comprometo a llegar con cuentos y llenar de historias cada escuela rural que sepa que existe, aunque tenga solo un estudiante.

50. Me comprometo a indagar, revisar, investigar para incrementar mi pasión desde una técnica que pueda volcar para asombrar a los niños y niñas y a las familias con los cuales trabajo directamente. Agradezco la posibilidad sentida y vivida, con cariño, Mabel Galindo⁴⁷.

47 UFMG, Brasil, 2013 (Tesis "Um livro pode ser tudo e nada: especificidades da linguagem do livro-brinquedo"). Link para PDF: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-99YN37> Orígenes interactiva y herencia experimental: Londres) Robert Sayer crea, en 1765, libros interactivos; Editorial S&J Fuller diseña, en 1810, libros recreativos para los niños jugarem; Grimaldi, en 1821, confecciona escenarios, lengüetas, solapas, lift-the-flap en libros de acción para adultos; editorial Dean & Son diseña, entre 1860-1900, modelos de su new scenic book valorando increíbles juegos visuales. Alemania) Ernest Nister confecciona exitosamente, en el siglo XIX, muchísimos libros interactivos (movable books) para niños con sorpresas visuales, magic windows, invitaciones a la acción directa, lectura activa y entretenida. Niester trabajó muchos años como editor en Nuremberg y pudo observar demandas de ese importante centro de fabricación de juguetes del siglo XIX. Texto "Sinestesia y evolución del lenguaje", de Juan Miguel Pomar y Belén Aranda. In: https://www.ugr.es/~setchift/docs/cualia/sinestesia_evolucion_lenguaje.pdf RAMOS, Pilar et al. Evolución de la práctica de actividad física en los adolescentes españoles. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Madrid, v. 16, n. 62, p. 335-353, 2016. Modos contemporáneos de escribir: en relieve, holograma, lenticulares, 3D, step inside (capas de lectura) etcétera.

O sea, libros que cambian historias clásicas sin originalidad, sin calidad narrativa o composicional. No se trata aquí por lo tanto de ediciones que sugieren nuevas interpretaciones de cualidad para cuentos tradicionales, pero de horribles versiones contemporáneas de cuentos clásicos – algunas de ellas subestiman la sensibilidad y la inteligencia infantil, como por ejemplo la versión de la Bella Durmiente que es una mamá con problemas alcohólicos.

BAUDRILLARD, J. O sistema dos objetos. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989. [Texto original de 1968]

La primera implicación de la teoría de las inteligencias múltiples es que existen talentos diversos para actividades específicas. GARDNER, Howard. Inteligências múltiplas, a teoria na prática. Porto Alegre: 2000.

BENJAMIN, Walter. Reflexões sobre a criação, o brinquedo, a educação. São Paulo: Editora 34, 2009.

YAGUELLO, Marina. Alice no país da linguagem: para compreender a linguística. {s.l.}: Estampa, 1997.

WINNICOTT, D.W. Realidad y juego. Editorial Gedisa. Barcelona, 1993.

PETIT, M. El arte de la lectura en tiempos de crisis. México: Editorial Océano, 2009.

DOMAN, Glenn. Bebé en forma, bebé inteligente. {s.l.}: Edaf, 2012.



I CONGRESO INTERNACIONAL DE LECTURA Y PRIMERA INFANCIA

Santiago de Chile, martes 8 y miércoles 9 de octubre 2019

