# Anidando entre palabras

## Orientaciones para el fomento de la lectura en la primera infancia

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

CERLALC
Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe
Bajo los auspicios de la UNESCO

**Angélica Arias Benavides**
Ministra de Cultura y Patrimonio de Ecuador (e)
*Presidenta del Consejo*

**Sylvie Durán**
Ministra de Cultura y Juventud de Costa Rica
*Presidenta del Comité Ejecutivo*

**Andrés Ossa**
*Director*

**Alberto Suárez**
*Secretario general (e)*

**Francisco Thaine**
*Subdirector técnico*

Publicado por
**Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (Cerlalc-Unesco)**

Calle 70 nº 9-52
Tel. (57-1) 518 70 70
libro@cerlalc.org
www.cerlalc.org
Bogotá, D.C., Colombia

*Textos de*
María Emilia López
Beatriz Sanjuán
Antonio Ventura

*Coordinación editorial*
Lorena Panche

*Diseño*
Carolina Medellín

Noviembre de 2020

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-No comercial-No derivar 3.0 (CC BY-NC-ND).

# Contenido


Introducción 7

Hace falta una aldea:
Mediación en los ámbitos escolar y social 11

Acompañar el trabajo de mediación lectora
de madres y padres de bebés y niños pequeños 47

Guía para padres con niños de 0 a 6 años:
el tesoro de leer desde el inicio de la vida 73

La palabra poética en la primera infancia 89

# Introducción

En el ámbito internacional se ha venido avanzando de manera significativa en concebir la primera infancia como una etapa crucial del desarrollo de niñas y niños. En buena medida, la relevancia de esta edad ha sido demostrada debido a la plasticidad del cerebro infantil y a la influencia decisiva de las primeras experiencias y los estímulos del entorno durante los primeros años de vida, elementos esenciales para la conformación de las estructuras cognitivas, emocionales y afectivas del sujeto. Entre los varios aspectos del desarrollo infantil en los primeros años, destaca la adquisición del lenguaje, determinante para la conformación de la subjetividad del niño, su relación con los otros y el desarrollo de su pensamiento.

En cumplimiento de su misión por impulsar en Iberoamérica la puesta en marcha de iniciativas que posibiliten la participación activa de todos los ciudadanos en la cultura escrita desde la primera infancia, para el Cerlalc es un objetivo de primer orden posicionar la lectura y los lenguajes expresivos como unos de los aspectos de mayor incidencia

en el desarrollo infantil, así como componentes fundamentales de la atención integral a los niños de 0 a 6 años de edad. En efecto, varios estudios han dado cuenta de los beneficios de la lectura y del contacto temprano con la oralidad, la cultura escrita y las diversas manifestaciones del lenguaje en el desarrollo de habilidades básicas para el aprendizaje, que inciden luego de manera directa en la etapa escolar[1]. Lejos de forzar una introducción precoz a la alfabetización, la exploración temprana de los diferentes géneros literarios y discursivos, la interacción significativa con otros a través de la oralidad y el contacto permanente con libros y otros materiales de lectura le permiten al niño familiarizarse con los códigos, el vocabulario y las estructuras propias de la expresión verbal, del lenguaje literario y del texto escrito, lo que sin duda resultará determinante en sus futuros aprendizajes de la lectura y la escritura alfabética e impactará positivamente sus capacidades comunicativas y expresivas.

En la perspectiva política y de formación de ciudadanía, la lectura forma parte fundamental de los derechos culturales de los niños, incluidos los más pequeños, por cuanto contribuye a la formación del pensamiento crítico y la capacidad para argumentar e interpretar el entramado de actores, acciones y textos que dan forma a la sociedad y la cultura. La lectura, la escritura y la oralidad constituyen en la primera infancia las claves de acceso a lo simbólico, a aquello que nos determina como sujetos pertenecientes a una colectividad: la posibilidad de descifrar y ser descifrado por los otros, de compartir con ellos una serie de códigos, prácticas y formas de percibir el mundo propios de una cultura, así como un legado artístico, oral y literario.

Más aún, numerosos expertos coinciden en señalar la importancia de la lectura en la primera infancia para el afianzamiento de los vínculos afectivos con los adultos y como un espacio abierto a la ensoñación, el juego, el enriquecimiento del imaginario y el contacto con la dimensión estética, gozosa, del lenguaje. Inmersos en la candencia propia de los poemas, rondas y nanas, los bebés encuentran un ritmo, una forma armónica en el cúmulo informe de sus sensaciones y de los estímulos provenientes del mundo que apenas co-

1 Al respecto, véanse los planteamientos de Cunningham y Stanovich (1998) sobre la incidencia positiva de la lectura de textos literarios en el desarrollo del vocabulario de los niños, así como los estudios recogidos por Maas, Ehmig y Seelmann (2013), en los que se presenta evidencia científica acerca del rol de primera importancia de la lectura y de las actividades relacionadas con las habilidades comunicativas para el aprendizaje y el desarrollo sociemocional en la primera infancia.

mienzan a descubrir. A través de las narraciones, los pequeños dan estructura y sentido a sus propias vivencias.

Así, considerando el rol fundamental de la lectura en todos los aspectos del desarrollo infantil, el acercamiento de los niños a la cultura escrita y oral no puede ser postergado al momento en que aprendan a leer y escribir, ni mucho menos restringirse al ámbito de la educación formal. El hogar, los centros de preescolar y de cuidado diario, las bibliotecas públicas, los centros de salud y otros espacios no convencionales pueden convertirse en escenarios para que los bebés, los niños pequeños, los adultos a cargo de su cuidado y los padres de familia —quienes son los primeros y más importantes promotores de lectura en esta etapa de la vida— tengan la posibilidad de desarrollar diversas prácticas alrededor de los libros, la oralidad, la poesía y la narración de historias. Así, es necesario que familias, educadores, bibliotecarios y otros mediadores cuenten con herramientas para realizar actividades de promoción de lectura con los niños de 0 a 6 años que tengan en cuenta las especificidades del desarrollo durante estos años y que propicien un encuentro lúdico, libre y significativo de los pequeños con las diversas manifestaciones del lenguaje.

Para brindar oportunidades a los niños más pequeños de iniciar su formación como lectores curiosos, reflexivos y creativos, es fundamental tomar en consideración las caraterísticas particulares de la lectura en la primera infancia, etapa en la que el lenguaje se relaciona íntimamente con la exploración de otros lenguajes artísticos, y en la que los pequeños ponen en juego todos sus sentidos para descifrar y comprender múltiples textos.

Por ello, el área de Lectura, Escritura y Bibliotecas del Cerlalc, a través de su Observatorio de Cultura y Educación para la Primera Infancia –OPI, pone a disposición de las personas involucradas en la promoción de la lectura con bebés y niños y niños pequeños el presente documento, en el que podrán encontrar orientaciones para realizar actividades y proyectos alrededor de la lectura, la oralidad y la literatura dirigidos a los pequeños y sus familias.

Los capítulos que componen esta publicación brindan pistas para seleccionar materiales de lectura, adecuar los espacios para el desarrollo de las activades, así como referencias, recursos y estrategias para invitar a las familias a participar activamente como mediadoras en estas primeras aproximaciones placenteras y creativas de los niños con la lectura.

**Andrés Ossa**
*Director*

# Hace falta una aldea

## Mediación en los ámbitos escolar y social

Beatriz Sanjuán

*Hace falta toda una aldea para educar a un niño.*
Proverbio africano

## Algunas consideraciones previas

Como señala el conocido proverbio africano, la comunidad al completo interviene en la educación del niño. Es una imagen hermosa que se adapta cómodamente a discursos ideológicos de orientaciones muy diferentes, sin tener que profundizar excesivamente en su significado: imaginamos una comunidad pequeña y bien dispuesta, observando sonriente a sus miembros más jóvenes mientras juegan y se preguntan por los misterios del mundo. Una comunidad atenta a sus necesidades, responsable con ellas, pero capaz

de respetar los ritmos, lenguajes, espacios de la infancia. Qué más se puede pedir.

Pero si tenemos que desarrollar este ambiente idílico, concretar sus condiciones, dar nitidez a la escena, las dudas nos asaltan: ¿hasta dónde llega el concepto de comunidad, de "aldea"? ¿Debemos proteger nuestro pequeño grupo, su identidad, o ampliar su círculo con vocación universal? ¿Incluimos igualmente lo heredado y las perspectivas de desarrollo? Y con todo ello, ¿conservamos y renovamos los conflictos? De la plácida representación inicial, hemos pasado a la angustia de las decisiones de largo alcance. Es más fácil que nos sintamos capaces de dar una respuesta generosa y directa a nuestro papel en la primera, pero no podemos sustraernos a los requerimientos que impone esa comunidad de dimensiones siempre inabarcables.

En esta misma situación se encuentra el ser humano que nace, el que va a nacer. Antes incluso de ser un individuo independiente de la madre y más allá de la familia que tanto va a significar en ese proceso, la sociedad que va a recibirle tiene un enorme peso en sus posibilidades. Y mucho que decir sobre lo que considera "normal".

La conciencia cultural construida por las generaciones pasadas y las expectativas de futuro que promueven los grupos de influencia social generan una "normalización" de perfiles que se considerarán aceptables para los recién nacidos. Mucho antes de que intentemos garantizar a nuestro bebé unas condiciones "ideales", tendremos asumido un estándar de "lo normal", aunque ambos actuarán como conceptos móviles, parciales y obsoletos por definición. Igual que sucede en muchos otros campos, en la promoción de la lectura es imprescindible tener en cuenta esta paradoja antes de lanzarnos a acotar servicios, espacios o acciones de mediación lectora, para así intentar evitar una actitud que genere exclusiones, incluso con el talante más progresista imaginable. Esa es la razón por la que iniciamos este capítulo, cuyos contenidos pretenden ser prácticos y específicos, con una reflexión tan abstracta: para reconocer de antemano las limitaciones inherentes a nuestro cometido.

He trabajado en numerosos ámbitos de mediación lectora. En ellos me he cruzado con multitud de profesionales dedicados a la primera infancia, mayoritariamente mujeres. Me admira su entrega, el tiempo y el cariño que emplean en su trabajo. Me admira también, en un sentido ciertamente menos positivo, la poca importancia social que se les da, la falta de reconocimiento hacia su labor y de escucha hacia su experiencia, no importa en qué plano lo consideremos: cultural, económico, mediático… Y puesto que estas líneas deberían ser útiles para esas personas, dejan claro desde el primer momento

que conocemos su situación, el ancho río que vadean cotidianamente entre "lo mejor" para esos niños que llegan a sus brazos y la frecuente precariedad o desinterés en que se desenvuelven. La aldea que debería educar, recibir y guiar al niño sitúa a quienes realizan esta tarea entre sus miembros menos valiosos.

## Mediación en los ámbitos escolar y social. Educación formal y no formal

Partimos entonces de que la "aldea" no es solo el conjunto que se encuentra habitualmente con el bebé en los espacios públicos ni el que interviene en los servicios que le afectan de modo directo. Pero vamos a centrarnos en estos últimos profesionales por su importancia en la educación formal y no formal del bebé y en su bienestar.

¿Qué define a un mediador de lectura? Fundamentalmente, su papel de intermediario entre la permanencia de la palabra (especialmente en su formato libro, pero no solo) y sus receptores. En el caso de la primera infancia, surgen de aquí dos puntualizaciones muy importantes:

1. El niño puede y necesita leer desde que nace, aunque no puede descifrar por sí solo los signos escritos;
2. sus sistemas de recepción y aprendizaje son diferentes de los del adulto: siempre basados en la experiencia y en la interacción entre las distintas fuentes de percepción.

El ejemplo que suelo utilizar es el de un bebé arrojando objetos al suelo. En cuanto su desarrollo motor se lo permite, todos los bebés realizan esta experimentación y pasan muchos meses perfeccionándola: calculando la fuerza y habilidad necesarias, los efectos que puede producir (sonidos, reacciones de las personas, variaciones según distintas circunstancias…), su control sobre ellos, etc. Durante mucho tiempo, nuestras explicaciones no pueden ofrecerle ninguna información acerca de esos sucesos. Solo al repetir las acciones y acumular la experiencia será capaz de elaborar predicciones y una comprensión cada vez más abstracta de los hechos, hasta el momento en que deje de lanzar cosas. Ya no lo necesita porque sabe lo que va a suceder. A partir de ahora, sus lanzamientos tendrán una intención basada en los juicios realizados, en las conclusiones previas.

Ante un bebé que tira al suelo todo lo que alcanza, hay gente que interpreta erróneamente las acciones atribuyéndoles una intencionalidad adulta. Creen que el niño conoce su valor y las rompe por maldad, que sabe que el ruido nos da dolor de cabeza y lo repite por molestar. O, por el contrario, piensan que no entiende nada y por tanto no merece la pena comunicarse con él. Tanto una actitud como la otra impiden al pequeño construir su conocimiento del mundo en sintonía con nosotros.

Lo mismo sucede con la lectura. Los bebés necesitan un encuentro continuo con los textos, dotar de significado a los sonidos, las pausas, las repeticiones de las producciones humanas. Pero la sintonía es aquí más importante que en ninguna otra experiencia, porque sin ella ¿qué le importan al niño las demás funciones del lenguaje? Sería un ruido más, ininteligible o poco importante, que se desarrolla de manera limitada y enferma.

Podemos decir, entonces, que el mediador necesita dos habilidades esenciales para ejercer su función de puente: traducción y sintonía.

La capacidad de traducción es fácil de entender. Las madres y padres, las familias de los bebés, aprenden espontáneamente a traducir lo que estos dicen antes de saber hablar. Su bebé señala y ellos interpretan: le gustan los pájaros. Si vuelve la cabeza, la familia sabe: busca a su hermano. Cuando dice "eto", significa cuento. Un mediador habituado a leer con los más pequeños, atento a sus gestos y mensajes corporales, a reacciones que se repiten ante los libros y la voz literaria, sabe que estas señales no son casuales. Son signos asombrosamente precisos, placenteros y necesarios para el bebé, que busca y celebra esa interacción con una entrega absoluta.

Pero a esa comprensión debe unir la sintonía: tiene que integrarse en la situación de lectura con el mismo talante de disfrute y diálogo que los niños, es decir: escuchando y respondiendo en interacción, aprendiendo de cada matiz que los distintos lectores aportan a la comunicación. Un buen mediador debe respetar el encuentro con las lecturas, sin imponer sus gustos y necesidades. Tampoco puede buscar el protagonismo ni alejar en modo alguno a las familias. Estas son también el centro de la acción, incluso si no están presentes: es un presupuesto inamovible que para ellas sea fácil recuperar el clima creado frente al libro, que se sientan competentes y no incapaces de emular nuestras creaciones o aportar las suyas. Los lazos que se fortalecen a través de las lecturas son lo primero y nosotros solo estamos allí para facilitar esa experiencia maravillosa.

En la primera infancia, cualquier acción responsable y con vocación de futuro debe expandir su visión más allá del niño como individuo aislado,

buscando la colaboración con las familias. Este enfoque supone una enorme diferencia frente a los servicios tradicionales: además de impulsar lectores competentes, autónomos y críticos, fortalece un autoconcepto basado en relaciones de afecto y no de competitividad, fomenta el respeto y la tolerancia, y un modelo de responsabilidad inclusiva dentro del propio entorno, como iremos ampliando en posteriores apartados. Un ejemplo esperanzador serían las acciones desarrolladas por la educadora brasileña Bel Santos a partir del momento en que el manejo de la cultura escrita deja de ser un medio personal para superar las limitaciones de su entorno y se transforma poéticamente, gratuitamente, en un movimiento de liberación comunitaria. Ella misma relata su acceso a la universidad como un símbolo de mejora social para su familia, que en un inicio le hizo seleccionar las ciencias exactas como vía más útil para ese fin. Sin embargo, es en un recital de poesía donde descubre la voz que le pertenece, que pertenece a su familia y a su pueblo. De ahí nacerán sus grandes proyectos: las bibliotecas comunitarias Caminhos da Leitura y LiteraSampa, y las acciones culturales de empoderamiento popular que se aglutinan en torno a ellas.

Nuestro capítulo, retomando el discurso, va dirigido a este profesional de la mediación: alguien que tiene o está en proceso de adquirir un conocimiento interiorizado de las claves de la lectura con bebés y que interviene directamente en situaciones de lectura con ellos, pero que no es el foco de atención, sino el facilitador de la experiencia.

Para acabar de centrarnos en este modelo concreto, vamos a comentar brevemente la diferencia con los investigadores, críticos y prescriptores que ejercen la mediación desde el conocimiento de los materiales de lectura para la infancia y de las características de sus procesos de aprendizaje y lectura, pero que no participan en sus actividades de modo directo. Pueden tener una gran influencia en los adultos (figuras de apego, educadores, responsables de programación o gestión de recursos y espacios, etc.), pero sería muy deseable que no perdiesen el contacto con situaciones reales de lectura, para poder actualizar sus análisis. En todo caso, sus requerimientos comunicativos son muy diferentes de los que precisan los mediadores que trabajan directamente con los niños.

Oscilando entre el papel de dichos prescriptores y el de los profesionales de la mediación lectora, existe otro grupo importante: las librerías especializadas. En ocasiones sus responsables son conscientes de la labor educativa que ejercen a través de su selección de materiales y de sus recomendaciones a los adultos que acuden a comprarlos. Las librerías se transforman en guías de

primera mano si esto las lleva a formarse de manera continua y analizar las novedades del mercado, a preparar los espacios para que sean más accesibles para los niños y puedan intervenir en las decisiones, y a conectar la información que proporcionan los distintos sectores implicados (desde las editoriales a los educadores, pasando por las familias y, sobre todo, los propios niños y niñas con sus experiencias de lectura). Por supuesto, su carácter comercial restringe su alcance en economías muy precarias, pero esta consideración nos lleva directamente a los servicios bibliotecarios, el lugar más habitual donde se reúnen las tres partes de la ecuación: los libros, los lectores y los mediadores.

Las bibliotecas públicas proporcionan lectura de manera abundante y gratuita a cualquier ciudadano que se acerque a ellas. Y esto incluye cada vez más a los niños, aunque suponga cambios importantes en la organización del espacio, en los sistemas de catalogación e incluso en las modalidades de préstamo. Si hablamos de bebés, la adaptación ha de ser mucho mayor. Por fortuna se han generalizado las secciones específicas cuyas condiciones de seguridad, accesibilidad e higiene están adaptadas a la etapa. Mencionaré ejemplos especialmente inspiradores, que cuentan con espacio de suelo donde acomodarse sin peligro: con esquinas redondeadas, sin grandes cambios de altura que pudiesen propiciar caídas, con materiales suaves pero de fácil limpieza e incluso sistemas que permiten acceder al público descalzo (con calcetines o fundas desechables). Las actividades se realizan en grupos pequeños, con mediadores especializados, en un ambiente de calma, y se organizan y valoran dentro de programas globales de lectura en comunidad. Los libros y materiales se disponen en mobiliario a su altura, donde puedan manipularlos, y se realiza un mantenimiento y renovación del fondo periódicamente. Este se organiza por sistemas de imágenes y colores, que representan simbólicamente los temas y edades de lectura y que tanto los pequeños como sus acompañantes son capaces de gestionar con facilidad. Las sugerencias de préstamo incluyen a toda la familia y también se disponen en lotes de inicio, acompañados de documentos de guía para los adultos responsables de la crianza. Esos lotes presentan una selección de lecturas especialmente recomendadas para las distintas edades (recién nacido, primer año, segundo, etc.) e informativas sobre aspectos de la primera infancia, de gran interés y utilidad para sus figuras de apego. Suelen incluir unos diez títulos, que se pueden llevar en préstamo por un tiempo más largo, de manera que la familia se habitúe a tener en casa y disfrutar una biblioteca del bebé. En algunos programas, estos lotes se reciben como regalo en el nacimiento, bien en el domicilio o en el propio hospital.

En los casos más reseñables, estos espacios completan su oferta en colaboración con asociaciones y centros culturales, incluyendo la música, el teatro o las artes plásticas dentro de su programación. Así parece concluir el recorrido de ámbitos de promoción de la lectura que pueden influir en la primera infancia, pero si ampliamos el foco desde "lo normal" a lo deseable, aparece otro espacio fundamental: el primer servicio que afectará al bebé y a su familia será el de salud.

Una asistencia sanitaria universal, gratuita y de calidad, con protocolos de atención especializada durante el embarazo, el parto y la crianza ha supuesto para muchos países una revolución en las posibilidades de supervivencia del bebé y, sobre todo, de la madre. En dichos países se ha pasado de la situación histórica en que la primera causa de muerte para las mujeres era el parto a un presente en que estos casos son excepcionalmente raros.

Es curioso que este importante dato se pase por alto con frecuencia. Por lo que respecta a la lectura, a la transmisión de la palabra y las estrategias de recepción del recién nacido, encuentro pocas reflexiones interesantes. En general se tiende a obviar la ventaja principal: la garantía que se ofrece al bebé de conservación de su madre biológica y por tanto de continuidad del vínculo iniciado durante la gestación.

Esta decisiva conquista se vuelve "normal". El paso siguiente que nos incumbe estaría relacionado con la promoción de acciones que, unidas a los protocolos de salud, vayan preparando a la familia para comprender la importancia de ese vínculo y desarrollarlo placenteramente junto con sus otras necesidades básicas[1]. ¿Significa esto que el objetivo no es válido para poblaciones que no disponen del nivel sanitario antedicho? Al contrario: pone de relieve que la carencia de programas en ese sentido no es tanto una cuestión de medios como de reflexión, de formación adecuada y de voluntad política. Los mediadores de lectura deben acercarse a los centros de salud y realizar en ellos una importante labor de divulgación de sus servicios y de contacto con las familias.

1 En el caso de España, Colombia y Chile, por citar algunos ejemplos, existen iniciativas en las que la lectura se incluye en la atención de salud de la madre y el recién nacido a través de la entrega de libros para los padres y los pequeños, y proporcionándoles materiales con orientaciones sobre la importancia de la lectura en las diferentes etapas del desarrollo. Existen también varias experiencias de programas de atención integral domiciliaria para familias con niños en los que se incluye también el fomento de la lectura, como sería el caso del programa Cuna Más, de Perú.

Como en muchos otros temas, aquí acudiríamos al ejemplo y estudios proporcionados por Access (Acciones Culturales Contra las Exclusiones y las Segregaciones). Este organismo francés, desde su creación en 1982, ha investigado la relación entre lectura y desarrollo en la primera infancia, siempre a través de acciones sobre el terreno y fomentando la colaboración entre distintos servicios en contacto con los cuales los niños pueden descubrir el placer de los libros. Sus aportaciones, tanto teóricas como fácticas, resultan incuestionables: apoyando la transmisión cultural basada en símbolos literarios, en contextos significativos afectivamente, garantizamos una igualdad de oportunidades más profunda que con ninguna otra intervención. La obra de Marie Bonnafé *Los libros, eso es bueno para los bebés* no solo pone a nuestro alcance sus conclusiones de una manera accesible y rigurosa, sino que nos permite "asistir" a los encuentros particulares de lectura.

¿Dónde se producirán estos encuentros? Si continuamos acompañando al bebé en sus relaciones sociales, seguramente el paso siguiente que tendrá que dar con carácter obligatorio será su entrada en un centro de atención o escuela infantil, en caso de que ambos progenitores deban incorporarse a sus empleos. La situación laboral de la mujer ha cambiado significativamente en la actualidad y el hecho ha repercutido a su vez en el desarrollo de estas instituciones. No todas las administraciones públicas han resuelto del mismo modo la dicotomía entre su función asistencial y educativa, lo cual se traduce en un enfoque muy diferente de los cuidados que se destacan como prioritarios y, en general, en unas expectativas desiguales de formación y consideración profesional. A pesar de ello, los trabajadores de estos centros conocen bien la necesidad de mantener con los bebés una comunicación afectiva, basada en esquemas lúdicos y lenguaje gratuito, que es el lenguaje compartido sin intención de beneficio o productividad. Pueden desconocer que esa es la base de la lectura y que los libros serán sus mejores aliados en este modelo de intercambio, pero eso no quiere decir que no forme parte de su labor, sino que carecen de estímulos y medios para realizarla en buenas condiciones. Programas de formación específicos, dotación presupuestaria y material especializado, tiempos y espacios adecuados para el desarrollo de acciones integradas en

la programación general son algunas de las necesidades que a menudo no se cubren o ni siquiera se contemplan[2].

Y repetimos el término *necesidad*. Tanto y más que la atención a sus otras condiciones de supervivencia, el bebé requiere la seguridad de sus vínculos de apego y el respeto a su condición humana, que solo puede recibir afectivamente. Y aunque la clave absoluta está en las personas que lo atienden, es imprescindible que cuenten con los apoyos antedichos.

Otros espacios de mediación ocuparán puestos de menor importancia en la vida de los niños. La interacción con ellos será a menudo un encuentro puntual aunque, bajo mejores condiciones de planificación, será por lo menos periódico y establecerá con él algún tipo de relación estable. Pero insistimos en la importancia de actuar siempre con la familia como puente y como receptor específico de las acciones: unos padres que han comprendido el alcance de la lectura con sus bebés estarán siempre atentos a desarrollarlo en el hogar, su escenario principal, y a buscarlo en todos los demás.

## Condiciones para establecer entornos de mediación

### Dimensiones de la lectura: el tiempo, el espacio y el érase una vez

La actitud es lo que marca verdaderamente la diferencia en la mediación y se muestra a través de unas dimensiones físicas concretas. Una buena propuesta de mediación necesita disponer de un ambiente para la lectura y este depende sobre todo del tiempo y el espacio.

#### a. El tiempo

Reservar momentos bien delimitados no está reñido con la disponibilidad. Para los adultos, es fácil dejarse llevar por la urgencia que imponen las responsabilidades inmediatas, hasta perder incluso la perspectiva de lo fundamental. Al niño le sucede todo lo contrario: solo tiene en cuenta lo que es importante para él, sin atender a otras necesidades.

2 Se van produciendo avances también en este campo en países que han incluido la lectura y los lenguajes expresivos en las políticas de atención y cuidado para la primera infancia, como pueden ser Chile, Perú, México y Colombia. Colombia ofrece seguramente el ejemplo más significativo, porque realmente promueve un cambio social basado en el arraigo comunitario de esa nueva concepción y porque la apuesta se ha traducido en acciones económicas y legislativas.

El momento de la lectura, de la ficción, es el único en que niño y adulto pueden coincidir. Al formular un "érase una vez", ambos pueden situarse en el tiempo de la historia, de las palabras, y olvidar transitoriamente lo que queda fuera. Ha de ser un tiempo sin prisas (nada de "cuentos para contar en un minuto") y gratis (aunque surjan muchas propuestas del libro, no deben ser obligaciones, ejercicios u objetivos que cumplir). De ese modo, pasará a formar parte de su vida y alimentará el resto de sus juegos, hábitos y expresiones, participando en la construcción de su personalidad de una forma muy diferente a la que desarrolla la lectura instrumental. El niño aprende esta última de manera mecánica y solo la aplica para fines concretos, a corto plazo y por razones impuestas.

Es habitual que la escuela, especialmente a partir del periodo inicial de desciframiento, restrinja y hasta elimine los tiempos dedicados a la lectura gratuita, por mero placer. Aún más: insta a las familias a seguir la misma regla, con la intención de que ayuden al niño a obtener el éxito en su tarea curricular. Esta actitud, tan arraigada socialmente, afecta gravemente el recorrido lector que los niños han realizado gozosamente desde que nacieron. Les inculca la idea de que han estado perdiendo el tiempo y buscando fines equivocados en la palabra escrita[3]. En última instancia, deja la motivación lúdica en manos de formatos de ficción que requieran menor esfuerzo y, sobre todo, que estén a salvo de las pruebas escolares.

## b. El espacio

El espacio es muy importante y, sin embargo, conozco muy pocos que se adapten al ideal. En general, los bebés necesitan zonas no demasiado grandes, cómodas a ras de suelo, con alfombras o colchonetas que se puedan limpiar con facilidad. Algunos espacios resuelven el cuidado de la limpieza mediante el uso de calzas o zapatillas especiales para usar solo bajo techo. En todo caso, el espacio para la lectura debe diferenciarse del área de los juguetes, contar con una selección bien cuidada y mantenida, y con mobiliario accesible: estantes a su altura de donde puedan tomar con libertad los materiales y volver a colocarlos. La decoración puede variar entre lo cotidiano y lo sorprendente: completarse con cojines, una luz especial, una mascota de biblioteca, superficies magnéticas donde exponer sus creaciones y sus personajes favoritos… Las posibilidades son infinitas.

3 El autor francés Daniel Pennac ha dedicado buena parte de su obra ensayística (*Mal de escuela, Como una novela*…) a la descripción de estas situaciones.

### c. El érase una vez

La hora del cuento es el huerto donde cultivamos el amor por las historias y también por el diálogo. Que sea, pues, un espacio de calma, escucha, tolerancia; una escuela de encuentro con el mundo y con los demás.

Este encuentro a través de la ficción no es un lujo. Es una de las necesidades básicas del ser humano durante su desarrollo, principalmente porque constituye un "laboratorio de pruebas" para sus experiencias vitales. Vamos a repasar los recursos de que dispone el mediador para comunicarse literariamente:

### La voz

Es el primer y fundamental instrumento como mediadores. Leemos con y para el niño, en voz alta, y prestamos esa voz a mil personajes, expresiones, sentimientos... ¿Cómo podemos darle más vida?

- La anticipación: en primer lugar, anticipándonos. Es bueno, siempre que podamos, haber leído el texto antes de compartirlo con el pequeño. Eso nos permite no solo considerar cuán adecuado nos parece para él, sino también programar nuestros "trucos": poner voz misteriosa para preparar un momento de sorpresa; acentuar la ternura de una historia afectiva o la comicidad de una situación graciosa; mantener intacta la efectividad de un juego poético.
- La corrección: en general, procuraremos hablar con claridad y de forma natural, sin afectación ni exageraciones. El lenguaje escrito ayuda enormemente al niño a reconocer y fijar las estructuras lingüísticas correctas, porque es más pausado, ordenado y meditado que el oral que empleamos continuamente. Pronto el niño aprende a reconocer la permanencia de lo escrito y a buscarla en los libros.
- La expresividad: cuando dominamos el texto, pasamos a imitar la oralidad, a reflejar las emociones y sentimientos como si surgieran espontáneamente ante el espectador. La variedad de situaciones es sin duda preferible a los "libros receta", que pretenden inculcar respuestas estandarizadas a las cuestiones que los niños se van planteando. Cuando la lectura interpela tanto al niño como al adulto, su respuesta emocional también entra en el juego y motiva a ambos a profundizar en la interpretación.
- El ritmo y las pausas: se relacionan con la valoración del tiempo que dedicamos. Cada texto tiene su ritmo, su respiración, y nosotros somos los guías expertos en este viaje por las palabras. Nunca debemos correr.

- El juego: en todo momento, la regla básica es jugar y disfrutar. La sonorización convierte nuestra voz en una herramienta musical con múltiples posibilidades. Una de las más populares es la de poner distintas voces para personajes diferentes. No es tan difícil si nos ayudamos con pequeñas señales mnemotécnicas: los personajes gorditos pueden tener la voz grave y los flaquitos, aguda. Los conejos hablan con los dientes hacia afuera, las serpientes remarcando las eses. Un señor con nombre alemán como Klaus o Werner puede exagerar las erres y un niño muy pequeño puede tener voz de pito. No importa el truco que escojamos siempre que nos guste el resultado y no nos suponga un problema continuo el recordarlo.

  Muchas palabras están asociadas a onomatopeyas o gestos que las hacen más divertidas. Si habéis leído "estornudó", haced "AAAT... CHÍS" aunque no lo ponga. Bostezad ruidosamente al hablar del sueño, acompañad las risas, besos y palmas con sus ruidos correspondientes, temblad de miedo o frío, arrancad el coche con un sonoro "BRRRROUM" o silbad con el viento.

Las posibilidades son infinitas y a veces sorprendentes. A medida que unos y otros vayáis interiorizando esa lectura sonorizada, podréis transformarla y enriquecerla. Por ejemplo, un hipopótamo con voz de hormiga puede resultar desternillante y con voz lenta y quejumbrosa tal vez suscite una complicidad protectora.

## El cuerpo

Puesto que buscamos transmitir y compartir, el cuerpo será nuestro gran aliado. Imprescindible, en primer lugar, para mostrar la cercanía, cada uno a su manera. En segundo lugar, la comunicación no funciona bien si el cuerpo no participa. Eso lo saben los pequeños, que aún no dominan bien las palabras y necesitan señalar, tocar, subrayar con manos y pies cada cosa que aprenden. Así que dejad que el cuerpo se ponga poético (con un balanceo, unos brazos convertidos en olas o pájaros), patoso o rítmico (un galope, tambores indios, el repiqueteo de la lluvia sobre la página…). Pensad que los juegos corporales que acompañan el desarrollo motor del bebé (desde los "cinco lobitos" y "arepita de manteca" al "arre, borriquito" y el "corro chirimbolo") cubren todas las etapas perceptivas y relacionales de sus primeros años.

## La ilustración

En los libros para niños que seleccionamos para nuestro espacio, la ilustración es lectura tanto como el texto: aporta información relevante, a menudo imprescindible, para la construcción del significado. Pero mientras el mediador es quien domina el código escrito y lo facilita al niño, ante el código visual no está tan claro quién guía a quién. Si encaramos este recurso con espíritu de juego e intentamos reavivar nuestra capacidad de sorpresa y aprendizaje, ambos leeremos más y mejor.

Para empezar, todo cuenta, en las distintas acepciones del verbo contar. Explorad el libro, desde la tipografía al formato. ¿Por qué las ilustraciones están arriba o a la izquierda? ¿Por qué los dibujos parecen inacabados o muy abigarrados o burlones? En los buenos libros nada es porque sí y los adultos podemos desentrañar el mecanismo con nuestra lógica y experiencia, en tanto que los pequeños son más permeables a sus efectos, se internan en el mundo creado para ellos y nos abren los ojos. Nosotros hemos descubierto el cómo, pero ellos llegan los primeros.

La imagen aporta muchos elementos a los que de otro modo el niño no podría acceder, pues aún no ha desarrollado suficientemente la capacidad de abstracción. Por supuesto, es descripción, caracterización, contexto, pero también nos brinda narraciones paralelas o de contrapunto, información documental sobre múltiples temas (arte, anatomía, geometría...) y matices de voz, punto de vista o estilo. Si no profundizamos en ella, nos estamos perdiendo parte de la obra, una parte fundamental en esta etapa lectora de los niños.

También merece la pena tener en cuenta que estamos en la época de la información audiovisual. Los pequeños pertenecen plenamente a esa cultura actual donde lo escrito ya no lo es todo. Los libros de imágenes nos ayudan a prepararnos juntos para esa realidad y a vivirla desde la riqueza de propuestas que supone y no desde el lamento por el pasado perdido. Incorporemos la capacidad de análisis y crítica del medio escrito al mundo múltiple y dinámico de la imagen.

Es cierto que la formación de los propios adultos en este terreno deja mucho que desear. Incluso la generación universitaria actual tiene graves problemas a la hora de analizar una imagen, siendo incapaz en muchas ocasiones de pasar más allá de un comentario sobre su color. Los profesionales de la mediación deberían desarrollar una mirada y un vocabulario específicos para mejorar su desempeño: aprender a interpretar los elementos visuales (desde los más sencillos, como el punto y la línea, hasta los más complejos, como la composición y el movimiento) y a diferenciar los elementos técnicos (los

materiales utilizados para producir las imágenes) de los estilísticos (una integración de las tendencias experimentadas por las artes visuales a lo largo de la historia dentro del discurso particular del autor en la obra).

Esta actitud es inseparable del debate general sobre educación y nos lleva directamente a una advertencia necesaria en este ámbito: evitad el empleo de imágenes comerciales y muy especialmente de imágenes Disney. El modelo estético y cultural que invade a los niños y a toda la sociedad a través de ellas es una realidad incuestionable. Y es una responsabilidad de los profesionales de la educación posicionarnos a favor de la diversidad, el diálogo y la libertad de creación también en el terreno de la imagen. Afortunadamente, la gran riqueza plástica que acompaña a la literatura infantil de hoy en día nos ofrece una fuente inagotable de aprendizajes, referentes y alternativas para nuestro propio crecimiento artístico y el de nuestras niñas y niños. Experimentar con los materiales y técnicas plásticas que los niños están viendo en las ilustraciones completa su acceso a los modos de expresión artística. Autores y autoras como Leo Lionni, Eric Carle, Kveta Pacovská o Istvansch serían ejemplos perfectos, y el Eric Carle Museum of Picture Book Art[4] puede resultar un lugar interesante para visitar, aun virtualmente, con muchas propuestas reproducibles.

Para quien desee una investigación más innovadora y multicultural, propongo seguir el trabajo desarrollado por los componentes de Smallworld, una agrupación de pequeñas editoriales de distintos continentes. En el enlace que aparece en la nota al pie[5] se accede a una pequeña presentación, pero cada una tiene sus propias páginas o blogs, absolutamente recomendables.

## Los objetos

Cualquier cosa alrededor de nosotros puede pasar, en un segundo, a formar parte de la lectura. Puede motivar una historia ("¿Veis estas piedritas blancas? Son como las que recogió Pulgarcito"), centrar la atención ("No perdáis de vista la cesta de Caperucita, ¿eh?, no vaya a llevársela el lobo"), propiciar una sorpresa final ("¡Anda, si la cesta tiene caramelos además de la merienda!") o marcar la secuenciación (unos golpecitos en la puerta para *Las siete cabritillas*, soplar sobre un diente de león para *Los tres cerditos*...). A los niños les gusta que sus juguetes, los cacharros de la cocina y los misterios del bolsillo se

4 https://www.carlemuseum.org/

5 http://www.petraediciones.com/smallworld.html

conviertan en protagonistas o participantes de nuestras historias, haciendo el momento único y abriendo puertas mágicas entre su imaginación y el mundo que les rodea.

Pero no solo disponemos de "actores improvisados". Si queréis la ayuda de auténticos "profesionales", no olvidéis uno de los recursos favoritos de vuestro pequeño público: las marionetas. Hay una variedad enorme, tanto comerciales como caseras, desde un dedo pintado con un simple bolígrafo hasta las preciosas marionetas de hilos que no os recomiendo (son difíciles de manejar, caras y delicadas). Las más efectivas son las de guante, especialmente animalillos suaves y expresivos que son muy bien aceptados como narradores o introductores. Podéis aprovechar los cartones grandes y de encuadernación para fabricar siluetas planas y representar en gran formato vuestra historia. Los niños pueden llevarse a casa una versión en miniatura, haciendo marionetas de palo con pajitas: eso creará una continuidad narrativa y afectiva entre sus dos universos y les hará sentirse más capaces y valorados.

## Leer el mundo: Todos somos lectores y transmisores de lecturas. Formatos de lectura. La transmisión escrita y la transmisión oral. ¿Culto vs. popular?

Mediar en la lectura con bebés es acompañarlos en su encuentro con el mundo y con los signos permanentes que elabora el ser humano para transmitir su experiencia en él: la palabra, el arte, la literatura. En ese sentido y retomando el hilo, toda la aldea es mediadora y toda huella humana es texto. Sin embargo, hay un acervo específico destinado a la primera infancia que debemos abordar en dos direcciones.

La primera es la "vía popular", accesible de modo inmediato. Las figuras de apego que acompañan a los bebés poseen una necesidad instintiva de cumplir esta transmisión de la palabra literaria. Independientemente de su nivel de formación, seleccionan una variedad muy concreta de intercambio lingüístico con los recién nacidos en la que ambos priorizan la gratuidad y el placer que acompaña la escucha sobre el significado y la utilidad inmediata. Esta "percepción desinteresada de la realidad" es específica de nuestra especie y permite construir conceptos ininteligibles para cualquier otra, porque esas experiencias pueden legarse a los descendientes y ayudar a estos a avanzar sobre conocimientos heredados. Las nanas y retahílas, los cuentos y juegos de

regazo, las rondas y canciones de calle preservan el conocimiento al tiempo que activan la experiencia empática del nuevo miembro de la comunidad.

La universalidad de estos modelos textuales revela datos muy valiosos sobre el papel fundamental que tiene la voz literaria en la evolución de nuestra especie y nos lleva mucho más allá de la curiosidad histórica: es una guía siempre actualizada para la selección, la creación y la estructuración del debate cultural. Esto nos lleva a la segunda forma de acercamiento, a la "vía culta", por así decirlo.

Estudiar las características de la tradición oral para la infancia se convierte en un mapa que explica todo nuestro sustrato de aprendizaje. Existe una fascinante coincidencia de temas, símbolos, ritmos y otros recursos de comunicación artística para la primera infancia entre todos los pueblos de nuestro planeta[6]. Lo esencial y necesario se conserva y reelabora continuamente para las nuevas generaciones, sin importar el lugar concreto en que vayan a nacer. La maldición de Babel parece afectar a los idiomas, pero no a los cuentos y poemas, hasta el punto de convertir a los segundos en llave para los primeros. En efecto: en el periodo ventana en que los bebés están mejor dotados para percibir e incorporar los sonidos distintivos de su lengua materna, los contenidos significativos que su mente selecciona pertenecen preferentemente a los que poseen una intención comunicativa de tipo literario[7], y siempre a los que se producen en una situación de interacción directa y en un tono más afectivo y desinteresado.

Por todo ello, partiendo de esas peculiaridades de la comunicación literaria para el tramo de 0 a 6 años, vamos a iniciar un recorrido de formatos y tipologías de lectura. Haremos especial hincapié en las interconexiones entre unos y otras, así como en la importancia de la oralidad y la musicalidad.

6 Al respecto, ver los planteamientos de Finch & Popescu (2019).

7 Los trabajos de Marie Bonnafé y Evelio Cabrejo dan cuenta de este rol de los contenidos de tipo literario durante las primeras experiencias de los bebés con el lenguaje. En el texto "Libros y lectura: ¿Por qué comenzar con los más pequeños?" (s.f.), Bonnafé alude a la necesidad y al efecto favorable de la "lengua del relato", del enfoque lúdico y gratuito y de las cualidades poéticas del habla empleada con la primera infancia. Cabrejo, por su parte, en su artículo "La lectura comienza antes de los textos escritos" (2003), profundiza en la formación del mundo psíquico del infante a través de la lectura.

Subrayaremos la relación entre el lenguaje corporal y la aprehensión del mundo y no olvidaremos las nuevas formas de incorporación de la imagen a la literatura. De este modo, desarrollaremos más extensamente el significado de lectura en la primera infancia y ofreceremos recursos para acompañar la evolución lectora, inseparable del desarrollo del lenguaje y el pensamiento.

En su relación con los libros y la transmisión literaria, el niño suele pasar por una serie de etapas reconocibles. Los documentos de apoyo, sobre todo cuando van dirigidos al ámbito educativo, suelen estructurarlas por edades con la intención de que resulte una guía útil y sencilla para los mediadores que acompañan ese proceso. Sin embargo, es imprescindible manejar esta información desde la convicción de que un niño no es un programa. En cada evolución lectora se combinan múltiples aspectos (sensoriales, psicomotores, cognitivos, educacionales, afectivos…) que la hacen única e irrepetible. Es por eso por lo que nos resistimos a seguir el método clásico y nos limitaremos a describir los momentos según se van sucediendo. A menudo descubriremos cómo las fases se solapan, se recuperan con intensidad creciente o se dejan atrás casi sin detenerse (por ejemplo, en el caso de varios hermanos, cuando el mayor quiere recuperar su estatus anterior y el pequeño intenta alcanzar cuanto antes al que le precede).

## Evolución lectora

Un bebé llega al mundo. Por fácil que haya resultado el parto (y fácil no es el adjetivo preferido por las madres en ese momento), no puede negarse que su realidad ha cambiado drásticamente. De un mundo sin necesidades (porque el cuerpo materno se ocupaba de todas ellas), los niños pasan a respirar autónomamente, a gastar la mayor parte de la energía que reciben en el propio proceso de alimentarse y a tener que buscar un sistema para reclamar soluciones a cualquier dificultad que se les presente, ya sea sueño, frío, incomodidad o irritación. El cambio no parece muy positivo. El niño se encuentra solo en un espacio en principio inabarcable. Lo primero que intenta es recuperar las placenteras experiencias previas: el calor y protección del cuerpo materno y, venciendo la distancia que se impone en su nueva vida, la voz que escucha desde hace meses y reconoce. La voz es su nuevo cordón umbilical y el principal significado que porta es la intención: de disponibilidad, de bienvenida, de espacio y tiempo compartidos. La voz es música y poema, entonación y ritmo. Los padres son el primer libro del recién nacido y las

nanas, juegos y retahílas, sus primeras y necesarias lecturas. La gran Ana Pelegrín lo expresó magistralmente:

> La literatura oral es una forma básica, un modo literario esencial en la vida del niño pequeño, porque la palabra está impregnada de afectividad. El cuento, la lírica, el romance, construyen el mundo auditivo-literario del niño, le incorporan vivencialmente a una cultura que le pertenece, le hacen partícipe de una creación colectiva, le otorgan signos de identidad. (Pelegrín 2004)

Estos son los primeros textos que los seres humanos necesitan, tanto los que nacen como aquellos que los reciben: los cantos de regazo, el folclore. Como mediadores, debemos conocer antologías y recopilaciones, así como ayudar a las familias a recuperar su memoria de la tradición infantil. Abuelas y abuelos juegan aquí un papel muy importante. De hecho, no es infrecuente escuchar a las familias lamentarse por haber olvidado lo que les contaban antaño. Es el momento de descubrir cómo los libros físicos han tomado el relevo de los antiguos corros, veladas y filandones. Ambos son libros, pero el formato oral que antes era el más extendido cede ahora el protagonismo a las ediciones de precio accesible que tan fácil resulta encontrar en librerías y bibliotecas, y que en estas últimas pueden cubrir las necesidades incluso de las economías más frágiles.

Hoy en día, los bebés pueden tener contacto con el libro como objeto desde sus primeros días de vida. Ya no es un artículo de lujo que solo unos pocos privilegiados pueden poseer y hasta descifrar. La alfabetización escolar y el acceso generalizado a la cultura escrita son sucesos relativamente recientes que han transformado en profundidad la participación de los individuos en la transmisión del conocimiento. La normalización de la presencia de libros en el entorno de los bebés, así como del manejo seguro de ediciones apropiadas para la experimentación a la que estos los someten (cartoné resistente, cantos redondeados, tintas y recubrimientos no tóxicos…) y con contenidos de gran calidad, hace que los pequeños asimilen muy pronto el papel del libro como portador de esa misma transmisión y se familiaricen con sus características: paginación, encuadernación, disposición de texto e imágenes… Para ello es necesario mantener un equilibrio entre los momentos de libre exploración y los de manipulación dirigida por el adulto, en que este orienta el acercamiento a su uso como dispositivo cultural.

En poco tiempo, la superación de la mera percepción material (aunque el formato nunca deje de ser significativo y deba seguir interpretándose de for-

mas diversas) les permitirá centrarse en el mensaje y convocar una actualización de la lectura mediante simples gestos de apertura del libro o acercamiento al mediador. Si este les secunda en su acceso al contenido (no utiliza el interés del niño para otros fines, como inculcar mensajes didácticos o pretender que "se entretengan solos"), pronto reconocen tanto la voz como el objeto impreso en su calidad de medios transmisores de un contenido lingüístico que representa simbólicamente la realidad. "La adquisición de sistemas simbólicos es tan veloz desde el nacimiento que se ha aludido a ello como una prueba de la capacidad innata de simbolización de la especie humana" (Colomer 2005), dice Teresa Colomer.

Al principio, las estructuras se basan en recursos más propios de la lírica, ligados también al juego y el baile. Los libros impresos acompañan con imágenes festivas y cotidianas las rimas y juegos populares o arropan la entrada en el sueño con el suave recitado de nanas y poemas. Pero es imprescindible que los mediadores rescaten durante la lectura la comunicación corporal implícita en estos libros y que animen a las familias a repetir esa unión de cantos y juegos corporales mientras realizan las tareas de cuidado. Los momentos de aseo, alimentación o desplazamiento, cuando se enriquecen con esta presencia del lenguaje poético, colaboran en la construcción de un autoconcepto positivo del propio cuerpo. El bebé se percibe y se reconoce como depositario de un mensaje afectivo que recubre su ser y lo dota de sentido[8].

Cada vez son más propuestas editoriales las que cuentan con títulos o colecciones dedicados a canciones y textos folklóricos, adaptados a formatos adecuados para la primera infancia. Los clásicos volúmenes de antología, tan útiles para los adultos, deben complementarse con estas otras creaciones. Desde juegos de regazo, como *Arepita de manteca*, ilustrado por Rosana Faría,

8 Los testimonios documentales reunidos por René Spitz en su estudio *Emotional Deprivation in Infancy* (1952) constituyen un negativo de esta imagen de salud. En dicho documental, podemos observar cómo los niños privados de ese diálogo amoroso producen movimientos y los contemplan como si fuesen ajenos a su persona y carentes de objeto y significado. Son extraños para sí mismos.

hasta nanas como *Los pollitos dicen*, ilustrado por Gerald Espinoza[9], pronto se convertirán en favoritos imprescindibles de nuestras bibliotecas.

Al ir construyendo la idea de individualidad, el bebé se inicia en el camino de la narrativa. En palabras, nuevamente, de Teresa Colomer:

> Se produce un progreso gradual en el conocimiento sobre las características formales de las historias, que incluye dos líneas esenciales: qué ocurre y de quién hablamos, es decir, la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes.
>
> Al inicio de su adquisición de la estructura narrativa, los niños y niñas se dan por satisfechos con reconocer y nombrar el contenido de las imágenes y ven las historias en términos de episodios desconectados. (Colomer 2005)

Las características fundamentales que han de tener las lecturas que proporcionamos al niño han de ser las siguientes: la existencia de un personaje que centre su identificación y una perfecta secuenciación, clara y comprensible desde la experiencia del niño, es decir, no basada en conceptos ajenos a esta, como por ejemplo las series didácticas numeradas o alfabéticas que tanto abundan en libros de tela y baño, y que resultan totalmente incomprensibles para un bebé.

La identificación se suele lograr a través del personaje, pero se basa más en sus vivencias que en su aspecto. *Pequeño Azul y Pequeño Amarillo* de Leo Lionni es un buen ejemplo. Pequeño Azul puede parecer muy abstracto para

9 Con este último título he tenido varias experiencias como la que relato a continuación, en la que lectores infantiles de más edad reclaman su regreso a la comunicación afectiva del lenguaje de regazo:
Una biblioteca en un barrio. Entre recomendaciones se va terminando el momento de lectura con los más pequeños, desde bebés de pocos meses a niñas y niños que no han cumplido los cuatro años. Algunos escolares realizan sus tareas en las mesas vecinas, estirando la oreja disimuladamente.
Mientras coloco en su sitio los asientos, la alfombra, los libros, se acercan Olaya, su amiga Jessy, Nel, un hermano y unos mellizos casi adolescentes.
—¿A nosotros no nos cantas "Los pollitos"? —reclaman.
Y en la alfombra recuperan ese mensaje de amor y protección, antes de mirar imágenes sin texto, hablarme de sus libros favoritos y sus descubrimientos. Tienen hambre de voces que no están en su día a día.

un adulto: no tiene rasgos, ni ropa, ni siquiera nombre. No es más que una mancha. Pero en su historia el lector se reconoce a sí mismo. Todo lo que le pasa a Pequeño Azul tiene que ver con su entorno cotidiano y con experiencias fundamentales acerca de su autonomía y seguridad afectiva.

Por su parte, la secuencia es la disposición lógica del discurso, tanto en imágenes como en palabras. Cada elemento ha de situarse en una posición necesaria con respecto a los otros. No tiene por qué ser simple ni predecible, ni siquiera ser la misma posición en cada lectura, pero siempre construye un camino hacia la interpretación. Los libros de las estaciones de Rotraut Susanne Berner son perfectos para entender esto. Los padres se asombran de que sus bebés puedan seguir tal multiplicidad de historias y personajes. Sin embargo, todo está perfectamente colocado en esas páginas aparentemente abarrotadas y cada lector elige sus recorridos en función del momento, el gusto o los intereses.

La identificación y la secuencia serán claves para nuestra experiencia lectora durante toda la vida, no solo en la infancia. Hacemos pactos inquebrantables con ciertos personajes y autores. Buscamos la seguridad de algunos géneros cuya secuencia resulta placentera en su familiaridad. Pero también nos deslumbran las fórmulas novedosas que pueden incluso renovar la historia de la ficción, reorganizando lo que hasta entonces parecía inmutable. El ejemplo que siempre me asalta es el *Quijote*, con sus personajes tan dignos de telenovela como de ensayo filosófico y su mezcla de géneros populares, cultos y aún no inventados, que dieron lugar al que aún predomina en la literatura moderna: la novela.

Se suele decir que en la literatura infantil actual lo que más abunda es el libro álbum. Al margen de la polémica permanente sobre su definición y de su fácil confusión con otros tipos de libros ilustrados, ya hemos visto que la lectura de imágenes y el juego creativo con estas no debería descuidarse en la época que vivimos, caracterizada por la comunicación audiovisual. Tampoco en una etapa educativa en la cual los niños avanzan tanto en el camino de la interpretación sin iniciarse en el desciframiento del signo escrito.

"La formación de lectores polivalentes y con criterio apunta a la necesidad de trabajar la gramática de la imagen con métodos sistematizados que nos enseñen, desde bien pequeños, a ver y no solo a mirar", nos dice Teresa

Corchete. Para ello nuestra biblioteca debería estar bien dotada de álbumes[10] de calidad, incluidos algunos sin ninguna presencia de texto. Su belleza y fuerza simbólica ayudan a desarrollar en profundidad el sentido estético del niño y su capacidad de reflexión y expresión acerca del mundo interior.

Pero además una buena biblioteca debe ser un centro de recursos e información, por lo que también debería contar con un amplio fondo documental o de no ficción. Los primeros libros de conocimientos del bebé están centrados en experiencias primarias muy cercanas a sus hábitos cotidianos, especialmente sensoriales y motores. Es difícil distinguirlos de la narrativa porque utilizan su estructura y se organizan a menudo en torno a un personaje. Suelen enlazarse en series, para abarcar distintas temáticas y a menudo se funden con libros-juego o manipulables, pues aprovechan solapas, ventanas y transparencias para estimular la curiosidad del lector y ampliar los contenidos. Pero esta vía del formato manipulable también los convierte en una suerte de teatrillos donde el personaje puede desplazarse, interactuar con el lector e incluso emitir sonidos. Igual que en el resto de libros que hemos ido repasando hasta aquí, lo importante es que lo llamativo de la propuesta no esconda un vacío de contenido.

"La singularidad del teatro frente a los otros géneros radica en que a la expresión lingüística hay que añadir otros recursos que resumimos en la expresión corporal, la expresión plástica y la expresión rítmico-musical"(Cervera 1992). Estas palabras de Juan Cervera pueden ayudarnos a considerar la integración de lenguajes en estos libros de formato sorprendente como una suerte de "lectura encarnada" que adquiere cuerpo y vida ante el espectador. Si bien encontraremos pocas obras de teatro para niños, es en cierto modo el género que más vamos a frecuentar con ellos. La lectura en la primera infancia es siempre una lectura compartida y nosotros, los mediadores, le ponemos la voz, el gesto y el ritmo, contribuyendo a dar forma a su imaginario y su voz interior. De este modo les proporcionamos variados recursos para que ellos

10 El álbum ilustrado o libro álbum se caracteriza por que la reconstrucción del significado de la obra ha de realizarse a partir del texto y la ilustración, como conjunto indivisible. Según la definición de Sophie Van der Linden (2015), "el álbum es un soporte de expresión cuya unidad primordial es la doble página, sobre la que se inscriben, de manera interactiva, imágenes y texto, y que sigue una concatenación articulada de página a página. La gran diversidad de sus realizaciones deriva de su modo de organizar libremente texto, imagen y soporte". Citaremos como ejemplo el libro *Cambios* del autor Anthony Browne (México: Fondo de Cultura Económica, 1993).

mismos se hagan, poco a poco, cargo de la acción y la transmisión[11]. Porque llega un día en que el infante (que según el término latino es el que no posee el habla) se adueña del discurso. Y aunque emplea palabras básicas para acciones cotidianas y funcionales, necesita otro lenguaje para hablar sobre quién es y contar su aventura vital. Para ser y no solo para existir. Por eso, no se limita a ampliar el vocabulario o adquirir una sintaxis básica, sino que juega con estructuras literarias, comenzando por las narrativas. Para él serán de gran ayuda el recitado y la lectura de textos escritos, por su carácter meditado. Una vez haya asumido el desarrollo argumental básico (inicio-desarrollo-desenlace), lo irá afianzando a través de historias sencillas, con conflictos leves, que con frecuencia vienen definidas por la propia ilustración.

Pero es el cuento tradicional el que resultará absolutamente insustituible en su proceso de formación lectora. Al principio serán adecuados los cuentos fónicos, encadenados y acumulativos *(El gallo Kiriko, La cucarachita Martínez, El medio pollito)*, todavía dependientes de los recursos líricos para mantener la atención y desplegar en torno al niño la complejidad del mundo. Pero pronto irrumpirán con fuerza los "cuentos de lobos", una categoría dentro de los maravillosos que se centra en la existencia de un animal agresor (que en nuestra cultura suele ser el mencionado), que simboliza esa primera experiencia decisiva por la que pasó el recién nacido al llegar al mundo: el reconocimiento de la necesidad y la muerte como principios indivisibles del crecimiento y la vida. Niños y niñas por igual tienen que ser devorados por el lobo y vueltos a la vida con la ayuda de distintas figuras protectoras. Han de repetir innumerables veces el proceso para adueñarse del triunfo y reconocerse preparados para el paso siguiente: el del héroe o heroína que puede tomar las riendas de su propia salvación. *Caperucita, Las siete cabritillas, Los tres cerditos* o *El pequeño conejo blanco* cumplen esa función indispensable en el desarrollo psíquico del niño. No le enseñan el miedo sino el coraje.

En sus propios juegos, los niños y niñas irán representando estos episodios de autoafirmación que los cuentos folklóricos transmiten. Se narrarán como

11 Lo que los adultos identifican como "lectura en solitario", aunque es una actividad frecuente y placentera para los bebés, recupera siempre una experiencia previa compartida, en un amplio sentido de la palabra "lectura": la biblioteca interior del niño tiene más contenidos que provienen de la oralidad que del medio escrito y en muchos casos no son ni siquiera infantiles. Pensemos en canciones de moda, anuncios y programas televisivos, expresiones tomadas de figuras mediáticas, etc.

protagonistas, pero también utilizarán estructuras teatrales, por ejemplo, las que reproducen los diálogos de negociación con el lobo:

– ¡PAM, PAM, PAM!
– ¿Quién es?
– Ábreme la puerta, que soy el lobo.
– Ni hablar, que me comerás.
– Pues soplaré y soplaré, y la casa derribaré.

En general, la dramatización se centra en la imitación. Como mediadores, debemos estimular este juego, que favorece enormemente la capacidad de expresión y comunicación, y aportaremos todo tipo de recursos de los que puedan apropiarse: onomatopeyas, gestos, movimientos…

El juego lingüístico que impregna la poesía popular sigue siendo para el niño una exploración de sus propias posibilidades y las del idioma que está adquiriendo. Los trabalenguas, adivinanzas y cuentos de fórmula (mínimos, de nunca acabar y retahílas), a caballo entre la narración y la versificación, son la "logopedia de la tradición popular". Ejercitan tanto sus órganos fonadores como su memoria o su sentido de la musicalidad. En los textos documentales, en cambio, el tema irá adquiriendo cada vez mayor protagonismo, permitiendo que se desarrolle la conceptualización, se organicen los campos semánticos, etc.

A partir de entonces, los pequeños organizan todas sus herramientas lingüísticas y las ponen al servicio de la imaginación. Adoptan una interpretación mágica de la realidad y utilizan el juego y la narración como esquemas para enfrentarse al mundo. El lenguaje, cuyo dominio era un objetivo en la etapa anterior, pasa a ser un instrumento creativo aplicable a gran número de nuevos intereses.

Generalmente en su esquema narrativo "utilizan la cadena focalizada, en la que se establecen las peripecias de un personaje como en un rosario de cuentas" (Colomer 2005). Las historias se alargan, y en los libros buscan que texto e ilustración se complementen. También, que expresen experiencias más complejas (sentimientos, relaciones…) que inciten al diálogo.

Como dijimos en la etapa anterior, en el terreno de la narrativa popular es el momento de los "cuentos de héroes", que se centran en sus acciones para reparar el daño inicial y obtener, mediante su enfrentamiento a pruebas atroces, el éxito en la vida. Esta ruptura de los límites también se refleja en los nuevos libros de conocimientos que les interesan: rebasan el entorno cercano y exploran el mundo en toda su amplitud. Aunque la estructura empieza a

basarse en el tema (la curiosidad del niño alcanza los más variados y sorprendentes), funciona todavía por una mera acumulación de datos y no por un modelo explicativo. Según la personalidad de cada uno, sus "investigaciones" se enfocarán en distintas temáticas, lo que da lugar a una especialización difícil de asimilar para los adultos.

Hay un avance muy importante en la capacidad de representación del niño, que empieza a ser capaz, más allá de la mera imitación, de simular situaciones y estados de ánimo. Juego y dramatización se complementan y permiten al niño vivir y resolver experiencias "a modo de prueba", con posibilidad de revisión y consideración desde diferentes puntos de vista. Los textos que conoce pueden ser un elemento más del juego dramático.

## Objetivos y criterios de selección

¿Cómo podemos aplicar de manera práctica las anteriores consideraciones sobre la evolución lectora en la primera infancia y los tipos de lecturas que les interesan y resultan necesarios? Para empezar, pueden ayudarnos a revisar los fondos con los que ya contamos en nuestra labor de mediación y a configurar nuevas bibliotecas, más sólidas, completas y atractivas, que no solo contemplen títulos bien seleccionados, sino también estrategias lectoras para acercarlos a las niñas y niños menores de tres años.

Sin duda nos harán falta libros, pero antes de apurarse por la cantidad hay que procurar la calidad y la pertinencia. Son varios equilibrios los que debemos buscar: entre los géneros y formatos, entre los textos orales de nuestra tradición local y los de otras procedencias, entre autores propios e internacionales, entre ficción y no ficción, entre estilos variados de ilustración… Los adultos debemos ser conscientes de los efectos censores (explícitos o no) que genera nuestra selección. Seguramente la mejor estrategia frente a esa realidad sería la reflexión sobre nuestra propia necesidad de crecimiento lector y, por tanto, de formación e investigación durante toda la vida, especialmente cuando trabajamos en contacto directo con la infancia. La actitud contraria es un error muy común. Muchas sociedades asumen que cuanto más pequeños sean los alumnos, menos contenidos y más simples deben manejar sus educadores. Es curioso (y desalentador) que el ejemplo de aquellos que han invertido por completo esta lógica y han transformado exitosamente todo su sistema educativo se cite más como excepción que confirma la regla que como ejemplo a seguir.

Dicho todo esto, uno de los criterios que debemos poner en primer lugar es el de nuestros pequeños lectores. Cuando un adulto precisa de una deter-

minada lectura, es autónomo para buscarla y hacerse con ella. Los bebés no pueden adquirir los libros que desean y su forma de comunicar los que verdaderamente necesitan no siempre se interpreta bien. A ello hace referencia el nombre que reciben sus libros favoritos en el proyecto Espantapájaros, creado por Yolanda Reyes, otra maestra de referencia imprescindible. La selección se llama "Los más mordidos" porque, en sus propias palabras, "todos los adultos cercanos a este proyecto cultural han aprendido que los niños dejan huellas en lo que leen y que, a la vez, lo que leen deja huellas psíquicas en ellos y vínculos afectivos que duran toda la vida".

Este tipo de selección requiere tiempo y resulta especialmente difícil al encarar el mercado de novedades. En principio, en la franja de 0 a 3 años hay menos problemas de sobreproducción que en las siguientes, porque los bebés son poco permeables a la publicidad y sus familias están más interesadas en que les guste el libro que en otros objetivos que luego se hacen prioritarios, como el didactismo. Pero también hay muchos productos con aspecto de libros y que por su contenido no lo son (especialmente, los que utilizan personajes famosos de la televisión y de otros medios de comunicación de masas) y esos sí están totalmente sujetos al mercado.

Por eso son fundamentales las bibliotecas públicas. Además de beneficiarnos de sus conocimientos y trabajo previo de selección, en ellas podemos tomar prestados y probar una gran variedad de títulos. Este servicio no solo está disponible a nivel particular, sino también bajo condiciones adaptadas a las posibilidades respectivas para los centros escolares. Promover conjuntamente la sección de lecturas para bebés, mantenerla actualizada y asociada a una labor permanente y específica de formación de usuarios es otra de las acciones de mediación que tiene un gran efecto en el futuro y solidez de los planes lectores a mayor escala.

Sin profundizar en estos últimos, que exceden el alcance de nuestro capítulo, sí debemos reclamar, desde todos los sectores implicados, instrumentos que permitan la coordinación de esfuerzos. Para no desviarnos del tema, aquí aludiremos concretamente a plataformas de difusión de fuentes fiables de formación y consulta, que incluyan al mismo tiempo acervos actualizados y un canon estable de referencia. En la actualidad, las redes informatizadas facilitan el acceso a estos catálogos desde cualquier parte del mundo. Por ello, destacaremos entre los mejores para el tramo de primera infancia los de MaguaRED[12], impulsados por el Ministerio de Cultura de Colombia.

12 https://maguared.gov.co/maguare/

## Acciones de promoción de la lectura: programas, proyectos y actividades

Para mejorar nuestra competencia como mediadores / seleccionadores, precisamos del trabajo en equipo. Compartir y apoyar un proceso educativo fundamental como la lectura compartida requiere un esfuerzo extra en el que creemos, pero en el que a menudo nos sentimos solos. Formar parte de un equipo amplía nuestra perspectiva, multiplica los resultados y, sobre todo, renueva nuestra motivación.

Una sesión de lectura compartida no es solo el momento en que leemos el texto. Comienza con la programación, basada en nuestra experiencia y en los objetivos significativos que hemos ido seleccionando a través de ella. Nuestra reflexión ha de comunicarse a las familias, con un lenguaje cercano que las invite a participar. También es necesario construir un ambiente para esa lectura: desde el "baño de palabras", según expresión de María Emilia López, al espacio físico, la selección y la circulación de materiales. Y, por supuesto, ha de inspirar una conversación permanente y transformadora entre los seres humanos: de los individuos a la sociedad y la historia. Aunque suene muy ambicioso, todo está ahí desde el momento en que una madre canta una nana o cubre de arrullos el cuerpo de su hijo.

La relación con otras disciplinas artísticas es otro punto que resulta imprescindible tocar: deseamos que los libros generen conexiones con todas ellas, *pero nunca que se conviertan en excusas para vender otra cosa*. Este tema llega a afectar seriamente a muchos profesionales de la primera infancia y, por lo tanto, a esta misma y a sus familias, que juzgan su propia intervención (la más importante) como una opción de menor calidad.

Un buen mediador de lectura no tiene que ser actor, ni músico, ni científico, aunque utilice recursos de estos campos y promueva la asistencia a todo tipo de actividades culturales. Estas no sustituyen (o no deberían) a las lecturas compartidas: un intérprete de piano puede ofrecer un buen concierto, pero lo más probable es que no sepa seleccionar lecturas de interés para los niños y mucho menos contárselas.

Dada la importancia de este asunto y acercándonos ya a las conclusiones finales, vamos a profundizar en algunos presupuestos en torno a la lectura que nos conducen a esta confusión en las prácticas relacionadas. Principalmente, abordaremos los objetivos centrados en el entretenimiento y en el didactismo.

Los primeros afectarán sobre todo al ámbito no formal: bibliotecas, librerías, centros culturales, museos e, incluso, ludotecas y guarderías que ofrecen

servicios de atención a la primera infancia, aprovechando las exclusiones y vacíos legales que muchas administraciones siguen manteniendo en el tramo de 0 a 6 años (y especialmente en el de 0 a 3).

El nivel de entretenimiento de las acciones que se desarrollen en estos espacios se traduce en un éxito de asistencia y, en muchos casos, comercial y económico. Presentar "actividades de lectura" parece un recurso fácil y barato, por razones que ya hemos ido comentando, como la falta de consideración profesional ("si solo se trata de leer, eso ya lo puedo hacer yo", como he llegado a escuchar de organismos públicos) y el bajo nivel de conocimiento y respeto hacia los receptores ("los bebés no se enteran", "cualquier cosa con colores les gusta", "lo importante es que estén tranquilos"). Aderezarlas con otros elementos llamativos (inflar globos, disfrazarse o tocar el bombo), tengan o no tengan significación en la lectura, es solo un paso más en una dirección bien afianzada. ¿Qué programación se requiere para estas acciones? Poco más que un presupuesto inicial con la promesa de aceptar el mayor número posible de asistentes en lugares en absoluto apropiados. ¿Qué evaluación (y mucho menos seguimiento ponderado) se realiza de estas? Un recuento de asistentes, algún comentario (o mejor, una fotografía publicable) que resalte la diversión del momento y algún ajuste que minimice las molestias que los bebés ocasionan.

Este ingrato panorama abunda en las mismas consideraciones que la oferta de actuaciones artísticas, especialmente escénicas, que mencionábamos más arriba. Aunque la contratación de dichos espectáculos se lleve a cabo con exquisitos criterios de selección y adecuación al público infantil, el argumento implícito es que la lectura en sí misma, además de no ser lo bastante entretenida, tampoco es arte, y no requiere formación especializada para su realización ni programación.

Esta se reserva, entonces, para el ámbito de la educación formal. Y aquí hace su aparición el didactismo. Excepto en momentos puntuales y festivos, la escuela no busca acciones entretenidas. Su labor es enseñar y considera que todo lo que programe debe colaborar con esa enseñanza. Así vemos a menudo cómo la lectura se convierte en vehículo para otros saberes e incluso valores conductuales, sin ser un objetivo en sí misma y provocando que el disfrute y hasta la comprensión misma de los textos se pierdan por motivos secundarios como la comprensión de ciertas palabras o conceptos... Esa actitud se centraría en el punto de vista funcional, que el niño no puede comprender ni asumir, y descartaría una pedagogía en que la competencia literaria pueda ser la base de todo el aprendizaje humano. Más bien pasaría a considerarla un premio

de excelencia al final del recorrido o un logro filológico mal entendido: exclusivamente desde la mirada profesional que estudia los textos y construye un canon para su preservación.

La lectura no es privativa de los filólogos. Pero cuando preguntamos al profesorado de otras áreas si es necesario ser buen lector para ser buen docente, muchos comienzan diciendo que no. Si profundizamos en su idea de "buen lector", incluye aspectos como "leer muchos libros", "leer novelas largas y complejas", ser capaz de realizar análisis por escrito del contenido o, sorprendentemente, "tener más tiempo libre que los demás". Este comentario, de hecho, pertenece a un escritor de cierto prestigio refiriéndose a las asistentes de un club de lectura que celebraban un encuentro con él. Por desgracia, no es una actitud aislada.

Las personas que participan en nuestros proyectos de mediación lectora no son filólogos. No pertenecen en realidad a ningún grupo determinado: los habrá de todas las situaciones económicas, sociales y culturales, con variadísimos tipos de inteligencias, habilidades y motivaciones. Ni siquiera las edades similares suponen un punto de partida homogéneo, como he podido comprobar en multitud de ocasiones.

Una buena mediación debería pues contribuir a desmontar estas relaciones tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esa imagen del adulto poseedor de sabiduría y respuestas que va inculcando al niño como quien rellena un tarro. En la lectura compartida, los adultos deben hacer un esfuerzo para romper esquemas cerrados de interpretación y dejar que los otros lectores, especialmente los niños, expresen su construcción del significado y lo contrasten con otros.

La formación y experiencia de un mediador de lectura deberían ser tan específicas y valoradas como las de cualquier otro profesional. Desde luego, ha de dominar las estrategias de la lectura y comunicación, y comprender las exigencias particulares del tramo en que ejerce su mediación. Debe practicar la interpretación de textos, su crítica y análisis constante y, sobre todo, necesita la capacidad de disfrutarlos. La especialización le permitirá una feliz convivencia entre preparación e improvisación: la experiencia nos dota de sentidos y recursos extra para reconducir las situaciones que se ponen difíciles o amplificar las oportunidades cuando se presentan sin avisar. Cuantas más lecturas conozcamos y más momentos de intercambio en torno a ellas hayamos celebrado, y también cuantos más bebés nos hayan hecho partícipes de sus descubrimientos, más preparados estaremos para programar y conducir

acciones de lectura compartida, superando el guion más minucioso y adaptándonos al presente y sus sorpresas.

La llegada de un recién nacido es un movilizador natural de la conducta de los adultos que interactúan con él, que incluso pueden redescubrir sus propios procesos con motivaciones extremadamente fuertes, basadas en el afecto, con sistemas de aprendizaje diferentes de los que tal vez les hicieron abandonar y en un ambiente de diálogo y disfrute que es un fin en sí mismo.

Igual que debemos escuchar al bebé para comprender sus gustos y necesidades, si queremos asegurar la significación y alcance de nuestras acciones, hay que tener en cuenta la participación y el diálogo entre los distintos implicados, comenzando por la familia. Es por ello por lo que resulta preferible hablar de "lectura en familia" antes que de "lectura con bebés". Incluso en el caso de las escuelas, donde los familiares no suelen estar presentes, nuestras acciones deben planificar siempre estrategias para incluirles mediante información, consulta de sus opiniones y experiencias, préstamo de materiales, etc. El lenguaje que emplearemos también debe ser cercano y colaborador, y movilizar su respuesta desde una actitud inclusiva donde el eje sean los pequeños.

Es importante distinguir entre acciones personales y comunitarias, aunque las primeras siempre deben intentar integrarse en las segundas, y estas últimas deben tener en cuenta a los agentes que las desarrollarán, no como simples números en la ecuación, sino atendiendo a su individualidad.

Vamos a comenzar ejemplificando desde una actividad puntual. Tal como hemos señalado varias veces, la búsqueda de esos momentos placenteros de intercambio en torno a un libro o juego lingüístico es una acción espontánea en las figuras de cuidado. Imaginemos que la familia de un bebé comenta con su educadora la pasión que su hija siente por una determinada historia. La educadora decide narrarla a los pequeños de su grupo y para ello prepara una lectura pausada del título en un ambiente propicio, a una hora en que piensa que estarán atentos y descansados. El éxito de la acción puntual la lleva a preguntar a otras familias por los libros favoritos de sus hijos, a practicar las distintas lecturas, seleccionar las que han resultado más placenteras, analizar los posibles motivos, distribuir una carta con el listado de libros y con comentarios expresivos sobre las reacciones de los niños o el clima conseguido. Las responsables del centro o el grupo de compañeros se interesan por la acción y deciden incorporarla al trabajo en sus respectivas aulas. Con los favoritos de cada una se elabora una pequeña guía de recomendaciones que, a su vez, se incorpora a la previsión de adquisiciones de material de la escuela. Para los

libros se reserva un espacio adecuado, la ambientación de este y un sistema de préstamo.

La acción puntual se ha convertido ya en un proyecto. Y si esta planificación se toma como modelo o se imbrica en otras, puede formar parte de programas a medio o largo plazo. La mera copia no sirve, por supuesto: las acciones deben estar insertadas en su entorno y progresar en un continuo diálogo con todos los implicados para detectar sus necesidades y motivaciones y configurar equipos que respondan a unas y otras. En todos los casos, hay que tener en cuenta la relación entre las limitaciones materiales y las conceptuales. Es habitual encontrar proyectos que suponen grandes inversiones y tienen poca o nula continuidad, cuando los objetivos no guardan relación con las acciones a pesar de que estas intenten ajustarse a los paradigmas.

## Arte es libertad: el futuro que llevamos dentro Entre el respeto y la responsabilidad social en las políticas de primera infancia

Insistimos una vez más: un niño no es un programa. No hay paradigmas ni recetas mágicas que nos aseguren el éxito de lo que estamos haciendo. Pero no celebramos la transmisión literaria para cumplir nuestras metas: es un derecho del niño y una necesidad primaria como la misma alimentación.

El género humano, por medio principalmente de la familia, está preparado como especie para preservar esa comunicación. Con ella, fortalecerá el autoconcepto positivo de los nuevos miembros (identidad), su capacidad de interacción con la comunidad a la que pertenecen (respeto) y su relevo en la protección de la sociedad (responsabilidad). Es un compromiso que nos atañe a todos responder a los derechos de los niños con los mejores medios a nuestro alcance. Cualquier acción grande o pequeña que se pretenda abordar manifiesta así una intención política, no en el sentido partidista sino etimológico: la polis griega es la aldea de la que hablábamos al principio.

Si elegimos reforzar comunidades donde el acercamiento a la lectura desde la infancia sea un privilegio individual, estamos construyendo una sociedad sin capacidad de comunicación, con grupos aislados cuyos discursos son incapaces de comprenderse y respetarse. Por el contrario, si fomentamos el encuentro entre familias que leen con sus hijos e hijas desde pequeños, contribuimos a su mutuo reconocimiento en actitudes de escucha, de afecto y protección. Los mediadores, en ese entorno, lo son más que nunca: su capa-

cidad para propiciar el diálogo a partir de un lenguaje común estará obrando un cambio social desde las raíces más profundas.

El regazo es la patria común de la humanidad y el cimiento de todo aquello que podemos llamar cultura.

# Referencias


Bonnafé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México, D. F.: Océano Travesía.

Bonnafé, M. (s.f.). Libros y lectura: ¿Por qué comenzar con los más pequeños? Disponible en Cero en conducta: https://conafecto.conafe.gob.mx/los-expertos-opinan/primera-infancia/pdf/libros-lectura-marie-bonnafe.pdf?fbclid=IwAR08dERAMfET6ePFo-6vJja7V4IuphNTBVHcLCH-xEGd1KRRk56YctYIuOE

Bonilla, E., D. Goldin y R. Salaberría. (2008). *Bibliotecas y escuelas*. México, D. F.: Océano Travesía.

Bruner, J. (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Cabrejo, E. (2003). La lectura comienza antes de los textos escritos. *Nuevas hojas de lectura 3*. Bogotá: Fundalectura.

Cervera, J. (1992). *Teoría de la literatura infantil*. Bilbao: Ediciones Ediciones Mensajero.

Colomer, T. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Finch, Tecumseh y Popescu, T. (2019). The World in a song. Similar songs are used in similar contexts around the World. Science 366(6458). Disponible en *Science Magazine Digital*: https://www.sciencemagazinedigital.org/sciencemagazine/22_november_2019/MobilePagedArticle.action?articleId=1540185#articleId1540185

Montes, G. (1999). La frontera indómita. *En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México: Fondo de Cultura Económica

Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid: Anaya. Disponible en Cervantes Virtual: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-aventura-de-oir-cuentos-y-memorias-de-tradicion-oral--0/html/01bb82b4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_6.html

Pennac, D. (2001). *Como una novela*. Madrid: Anagrama.

Reyes, Y. (2016). *La poética de la infancia*. Bogotá: Luna Libros.

Sanjuán, B. (2016). *Érase una Voz: el primer libro del bebé*. Zaragoza: Pantalia.

Spitz, R. (1952). *Psychogenic Diseases in Infancy*. Documental. New York University Film Library.

Van der Linden, S. (2015). *Álbum*[es]. Barcelona: Ekaré.

# Acompañar el trabajo de mediación lectora

## de madres y padres de bebés y niños pequeños

María Emilia López

*Nunca había tenido la oportunidad de leerle a mi bebé un cuento; pensé que eso solo se presenta en familias que tienen la oportunidad de comprar libros a sus hijos.*

Testimonio de una mamá en la biblioteca pública

En este capítulo nos proponemos pensar diversos aspectos de la formación de los mediadores de lectura más cercanos y queridos con que cuentan los bebés y los niños pequeños: sus madres y sus padres. Muchas veces, por tratarse de una tarea asociada a la escolaridad, la lectura literaria, la lectura como juego o la narración poética desde la oralidad quedan escindidas de las prácticas de crianza familiar. Los padres

y madres no suponen necesariamente que en esos intercambios de lenguaje lúdico haya una experiencia valiosa; tampoco confían demasiado en la capacidad de los niños muy pequeños de comprender el lenguaje o de hacer cosas con palabras. Eso es lógico en un mundo que no mira a la primera infancia en clave de asombro, descubrimiento y belleza. Si analizamos qué tipo de discursos circulan acerca de los bebés y niños pequeños en relación con la crianza y los cuidados necesarios en esos primeros tiempos de la vida, observamos que todavía hay muy poca atención sobre las relaciones amorosas, el juego, el lenguaje y, menos aún, los libros. Para la sociedad actual los niños pequeños son "consumidores", como los jóvenes o los adultos. Los discursos sociales tienden a promover lo inmediato, lo "comprable", la posesión del objeto, no necesariamente el detenimiento, el aprendizaje de la contemplación, el juego-tiempo compartido, el intercambio oral o la conversación como estímulos imprescindibles en el camino de hacerse humanos.

En ese sentido, al acompañar la apropiación de estas facetas de la crianza —tal vez las más plenas y hermosas— por parte de los padres y madres, nuestra intervención como mediadores culturales puede resultar un aporte sumamente valioso para la vida de las familias. En muchos casos, se trata de familias capaces de ejercer ternura, pero sin saber de qué modo volverla práctica. En otros casos, familias con las dificultades de encontrar un rumbo amoroso y poético en un mundo que tiende cada vez más a la fragmentación, a la superficialidad, a la pobreza en sentido fáctico y simbólico.

## Un breve recorrido por los caminos del lenguaje y sus múltiples derivas: psíquicas, lingüísticas, afectivas, poéticas

La experiencia del lenguaje está relacionada directamente con la protección simbólica de la infancia. El bebé —como humano— es un ser de lenguaje que nace arrojado a un mundo de lenguaje que ignora. El grito, el llanto primigenio del bebé es un procedimiento de supervivencia no solo físico, ligado al respirar, sino que el grito es el primer gesto sonoro que pone al niño en estado de conversación con los otros y le permitirá aprender su lengua materna, los diferentes juegos y cantos que esculpe la voz humana hablante.

Una vez separado de la madre, con el nacimiento, el bebé comienza a ejercer con la madre y con el padre (o con su otra madre o con sus dos padres) un nuevo modo de comunicación de psiquismo a psiquismo. Entre ellos construyen vasos comunicantes que les permiten lograr nuevamente una cierta homeostasis. Comienza entonces a nacer el lenguaje. Justamente, en ese agujero

que los separa nace el lenguaje, que es el tejido imprescindible. El bebé se espeja en las palabras, las modulaciones y los ritmos de sus cuidadores. Esos espejos de lenguaje le dan el simbolismo humano. Estos inicios de la construcción de significados se leen también en los rostros, una vez más, de la madre y del padre, quienes son capaces de fijar, con sus presencias repetidas, la idea de lo humano con todos sus haceres y formas posibles. Y este procedimiento entre rostro, lenguaje y comunicación de psiquismo a psiquismo es la base del trabajo de la lectura convencional, es decir, la que hacemos con los libros.

Desde este punto de vista, es evidente que el lenguaje es una experiencia ligada directamente a las interacciones. Pero vivimos un tiempo muy complejo que atenta contra los intercambios humanos rostro a rostro o voz a voz. Un tiempo que desliga al lenguaje del juego, de la afectividad, de la empatía con el otro. Lo contemporáneo está atento a lo individual, lo dialógico se desvanece. Es un tiempo sin otro.

En mi trabajo permanente con familias, observo sus dificultades para conectarse con el tiempo de un bebé. Es una época de escasas interacciones reales. Y eso para los niños pequeños es casi catastrófico. No en vano aparecen rasgos patológicos cada vez con mayor frecuencia. Vivimos una época sin melodías, en la que el lenguaje pierde esa musicalidad inicial, porque solo atiende a la comunicación en su sentido menos interesante, apenas informativo.

Para los niños, sus seres de sostén —madre, padre, educadora— se convierten en espejos en los que se reconocen como seres parlantes, se afirman con una identidad y también como una unidad. Sin esos espejos no hay ingreso al lenguaje, a la fantasía, a la creatividad ni a la capacidad de estar activamente con otros.

Por eso es tan importante pensar el tema que nos atañe en este texto: ¿cómo fortalecer la capacidad de las madres y los padres como vehículos del lenguaje, como portadores de lecturas, juegos de palabras, historias, cuentos, ficciones? ¿Pueden los niños crecer sin la voz del otro?, ¿cómo crecer sin relatos?, ¿cómo contrarrestar esa superficialidad de relaciones que propone la contemporaneidad, a través de la lectura, los libros y la literatura, cuando hablamos de niños de 0 a 6 años y de sus familias?

## El lenguaje poético y los procesos de humanización para niños y adultos

Luego de tratar una serie de contenidos ligados a la relación entre el cuidado amoroso, el desarrollo psíquico, el lenguaje y la literatura, Irma Pérez Campos

—socióloga mexicana y participante de un curso que se llama "Mi primera biblioteca", en el que imparto clases sobre el lenguaje, la necesidad de narrarles la vida a los niños pequeños y la influencia de esas prácticas en la salud integral— escribe en un foro esta experiencia:

> Mi trabajo está más orientado hacia la recuperación psicosocial de niñas, niños y adolescentes que han vivido una situación adversa, como un desastre o emergencia. Hace unos meses estuve en una comunidad guatemalteca desplazada, donde había muchas mamás con niños y niñas pequeños. Fueron desplazados por militares y salieron en medio de la noche de su aldea, caminando y cargando sus pocas pertenencias, para ubicarse en una especie de campamento en una zona cercana a la frontera con México. Una situación realmente triste. Durante el tiempo que estuve por ahí, algunas de las mujeres me comentaron que ya no tenían leche para amamantar, o bien que sus pequeños despertaban llorando sin parar, que no querían comer, o que estaban dejando de hacer cosas que ya habían aprendido.
>
> Había mucha angustia, tristeza en todas las personas y, claro, los pequeños lo expresaban de esa manera. Pero las mamás pensaban que eso no era posible porque ellos "son tan pequeños que no se dan cuenta". Por supuesto, yo sabía que esto era producto de la situación y que ellas tenían que encontrar un punto en el que nuevamente les dieran seguridad, aún con la angustia que sentían. Les propuse formar un grupo: nos reuníamos bajo un árbol y ahí en unos troncos nos sentábamos a compartir nuestras preocupaciones y sentimientos. Llevé unos muñecos de trapo suave, algunos cuentos también (estas actividades las he hecho en otras situaciones difíciles; sin embargo, aquí fue especial porque el grupo eran como un 80% de niñas y niños menores de 3 años).
>
> Les pedí que utilizando los muñecos de trapo les contaran a sus bebés historias de sus familias, de su pueblo, de cómo los esperaban, y fue realmente hermoso ver cómo ellas les hablaban, los abrazaban, los acariciaban con sus palabras, con sus gestos. Eso ayudó mucho para que ellas pudieran conocer y reconocer las reacciones de los pequeños. Integramos a los padres varones a estos "juegos" y también fueron muy significativos esos momentos familiares en medio de tanta desolación e incertidumbre. La consigna era que ellas continuarían estas actividades aunque yo no estuviera y a mi regreso me contarían cómo les fue. Me dijeron que esta actividad les ayudó incluso

> para retomar sus momentos de amamantamiento, ya que debido al estrés provocado "la leche se había ido", y que podían reconocer la tristeza, el enojo y la angustia, pero también la felicidad que les provocaban sus palabras a sus pequeños. ¡Ahora le encuentro más sentido a esto! (Pérez, 2018)

Ese sentido que encuentra Irma, y que resulta profundamente conmovedor, nos habla de la importancia de realizar intervenciones lúdico-lingüísticas-amorosas urgentes en muchos contextos: algunos de ellos de extrema marginalidad social, como es el caso de las poblaciones desplazadas y migrantes; otros mucho más cotidianos y urbanos, donde la palabra igualmente desaparece de la relación niño-adulto, donde el juego existe, pero mediado siempre por la máquina y, entonces, su misma idiosincrasia de juego se pone en duda. Además, otros contextos, donde el adulto está disponible, pero no encuentra el modo de entablar una relación, y si nos remitimos a los libros específicamente, estos no son un bien valorado para la interacción con los niños tan pequeños.

Por consiguiente, lo que propongo es tomar el lenguaje, la interacción amorosa, los cuentos y versos de los primeros tiempos de la vida como "preludios" de la lectura en su sentido más amplio.

## El "estado de infancia": una condición del adulto que juega / lee / poetiza

Si pensamos en las madres y padres acompañados por Irma podríamos decir que, aún en la fragilidad extrema, la mediación amorosa, la instalación de la palabra, los relatos y los juguetes con sus bagajes imaginarios hacen emerger un "estado de infancia" (Deleuze y Guattari, 1978) necesario para que los adultos comiencen a ligarse con los niños. Ese estado de infancia no implica volver con añoranza a nuestros orígenes, sino que refiere, más que nada, a una condición o modo de estar o de vivir, independientemente de la edad que tengamos. Se trata de una disposición hacia la invención, el asombro, lo errático, la alegría. Ese es el estado que nos piden los niños cuando nos invitan a jugar y es también el estado que nos piden la literatura y el arte en general para poder entrar en sus meandros.

Vamos a trabajar sobre la relación madre / padre / niño con los libros y la lectura; paralelamente, vamos a promover entonces la habilitación o la expansión de esos estados de infancia de los adultos.

## Los buenos mediadores o ¿por qué suponer que dentro de cada adulto hay un lector?

Hablar de "acompañamiento" de situaciones de lectura nos hace pensar inmediatamente en nosotros los mediadores: educadores, promotores de lectura, bibliotecarios, padres y madres.

Por eso, al pensar un proyecto de lectura para niños pequeños es indispensable pensar también en la formación de quienes los acompañarán. No basta con "enseñar" contenidos acerca de cómo leen los niños, es bastante claro que hay que otorgar la literatura, hacer experiencia poética, si pretendemos que alguien pueda enriquecer la experiencia literaria de otros o, dicho de otro modo, impulsar el estado de infancia.

Por eso, desde mi punto de vista, cualquier situación de formación sobre lectura en la primera infancia implica una mirada introspectiva sobre los mediadores: ¿por qué suponer que dentro de cada adulto hay un lector? Si los libros no estuvieron cerca de nosotros, si nuestros padres estuvieron demasiado ocupados en sobrevivir, si la palabra lúdica y gratuita fue un lujo inaccesible, si nadie imaginó a nuestro alrededor que antes de los dos años comprendíamos el lenguaje, si la escuela nos enseñó a diseccionar la lengua y nos enseñaron a leer silabeando cosas que nunca nos importaron, si alguien midió a qué velocidad leíamos o nos evaluó de acuerdo a la cantidad de libros leídos en el año, si en la formación docente prevaleció una literatura al servicio de los valores morales, ¿por qué imaginar que dentro de cada uno de nosotros hay un lector? ¿Qué significan el arte y la lectura en nuestras vidas? Y estas preguntas son válidas para cualquier madre, padre, educador o bibliotecario.

Como podemos observar, no nos hacemos lectores de un único modo; la historia lectora de cada uno de nosotros está atravesada por múltiples factores, por riquezas y por carencias, por oportunidades y, muchas veces, por frustraciones.

Desde el punto de vista de la lectura, nuestro trabajo en los centros infantiles y en las bibliotecas está centrado en los niños porque:

- Ningún bebé llega a los libros si no hay un adulto que los ponga a su alcance.
- Ningún niño aprende para qué sirve un libro si no recibe lecturas de parte de los otros humanos que ya han comprendido qué esconden esas cajas mágicas.

- Los niños muy pequeños necesitan la voz prestada de los adultos para leer los textos, por eso podemos decir que "leen escuchando".

Sin embargo, de cómo se haya constituido ese lector-mediador-adulto dependerán en gran parte sus posibilidades y modalidades de entrega hacia el niño pequeño como lector.

En ese sentido, resulta muy importante pensar la historia lectora y el acompañamiento, por nuestra parte, de cada madre y de cada padre. Cada uno traerá una serie de expectativas, presunciones acerca de qué significa la lectura, quién puede leer, tal vez también un estigma si es que la experiencia familiar o escolar no los ha tratado demasiado bien. Tener un lector adentro construido implica una serie de buenas relaciones con la lectura, que no siempre están presentes en los adultos; porque leer no es solo decodificar las letras y comprender las palabras, es algo mucho más profundo, que cada vez se escabulle más en la vorágine de la vida actual.

A esto se suma lo poco que se piensa en los bebés y en los niños pequeños como lectores, en la desconfianza que aún impera sobre la inteligencia infantil.

Entonces, si queremos hacer de la lectura una experiencia democrática al alcance de todas las familias, con posibilidades de descubrimiento, creación, y estimular el placer del encuentro y el tiempo detenido, el juego y el vínculo amoroso, tenemos por delante al menos tres tareas:

1. Intensificar la mirada sobre los bebés y los niños pequeños como lectores.
2. Acompañar a ese lector adulto que no siempre resultará lector y que muchas veces está lleno de temores y prejuicios.
3. Producir situaciones generosas que garanticen felicidad, placer, alegría alrededor de la lectura, para que nadie sienta que no está a la altura de esa experiencia sino que, por el contrario, ese es su derecho y es nuestra responsabilidad garantizarlo.

*La lectura y la literatura son vitales para los niños de 0 a 3 años. Desde los primeros intercambios entre la mamá y el bebé se hace presente un lenguaje que no es puramente práctico; el tono de la voz, los diminutivos, las comparaciones entre sus ojitos y las estrellas son parte del terreno de la imaginación. Muchas madres y padres escriben poemas o cuentos sin saberlo cuando miran a sus hijos y les regalan palabras de amor.*

María Emilia López (2017)

## ¿Cómo iniciar la experiencia de lectura compartida con las familias?

En este texto intentamos compartir específicamente proyectos que nos permitan ampliar el campo de trabajo con la oralidad, la afectividad, la lectura y los libros en los centros infantiles, en las bibliotecas o en cualquier espacio alternativo que genere disponibilidad de encuentros con los niños y sus familias. Muchas veces esos espacios son simbólicos, como vimos en el relato de Irma Pérez Campos, es decir, no hace falta contar con cuatro paredes y un techo que proteja para generar una "biblioteca". Vamos a poner el acento en la creación de ambientes de lectura atravesados por los libros, la oralidad, la poesía, los cuentos, las canciones tradicionales, los juegos y, sobre todo, la escucha, la demora y la disponibilidad. Vamos a explorar nuestra capacidad de "leer" niños con sus gustos, sus necesidades, sus tiempos y los de los adultos que los acompañan.

### Algunas facetas de un programa de lectura para los niños pequeños, sus familias y varios proyectos posibles

Para seguir dando cuerpo a algunas de estas ideas incluyo algunas reflexiones sobre el programa de lectura y biblioteca que desarrollamos en el jardín maternal de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires[1], donde recibimos a niños de cuarenta y cinco días a tres años de edad, a sus madres y a sus padres. Se trata de un proyecto que atraviesa a toda la comunidad e intenta producir un acercamiento temprano a los buenos libros, en el que los adultos mediadores tratamos de trabajar amorosamente, escuchar, proponer y dar espacio para la exploración y el descubrimiento. Nos hacemos muchas preguntas, investigamos y revisamos nuestros propios caminos lectores; muchas veces nos confundimos y volvemos a empezar, seguros de que leer es una de las mejores cosas que les pueden pasar a los bebés, a sus padres y a sus madres.

1 El jardín maternal de la Facultad de Derecho (UBA) es una institución pública, que cuenta con un programa de lectura y biblioteca, un programa de educación artística para bebés y niños pequeños y un programa de investigación y formación docente continua. Su perspectiva de trabajo se fundamenta en el acompañamiento de la crianza, en el cuidado de los vínculos afectivos y los procesos creadores de niños y adultos. Se encuentra en la ciudad de Buenos Aires y tiene 21 años de trayectoria. En 2014 recibió el Premio Pregonero por su labor con la lectura.

## ¿Cómo se materializa este programa?

- Leemos desde el primer día: en todas las salas hay propuestas de lectura, cada sala tiene su biblioteca a disposición de los niños —a su altura física— o su canasto de libros en el caso de los bebés. Los niños pueden servirse libremente. Leemos varias veces al día. Más allá de las propuestas grupales, los adultos estamos disponibles para leer en cualquier momento. Los niños eligen. También leemos a la hora de la siesta, cada uno busca el libro que prefiere, rápidamente aprenden a esperar su turno de lectura y mientras tanto disfrutan de los libros que la educadora le lee a algún vecino.
- Contamos con una biblioteca con un gran y variado acervo: tenemos una biblioteca con muchos títulos, que hemos ido incorporando poco a poco, con una gran diversidad bibliográfica. El presupuesto es escaso, pero priorizamos la compra de libros. De los títulos más pedidos, hay varios ejemplares. No confiamos en las estandarizaciones acerca de las "edades lectoras". Sabemos que la edad del lector es cultural más que biológica: qué puede leer un bebé o un niño de dos o cuatro años es algo totalmente relativo, dependerá de cada niño, de su experiencia y, por supuesto, de sus gustos. Por eso, los libros que tenemos en nuestro acervo no siempre son los considerados "para bebés y niños pequeños". Son ellos, los pequeños lectores emancipados, los que nos muestran qué libros necesitan y nosotros nos dejamos llevar. Investigamos, recorremos librerías, comparamos y, sobre todo, nos arriesgamos. De algún modo, cuestionamos las clasificaciones tradicionales, porque el contacto fluido, la escucha, así como las relaciones de intimidad que vamos construyendo con los niños y sus familias, nos permiten descubrir potencias difíciles de ver si solo estamos respondiendo a la enseñanza o proponiendo un camino de saber preexistente.
- Leemos con los niños, sus padres y sus madres: por la mañana temprano o por la tarde, cuando los niños ingresan, los libros siempre están preparados en sus salones, junto a distintas propuestas de juegos. Los padres o las madres entran con ellos todos los días a sus salones, juegan un rato y luego se despiden. Muchos niños eligen leer un libro con sus padres como ritual de despedida, antes de que estos se vayan a trabajar. Esta pequeña acción, acompañada por nosotros, funciona como un alimento para la disponibilidad de los padres y para la valoración de la experiencia. Así también descubren nuevos libros y se entusiasman con determinados autores.

- Ofrecemos información sobre cómo leen sus hijos: como anotaba anteriormente, no hay por qué suponer que en un adulto hay un lector y, por otro lado, ¿por qué pensar que un padre o una madre debería saber lo valiosos que son los procesos de lectura con los bebés o que su pequeño hijo lee desde que llegó al mundo? Esa información no está disponible fácilmente, de ahí que consideremos necesario compartirla. Por ese motivo, a principio de año siempre escribimos una carta que enviamos en los cuadernos de comunicaciones, en la que contamos de qué se trata leer, qué libros leemos y por qué, qué modos específicos de leer tienen los más pequeños. Los padres agradecen muchísimo este primer contacto con el tema, que les ayuda a comprender más profundamente lo que comienzan a experimentar con sus hijos en el día a día del centro infantil. Es un modo de complejizar el pensamiento sobre la lectura y sobre la crianza. Esas cartas o notas nos llevan mucho trabajo entre nosotros como equipo; pensamos, leemos, conversamos, discutimos temas y contenidos entre las educadoras y las coordinadoras. Hacemos una escritura colectiva, eso ayuda a que las cartas tengan más profundidad. Además, es un ejercicio fundamental dentro del equipo, pues nos lleva a reflexionar y cuestionar nuestras propias concepciones de lectura, de literatura y de acompañamiento lector.

A modo de ejemplo, transcribo a continuación una de las cartas enviadas a un grupo de padres y madres de bebés:

Queridos/as padres y madres:

Hoy nos proponemos compartir con ustedes algunas ideas, pensamientos, relacionados con el acercamiento de sus hijitos a los libros. La experiencia de jardín es para muchos de ustedes un descubrimiento en cuanto a las posibilidades de acercamiento a los libros, a la literatura, sobre todo en edades tan tempranas. Que un bebé de tres meses lee no es una afirmación que cualquiera se cree... Nosotros lo creemos; es más, estamos seguros de que los bebés leen… Y también pensamos que en esas primeras experiencias de lectura se genera un tipo de relación con los libros y la literatura sumamente estimulante de la inteligencia, del pensamiento, de la capacidad imaginativa.

¿Y de dónde salen nuestros pensamientos? De la convivencia atenta y dispuesta durante varias horas por día con ellos, de la observación minuciosa sobre sus juegos, sus preferencias, sus primeras palabras, sus gestos insistentes de búsqueda de determinados libros; de la investigación sobre los procesos de lectura y sus efectos en nuestros pequeños lectores.

Para un bebé, un libro es en principio un juguete, así como las palabras son juguetes, y está muy bien que así sea. Los bebés se acercan a los libros chupándolos, sacudiéndolos, observándolos, balbuceando, dialogando a su modo con los personajes o las circunstancias que los libros plantean. Paulatinamente, el libro va dejando de ser un objeto-juguete, para convertirse en un objeto estético particular, más ligado a la cultura escrita. Pero si la relación de un niño con la literatura es intensa, siempre queda un fuerte resabio de juego en la experiencia con los libros; porque la fantasía pertenece al territorio del juego, y es en sí misma una materia prima del desarrollo lúdico, de la vida imaginaria y de los libros infantiles (López, 2009).

Elegimos como título de esta nota "una biblioteca que nació del cuerpo". En cierto sentido, la primera relación de los niños con los libros es corporal, las acciones que ellos realizan para apoderarse de sus palabras, de sus imágenes, de su cuerpo de papel, son corporales. Chupar, sacudir, mirar, morder, abrir y cerrar. Pero antes del libro estuvieron las nanas, los balbuceos que se convirtieron en juegos de palabras, esas primeras rimas provenientes de la oralidad son los inicios de la palabra literaria, de la musicalidad de la literatura. Esas primeras palabras y esos primeros juegos salieron de un cuerpo, del cuerpo de la madre y del cuerpo del padre, del cuerpo de la maestra, cuando cada uno revolvió su acervo oral para elegir la canción de la hora de dormir, el juego de "este compró un huevito", los "baa bu buu" que terminaron en cosquillas y que claramente no son intercambios orales que deseen transmitir información ni enseñar nada al niño sobre el lenguaje, sino que son puro lenguaje lúdico, imaginario, rítmico, y eso es el origen de la literatura. En cierto sentido, "la biblioteca nació del cuerpo" porque de allí salieron las primeras versiones de los cuentos, historias, poemas, canciones, ritmos lúdicos… Los primeros libros (como objetos transmisores de la cultura) que cada uno de nosotros compartió con los chicos estuvieron hechos de oralidad. El salto del conejo no estaba en imágenes, era un ¡plop! acompañado de juego de dedos, una onomatopeya, esos gestos-ruidos-metáforas dieron forma y siguen dando forma a las historias y poemas que nutren la memoria de la fantasía.

Y luego fuimos haciendo el camino hacia los libros, libros diversos, especialmente elegidos. Los libros comienzan a dar forma a la biblioteca en un sentido convencional, es decir que con ellos se construye ese acervo de imágenes, personajes, situaciones a los que se puede regresar libremente cada vez que uno lo desea; los libros conservan las historias, los problemas, las soluciones, los formatos estéticos de forma estable, y así, el regreso repetido liga al niño con lo más profundo de la lectura, también con el placer que puede reiterar a su antojo. Para nosotros es muy importante la biblioteca del jardín, y también las bibliotecas que cada uno de ustedes va creando para sus hijitos. Pero hablar de bibliotecas nos hace pensar no solo en un montón de libros, sino en qué libros…

Claro que para que los libros lleguen a convertirse en objetos estéticos en la percepción de los niños, hace falta que tengan determinadas características: fundamentalmente, que sean objetos artísticos, es decir, que vayan más allá de las imágenes que reproducen objetos de la realidad y asocian ese objeto con su nombre, por ejemplo; que las propuestas gráficas y literarias se atrevan a explorar en la metáfora, porque los niños pequeños están ávidos de metáforas, de imágenes desestereotipadas, de juegos de palabras, de intertextualidad. Su propio pensamiento es fuertemente intertextual, por eso lo que algunos adultos leen como "imagen caótica" o sobrecargada de información, para los niños pequeños es una lectura no solo posible sino mucho más sencilla de lo que imaginamos desde nuestros modos de pensar y leer imágenes, ya bastante más organizados y a veces muy formateados perceptivamente. Pienso en muchos libros álbum, como por ejemplo *En el desván*, de Kitamura, o *Fernando furioso*, por citar solo algunos ejemplos, donde las ilustraciones parecen estalladas por la cantidad de objetos y personajes minúsculos que ingresan en cada página, además de la "excentricidad" con que podríamos catalogar esos libros si pensáramos que a los bebés y niños pequeños hay que ofrecerles solo imágenes e historias cercanas a sus mundos reales, porque si no, no las comprenderían… Y esos libros también hablan de caos interior, de furias, de estados de ánimo, de imaginación desbordante; sin embargo, ofrecen una rica resolución estética, no moral, y eso es lo que los hace grandes libros, y lo que produce en los niños esa fascinación y a la vez un alto nivel de comprensión (López, 2009).

Muchas veces en los jardines de infantes los libros están vedados, el espacio físico es sumamente restringido, casi que para leer hay que pedir permiso... Si comprendiéramos más profundamente la importancia de la construcción

de un espacio poético desde la primera infancia, probablemente habilitaríamos más desprejuiciadamente el encuentro con la literatura, con los buenos ilustradores, desentendiéndonos de la cuestión de la "enseñanza" que tan en contra juega muchas veces con respecto al arte. Porque leer desde temprano no significa intentar alfabetizar en el sentido convencional, antes de tiempo, a los niños, es decir, con la expectativa de que lean y escriban más rápido o mejor, ni tratar de "enseñarles" las diferencias de texturas, los colores, las formas geométricas… Sin embargo, si uno se dispone a observar a los adultos eligiendo libros para bebés, todavía presenciaremos muchas elecciones ligadas a la enseñanza de las cosas cotidianas, objetos, hábitos de limpieza, alimentación, control de esfínteres; solo colores plenos, "simpleza" de imágenes y palabras, un buen monto de moral…

Aquí operan ciertas restricciones de lo educativo y también del mercado. Nos resulta interesante compartir estas ideas con ustedes, porque tal vez en algún momento hayan sentido que los libros que ofrecemos no son los más apropiados, tal vez alguien pensó para sus adentros: '¿cómo me dan este libro?, ¡mi bebé no entiende nada de esto!', o se habrán preguntado por qué no hay imágenes de los dibujos animados que se ven en la televisión decorando las paredes del jardín…

Pensamos mucho en estas cosas; lo que nos proponemos sobre todo es abrir un abanico de posibilidades donde lo artístico gane un lugar propio (y si observamos lo que ocurre con la imagen del libro *Las diez gallinas* que está pegada en la pared, o con la reproducción de Tarsila do Amaral[2] que los chicos tiene en sus cuadernos y en la pared, esta relación del arte con el juego y el mundo cotidiano, más la capacidad de los niños pequeños de "leer" arte, se hacen más claras…).

Y algo que nos preguntamos mucho en el jardín es ¿cómo hacer para distinguir un buen libro de los otros libros?

**Los buenos libros**

-"Libros de cartón, son los mejores porque duran más": es verdad, los libros de cartoné son más durables; pero si este es el único criterio que prima, ¿qué

2 Tarsila do Amaral: artista plástica brasileña.

esperamos de las ilustraciones, de las palabras, de los posibles textos de ese libro, de su vuelo creativo?

-"Libros de tela, con esos no hay peligro, si los muerden no pasa nada": nuevamente, la consistencia material del libro en primer plano.

-"Los libros que ayudan a dejar el chupete, y a prestar los juguetes, les vienen muy bien a esta edad, van con lo evolutivo"…

Pareciera que es una cuestión bien compleja definir qué es un buen libro para niños pequeños. O la materialidad o la enseñanza, en este caso de normas de convivencia o de hábitos; en otros casos los colores, las formas, los medios de transporte.

Si ustedes tuvieran que definir los libros que tenemos en el jardín, ¿qué podrían decir de ellos?, ¿qué creen que priorizamos en nuestras búsquedas?, ¿cuáles de los libros que están leyendo los bebés les gustan más?, ¿hay alguno que no les guste?, ¿por qué creen que *Perro tiene sed* es uno de los preferidos? ¿Y *Mi papá*, el libro de Anthony Browne?

**¿Qué es una biblioteca para bebés?**

Nos gusta pensar que así como durante el embarazo las mamás y los papás van armando el ajuar del bebé, incorporando algunos juguetes a ese espacio que se inventará para él, sería bueno incluir entre las necesidades de los primeros tiempos los primeros libros… Comenzar a dar forma a la biblioteca de cada bebé como un modo de acercamiento a la lengua, al mundo imaginario, a la herencia cultural, al juego y a la fantasía, a la creación de herramientas para la creación y la comprensión de mundo…

> No necesariamente hace falta tener una sala biblioteca o una biblioteca como espacio físico particular para construir una situación lectora rica e interesante... Es más, en los jardines maternales y de infantes podemos tener disponibles las bibliotecas para niños todo el tiempo, por ejemplo, si recibimos a los chicos y a sus padres al ingreso al jardín, con mesas de libros (o canastos de libros en el caso de los más pequeños) en sus salas, a su disposición, entonces los padres comparten un tiempo de lectura-juego-vínculo con sus hijos, previo a la despedida, que aunque breve, suele ser muy

nutritivo. Esas son grandes oportunidades de acercamiento a los libros, de valoración por parte de los padres de lo que significa esa experiencia para sus hijos.

Desde este punto de vista, las bibliotecas no son espacios rígidos ni predeterminados: hay bibliotecas móviles en los canastos que se trasladan al patio, a la sala, al cuarto de un niño en la intimidad de su casa. Claro que también es importante la presencia de espacios especialmente diseñados para eso, pero creo que es muy valioso también aprovechar los contextos cotidianos de los bebés y niños pequeños, convirtiéndolos en sitios de encuentro con los libros (López, 2009).

Por eso también siempre estamos inventando "espacios" nuevos: un libro para la bolsa de la mamá, así pueden leer en el ómnibus de regreso y se hace más liviano ese tiempo; un libro para el desayuno, así podemos escuchar una historia colectivamente y conversar al respecto; un libro a mano siempre, por eso en nuestros salones las bibliotecas están a la altura de los bebés y ellos pueden servirse todas las veces que quieren. A veces nos convidan a leerles, otras veces leen solitos, metidos en ese otro "espacio", que es su propio mundo imaginario, mundo interior, íntimo y tan valioso y necesario.

Hasta aquí llegamos por hoy, y ya saben que estamos disponibles por cualquier duda, recuerdo o inquietud.

Abrazos para cada uno.

María Emilia, Marisol y Cruz

- **El préstamo a domicilio es esencial para nosotros**: no hay democratización de la lectura si los libros no se vuelven andariegos. Pero para los padres de nuestros niños, al inicio del jardín, un libro no quiere decir nada (o casi nada) como posibilidad de intercambio o de juego con ese ser prematuro de lenguaje. Por eso construimos algunos rituales de inicio del préstamo:
  - Escribimos la nota introductoria que va pegada en los cuadernos de comunicaciones de los bebés, como relaté anteriormente. Esa nota funciona como un despertador de curiosidades. Para nosotros es una forma de abonar el territorio de la recepción.

- Luego seleccionamos tantos libros como bebés haya en el grupo, tratamos de que en esa selección haya variedad de géneros (poemas, cuentos, libro álbum, álbum sin palabras, libros de canciones, libros-objetos, etc).
- Escribimos una reseña para cada uno de los libros. Ese es un proceso de pensamiento colectivo con las maestras: leemos los libros, observamos detenidamente sus peculiaridades, escribimos, conversamos, teorizamos, volvemos a escribir juntas, hasta que las reseñas ganan en profundidad. Tratamos de que enciendan algo nuevo para la mirada de los padres, que ayuden a ver algo que no es obvio, y a la vez que sean accesibles técnicamente.

A partir de entonces los libros ruedan. Viernes a viernes, cada bebé se lleva un libro con su reseña. Durante la semana siguiente conversamos con los padres sobre los efectos de esas lecturas. A lo largo de las semanas que dura este primer préstamo "acompañado", les enviamos algunas pequeñas encuestas o cuestionarios en los cuadernos, que implican un detenimiento mayor, con la intención de recuperar más información sobre las vivencias y emociones compartidas sobre los descubrimientos con respecto a los libros, a sus hijos y sus propios procesos lectores. Es maravilloso cómo se activa en los padres su propia vivencia de infancia, tanto desde la lectura misma, si la hubo, como desde los recuerdos amorosos y vínculos familiares. Entonces estamos dispuestas a la conversación, para alojar esas vivencias que necesitan escucha.

Este inicio es casi performático, lo pensamos así porque observamos que sin estas mediaciones específicas los libros no llegan a convertirse en objetos de lectura para muchos adultos. La lectura literaria, por ejemplo, es un descubrimiento para muchos de los padres, más allá del acercamiento de sus hijos a estas prácticas. No todos los adultos han leído literatura o han recibido baños de palabras poéticas, no todos los adultos tienen recuerdos de esa experiencia, algunos no han tenido libros, no han experimentado el placer de toquetear, oler y hojear… Entonces, ¿no sería un acto de abandono dejar librada al azar la experiencia de lectura de un bebé, si no acompañamos en esos descubrimientos a sus padres y a sus madres?

Una vez que rodaron esos primeros libros, el préstamo se hace libremente, al tiempo y modo de cada uno. Todos los niños pueden llevarse los libros que quieran, todos los días.

El préstamo acompañado nos devuelve muchas alegrías, que recompensan el gran trabajo de escribir tantas reseñas, sortear las dificultades propias de la escritura, ponernos de acuerdo en la selección de libros y todo esto con cierta prisa para no perder la continuidad de entregar todos los libros viernes a viernes.

Hay un detalle en las bolsitas de tela que cosimos especialmente para el préstamo: los niños las identifican como "bolsas de libros". Cuando nos ven andar con las bolsas en la mano, los bebés se sacuden de alegría, saben que se irán con libros especiales. Allí, en ese gesto, ya hay un lector, que ama la lectura y ansía el objeto libro como lo más preciado. Las bolsitas construyeron un ritual, además nos ayudan a cuidar los libros, a ordenar el regreso al jardín. Las madres y los padres nos cuentan que en sus casas los niños juegan a llevar y traer cositas en esas bolsas, no las sueltan una vez que sacaron el libro: bolsas de tesoros, bolsas mágicas.

Este año en particular ocurrió algo muy bonito con el préstamo acompañado: cuando concluyó la rueda de envíos previstos para cada viernes, muchos padres pidieron que se ampliaran las semanas y el préstamo continuara: —¡queremos más!, dijeron. Y nos referimos a madres y padres que por primera vez se encuentran con los libros, que viven apurados, que al principio no logran imaginar en qué momento leerán con sus hijos y deben hacer un esfuerzo para ubicar en el ritmo cotidiano una pausa poética (además, en muchos casos, necesitan explorar de qué se trata leer y poetizar, porque eso no está tan vivo en su ser adulto…).

- **Un "ida y vuelta" de conversación y de historias de vida con la lectura:** la conversación es tan importante como la lectura, porque permite "pensar con otros", poner afuera sensaciones, recuerdos, emociones que adquieren mayor sentido y relevancia cuando son compartidas.

  Por eso, además de estar atentas a lo espontáneo que aparece cada lunes, elaboramos unas breves encuestas que les enviamos en los cuadernos de comunicaciones a los padres, cada dos semanas aproximadamente.

En ellas tratamos de conversar sobre:

- ¿Qué recuerdos tienen ustedes de su relación con los libros cuando eran pequeños? ¿A qué edad registran las primeras lecturas? ¿Tenían libros?
- ¿Con quién leían? ¿Les contaban cuentos sin libros?
- ¿Recuerdan algunos libros en particular? ¿Por qué los recuerdan?
- ¿Imaginaron alguna vez que los bebés podían leer?
- ¿Qué sensaciones, descubrimientos o experiencias fueron apareciendo al compartir los momentos de lectura con sus hijos cuando enviamos cada libro el viernes?
- ¿Nos podrían relatar cómo son esos momentos? ¿Quién toma la iniciativa para leer? ¿En qué momentos leen? ¿Cuánto tiempo dura la lectura? ¿Cambian de libros?
- ¿En qué posición leen?, ¿con el niño en el regazo?, ¿en el sillón?, ¿en la cama?
- Con respecto a los libros que se llevaron y a los que leemos en el jardín, ¿cómo los definirían? ¿Encontraron diferencias entre ellos? ¿Cuál les resultó más difícil de leer? ¿Por qué? ¿Cuál los atrapó más?, ¿y a su hijo?
- Traten de definir en tres o cuatro palabras cómo les resultó esta experiencia…

A través de esas encuestas aparecen historias riquísimas, que aún a aquellos que no han tenido buenas vivencias les permiten repensarlas y modificar parte de su hacer con sus hijos. En muchos casos, los padres y las madres recurren a sus propios padres para preguntarles qué les leían o contaban de chicos (ese apetito de saber sobre sí mismos nace gracias a la iniciativa del jardín maternal, que les despierta una inquietud sobre lo propio al ponerlos a pensar en sus hijos). Las abuelas y abuelos hacen sus aportes y así nace la posibilidad de un intercambio intergeneracional que en algún momento histórico pudo haber sido natural y espontáneo, pero que actualmente es mucho más difícil de observar. De algún modo, los adultos reescriben su historia lectora y con ella se afianzan vínculos afectivos, memoria psíquica y se ensancha la poderosa zona del juego y la palabra poética. Los procesos lectores de los bebés movilizan los procesos lectores de los adultos.

Sus comentarios acerca de la experiencia con sus hijos son maravillosos, casi nadie queda indiferente, cada uno a su modo se relaciona con los libros y, sobre todo, con el tiempo compartido, distendido y amoroso que la lectura provoca.

## El placer de leer, la libertad y las peripecias de la lectura

Dice Ana María Machado:

> Hay placeres y placeres. Goces diversos. Algunos son biológicos, y los compartimos con los animales: comer cuando se tiene hambre, beber cuando se tiene sed, tomar el sol para quitarse el frío. (…) Están también los placeres físicos y sensoriales más refinados, del erotismo a la degustación gourmet (…) y los placeres más lentos y sutiles, de la creación, de terminar algo difícil con buen resultado, de participar de la belleza (…). De la misma manera, cuando hablamos de placer asociado a la lectura, podemos referirnos a cosas muy diferentes. Unas son obvias, como leer un texto divertido, gracioso, que hace reír. Otras son un poco más elaboradas, como leer una historia llena de peripecias, tal como un buen fascículo, que nos sorprende o nos asombra y atrapa nuestra atención para intentar adivinar lo que viene después. Otros son todavía más elaborados y sutiles, como la alegría intelectual de descifrar poco a poco un lenguaje simbólico, de apreciar rupturas inesperadas y nuevas construcciones, de sumergirse en ambigüedades y múltiples sentidos, de dejar que surjan nuevas ideas. Muchos más allá de lo utilitario o lo necesario. Se relacionan con un espacio de libertad, con un movimiento de entrega, de rechazo al juego de dominar y ser dominado, de dejarse ir a la deriva.
>
> Esa noción es fundamental y todo lector la reconoce. En el fondo, es el gran goce de leer. Uno lee, se deja llevar y aprecia (Machado, 2018, pp. 48-49).

Este modo de pensar el camino del lector pone en un plano de igualdad la libertad, el placer y el trabajo profundo de construcción de significados, todo ello implícito en el acto de leer. Los niños pequeños que nos ocupan están en un plano de igualdad con la lectura verdadera, con esa que permite construir sentidos, gozar, detenerse, bucear en lo simbólico.

La literatura, como el arte en general, guarda dentro de sí variados modos de interpretación y esta es una de sus mayores riquezas. Interpretamos un cuento, una novela, un poema a partir de nuestros conocimientos previos, nuestra sensibilidad y nuestra experiencia. La literatura está siempre abierta al lector, quien ejecuta como nunca su libertad cuando construye significados con lo que lee o escucha. Los niños pequeños lectores también tienen derecho a ese ejercicio de libertad y, por eso, es tan importante permitir que los cuentos, las historias y todo lo que un libro aporta esté abierto a sus palabras y a sus interpretaciones. Cuando los adultos tratan de llevar el sentido de un libro hacia un fin preestablecido del que podrán obtener un rédito didáctico o moral, estamos poniendo en riesgo su supervivencia lúdica y literaria. El libro se convierte en un recurso para un fin adulto y, en consecuencia, deja de producir vibraciones, resonancias y conexiones propias en los niños.

La literatura es un fin en sí mismo. Los libros literarios ofrecen a los niños la posibilidad de vivir otras vidas, acrecientan su experiencia del mundo, les permiten identificarse con sus personajes, espejarse en los sentimientos de otros, poner fuera de sí emociones incontrolables, elaborar pensamiento, reunir sus propias percepciones e intuiciones con el relato que viene de otro.

María Alexandra, una educadora que participa de una instancia de formación en la que propongo trabajar sobre estos temas, señala en un foro:

> Creo que tengo que decir que aún cuesta mucho trabajo dejar en libertad al niño en la lectura, todavía la educadora es la que cuenta y lee, y la que escoge qué leer, y espera a que todos estén sentados alrededor y callados para comenzar... El temor a que el niño rompa, chupe, aviente el libro no se ha ido... Por eso es tan importante conocer la historia lectora de cada uno, para diseñar el acompañamiento primero hacia el mediador o mediadora, para que pueda descubrir nuevos modos de relacionarse tanto con los libros como con los niños y con los padres.

Es muy importante romper la idea de que siempre se debe leer sentados todos juntos, en silencio, con la educadora o el mediador como dueño del libro y de la lectura. Es muy importante que los niños lean libremente, entre ellos, solitos y también en pequeños grupos, a través de la educadora, de la mamá o del papá. Es necesario que la educadora, la mamá y el papá se ofrezcan para leer. Tan necesario como esto es que se habilite la búsqueda curiosa de los niños, sus propias iniciativas de relación con el libro, que al principio son mucho más corporales y físicas que orales. Esto también es necesario trabajarlo

con los padres, quienes muchas veces reproducen los modos escolares con que han aprendido a acercarse a la lectura y temen que los libros se rompan, luego haya que pagarlos si son de una biblioteca o del centro infantil, sienten verdadera incomodidad si los niños saltan páginas, si se quedan largo tiempo en una misma ilustración o se frustran si el bebé deambula mientras ellos le leen (la mayoría de las veces los bebés están muy atentos a lo que ocurre en la lectura, aun cuando parecen interesados en otras cosas; no es falta de interés sino urgencia epistemológica y motriz lo que los lleva a recorrer el espacio).

Como con el deambular, existe el derecho a la manipulación y a hojeo. Partiendo de la curiosidad infantil y de la necesidad que manifiestan los más pequeños de apoderarse del mundo desde el punto de vista físico, debemos permitir que los niños tomen, hojeen, manipulen los libros a su modo, aún frente al temor adulto de que se rompan. No se aprende a cuidarlos si no es ensayando cómo se usan y si se rompen siempre hay posibilidades de repararlos. Por otro lado, la experiencia indica que los niños nunca pierden la pasión por los libros amados, aunque estos tengan varias curaciones intensivas encima.

Otros derechos legítimos del lector están en la repetición y en el silencio. Los niños pequeños pueden pedir el mismo libro una y mil veces; ese deseo se parece a una obsesión. Como los juguetes más queridos, como el osito del que el niño no puede desprenderse, los libros se convierten en objetos transicionales[3], es decir, en valiosos instrumentos que ayudan a andar por la vida. Los motivos que desatan la necesidad de un mismo libro repetidamente pueden ser muy variados, van desde la diversión o el placer estético hasta la identificación más profunda. Otras veces ese deseo está fundamentado en la necesidad de ir cada vez más hondo en la lectura, de horadar otras capas de significado. Cualquiera que sea el motivo, siempre es válido y propio de la subjetividad de cada niño. Por eso es tan importante respetar ese deseo y, como adulto mediador, estar disponible para la lectura.

¿Y el silencio? ¿A qué silencio nos referimos? Hay aspectos profundos de la lectura que solo pueden desarrollarse a partir del silencio, de las emociones que flotan en el niño que escucha, y para las cuales cualquier pregunta externa, cualquier consigna —aun un juego— puede resultar intrusiva. El

3 Este es un concepto que acuñó Donald Winnicott para nombrar los juguetes u objetos a los que el niño pequeño carga de valor sentimental y que funcionan como una prolongación del amor de su mamá, su papá o sus seres de referencia. Por ese motivo, el niño los traslada consigo a lo largo del día y de la noche.

lugar de la ensoñación a veces puede ser compartido, entonces un libro recién leído provoca necesidad de conversación; otras veces, en cambio, se necesita silencio, y es importante saber discriminar estos momentos, y permitir a los niños una intimidad.

Vuelvo a Ana María Machado (2018), quien se refiere al filósofo español Fernando Savater y con él nos permite volver a enfatizar la importancia del rol del mediador como compañía humana:

> Una de las ideas más fecundas y polémicas de Savater es el énfasis que él le da a la universalidad, concluyendo que por más que sea importante la diversidad, esta no es nuestra mayor riqueza, contrario a lo que muchas veces se nos viene como primer pensamiento. Para él, nuestro gran tesoro es la semejanza, aquello que tenemos en común, igual, a pesar de toda la diversidad individual que debe respetarse. Por eso dialogamos: porque reconocemos en el otro a nuestro semejante. Por eso traducimos: porque creemos que el lenguaje es capaz de expresar el mundo (Machado, 2018, p. 38).

Los niños pequeños necesitan los libros que portan historias de semejantes y extraños; pero también de los verdaderos "semejantes" que enseñan a través de sus mediaciones de qué se trata ser humano y leer el mundo, cómo se hace para traducirlo y llevarlo al plano de relaciones con la propia interioridad. "La lectura y el diálogo se tornan, por lo tanto, fundamentales desde esta perspectiva, pues permiten que nos impregnemos de la humanidad común a todos y nos empapemos de ese caldo de semejanza" (Machado, 2018, p. 39). Casi un antídoto —la lectura y el diálogo— para ese riesgo de apatía y soledad contemporáneas con que iniciamos este texto.

> *Ayudémoslos a apropiarse del mundo, de la cultura, de la poesía, a hacer pasos bien largos cuando sientan que deben hacerlos.*
>
> Gianni Rodari (1998)

Con estas ideas compartidas hasta aquí, intentamos abrir esa relación tan necesaria entre las familias, el lenguaje y la lectura, acompañada por diversos mediadores. Es una forma de pensar cómo apostar a la democratización de los espacios, a la creación de nuevos puntos de encuentro con los libros. Pero ese "punto" al que me refiero no es solo físico o territorial, también es actitu-

dinal: podemos estar rodeados de los mejores libros; pero si las intervenciones tienden a la repetición, se serializan u olvidan que el sentido no es una potestad del mediador, si no parten de una "gentileza", será muy difícil escribir la propia experiencia. Y es precisamente eso lo que nos hace lectores.

Tomo la palabra "gentileza" en el sentido que plantea Peter Pál Pelbart (2009), cuando dice:

> ¿Cómo mantener una disponibilidad que propicie los encuentros, pero que no los imponga, una atención que permita el contacto y preserve la alteridad? ¿Cómo dar lugar al azar, sin programarlo? ¿Cómo sostener una 'gentileza' que permita la emergencia de un hablar allí donde crece el desierto afectivo? (Pál Pelbert, 2009, p. 44)

Los espacios culturales para la primera infancia pueden ser frondosos jardines afectivos, lingüísticos, literarios. Bibliotecas humanas, abiertas, jugosas. Bajo un árbol, en una biblioteca pública del centro de la ciudad, en un regazo, en una escuela, en la sala de espera de un hospital, en un banco de un parque, en un autobús.

Y con el lenguaje literario, los libros y las experiencias lúdicas llega la cultura escrita. Y no es lo mismo enterarse de su existencia a los seis años, cuando se ingresa a la escuela primaria, que en los primeros tiempos de la vida. Los niños que reciben libros como juguetes desde que nacen se relacionan con los procesos de alfabetización convencional de un modo mucho más rico y autónomo. La escritura y la lectura convencionales, como todo gesto de la cultura, les interesa profundamente a los más pequeños; por eso si los libros y materiales escritos están presentes en sus vidas cotidianas se encargan de escudriñarlos y estudiarlos a su modo.

En mi experiencia de muchos años acompañando la lectura de bebés y niños pequeños, observo sistemáticamente que entre los dos y tres años ya tienen un interés definido por la escritura y la lectura, y también muchos conocimientos sobre el sistema de escritura y el lenguaje que se escribe; identifican los "quehaceres del escritor y el lector" (Lerner, 2001). Esto significa que si impulsamos la lectura con bebés y niños pequeños, el acceso a los libros, a los espacios comunitarios donde se lee, se escucha, se es acariciado por los relatos y la voz humana especialmente dedicada a lo poético, podríamos garantizar mejores procesos de alfabetización convencional en un sentido pleno.

> El desafío es orientar las acciones hacia la formación de escritores, de personas que sepan comunicarse por escrito con los demás y consigo mismos, en vez de continuar "fabricando" sujetos cuasiágrafos, para quienes la escritura es suficientemente ajena como para recurrir a ella solo en última instancia y después de haber agotado todos los medios para evadir esa obligación (Lerner, 2001, p. 40).

Así lo señala Delia Lerner refiriéndose a ciertos modos de trabajar con la escritura en la escuela, cuando se separa la práctica escolar de la práctica social de la escritura y la lectura.

Cuando realizo el seguimiento de los niños que pasaron por la institución que dirijo, donde la lectura fue para ellos juego de todos los días, donde leer y escribir fueron prácticas llenas de sentido social, observo que en la escuela primaria no solo son lectores y escritores competentes, sino que gozan de la lectura y la escritura al punto de hacerlo por necesidad, con alegría, con enorme creatividad. Sus textos son sumamente interesantes, persisten en el tiempo dedicado a la lectura literaria, buscan nuevos libros, avanzan con gozo por el campo de la lengua escrita.

Y si vuelvo a los bebés y a los más pequeños con los que comparto cada día, observo además el fortalecimiento de las relaciones de lenguaje y apego entre los niños, sus madres y padres, porque el buen libro que va y viene entre dos semejantes que están disponibles uno para el otro genera necesariamente la empatía del amor. Con cuánta razón, entonces, es imprescindible crear puentes entre los niños pequeños y sus familiares con los libros, puentes de lectura. Puentes entre las bibliotecas y las familias, para que las madres y los padres sepan con certeza que los libros no solo son para aquellos que pueden comprarlos, sino que los libros son derecho de todos.

# Referencias

Browne, A. (2010). *Mi papá*. México: Fondo de cultura económica.

Deleuze, G. y Guattari, G. (1978). *Kafka. Por una literatura menor*. México: Ediciones Era.

Dupuis, S. (2006). *Las diez gallinas*. España: Edelvives.

Kitamura, S. (2007). *Perro tiene sed*. Pontevedra: Kalandraka.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible, lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

López, M. E. (2009). Bibliotecas para bebés. Literatura que se acuna. *Revista Cultura LIJ*. Buenos Aires.

López, M. E. (2017). Guía para padres: *Una crianza amorosa. Aprendizajes clave en la Educación inicial*. México: SEP.

Machado, A. M. (2018). *Ciudadanía e infancias lectoras*. Chile: Ibby Chile, Colección Alas de Colibrí

Pál Pelbart, P. (2009). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Rodari, G. (1998). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.

# Guía para padres con niños de 0 a 6 años:

## el tesoro de leer desde el inicio de la vida

María Emilia López

*Las bacalatas nacen de madres peces que se comieron alguna lata que la gente tiró al mar. Son de lata por fuera y de pez por dentro, y un poco ciegas. El que pesca una la devuelve al mar, porque piensa que es una pura lata, entonces ella sobrevive más tiempo jugando a las cartas.*

Catalina Zoricich (9 años)
(Texto incluido en la compilación de Katz, 2015)

## ¿Qué significa leer en la primera infancia?

No es fácil imaginar qué siente un bebé cuando llega al mundo, luego de nueve meses de comodidad amorosa dentro del vientre de la madre, con todas sus necesidades satisfechas,

mecido en el líquido amniótico, acunado a través de los movimientos del cuerpo que lo porta, alimentado sin pausas, protegido de cualquier temperatura que no sea óptima, de los movimientos bruscos, del temor a la caída.Cuando nace, ese bebé es arrojado al torrente cultural en que vivirá de allí en adelante. "Arrojado" puede parecer exagerado; sin embargo, es tan grande la diferencia entre la experiencia vivencial intrauterina y los estímulos infinitos del mundo del afuera, es tan abrupto ese pasaje, que será necesario construir una serie de cuidados afectivos, sensoriales, culturales y biológicos muy elaborados para que el pequeño pueda adaptarse sin riesgos y comenzar a construir sentidos sobre las infinitas marcas culturales de su familia y de la sociedad en la que habitará.

Todo es, al principio, un misterio. Los bebés no reconocen los diferentes rostros, no diferencian el día de la noche, no saben si eso que urge en su interior es hambre ni de qué modo se calmará esa furia, hasta tanto la madre y el padre con sus cuidados repetidos le ayuden a comprender esos estados, a anticipar las soluciones y, así, a bajar la ansiedad enorme que provoca comenzar a vivir en el mundo humano. Por algo los bebés muy pequeños lloran tanto: los domina la ansiedad de no comprender lo que ocurre dentro de sí, en su entorno, con los otros. Una mamá o un papá que comienza a interpretar los llantos de su bebé, a poner palabras y cuidados en función de esa traducción, está ofreciéndole a su pequeño hijo un alfabeto compartido, le "presta" sus sentidos de las cosas, sus significados, para que el bebé también comience a traducir lo que siente, lo que vive, lo que ve, lo que escucha.

Por eso, las primeras palabras y los primeros gestos que acompañan los descubrimientos son apoyos importantísimos para que los pequeños comiencen el trabajo de aprender a "leer" el mundo que los rodea.

En este trabajo, la mamá y el papá o las figuras sustitutas son vitales. Sus palabras, sus gestos amorosos, el sostén corporal, la mirada conjunta funcionan como el bagaje cultural esencial; son la materia prima para la comprensión y la entrada en los procesos de desarrollo inteligente.

Quienes trabajamos en estos temas ligados a la primera infancia decimos que el bebé comienza a construir psiquismo a partir de estas interacciones verbales, táctiles, amorosas, que portan la madre y el padre. Construir psiquismo significa aprender el lenguaje, elaborar sentido, reconocer a los otros y a sí mismo, reconocer las propias sensaciones y sentimientos, ordenar el tiempo y el espacio, investigar el movimiento, comenzar a jugar y a llenar de representaciones el tiempo cotidiano. Y todo ello está fuertemente ligado con la lectura.

Por eso podemos decir que, desde el lugar de las madres y los padres, una primera tarea para acompañar la lectura de los bebés y los niños pequeños es la interpretación de sus gestos, la compañía atenta y dialógica hacia ellos, la entrega al juego compartido y a las demandas del bebé. Por supuesto, todo esto mediado por el lenguaje oral, por la voz de los otros y las pequeñas narraciones sobre la realidad cotidiana y también las ficcionales.

## La importancia de la oralidad: leer escuchando

> *Dormir al niño, habiendo un camino delante de él, equivale un poco a la raya de tiza blanca que hace el hipnotizador de gallos. Esta manera de recogimiento dentro de sí es más dulce. Tiene la alegría del que ya está seguro en la rama del árbol durante la turbulenta inundación.*
>
> Federico García Lorca ([1928] 2004)

La voz humana es imprescindible para construir psiquismo y para entrar en la poesía. Aprendemos a leer escuchando esas voces que se prestan al juego de contar, narrar, jugar con las palabras. Las primeras historias, rimas y cantinelas llegan a través de la voz del otro, siempre y cuando haya otro dispuesto a ese juego de dar y recibir lenguaje.

Por eso es tan importante que cada madre y padre se entregue a esa aventura, que es mucho más que mantener entretenido al niño o calmarlo frente a un dolor, un miedo o una dificultad para dormir.

## Acervos orales: poemas, juegos de palabras, canciones, juegos corporales acompañados de lenguaje

Con la oralidad llegan las nanas y canciones de cuna. La voz de la madre oída desde el vientre imprime en el bebé los signos de lo humano: la voz, su melodía, su timbre y su ritmo. Podríamos decir entonces que es a partir de esa sonoridad, cargada de los matices musicales propios de lo familiar, como el niño se introduce en la cultura.

**Drume negrita**
(Eliseo Grenet, Cuba)

Mamá la negrita,
se le salen lo pie e la cunita.
Y la negra Mercé
ya no sabe qué hacé.

Drume negrita,
que yo va' a comprar nueva cunita,
y va a tener capitel,
y va a tener cascabel.

Si tu drume,
yo te traigo un melón bien colorao.
Y si no drume,
yo te traigo un babalao,
que da pau pau.

Por eso, cuando cada mamá o cada papá le canta a su niño pequeño a la hora de dormir, no solo le está regalando afecto, también lo está introduciendo en la poesía y en la capacidad de imaginar, que es el germen del pensamiento. Lo poético es un componente básico para una inteligencia creadora, sobre todo en la primera etapa de la vida, cuando todos los sentidos están abiertos y disponibles y el mundo intelectual, el mundo de las representaciones, está en plena etapa de construcción.

Si ponemos atención a las características del tiempo que nos toca vivir, podemos decir que para los niños pequeños ese mundo del lenguaje gratuito y lúdico no siempre está disponible. Vivimos apurados, el tiempo del juego se escurre entre las obligaciones. Vivimos entre aparatos electrónicos, el tiempo de la oralidad y de las palabras de intercambio acompañadas de una mirada a los ojos escasea. Y es entonces cuando cobra mayor sentido aún pensar en la literatura y la lectura en el ámbito familiar. Cada vez que cantamos, leemos poemas o cuentos, hacemos juegos musicales sobre el cuerpo o con el cuerpo del bebé o decimos rimas con los niños pequeños. Cada vez que inventamos el tiempo de estar juntos y reunidos a través de la palabra lúdica y poética, no solo estamos aportando a los procesos de lectura en sí mismos, sino a la for-

mación integral de cada niño: nutrimos su bagaje de lenguaje, alimentamos su imaginación, su acervo poético y afianzamos los vínculos de apego. Todos ellos son componentes esenciales de una salud psíquica integral.

También los juegos tradicionales que recuperan retahílas, poesías, trabalenguas, juegos de nunca acabar forman parte de la biblioteca que cada uno de nosotros tiene escondida en su memoria. Podríamos llamarla protoliteratura, juegos que comienzan con los balbuceos y las repeticiones, que no siempre tienen un significado claro y, sin embargo, producen gran interés en los niños. Una literatura oral y rítmica que acompaña el aprendizaje de los sentidos del lenguaje pasa de la invención azarosa a las formas literarias estructuradas, del puro juego sonoro al significado narrativo y a las historias.

## El mundo escrito: la importancia de los libros en la vida de los bebés y los niños pequeños

La lectura es para muchos padres un descubrimiento en cuanto a las posibilidades de acercamiento en edades tan tempranas como las que nos ocupan. Tradicionalmente se ha considerado que los "primeros lectores" son aquellos que cuando acceden a la escuela o al preescolar comienzan a apropiarse de la lectura y la escritura convencionales con autonomía, es decir, niños de cinco o seis años que comienzan a alfabetizarse. Pero el concepto mismo de lectura excede la alfabetización convencional. O, mejor dicho, para acceder a la alfabetización como ocurre en la escuela es necesario haber aprendido a leer el mundo desde el nacimiento. Y nada mejor para ese entrenamiento lector que encontrarse con los libros desde los primeros días de vida, es decir, tomar los libros como juguetes, que se chupan, se mordisquean, se exploran y se leen.

## El libro como juguete

Este modo de pensar el libro como juguete es fundamental para habilitar en los pequeños un uso libre y confiado del objeto. Con esto queremos decir que es mucho más importante permitir todas las manipulaciones necesarias para que el niño se apropie del libro que proteger el libro de las posibles depredaciones que un lector hambriento de metáforas, sentidos y palabras puede ocasionar al leerlo.

La libertad del lector pequeño está también en el uso físico del libro, que poco a poco —si tiene suficientes ocasiones de lectura— irá acercándose al

uso convencional y cuidadoso que hacemos los adultos. Un libro se puede pegar con cinta transparente todas las veces que haga falta; los niños valoran cada libro por el amor que les ha generado su lectura, mucho más que por lo bien conservadas que están sus tapas o sus páginas.

Cotidianamente, al trabajar con madres y padres de niños muy pequeños, observo que desbaratar este carácter "sagrado" que suele tener el objeto es muchas veces complicado. Probablemente por la fuerte impronta escolar que tiene nuestra relación con los libros es difícil habilitar ese desparpajo propio del pequeño lector, que para ellos se vuelve necesario en el camino de ganar autonomía y pericia para entrar en las historias, imágenes y juegos que propone cada libro.

Por otro lado, los libros tienen otra relación interesante con los juguetes, además del manipuleo. Los libros guardan inventos, creaciones de significado dentro de sus páginas, tanto a través de las ilustraciones como de los textos. Esas historias o esas estructuras literarias son muy similares a sus propios juegos, porque están hechos de la misma materia: la ficción. Los libros esconden "juegos" dentro de sus páginas, como los juguetes.

## La importancia de la mediación: ¿cómo ofrecer los libros? ¿Qué y cómo contar? ¿Qué hay de mi propia historia lectora a la hora de leer a mi hijo/a?

Partamos de esta relación intrínseca entre libro y juguete para pensar algunas formas de la mediación, es decir, los modos en que nosotros, los adultos, nos ofrecemos cuando prestamos nuestras voces a los pequeños lectores.

Podríamos iniciar con esta pregunta: ¿cómo se lee un libro que es un juguete?

- Se lee con libertad interpretativa: eso quiere decir que deberíamos respetar el sentido que el niño le da al relato, sus preguntas, sus inferencias, sus enigmas, y no llevar el texto hacia una moraleja o un significado que consideramos más "edificante".
- Se lee respetando el tiempo del niño: eso significa que podemos detenernos en una página y dedicarle todo el tiempo de lectura o ir y venir entre las páginas, de acuerdo a las inquietudes del pequeño lector. Cuántas veces nos ocurre a nosotros como adultos que necesitamos detenernos en un párrafo y releerlo una y otra vez para comprenderlo y para gozarlo si nos ha impactado. El niño lector también atraviesa

esas emociones estéticas e intelectuales. Por eso es tan importante leer siguiendo el ritmo de lectura que propone el niño.

- Se lee tantas veces como sea necesario, como se juega al mismo juego libremente, tanto como el deseo mande. Muchas veces las madres y los padres se preguntan por qué su hijo quiere leer o llevarse en préstamo de la biblioteca siempre el mismo libro. Esa es una auténtica decisión de lector, que puede obedecer a múltiples razones: la necesidad de penetrar más en el significado, la necesidad de repetir el placer que otorga esa historia, el deseo de atravesar un mismo problema o determinadas acciones que tal vez resuenen en su propia subjetividad. Sea cual sea el motivo, si consideramos que la lectura es un espacio de libertad será necesario respetar esas decisiones o pedidos reiterados de los pequeños lectores.
- Hablamos de niños muy pequeños, que están construyendo sus puntos de vista sobre las cosas del mundo. Niños sumamente ávidos de compartir con los adultos sus emociones, ansiedades, descubrimientos. Por eso, la conversación es uno de los modos más ricos de abordar la experiencia de la lectura. Eso supone estar atentos a sus comentarios espontáneos para hacerlos crecer, para problematizarlos. El significado de la lectura no es unívoco y en ese sentido las visiones particulares de los niños pueden crecer notablemente si tienen la oportunidad de compartirlas, escuchar otros modos de ver, mirar, como pueden ser los de la mamá o del papá. Conversar es también el modo de aprender a pensar con otros, el descubrimiento de que en cada mente hay ideas distintas, algo complejo de advertir al principio de la vida, pero que a través de la experiencia de la lectura compartida se hace real y se disfruta. Estar solos para pensarlo todo puede resultar abrumador para los niños pequeños. Los libros con sus historias y sus informaciones ayudan a pensar el mundo en compañía, alivian el peso de vivir, la incertidumbre y los misterios infinitos que nos rodean.
- Se lee respetando las palabras especiales que aporta el texto. Una de las características de los textos literarios es que sus palabras no son azarosas, cada una de ellas se comporta de un modo particular, tiene una función y da sentido al libro como obra. Un lingüista que dedicó mucho de su estudio a las funciones del lenguaje definió la función poética como aquella que atiende no solo al significado de las palabras, sino a cómo se combinan y qué logran como efecto a partir de esas combinaciones particulares (Jakobson, 1981). Sí, lo poético —ligado

a las formas del lenguaje— es necesario, lo poético tiene una función dentro del lenguaje y dentro de los procesos de humanización que nos provee el lenguaje. Lo poético no es superfluo, no da lo mismo si está o no está el cuidado sobre la forma en lo que se dice; la forma también da sentido y produce efectos en el lector. A cada una de las palabras el autor del texto le da su lugar especial, también las elige entre otras. Toma en cuenta las características de sus personajes y para ellos elabora modos particulares de decir; elige cómo embellecer el lenguaje o cómo crear enigmas a través de determinadas palabras o de sus omisiones, aun cuando hablamos de libros para niños muy pequeños.

A modo de ejemplo: en el libro *Las lechucitas* de Martín Waddell y Patrick Benson (2013), tres lechucitas cuya madre ha salido por la noche a buscar comida están temerosas en su árbol a la espera de su regreso. Como toda cría pequeña, dudan acerca de si la mamá volverá o, mejor dicho, temen que no regrese. Para contar ese sencillo relato, el autor elige la repetición de algunas frases en el texto que funcionan casi como una retahíla, pero que en su repetición no solo afirman el nudo del cuento (la separación y el temor a que la madre no regrese), sino que provocan un juego de lenguaje que a los niños les resulta muy interesante, un puro juego estético que ellos recuperan luego hasta en sus propios juegos cotidianos:

Las lechucitas se pusieron a pensar (se sabe que las lechuzas piensan mucho): Esta frase se repite ante cada pregunta-respuesta. Y luego la estructura repetida con que cada una de las lechuzas, de acuerdo a su edad, responde ante la pregunta acerca de si la madre volverá, de forma coherente con su temor: —Creo que fue de caza— dijo Sara / — para traernos comida — exclamó Guille / —¡quiero ver a mi mami!— repitió Guille (Wadel y Benson, 2013). Guille, el más pequeño, nunca se conforma con las explicaciones de sus hermanas, él persiste hasta el final con su deseo de verla únicamente.

Ese trabajo sobre el lenguaje es una de las grandes cosas que nos aportan los libros, por eso es tan importante leer los textos como están escritos, sin temor a que los niños no los comprendan. Ellos son muy capaces, hacen inferencias a través de sus conocimientos previos, también a través de las ilustraciones y si algo los sobrepasa saben preguntar.

A veces no preguntan porque no les resulta un problema quedarse con un enigma, y eso también es válido, o porque el cuento o el poema les producen un gozo que no siempre es necesario traducir literalmente. De esta manera, además, comienzan a incorporar a su vocabulario de todos los días las ricas palabras que aportan los libros, entonces todo el acervo cultural crece y con él los materiales que les permiten imaginar y hacer cosas con palabras.

- Se lee en voz alta. Cada vez que leemos en voz alta estamos ofreciendo a la vez reaseguro afectivo, información sobre el lenguaje, material de juego y baño de palabras. Recibir lectura en voz alta es un derecho de la infancia que no deberíamos perder al volvernos jóvenes o adultos. Aun en el caso de aquellos niños que leen por sí mismos tempranamente, el ritmo de lectura del pequeño aprendiz, fluctuante y por momentos lentificado, empaña la emoción y el interés por seguir el hilo de la historia. Por eso los niños que ya leen solos siguen gozando y pidiendo que los padres les lean en voz alta y es muy importante conceder este regalo. No lo piden por "holgazanes", lo piden por amor y por necesidad, por eso es bueno disponerse al cuento de la noche, por ejemplo, aunque su hijo ya no sea un bebé. Por otro lado, la lectura es una habilidad que se desarrolla a través de la práctica. Cuando leemos en voz alta a los niños estamos transmitiendo las informaciones fundamentales acerca del acto de leer; no solo se trata del encuentro con el libro, también el vocabulario, el ritmo, los gestos, el clima, las pausas, la musicalidad de la lengua con sus entonaciones y las emociones asociadas a determinados hechos hacen al aprendizaje de la lectura. Aprendemos el significado de las palabras oyéndolas, contextualizándolas a partir de relatos. Esos ejercicios de contextualización son profundos trabajos de pensamiento, aun a los pocos meses de edad, a los dos, tres o cinco años. Y como consecuencia de ese trabajo mental y subjetivo aumenta la capacidad de atención. Por eso, es lícito pensar que cuando cada mamá o papá le lee en voz alta a su hijo está garantizándole los mejores acercamientos a la experiencia de la lectura y la escritura, estimulando el deseo y la necesidad de leer cada día más.

## El cuerpo y el afecto en la experiencia de lectura

Cuando uno de los motores de la lectura es la expectativa de contar con la mamá, el papá y los abuelos a disposición durante un tiempo especial, la predisposición a leer está garantizada:

> Cuando el niño va a dormir, la palabra de la madre/padre es también palabra-contacto, palabra-piel, palabra-pelo. Al contar un cuento podemos abrirlo al significado que el niño necesita, intuye, reclama. El instante repetido, pero único, cuando el niño se va a dormir, el borde de la cama, la frontera del sueño, es un espacio íntimo entre la madre/padre y el niño. El cuento, y la palabra de lo que se dice, en el metalenguaje de la caricia, del tacto, del tono de voz, del tono corporal, del lenguaje verbal y no verbal (Pelegrín, 1982).

Resulta muy interesante pensar que el bebé articuló su relación con el lenguaje cuando la mamá y el papá ofrecieron conjuntamente el rostro, la mirada y las palabras. Podríamos decir que es a través de esa acción conjunta como la palabra cobra sentido, se hace propia y se advierte que nos está dedicada. Sin el cuerpo de por medio, el niño no llega a advertir que el lenguaje le "dice" cosas.

Conservar en el acto de leer esta predisposición al encuentro corporal es una forma de apuntalar lo más profundo de la lectura y de la estructuración psíquica, a través del afecto y la seguridad de la presencia maternante.

## ¿Qué libros para qué niños? Álbumes, relatos, poemas, *pop-ups*, libros científicos

Con la presencia de los libros llegan las situaciones a las que se puede volver libremente para encontrar los mismos materiales. Los libros conservan las historias, los problemas, las soluciones, los formatos estéticos y el regreso repetido liga al niño con lo más profundo de la lectura; también, con el placer que puede reiterar a su antojo. Lo que permanece en el libro, su estabilidad textual y gráfica ayuda a confiar en el mundo, en su devenir. Algo de la fragilidad propia de la primera infancia, el temor a perder las figuras de apego, las

referencias segurizantes, encuentra calma y sosiego a través de las historias, poemas, ilustraciones que sobreviven al tiempo y a los avatares de la vida. Por eso son tan importantes los acervos de libros que cada uno de ustedes va creando para sus hijos, tanto como los juguetes, las caricias, los abrazos y la comida.

Pero ¿qué libros son valiosos o necesarios para los niños pequeños? En principio, si tenemos en cuenta esa gran inteligencia que les permite a los bebés comprenderlo todo sobre el lenguaje en el término no mayor a dos años de vida y sin ninguna instrucción mediante, si consideramos que leen hasta los estados de ánimo inscriptos en el rostro de la mamá o del papá, es lícito pensar que pueden leer libros con cierta complejidad, no solo textos simples e ilustraciones figurativas, que reproducen su realidad circundante.

Los buenos libros para niños ofrecen ricas ilustraciones, todos los colores que existen en el universo, combinados de forma artística; narraciones interesantes y potentes, con un lenguaje elaborado, temas que los interpelan como espejos de la vida y otros que amplíen su imaginación, que se alejen lo máximo posible de sus propias experiencias; ficciones que los movilizan a imaginar lo imposible. Por eso, para pensar un buen acervo, deberíamos incluir todos los géneros. Hacemos aquí una posible clasificación, con el único objetivo de hacer más visibles diversas posibilidades a la hora de buscar libros en la biblioteca pública, en el jardín de niños o en la librería.

## Libros álbumes

Los álbumes son libros ilustrados, con la particularidad de que la información está repartida y combinada entre el texto y la ilustración, muchas veces también en el diseño gráfico de tapa y contratapa. Es decir que si no leemos las imágenes, articuladamente con el texto, no podemos recuperar el sentido total de la obra. Este tipo de libros exige al lector un juego complejo, donde para poder construir el significado debe llenar vacíos que el autor planteó intencionalmente, lo cual constituye un desafío para su imaginación y un laborioso trabajo sobre las inferencias.

También existen libros álbum sin palabras. Pero entonces, ¿cómo cuentan? Aunque no tengan palabras escritas, las ilustraciones van estructurando un relato, una narración. A veces estos libros provocan temor en los adultos, que estamos acostumbrados a apoyarnos en la palabra únicamente. Sin embargo, ofrecen una gran oportunidad para construir el relato junto con los niños.

Entre los dos compartir las inferencias y las especulaciones sobre lo que está ocurriendo. Son libros que facilitan la conversación y el sentido compartido.

## Cuentos o narraciones

Los cuentos o las narraciones tienen mucha importancia en la formación del lector pequeño. Si tenemos en cuenta que los niños que nos ocupan se encuentran en pleno proceso de organización de su pensamiento, deben incorporar a grandes velocidades el lenguaje en un sentido íntegro y, a la vez, elaborar y metabolizar todo lo que les acontece en sus vidas con escasa experiencia propia como para establecer comparaciones, identificaciones o recurrir a su interioridad como acervo de respuestas; la narración de hechos externos a su propia vivencia se convierte en una herramienta fundamental para el aprendizaje y la estructuración de su mundo interno. A través de los cuentos aprendemos a narrar el mundo. Enfatizamos el lugar de los cuentos porque en los últimos años ha crecido mucho otro tipo de ofertas, incluidos los álbumes, que aunque son muy valiosas no deberían restar espacio a la narrativa. Nos referimos tanto a los cuentos de autor como a los de la tradición oral.

## Libros de poemas

La poesía es juego, alteración del orden semántico, búsqueda de una sonoridad musical, ritmo, metáforas. Los niños pequeños están ávidos de poesía, por su misma tendencia lúdico-existencial necesitan llevar el lenguaje al territorio ficcional, convirtiéndolo en juguete. El humor, el disparate y también otras formas poéticas más complejas forman parte de sus posibilidades con la poesía. Las adivinanzas, las coplas, las retahílas, los versitos que se juegan con los dedos forman parte de este acervo poético imprescindible.

## Libros juego

Aquí podríamos incluir aquellos libros que proponen juegos, es decir, donde no hay una historia como base, ya sea en texto o en imágenes. Libros de acertijos, búsquedas de personajes, libros para descubrir figuras ocultas en otras, libros que desde su propuesta de estructura material invitan a jugar con el cuerpo (agujeritos para meter los dedos, agujeros grandes para meter la cabeza, rueditas de cartón que al accionarlas hacen girar a los personajes, etc.).

## Libros informativos

A diferencia de los literarios, los libros informativos no se involucran con la ficción, sino que transmiten información sobre determinados temas. Libros sobre la vida de los animales, sobre el espacio, sobre la naturaleza, cómo funcionan los grifos, de dónde viene el agua, cómo se hacen los bebés y sobre la ciencia en general resultan muy pertinentes para los niños pequeños. Es tan importante ampliar sus universos ficcionales como ofrecer información sobre el mundo.

## Libros con canciones

La música y las canciones son fuentes de aprendizaje estético y de placer para los niños muy pequeños. En los últimos años ha crecido considerablemente la edición de libros discos y de libros con muy buenas recopilaciones de canciones tradicionales y de autor. Eso abre una oportunidad interesante para compartir otra forma de intercambio, manifestación de la oralidad, transmisión cultural y de lenguaje. Además, al considerar cómo se imponen los productos del mercado a través de los medios de comunicación, es más necesario aun seleccionar buenos materiales musicales para descontaminar los oídos muchas veces saturados de los niños por el ruido cotidiano o las músicas comerciales de calidad discutible que imperan en casi todos los ámbitos. Canciones que se apoyen en un sentido poético, hagan gala de los juegos de lenguaje, exploren sentimientos, métricas, melodías, que puedan ser disfrutadas entre padres e hijos son un alimento fecundo para la inventiva y la ensoñación.

Para finalizar, algunas sugerencias que pueden ayudar a potenciar ese lugar de la lectura tal como lo planteamos aquí: gozoso, compartido, generoso, poético, ilimitado:

- ¿Cuándo leer? Todos los días, en diversos momentos.
- Disponer un tiempo distendido, evitando las interrupciones.
- Ofrecer el cuerpo propio. Por lo general, los niños prefieren leer en el regazo o muy cerca de sus padres.
- Respetar los gustos del pequeño lector, sus elecciones y sus interpretaciones.
- Buscar un tono amoroso para la lectura, comprometerse con la ficción, asumir un espíritu cómplice.

- Permitir las transgresiones que propone la literatura. No hace falta cambiar finales o silenciar partes del texto porque pudieran ser "inadecuadas": es necesario permitir que el niño las conozca y conversar con él sobre lo ocurrido.
- Acompañar las emociones que los libros despiertan en sus hijos, conversar sobre ellas.
- Asistir con ellos a las bibliotecas públicas o espacios comunitarios, donde es posible encontrar muchos y variados libros, así como leer con otros niños o adultos.
- Asociarse a alguna biblioteca para poder llevar libros en préstamo; de este modo, no solo crece la posibilidad de encuentro con mayor cantidad y variedad de libros, sino que se inicia un camino de intercambio cultural con la comunidad.
- Comenzar a dar forma a sus propias bibliotecas, eligiendo los libros con ellos, organizándolas con los criterios de los niños.
- Poner atención a los autores de textos e ilustraciones, conversar con los niños al respecto, otorgar esa información antes de iniciar la lectura.
- Pensar el libro como un objeto valioso a la hora de traer un regalo a casa.

# Referencias

García Lorca, F. (2004). Añada. Arrolo. Nana. Vou veru vou. En: H. Hidalgo (selección), *Libro de nanas*. Valencia: Media Vaca.

Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

Katz, S. (2015). *Invencionario. Los chicos del Taller Azul palabriendo mundos*. Salta: Ediciones Laralazul/ Taller azul.

Pelegrín, A. (1982). *La aventura de oír*. Bogotá: Ediciones Cincel.

Waddell, M. y Benson, P. (2013). *Las lechucitas*. México: Alfaguara.

# La palabra poética en la primera infancia

Antonio Ventura

## Consideración inicial: la palabra en un mundo de imágenes

Hasta hace muy pocos años bien podíamos decir que los seres humanos nacíamos a un mundo de palabras. Se cumplía, fuésemos católicos, protestantes o agnósticos, el primer versículo del evangelio de Juan: *En el principio era el verbo*.

Los niños nacían y crecían en familias en las que el mundo, especialmente el circundante, se nombraba de una manera singular. Eso que la escritora italiana Natalia Ginzburg llama léxico familiar. Así, se producían muchas y ricas variantes en las diferentes hablas de un mismo idioma. De ahí que lo que en Colombia se llamaba aguamanil en España

era un lavabo. Y esas primeras palabras que el niño escuchaba tenían ritmo; tras las más inmediatas, eran probablemente las mismas en cualquier latitud —mamá, papá, caca, chupete...— o un trabalenguas o una retahíla o una nana.

Daba igual en qué orilla del océano escuchásemos a una madre durmiendo a su criatura. Allá: *Duerme mi niño / que viene el coco / y se lleva a los niños / que duermen poco*. O acá: *Duerme, duerme negrito / que tu mamá está en el campo, / negrito*. Sí, eran unas rimas, recitadas o cantadas, los primeros sonidos con los que el pequeño se relacionaba y que en muchas ocasiones repetía sin saber aún su significado. Quizá sea esta la razón por la que la poesía popular sigue teniendo creadores analfabetos en algunas culturas rurales; personas iletradas que componen poemas, cantan, incluso improvisan sobre un tema sugerido por alguno de los oyentes.

Pero ¿podemos seguir diciendo que los niños nacen a un mundo de palabras? ¿Cuántas imágenes han consumido un pequeño nacido en la capital de un país industrializado antes de ingresar en la educación infantil a sus tres años? ¿Cómo se va a relacionar con el lenguaje este niño frente a otro nacido en el mundo rural que no ingresará en la escuela primaria hasta los seis años?

Señalo este elemento desde mi experiencia como maestro a lo largo de casi cuarenta años, donde he observado la paulatina modificación en la recepción de los textos escuchados, sean estos poéticos o no, por parte de los pequeños, así como las dificultades que encuentran los niños expuestos a muchas horas de pantallas en el proceso de aprendizaje de la lectura. Bien, sea como fuere, la realidad que nos vamos a encontrar en esta generación de aprendices de lector es muy variada y los perfiles de itinerarios lectores serán muy diferentes de unos niños a otros.

Desde mi punto de vista, la convicción en el valor de la palabra y la creencia de que el dominio de esta nos hace más libres será la mejor herramienta para enfrentarnos a la hermosa tarea de mediar entre las palabras y los niños, ya sean estos nuestros hijos o nuestro alumnos. Serán diferentes procedimientos los que utilizaremos, pero estos bien podrían estar guiados por aquel principio del gran maestro Gianni Rodari: *El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo* (Rodari, 1998).

## El gusto por las palabras y el amor a los libros

La escuela enseña y la familia educa, aunque, como en todo lo humano, los límites entre una institución y otra no son exactos y definidos como las

sombras en una pared un día de sol, sino más bien como esa suave transición que se produce entre la luz y la sombra un día nublado.

Hago este señalamiento porque, como en otros aspectos, en los últimos años me atrevería a decir de manera paulatina desde finales del siglo pasado, se ha producido una dejación de responsabilidades por parte de la familia en la institución escolar. Y creo, sinceramente, que de ahí se derivan algunas confusiones que afectan el proceso de educación y aprendizaje de muchos escolares.

Probablemente, los usos y costumbres derivados de la vida urbana actual propician una cotidianidad en la que el parámetro tiempo se gestiona a una velocidad excesiva, en la que el silencio, categoría muy importante para procesar todos los estímulos que llegan al pequeño del adulto, está ausente. El silencio y su anverso en la misma moneda: la palabra.

Un momento en el que esto que digo se escenificaba de manera evidente era en el almuerzo. Toda la familia, breve o numerosa, se sentaba a una mesa en la que el lugar de honor estaba destinado al anciano, fuese hombre o mujer, la persona de más edad y, por extensión, con más experiencia, cuya palabra era la que más tenía que contar. Aquella comida era mucho más que un acto necesario para el alimento del cuerpo. Aquella comida —no me estoy refiriendo, evidentemente, a la diaria en días laborables— era un espacio de aprendizaje, especialmente para los niños. No pretendo decir con ello que cualquier tiempo o situación pasados fuesen mejores, pues es evidente que no en todas las instancias era así, como, de igual modo, en la actualidad existen hogares en los que las pantallas no han desplazado a la palabra. En aquel encuentro existía el silencio, silencio necesario para el intercambio de unas ideas y otras. No como ahora, cuando la televisión ocupa la cabecera de la mesa e incluso algún adolescente acude a la comida con auriculares. Tampoco nos extrañaría encontrar algún pequeño que, entre bocado y bocado, manipula una pequeña pantalla.

Sí, este escenario nada tiene que ver con aquel en el que la palabra sí estaba presente. En el actual, claro que existen las palabras, pero las más frecuentes en la mayoría de los casos, las que definen los temas de intercambio entre los hablantes, las han proporcionado los portavoces anónimos del poder. Estos propician entre sus receptores eso que Salvador Pániker llama reales falsos problemas, asuntos ajenos a las preocupaciones verdaderas de la mayoría de los ciudadanos, despojados de emoción y plagados de mentiras. Sí, en una minoría que discrimina entre las voces y los ecos, acontece un relato más rico y, por ello, más libre, propiciado curiosamente por los mismos instrumentos que

sirven para la desinformación de la mayoría de la población: las tecnologías de la información y la comunicación, especialmente internet.

Uno de los efectos que estas herramientas propician en los diferentes estratos de la población es una prueba de lo que digo: mientras que para una minoría suponen un instrumento de conocimiento y comunicación eficaz, el uso que la mayoría hace de ellos genera escenarios ominosos en términos de libertades, en los que la democracia entra en riesgo.

Otro momento, quizá el más privilegiado para contagiar a los niños el gusto por las palabras y el futuro amor a los libros, es el que se produce a la orilla del sueño, cuando el niño o la niña protagonista termina durmiéndose con la música de las palabras del adulto que lo acompaña en ese tránsito dulce de la vigilia al sueño. Palabras que contarán un cuento o recitarán un juego verbal y que paulatinamente irán configurando, por un lado, el imaginario de ficción del pequeño y, por otro, irán dotándole de un vocabulario con el que podrá nombrar el mundo y a él mismo.

Decía el filósofo austríaco Wittgenstein: "Los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje" (Wittgenstein, 2012). Y así es. Cuántas veces habré escuchado a muchos de mis alumnos, ante una pregunta mía: "Lo sé, pero no sé cómo explicarlo". Esta, para mí, dramática confesión la he escuchado con más frecuencia con el paso de los años, cuando me he ido encontrando con niños cada vez más dependientes de alguna de las múltiples pantallas que les acosan.

Ya en 1997 Giovanni Sartori, premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales de 2005, lo advertía muy claramente en su *Homo Videns, La sociedad teledirigida* (1998): "la televisión está produciendo una permutación, una metamorfosis, que revierte en la naturaleza misma del homo sapiens" (Sartori, 1997, p. 36).

Por si nos quedaba alguna duda, los hallazgos del estudio realizado durante diez años por investigadores canadienses sobre 4.500 niños estadounidenses de entre 8 y 11 años y publicadas en *The Lancet Child & Adolescent Health* son concluyentes sobre la directa correlación entre el uso abusivo de estos dispositivos y el aprendizaje de los niños en un momento fundamental de su desarrollo.

¿Se han fijado ustedes en que algunos coches, entre su equipamiento de serie, llevan incorporados en los respaldos de los asientos delanteros monitores como los que encontramos en los aviones? Así, dará igual el viaje que haga la familia, el que las criaturas verán será siempre el mismo.

Recuerdo, como si hubiera sucedido hace unos días, algunas excursiones en familia con uno de mis primos presentes. Si la excursión se producía a lugar desconocido, el viaje, como diría el poeta griego Cavafis, era igual o más apasionante que la Ítaca que fuésemos a conocer. Si el destino era ya conocido y, por tanto, su camino, el juego que con frecuencia iluminaba el viaje era el "Veo, veo": *Veo, veo. / ¿Qué ves? / Una cosita. / ¿Y qué cosita es?* Y utilizo premeditadamente el verbo "iluminar", pues ese era el fenómeno real que se producía en nosotros, los niños, especialmente cuando era uno de los adultos quien proponía algún objeto del que aún desconocíamos su nombre. Así, la parada del autobús dejó de tener un "techo" en el que se refugiaban los peatones cuando llovía para llamarse "marquesina".

De todos los recuerdos de mi infancia, quizá el más arcaico que conservo es uno en el que me veo sentado en las rodillas de mi tía abuela Julia, tía de mi padre que vivió en la casa familiar durante mi primera infancia y de la que tengo un recuerdo entrañable. Ella recita la canción, hoy políticamente incorrecta: *Cinco lobitos tiene la loba, / cinco lobitos detrás de la escoba. / Cinco parió y cinco crio. / Y a todos ellos la leche les dio*, mientras gira en un sentido y en otro su mano derecha ante mi atenta mirada. Ignoro a cuántas generaciones de niños de mi país han acompañado estos divertidos versos. Lo que me temo es que ya solo acompañarán a unos pocos. No se me ha olvidado aún la cara de enfado que me puso hace pocos años el hijo de unos amigos cuando yo le canté esta canción infantil a su hija.

Estas anécdotas tratan de ejemplificar escenas y situaciones en las que las palabras son las protagonistas. Todas ellas, vinculadas a la poesía y a la primera infancia, con la intención de mostrar que el pórtico de entrada al edificio canónico de la lectura está presidido por los versos.

Podemos buscar en cualquier idioma, en el país más pequeño, en la civilización más desarrollada, en las culturas ancestrales. En toda instancia o lugar encontraremos unas rimas que mostrarán, sin duda, algunas de las señas de identidad de ese pueblo. Muchos de esos poemas, sean de la tradición oral o de autor, desde la invención de la imprenta han pasado, algunos ya han nacido para ser fijados en el papel. Ahora también en un archivo digital y dentro de pocos años en una nube electrónica a la que los usuarios nos conectaremos.

Esos objetos, archivos o, quizá, solo sitios en un espacio virtual a los que los lectores acudirán por amor a las palabras, confío en que mantengan también, entre las muchas versiones añadidas en el tiempo, las originales procedentes de la tradición popular.

Es el uso de las palabras y, por extensión, la convicción en el valor de las mismas el que nos conduce a los libros, lugares en los que encontramos el lenguaje en términos de excelencia. Confío en que la globalización, aunque el capitalismo que la propaga no es inocente, sea respetuosa con las singularidades que definen las distintas miradas sobre el mundo, eso que llamamos lenguas o idiomas, con sus correspondientes peculiaridades regionales y dialectos. Matices que se evidencian en los mestizajes y que a todos nos enriquecen.

Aún recuerdo con emoción a una amiga de Bogotá pasándole un dedo con saliva a una rodilla de su niña, mientras recitaba: *Sana que sana, / colita de rana. / Si no sana hoy, / sanará mañana*. A esa hermosa visión se superpuso un recuerdo de mi madre en una instancia igual y con una mínima variante del poema: *Sana, sana, / culito de rana./ Si no sanas hoy, / sanarás mañana*.

## El itinerario de la palabra poética: familia y escuela

Me permitirán narrar una anécdota de mi infancia, no para hablar de mí mismo, sino porque considero que ilustra muy bien a qué me refiero con "itinerario de la palabra poética". Cuando uno se refiere a su experiencia personal corre el riesgo de traspasar esa delgada línea que hay entre la exposición y la exhibición. Confío no entrar en esta segunda instancia y descender por la ominosa pendiente que siempre significa la exhibición. Nací en la España en blanco y negro de la dictadura franquista, en una familia muy pobre y, aunque mis padres no tenían casi ninguna formación, mi madre durante su infancia, en los años previos a la Guerra Civil Española, perteneció a una compañía de teatro aficionada, que dirigía su padre, mi abuelo, al que no llegué a conocer. De sus tiempos de "actriz", mi madre, mujer de buena memoria, conservaba entre sus recuerdos fragmentos de poemas que durante su infancia recitó. Recuerdo como si fuera ayer cómo me trasmitía con verdadero placer alguno de aquellos fragmentos, al tiempo que me advertía de que no se me ocurriera decirlos en público, pues muchos de ellos o estaban prohibidos o fueron escritos por algún poeta que tenía parcialmente prohibida su obra en España. Cuando de adulto leí *La composición* (1998), libro infantil del escritor chileno Antonio Skármeta, tuve la nítida sensación de haber tenido una experiencia similar a la del niño del cuento.

Pues bien, sin tener noticia exacta de cómo pueden ser los itinerarios concretos de otros niños en su tránsito por la primera infancia y en su paso de la familia a la escuela, de lo que sí estoy seguro es que sus experiencias poéticas, vinculadas al juego en muchas ocasiones, serán previas en el ámbito familiar

al territorio de la escuela. Además, no estarán regladas, como sí en cambio lo estarán las escolares; pero no importa, lo que sucede en la familia obedece a otra cosmología.

De la misma manera que otros aprendizajes, muchos ni conscientes ni programados por los adultos responsables de esa familia, los adquirimos y los incorporamos sin consciencia ni esfuerzo, del mismo modo que nos los trasmitieron nuestros padres. Que estos aprendizajes no hayan sido transmitidos de manera intencionada no quiere decir que no tengan mucha importancia. Al igual que la tiene el juego.

Todo ese acervo de palabras que le llegan al pequeño a través de un juego verbal mientras tiramos suavemente de los dedos de su mano: —*Este encontró un huevo, / este lo coció, / este lo peló, / este lo cortó / y este gordito se lo comió*—; o de una nana: —*Este niño tiene sueño, / tiene ganas de dormir, / tiene un ojito cerrado / y otro no lo puede abrir*—; o de una canción de corro: —*Al corro de la patata, / comeremos ensalada, / como comen los señores, / naranjitas y limones*—.; o de una enumeración: —*Una / dola / tela / catola / quina / quinete / estaba la reina en su gabinete...*—; o de cualquiera de las múltiples formas y maneras de rimas infantiles populares y de autor, va construyendo su universo de significantes, educa su oído para que este discrimine qué es un poema o un cuento frente a lo que es una orden o mandato.

Esta relación hasta hace muy pocos años bien podríamos decir que se producía de manera espontánea en el ámbito de la familia con las palabras, tantas veces vinculadas al juego. Sin embargo, en gran medida, especialmente en el ámbito urbano, este vínculo ha sido perturbado como tantos otros hábitos y costumbres por la presencia de pantallas, muchas veces produciendo un ruido en la familia, cuando no nocivo, sí molesto y prescindible.

De todas las actividades que el niño realiza a lo largo de su infancia, además de la relativa al contacto físico con los adultos y la consiguiente estimulación sensorial del pequeño, el juego es la siguiente en importancia. Observen, si son capaces, preferiblemente distanciándose de la ternura que les produce contemplar el parecido que su hijo o hija tienen con ustedes, sin que ellos se den cuenta de que están siendo observados; de ser así, la espontaneidad desaparece de igual modo como el observador perturba el fenómeno observado. Bien, digo, observen con atención, tratando de comprender cómo su hijo o su hija juegan. Casi da igual los objetos que tengan en las manos: los miran, los giran, los observan por un lado y por otro, si tienen ranuras tratan de meter los dedos por ellas.

Si ustedes les observan con la misma atención que ellos observan los objetos que sea, se darán cuenta de que en ello, como decimos en España, les va la vida. Es decir, están tratando de comprender qué es lo que tienen en las manos, lo están aprehendiendo, lo están haciendo suyo. Están aún en un momento de su calendario biológico en el que, como dice Bruno Munari: "todos sus receptores sensoriales están abiertos para diferenciar el calor del frío, lo liso de lo rugoso, lo duro de lo blando" (Arnone y Munari, 2001). Y ese maravilloso y necesario aprendizaje lo harán a través de lo que los adultos llamamos juego. Ese juego espontáneo que ustedes contemplaban unas líneas antes. No el juego "educativo" que les proponemos para el aprendizaje de algún contenido. No, por favor, dejemos esos juegos a los pedagogos y a la escuela.

De igual manera que no se nos ocurriría corregir a nuestro hijo tras, por ejemplo, confundirse en el orden de los reyes en este delicioso poema de Federico García Lorca (1954):

Si tu madre quiere un rey
la baraja tiene cuatro:
rey de oros, rey de copas,
rey de espadas, rey de bastos.

Sí, esa es la diferencia fundamental entre la escuela y la familia. En aquella, los adultos responsables de la educación son un padre y una madre, o uno de ellos solo, o dos hombres o dos mujeres; quizá, también una abuela, o una tía. Y los principios de su intervención deben estar guiados por la ternura en primera instancia, el juego y los límites. Bien es cierto que en la escuela estos principios no están ausentes, pero el itinerario que recorrerán los niños durante el tiempo que permanezcan en esta institución obligatoria estará definido por el aprendizaje, no por el juego. Aunque este aprendizaje no es una instancia opuesta al juego; es más, una didáctica bien definida tendrá siempre en cuenta el juego como el mejor escenario en el que se logra la adquisición de conocimientos.

Los responsables de la institución escolar podrán utilizar todas las herramientas que se les ocurran para construir una buena didáctica basada en sólidos principios pedagógicos, en los que el juego esté presente, pero sin olvidar, como muy bien dice el escritor francés Daniel Pennac: *La escuela es el territorio de la obligación* (Pennac, 1993).

## Los momentos de la lectura

Frente a las otras formas de ficción literaria, la poesía tiene ciertas peculiaridades de las que estas no participan. Cuando hablamos de literatura, sin especificar más, todos pensamos en una historia, ya sea esta breve, un cuento; más extensa, una novela; o una peripecia que admite representación, una obra de teatro. Es cierto que este género durante años fue escrito en verso. ¿Dónde queda, pues, aquí la poesía? ¿Generalmente un poema cuenta una historia? No siempre. Es más, cuanto más nos aproximemos al presente, más difícil nos resultará encontrar poemas narrativos. Si nos remitimos al romancero castellano de los siglos XIV y XV, encontraremos una composición poética —el romance— que casi podemos decir que configura un género y en la que con toda seguridad se nos contará una historia:

Madrugaba el conde Olinos,
mañanitas de San Juan,
a dar agua a su caballo
a las orillas del mar.

De igual modo, si acudimos a esta forma métrica, típica del idioma español, encontraremos hermosas historias desde su aparición de la mano de los juglares hasta algunos poetas contemporáneos, como el hermoso *Romancero gitano*, de Federico García Lorca (1954):

La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira, mira.
El niño la está mirando.

Varios de los cuentos maravillosos o de hadas, sean estos de tradición oral o de autor, que tantas veces se han nutrido de temas y tratamientos de la literatura popular, así como los cuentos y novelas infantiles de escritores conocidos reproducen, en buena medida, con un tratamiento más o menos infantil, los sucesivos modelos de la literatura canónica. No sucede siempre así, si nos fijamos en la poesía. Permítanme una pequeña pausa para explicar esta profunda diferencia. Tenemos que llegar al siglo XIX, algunos analistas consideran que al siglo XX, para poder decir que existe una narrativa infantil escrita con intención de que así sea. Stevenson, Verne, Conan Doyle,

Mark Twain no escribieron sus obras pesando en los niños. Otra cosa es que a lo largo de la historia los niños y adolescentes se las hayan apropiado con el paso del tiempo. Aunque al día de hoy, dado el adelgazamiento del discurso didáctico, muchos adolescentes, durante su trayectoria escolar y, particularmente, en su trayectoria como lectores, han recibido una limitada formación en las competencias de lectura profunda y crítica que requiere la interpretación de las obras de estos grandes escritores.

Tenemos que entrar plenamente en el siglo xx para encontrar una producción estable de obras narrativas pensadas y escritas para niños y jóvenes. Sin embargo, en la poesía tenemos desde bien antiguo formas peculiares pensadas para la infancia, incluso algunas destinadas a un momento del día (canciones de corro, nanas...) o a una época del año (villancicos, aguinaldos...). Algunas de estas composiciones no tienen paralelo en la poesía canónica, especialmente las más arcaicas, muchas de ellas compuestas incluso por personas iletradas. Suceso este impensable en el ámbito de la novela.

De los tres espacios que bien podríamos llamar privilegiados para la lectura —familia, escuela y biblioteca—, me referiré especialmente a los dos primeros, no porque el tercero no tenga su importancia; sino porque creo que los dos primeros admiten actividades específicas de tratamiento de la poesía de una manera singular.

Las palabras rimadas, no sé si ya se pueden llamar poesía, pero da igual —educarán del mismo modo el oído el niño a la música del lenguaje—, aparecen en el universo del pequeño, por muy pronto que se le escolarice, en el ámbito de la familia. Al mismo tiempo que palabras fundamentales como "mamá" o "papá" y, de todas ellas, probablemente sean las nanas las primeras de todas:

La cuna de mi niño
se mece sola,
como en el campo verde
las amapolas.
Ea, ea, ea.

Pues bien, igual que las nanas las escucha el niño a la orilla del sueño, las canciones de corro y comba serán composiciones que acompañen el juego: *Una, dos y tres, / pluma, tintero y papel, / para escribir una carta / a mi querido Miguel*. O servirán para iniciarlo: *A la vuelta de mi casa/me encontré con Pinocho / y me dijo que contara / hasta ocho: / pin uno, pin dos, / pin tres, pin cuatro, / pin*

*cinco, pin seis, / pin siete y pin ocho*. Esos serán sus momentos. Como lo son para los aguinaldos: *Dame, dame por favor / una arepita y un bollo, / que el niño Jesús bien dijo: / que el maíz es para todos*. Y los villancicos: *En el portal de Belén / hay un agujerito / por donde entran las ovejas / y salen los corderitos*.

Bien, más allá de estas referencias a un momento del día o a un acontecimiento del año, me atrevería a decir que en la vida familiar un juego rimado puede aparecer en cualquier instante. Piensen, por favor, en la cantidad de tiempo que, en general, los adultos pasan contemplando y jugando con el bebé, ya sea este de meses o cuando ya con dos años pronuncia sus primeras frases breves. Ese itinerario biográfico puede estar acompañado de una música: la música de la palabras. Es un tiempo en el que la cronología de las horas y los días aún no está definida en el magma perceptivo de las criaturas, de ahí que en cualquier momento puede aparecer un juego rimado.

Por ejemplo, para mover las manos: *Aquí puso la pajarita el huevo, / este lo vio, / este lo cogió, / este le echó sal, / este lo frio / y este pequeñito / se lo comió / to, to, to*. O para balancear al pequeño: *Rema que rema / Juan de la Arena, / tú por la playa / y yo por la arena*. O para acompañar las cosquillas: *Mi abuelo, como era viejo, / tenía barbas de conejo / y mi abuela Catalina / tenía barbas de gallina*. O simples retahílas que más tarde aparecerán en los juegos: *Tengo un pajarito / que canta y que vuela. / ¿Que dónde está la china, / que dentro o que fuera*? O rimas que acompañan a las palmadas: *Debajo de un puente/sale de repente / una golondrina. / ¿Verdad que toca bien? / Tilín, tilín, tilín. / ¿Verdad que toca mal? / Tolón, tolón, tolon*. Y para acompañar el ritmo del columpio: *Cucú / cantaba la rana, / cucú, / debajo del agua. / Cucú / pasó un caballero, / cucú, / con capa y sombrero. / Cucú, / pasó una señora, /cucú, /con bata de cola. / Cucú, /pasó un marinero, / cucú, / vendiendo romero*. O un trabalenguas: *Había un perro / debajo de un carro, / vino otro perro / y le mordió el rabo*.

Como pueden observar, existen composiciones para acompañar casi cualquier actividad que realicemos con los pequeños. En este sentido, les recomiendo un libro, *Cada cual atienda su juego*, de Ana Palegrín (2008), probablemente una de las mejores estudiosas de la poesía infantil y del folclore en toda América Latina y España.

Todos estos momentos, acompañados de caricias, besos, cosquillas, abrazos, que suponen una estimulación sensorial fundamental en el crecimiento del pequeño, son el escenario de la ternura y el juego, dos de los componentes fundamentales en el crecimiento de los niños y las niñas.

Y un último momento antes de irnos a la escuela. ¿Se han fijado en la cantidad de veces que los cuentos populares empiezan: —*Cuentan los que lo*

*vieron, / yo no estaba, / pero me lo dijeron…*—; o terminan con unos versos? —*Esto es verdad / y no miento. / Como me lo contaron / te lo cuento*—.

Y los pequeños llegan a la escuela. Los profesionales que trabajan en estas primeras edades de la escolarización, podemos decir en el segundo ciclo de educación infantil (3-6 años), o en el primero de primaria (6-7 años), saben perfectamente que por pocos que sean los meses que separan a los niños en estas edades, las diferencias madurativas pueden llegar a ser grandes, por no hablar ya de la distancia que en general separa a las niñas de los niños, en favor de aquellas.

Sea cual sea el escenario que la maestra —me atrevo a aventurar el femenino pues mi experiencia es que en estas etapas la mayoría de las profesionales son mujeres— se encuentre deberá, como en cualquier otro aprendizaje, realizar una prueba cero; pero no tanto para saber cuáles son las competencias de lectura, suponiendo que las hubiere, de escucha, de expresión y comprensión verbales, cuanto para conocer cuál es la historia previa del niño o la niña en su relación con la palabra, con los juegos verbales, con las canciones, con el ritmo de la lengua. Será a partir del diagnóstico inicial que establezca del grupo y de cada uno de sus componentes como definirá cuáles son las estrategias de aprendizaje y las actividades en torno a la poesía.

En este proceso de enseñanza-aprendizaje, me parece muy importante la utilización del acervo poético nacional, pero no por nacionalismo, nada más lejos de mi intención, sino por proximidad al imaginario poético de las familias y, por extensión, de los niños.

Como dice Rodari en la primera actividad —"La piedra en el estanque"— que propone en su *Gramática de la fantasía* (1998), una palabra, en este caso también puede ser un breve verso, es como una piedra que lanzamos al agua y desencadena sucesivas ondas concéntricas en la imaginación del niño. Las diferentes respuestas que encontremos en los pequeños nos darán la suficiente información para saber cuál es la prehistoria poética del niño antes de llegar a la escuela.

La poesía debe tener una presencia diaria en el aula desde los tres años. En los dos primeros cursos de la educación infantil, como todo lo referido a la lengua, de manera oral, como un juego en el que los niños participan sin ninguna obligatoriedad de aprender o solamente repetir nada. A partir del tercer curso de infantil (5 años), la mayoría de los niños están capacitados para memorizar breves textos poéticos; algunos, incluso antes. El ritmo y la rima facilitan su memorización que, posteriormente, nos conducirá a un simulacro de escenificación de lo aprendido. Representaciones que si son en grupo ten-

drán más éxito entre los escolares. Por ejemplo, elijamos grupos de tres niños para declamar este hermoso poema de José Agustín Goytisolo (1980, p. 14):

Érase una vez/un lobito bueno
al que maltrataban
todos los corderos.
Y había también
un príncipe malo,
una bruja hermosa
y un pirata honrado.
Todas estas cosas
había una vez
cuando yo soñaba
un mundo al revés.

Es evidente que cuanto más elevado sea el nivel en el que trabajemos, mayores serán las dificultades que ofrezcan los poemas que propongamos a los niños; pero, por favor, planteemos el primer acercamiento, su siguiente aprendizaje de memoria, así como su posterior lectura, en el ámbito del juego. El mismo juego que realiza el niño en su búsqueda de significados de su entorno; un juego que es una excelente herramienta de aprendizaje.

Si tuviéramos que elegir un momento para "jugar" con un poema, no lo hay mejor que al inicio de la mañana. La capacidad de atención de los pequeños está intacta cada día y el sonido de las palabras, la música de la lengua, el ritmo de los versos les ponen en disposición de aprehender esas palabras más lúdicas, cuanto más pequeños sean: *Corre que te pillo, / corre que te agarro, / mira que te lleno / la cara de barro*. Más complejas al final de esta etapa escolar: *Mamá, / yo quiero ser de plata. / Hijo, / tendrás mucho frío. / Mamá, / yo quiero ser de agua. / Hijo, / tendrás mucho frío. / Mamá, / bórdame en tu almohada. / ¡Eso sí! / ¡Ahora mismo!*

Creo que aquella estrofa y este poema ejemplifican bien a qué me refiero.

## Juegos de palabras y otras composiciones

Estamos en la escuela. El título de este apartado bien podría enumerar todas las composiciones que nos remiten al folclore y a la poesía infantil, que son más que en la poesía canónica y no se nombran precisamente por su métrica, sino por su temática o momento: Nanas: —*Duérmete, mi niño, /*

*duérmete, / que papaíto se fue a la mar / y muy pronto volverá*—. Adivinanzas: —*Uno larguito, / dos más bajitos, / otro chico y flaco / y otro gordazo* / (los dedos). Retahílas de juego: —*Una, dola, / tela, catola, / quina, quinete, / estaba la reina en su gabinete. / Vino Gil, / apagó el candil, / candil, candilón, / cuenta hasta veinte, / que las veinte son*—. Villancicos: —*Tortas le dieron al niño, / no se las quiso comer, / y como estaban tan dulces, /se las comió San José*—. Canciones de corro y comba: —*El conejo ya está aquí, / ha llegado esta mañana, / a la hora de dormir. / Sí, haciendo una reverencia / y ahora besará / a la que le guste más*—. Trabalenguas: —*Perejil comí, / perejil cené, / y de tanto perejil / me emperejilé*—. Aguinaldos: —*El aguinaldillo, / madre generosa, / higos o castañas / o cualquier cosa*—. Mentiras: —*Un diablo se cayó a un pozo / y otro diablo lo sacó / y otro diablo se decía: / ¿cómo diablos se cayó*? —. Patrañas y disparates: —*Este era un rey, / que tenía tres hijas, / las vistió de colorado, / y se volvieron lagartijas*—. Principios y finales de cuentos: —*Y aquí se rompió / una taza / y cada quien / a su casa*—.

La folclorista y traductora española Carmen Bravo Villasante (1918-1994) editó varios libros maravillosos sobre folclore infantil. Quizá, el más hermoso de todos ellos *Pito, pito, colorito* (Bravo, 1997), publicado en 1997. Libro ilustrado del que aún pueden encontrarse ejemplares a través de internet. Sea este u otro, o bien las propias antologías que podemos encontrar en la red, estas ofrecen un acervo de composiciones suficientes para abordar un trabajo constante, riguroso y eficaz en el ámbito escolar. Las recopilaciones posteriores de poesía y folclore infantiles latinoamericanos, realizadas en los siglos xx y xxi por estudiosos del género, permiten el acceso a un fondo poético de una enorme riqueza y ya clasificado por naciones.

Si *Cada cual atienda su juego* (Pelegrín, 2008), antes citado, considero que es una obra para usuarios no especializados, *La aventura de oír* (2004) y *La flor de la maravilla* (1996), ambos también de Ana Pelegrín, son dos obras fundamentales para los docentes y los bibliotecarios. Entre las antologías de poesía infantil españolas y latinoamericanas destacaría *Versos de a montón,* de Esther Jacob (1993); *Cultivo una rosa blanca*, de Alfonso Chase (2016); *Poemas escogidos para niño*s y *Arco Iris de poesía,* de Sergio Andricaín (2008).

En este territorio de las publicaciones infantiles, existe un libro que da muestra del valor que algunos escritores le otorgan a la poesía para niños. Me refiero a la obra *Lo que sabía mi loro* (Moreno, 2011), publicada en su exilio mexicano por el poeta español de la generación del 27 José Moreno Villa (2011). Volumen en el que hace una recopilación del género, que él mismo ilustra y en cuyo prólogo comenta que dicha compilación la realiza con la

intención de que los hijos de los exiliados republicanos españoles puedan conocer la tradición poética infantil de sus padres.

Pues bien, todas estas obras permitirán a los docentes un trabajo sobre poesía popular y de tradición oral, para posterior o simultáneamente abordar la poesía de autor, de la que existe una variada y rica producción en toda Latinoamérica.

Los tipos de composiciones enumerados al inicio de este apartado dan idea de la cantidad de actividades en torno a la poesía popular que se pueden realizar en la escuela y, por supuesto, en la biblioteca. Será su nivel de dificultad formal, así como su tema, los que definan cuál será la edad pertinente en la que "escenificarlos" con los escolares o usuarios.

Excepcionalmente, encontraremos algunas composiciones que, dada su versatilidad, permitirán, según la versión, ser abordadas desde los tres años hasta los seis. Por ejemplo, la muy popular *Danza prima*, poesía popular de la Comunidad de Asturias, España, que tiene múltiples versiones, muchas de ellas vivas en la actualidad en los pueblos de esa región.

Su formato y extensión nos permiten realizar un juego con veinticuatro participantes, dado que se trata de doce versos, cada uno de los cuales incluye una pregunta y una respuesta:

¿Quién dirá que no es una, la rueda de la fortuna?
¿Quién dirá que no son dos, la campana y el reloj?
¿Quién dirá que no son tres, dos prusianos y un francés?
¿Quién dirá que no son cuatro, tres escudillas y un plato?
¿Quién dirá que no son cinco, tres de blanco y dos de tinto?
¿Quién dirá que no son seis, los amores que tenéis?
¿Quién dirá que no son siete, seis sotanas y un bonete?
¿Quién dirá que no son ocho, siete carneros y un mocho?
¿Quién dirá que no son nueve, ocho galgos y una liebre?
¿Quién dirá que no son diez, nueve condes y un marqués?
¿Quién dirá que no son once, diez y medio y un vizconde?
¿Quién dirá que no son doce, las que da la media noche?

Esta versión es la más arcaica y, es evidente, la que entraña ciertas dificultades morfológicas para su utilización con niños, pero no hay más que sustituir algunos versos para hacerla próxima y significativa para ellos. Por ejemplo: *¿Quién dirá que no son tres, dos mosquitos y un ciempiés?, o ¿Quién dirá que no son siete, seis cebollas y un ajete?* Se trata de un poema que está musica-

lizado por Joaquín Díaz y su tono es el de una danza medieval, de corte, fácil de cantar con los pequeños.

Sirva el comentario de esta canción popular como invitación para que ustedes, educadoras con un acervo propio infantil de poemas y canciones, lo incorporen a su trabajo cotidiano en el aula. Ninguna mejor que esas retahílas o canciones de corro, que contendrán su experiencia y su emoción, para contagiar a los pequeños su entusiasmo por esas sencillas pero valiosas composiciones.

Ahora, utilizaré dos poemas para ejemplificar un procedimiento de trabajo global en el aula; quizá, el que más he practicado con mis alumnos. Por favor, hagan ustedes los ajustes pertinentes dependiendo del curso en el que vayan a realizar la actividad.

Pensemos que nos encontramos en un aula de 3º de educación infantil o de 1º de primaria o, lo que es lo mismo, con niños de cinco o seis años. Esta actividad, desde mi punto de vista, puede realizarse independientemente del método de lectoescritura que se utilice en la escuela.

Me consta que hay maestras que consideran que este método —el de lectoescritura— es el principio rector de toda actividad en torno a la lengua. De igual modo, más adelante entenderán que es la gramática el eje de las actividades en este área. Discrepo por completo de esta valoración. Actuar así es negar todo aprendizaje que no venga reglado de manera estricta por una didáctica, que en muchas ocasiones obedece sobre todo a las modas pedagógicas. No es lo mismo conjugar un verbo que jugar con un verbo, ni convertir la filología en el fundamento de la palabra y de la comunicación. Sería, como dice Rodari, pensar que por conocer el aparato respiratorio fuésemos a respirar mejor.

Tomemos el bellísimo poema del poeta cubano Nicolás Guillén, *Un son para niños antillanos* (1971, p. 84), que comienza:

Por el mar de las Antillas
anda un barco de papel:
anda y anda en barco, barco,
sin timonel.

Vamos a enseñarles este poema, a conseguir que memoricen una estofa, a recitarlo en grupos y a celebrar una fiesta en la que la palabra es el centro de la misma. Por ello, como es una fiesta, vamos a hacer algo que no es cotidiano: llevaremos hecho un barco de papel. Inútil aún enseñarles el trabajo de

papiroflexia que concluye en él. Sus habilidades todavía no lo permiten. Pero ya tendrán ocho años y podrán construirlo y será el momento de recordar el poema.

Ahora, sí que todos tendrán el poema escrito en una hoja. Sepan o no leer. Pues bien, con nuestro barco de papel en una mano, escribiremos en la pizarra: *Por el mar*. Y, si no saben leerlo, nosotros les diremos qué dice allí. Nuestro barco de papel les guía en la comprensión. ¡Ah!, ¿y qué son las Antillas? Pues dependerá de en qué país estemos la explicación que les demos. Y así, poco a poco, iremos avanzando en el poema. Y llegaremos a ese momento crucial, en la tercera estrofa:

Una negra va en la popa,
va en la proa un español:
anda y anda el barco, barco,
con ellos dos.

Saquemos a un niño y a una niña a la pizarra, dibujemos un barco de papel lo más grade posible y coloquemos a cada uno de ellos en su lugar correspondiente.

Han aparecido dos palabras que casi seguro que ninguno conocerá. Entonces preguntaremos: ¿Qué es la popa?, ¿y la proa? ¡Qué maravilloso momento! Vamos a aprender dos palabras nuevas. Y así, hasta el final.

¡Ay, mi barco marinero
con su casco de papel!
¡Ay, mi barco negro y blanco
sin timonel!

Y otra palabra que no conocen o cuyo significado confundirán: "casco". ¿Y qué me dicen de "timonel"? Una palabra premeditadamente infantil. ¿Se han fijado en el ritmo reiterativo del poema? Créanme: en no pocos días, todos, y digo todos, habrán aprendido una estrofa, alguno aprenderá el poema entero y la mayoría sabrá leer al menos la estrofa que ha memorizado, aunque aún no sepa "leer".

Y hoy vamos a jugar (no olvidéis, docentes, que el juego es lo más serio para un niño) con otro poema, *El lagarto está llorando*, de Federico García Lorca (1954), que así empieza: *El lagarto está llorando. La lagarta está llorando*. Es evidente que habremos llevado a clase un lagarto: de goma, de madera,

pintado en un papel, de plastilina. Y, como con el poema anterior, todos los niños tendrán una hoja delante con el poema escrito. ¿Por qué llorarán los lagartos? ¿Alguien no sabe lo que es un lagarto? Podemos hacer más preguntas. Todas las maestras y los maestros saben en qué momento hay que cambiar, abrir un nuevo camino en el pensamiento de los pequeños o profundizar en el que nos encontramos.

Vamos, pues, a seguir leyendo y así, a lo mejor, descubrimos por qué lloran: *El lagarto y la lagarta / con delantalitos blancos*. Fíjense qué belleza de palabra: delantalito. ¿Sabrás nuestros alumnos qué es? Preguntémosles. *Han perdido sin querer / su anillo de desposados*. Otra palabra nueva: desposados. ¡Qué maravilla, cuántas palabras nuevas vamos a aprender hoy!

Y avanzamos en el poema. Y llegaremos a esa excepcional imagen: *El sol, capitán redondo, / lleva un chaleco de raso.* Bien, terminaremos el poema, llegaremos a descubrir que los lagartos son viejos y, seguro, que tendrán la piel arrugada, como los humanos viejos, muy probablemente como los abuelos de los niños. ¡Que toda la vida cabe en un poema!

Verán la experiencia que supone el juego, la "lectura", la memorización de todo el poema o de varias estrofas. Y un efecto secundario benéfico: la satisfacción, sobre todo de los escolares con dificultades en el aprendizaje, de sentir que son capaces de memorizar una estrofa o el poema completo.

Por momentos, la fiesta de la palabra nos ha hecho olvidar que la escuela es un espacio obligatorio.

Y permítanme a mí también un pequeño juego. Vaya por ustedes, maestras y maestros, como homenaje a su noble tarea, este poema, también de Lorca (1954), que se titula *Escuela:*

**MAESTRO**
¿Qué doncella se casa con el viento?

**NIÑO**
La doncella de todos los deseos.

**MAESTRO**
¿Qué le regala el viento?

**NIÑO**
Remolinos de oro
y mapas superpuestos.

**MAESTRO**
¿Ella le ofrece algo?

**NIÑO**
Su corazón abierto.

**MAESTRO**
Decid cómo se llama.

**NIÑO**
Su nombre es un secreto.
(La ventana del colegio tiene una cortina de luceros.)

## La poesía: el folclore y la poesía de autor

Seguimos en la escuela, aunque en algún momento visitaremos la biblioteca. La del barrio, pública y casi seguro municipal. Una de esas que tiene una bibliotecaria que ama los libros y se los muestra a los niños como si fueran tesoros.

Me van a permitir que comience este apartado con un cuento y una anécdota. El cuento es de Leo Lionni, uno de los ilustradores fundamentales de libros infantiles de la segunda mitad del siglo xx, que nació en Holanda en 1910 y murió en Italia en 1999. Se titula *Frederick* (2005).

Se trata de un texto breve que acompaña a las maravillosas ilustraciones en un libro álbum y que cuenta la historia de un ratón que se llama así y se pasa en verano sin hacer nada, tomando el sol, mientras todos sus compañeros trabajan acumulando alimentos para el largo invierno que tendrán que pasar refugiados de la nieve. Cuando alguno de los ratones le pregunta por qué no trabaja, él responde cosas como que está recogiendo los rayos del sol o los colores para los días oscuros del invierno. Cuando este llega, al principio hay comida para todos, pero según avanza la oscura estación, las provisiones se acaban y los ratones le preguntan a Frederick qué hay de sus provisiones. Entonces, nuestro ratón se encarama en un alto de la cueva para que todos puedan verle, les pide que cierren los ojos y comienza a hablar de los rayos del sol, de los colores de las flores y de las otras tres estaciones del año. Entonces todos dicen: "Frederick, ¡tú eres un poeta!".

Y así es. Nosotros seremos Frederick para los niños, antes de que ellos puedan serlo para otros.

La anécdota es una historia verdadera, no un cuento, y se refiere al trabajo que durante muchos años de docencia, hasta su jubilación, realizó una amiga, profesora de literatura en un instituto de la ciudad de Granada, en España. Durante los tres años que comprendía el antiguo bachillerato, llamado BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), en mi país. Todas las semanas del curso, los lunes, entregaba a sus alumnos un poema impreso en una hoja. Después lo recitaba. En alguna de las clases, a lo largo de la semana, comentaba el poema. Algunos alumnos lo habían leído, otros no. Probablemente bastantes no los conservaron, pero me consta, y así lo cuenta ella con lágrimas en los ojos, que algunos, tras cursar tres años con esta profesora, que mejor llamaré maestra, le mostraban un archivador en el que conservaban en torno a ciento veinte poemas. Poemas que, a lo largo de ese tiempo, habían configurado todo un imaginario literario y, me atrevería a decir, emocional en parte y de alto valor estético. Esa misma tarea es completamente factible de realizar en la escolarización obligatoria y creo que mucho más necesaria en unos tiempos en los que la poesía es materialmente invisible.

Me parecía interesante acercarme al hecho poético desde otros puntos de vista. Y bien, veamos: trazar el límite entre la tradición oral o folclore y la poesía de autor, en el momento en el que trascendamos la firma de un poema, entraña en bastantes casos una cierta dificultad. Pero creo que esto, desde nuestra tarea de mediadores —maestros o bibliotecarios—, no ha de preocuparnos.

Parecería lógico, en todo caso, que entráramos a los textos rimados o a los versos a través de la tradición oral, composiciones más simples, más arcaicas, anónimas, reflejo en muchas ocasiones de una cultura regional. Si es cierto, además, lo que dicen algunos antropólogos de que el individuo repite en su biografía lo que la especie humana ha recorrido, parecería, pues, que viniera antes el folclore que la poesía de autor.

Como ejemplo de esto que quiero decir, me referiré a dos libros que publiqué cuando era editor en la editorial Anaya de España. Ambos son una antología de versos y están publicados en la misma colección, Sopa de Libros: *Si ves un monte de espumas y otros poemas, Antología de poesía infantil hispanoamericana,* realizada por Ana Garralón (2002), y *A la rueda, rueda... Antología de folklore latinoamericano,* realizada por Pedro Cerrillo (2000). Ambos libros ofrecen un amplio muestrario de la geografía latinoamericana; uno desde la tradición oral, otro a través del trabajo de algunos poetas.

Veamos algunos ejemplos por países: el inicio de una canción de corro mexicana: *Naranja dulce, / limón partido, / dame un abrazo / que yo te pido*. Y

la primera estrofa de este hermoso y breve poema de Amado Nervo: *Con la mitad de un periódico / hice un buque de papel, / y en la fuente de mi casa / va navegando muy bien*.

Vean otra canción de corro, en este caso de Argentina: *A la rueda, rueda, / con pan y canela, / dame dos centavos / para ir a la escuela, / y si no tenés, / echate a dormir, / cata plin, plin, plin*, junto a un poema de Germán Berdiales que muchos niños, hoy adultos, escucharon en su infancia y que bien podría ser una poesía de tradición oral. Se llama *La tijera de mamá*: *Cuando me recorta el pelo / la tijera de mamá / va diciendo en su revuelo: chiqui-chiqui-chiqui-cha... / aletea, viene y va, / y a mi oído cuchichea, / chiqui-chiqui-chiqui-cha. / Cuando el pelo me recorta / la tijera de mamá / charla más de lo que corta: / chiqui-chiqui-chiqui-cha.*

Y por último, una rueda chilena popular sobre los días de la semana: *Lunes, desgana; / martes, mala gana; / miércoles, tormenta; / viernes, a jugar; / sábado, a pasear; / y domingo, a descansar*, junto a este poema de Óscar Jara Azócar, *Mi loro verde y azul: En el verde, verde / mi loro hablador, / sin ir a la escuela / sabe la lección. / En el verde, verde / y en verde, azul, / mi loro me dice: / a e i o u.*

No me parece necesario poner más ejemplos, pero sí les aliento a que ustedes hagan sus búsquedas y sus asociaciones.

Dijimos que en algún momento visitaríamos una biblioteca. Ha llegado el momento. Pero antes de acudir a ella con nuestros alumnos, estaría bien que fuésemos nosotros previamente, conociésemos a las bibliotecarias y les propusiésemos alguna estrategia para la visita. Y claro, si estamos jugando con poemas en la escuela, qué mejor actividad que proponer a los niños, tras enseñarles las instalaciones, que busquen los libros en los que viven los poemas que les hayamos enseñado. O también hacer coincidir nuestra visita con la de otros colegios y hacerles una declamación de los poemas aprendidos. Cualquier actividad en torno a la palabra y los libros fuera de las paredes del aula es siempre un magnífico incentivo.

Si llevamos tiempo trabajando la poesía en la escuela, y además tenemos la suerte de trabajar en una que tiene biblioteca escolar y biblioteca de aula, podemos programar con los bibliotecarios, para la visita, la actividad siguiente. Ellos se encargarán previamente de buscar los libros en los que están los poemas con los que vamos a "jugar" y colocarlos en determinados lugares singulares. A los niños, a la llegada a la biblioteca, les daremos algunas pistas para encontrarlos. Es evidente que esta actividad, como cualquier otra, tendrá el nivel de dificultad que los docentes estimen y dicho nivel estará adaptado a las competencias y capacidades de los pequeños.

Tenemos a los niños, por ejemplo, sentados en el suelo, en círculo, como si estuvieran en torno a un lago o un pozo. Ya hemos trabajado previamente en el aula algunos de los poemas a los que les vamos a remitir: ¡Bien, niños! Atended, por favor. Mirad qué palabra tengo en la mano. ¿La veis? No me digáis que no. Comienza por la letra N..., tiene cuatro letras y puede acabar en A o en O. Y además contiene la letra Ñ, que existe en muy pocos idiomas.

Efectivamente: niño o niña. En esta ocasión, será niño. Pues bien, vamos a recordar y luego a buscar poemas en los que aparezca esta palabra. Van a continuación los comienzos de algunos poemas en los que aparece esta palabra. *Era un niño que soñaba,* de Antonio Machado (2003, p. 25):

Era un niño que soñaba
un caballo de cartón.
Abrió los ojos el niño
y el caballito no vio.

*Cómo se dibuja un niño, de Gloria Fuertes (2016, p. 10):*

Para dibujar un niño
hay que hacerlo con cariño.
Pintarle mucho flequillo,
que esté comiendo un barquillo,
muchas pecas en la cara,
que se note que es un pillo
—pillo rima con flequillo
y quiere decir travieso—

*Hallazgo, de Gabriela Mistral (Garralón, 2002, p. 76):*

Me encontré este niño
cuando al campo iba:
dormido lo he hallado/en unas espigas...

O esta nana del poeta argentino José Sebastián Tallón, *Canción del niño que vuela* (Garralón, 2002, p. 90):

El niño dormido está,
¡y qué sueño está soñando!

¿Qué sueña? Sueña que vuela.
¿Qué bien se vuela soñando!

Creo que hoy hemos aprendido muchas nuevas palabras y alguno que otro poema. Bien. Esta actividad, es evidente, se puede realizar en clase, sobre todo si disponemos de biblioteca de aula, o en la biblioteca del colegio, si existe una biblioteca escolar. Estos dos espacios son fundamentales en todo trabajo de promoción del libro y la lectura, no solo de la poesía y, obviamente, son complementarios con la biblioteca pública.

## Propuestas sí, recetas no

Hay un texto del, para mí, mejor escritor español de literatura infantil: Juan Farias, que tuve el honor de publicar en el volumen *Hablemos de leer,* titulado *En voz alta*, y en el que en un momento dice: *Para hacer lectores, lo primero es olvidarse de la producción en cadena. Igual que en los viejo alfares, solo se puede trabajar pieza a pieza* (Albanell, Alonso, Cansino *et al*., 2002, p. 67). Así es, la literatura en general y la poesía en particular se aprenden, pero no se enseñan, se contagian. Como todo aquello que tiene que ver con el gusto por las palabras, el amor a los libros y el placer de la lectura. Todos los adultos —familias, docentes y bibliotecarios— que mediamos en algún momento entre los libros, en este caso de poesía, y los niños solo podemos hacerlo desde la convicción en el valor de la palabra.

Permítanme diferenciar cómo opera esta transmisión en los tres espacios que yo llamo de la lectura: familia, escuela y biblioteca. Frente a la escuela y la biblioteca, instituciones creadas con objetivos concretos y definidos, la familia, cada vez más debido a la variedad de formatos de esta asociación humana, socializa a los niños no por unas normas profesionales programadas, sino por intuición. Digamos que cada una lo hace como puede, sin un manual de instrucciones. Dice el cantante español Joan Manuel Serrat en una de sus canciones: *Esos locos bajitos*, refiriéndose a los hijos: *Nos empeñamos en dirigir sus vidas / sin saber el oficio y sin vacación. / Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones / con la leche templada y en cada canción.*

Así es. De tal suerte que cada uno de nosotros heredamos lo que de manera intencionada nuestros mayores nos enseñaron con intención, pero también toda una serie de hábitos y costumbres que nos contagiaron sin consciencia de que lo estaban haciendo. Por ello, los niños de mi generación agarrábamos el periódico que veíamos leer a nuestros padres, cuando aún no sabíamos leer,

pero imitábamos su ceremonia de lectura, de igual modo que con una cañita fingíamos fumar el cigarro de papá. Ahora, muchos adultos se sorprenden de que un bebé de menos de un año tome un móvil y experimente con él; un móvil que de manera casi intuitiva manejará con mayor soltura a sus tres años que cualquier adulto de más de cuarenta.

Quiero decir que en la familia, además de aquellos aprendizajes que esta se proponga, las costumbres que el pequeño herede tendrán mucho que ver con lo que vea en su casa. Ya sea tener todo el día la televisión encendida o a convivir con el silencio; sentarse a leer un libro o jugar compulsivamente en un celular a *Candy Crush*.

Hay una anécdota que me refirió una vez el escritor español Gustavo Martín Garzo (cito desde el recuerdo): *En verano íbamos a la casa familiar del pueblo, y el tiempo se dilataba durante los tres meses de vacaciones, y el juego era permanente. Lo que recuerdo con mucha intensidad era cuando mi madre, después de comer, nos decía a mis hermanos y a mí: Ahora, durante una hora, si no queréis echaros la siesta no lo hagáis, pero a mí no me molestéis, que voy a leer. Entonces se sentaba en una mecedora, tomada el libro que estaba leyendo y se sumergía en su lectura. Yo, que tenía cuatro años y aún no sabía leer, la observaba cómo se ausentaba de nosotros y parecería que ya no existiéramos. Y pensaba: ¿qué sucederá ahí, dentro del libro, para que mi madre parezca que se ha olvidado de nuestra existencia? Creo que era aquella la razón por la que yo tenía tanto deseo de aprender a leer.*

Y los tiempos, claro, han cambiado. ¿Con qué objeto, hoy en día, juega más un bebé sentado en el regazo de su madre mientras esta habla con una amiga? Con un móvil. ¿Han observado que es un objeto deseado por todos los niños, al punto de que en cuanto los adultos nos despistamos ya lo han agarrado y están jugando con alguna de las aplicaciones que todos los padres llevan descargadas en su teléfono?

Entiendan, pues, que no existen recetas para un espacio tan heteróclito como es la familia, institución en la que caben usos y costumbres muy diferentes. Así, serán los adultos, encargados de socializar a los pequeños, los que decidan cómo actuar en cada una de las encrucijadas educacionales en las que se encuentren durante la infancia de sus hijos. Eso sí, por favor, no olviden que nada de lo que hagan es inocente.

Vuelvo al poema de Serrat: *Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma, / nuestros rencores y nuestro porvenir. / Por eso nos parece que son de goma / y que les bastan nuestros cuentos para dormir.*

Volvamos a la escuela. Desde mi punto de vista, si existe una institución que corre mayor peligro en esclerotizar los comportamientos es la escuela.

Hay, a mi juicio, una madrastra pedagógica en el inconsciente de muchas maestras y maestros, que tiende a la estandarización, a la uniformidad, a la, como decía Juan Farias más arriba: producción en cadena. Algo completamente alejado de los procesos humanos: no todos los niños comienzan a caminar o a hablar o a leer en el mismo momento. El umbral de todos estos procesos y de los demás viene definido por el proceso de maduración de cada niño. Proceso en el que intervienen muchísimas variables que nos son ajenas. Así, cuando abordemos un poema en el aula, veremos que, con la misma edad, un niño es capaz de memorizarlo, incluso leerlo, frente a otro que balbuceará con dificultad una estrofa.

De ahí que, en la medida en que las condiciones del centro y del aula nos lo permitan, diversifiquemos lo máximo que podamos las actividades. El juego, el catalizador mayor que existe en la primera infancia, debe presidir las actividades que programemos en torno a la poesía, a su lectura y memorización.

Y, por favor, no sientan que están perdiendo el tiempo con actividades cuya medición en términos de aprovechamiento es difícil de establecer. Olviden las recetas. Adapten a sus capacidades las propuestas que les lleguen, ensáyenlas sin miedo y sin culpa, arriésguense a equivocarse y no les preocupe admitirlo. Piensen que no hay nadie que se confunde más que un investigador en su laboratorio, cuya tenacidad y empeño le llevarán, quizá, al Premio Nobel. No trasladen nunca de manera estricta a su práctica docente una propuesta que encuentren en un manual de didáctica. Reflexionen sobre qué pedagogía preside su trabajo en el aula. No hay mejor práctica que una buena teoría.

Un niño que aprende a leer entre rimas y versos, juega con ellos, disfruta declamándolos, los escribe en su cuaderno, los lee en un libro, sea cual sea el método de lectoescritura que se utilice en su colegio, tendrá una competencia lingüística mayor y, además, su educación estética y sentimental también.

Y, nuevamente, vamos a la biblioteca. De las dos instituciones regladas —escuela y biblioteca—, esta es la más agradecida. Frente a la escuela, no es obligatoria. No acuden todos los niños, solo van unos cuantos y, en principio, digamos, de forma voluntaria. Claro que no siempre acuden libremente.

Si la biblioteca es la casa en la que viven los libros, ahora ya no solo, también otros soportes que hacen de este lugar eso que se llama mediateca, las bibliotecarias (permítanme, por favor, por discriminación positiva, seguir utilizando solo el femenino) son, por un lado, las cuidadoras de un legado cultural y, por otro, las anfitrionas de esa hermosa ceremonia de la mediación entre los usuarios y ese legado. Están en disposición de propiciar que cada

criatura que se acerca a ese espacio descubra su acceso particular al jardín secreto de los libros, al reino, o la república, si ustedes prefieren, de la lectura. Como buenas guías, han de conocer los libros y observar con atención cuáles son las apetencias "espontáneas" con las que cada niño o niña llega a la biblioteca. Prueben sus gustos, tiéntenles con cualquiera de los juegos que he propuesto anteriormente, impliquen a los padres de los más pequeños, lleven a las abuelas a la biblioteca a recitar sus canciones de infancia, graben a los poetas recitando sus composiciones y háganselas visionar a los pequeños y, por supuesto, demanden tiempo de su horario laboral para leer; su formación debe formar parte de jornada laboral.

Bien, sea como fuere, las bibliotecarias en su actividad espontánea, sobre todo en lo referente a la educación de usuarios pueden y deben poner a disposición de estos los libros de poesía. Aunque solo sea para que esta deje de ser la Cenicienta de la literatura. Si ya esta actividad es valiosa en sí misma, lleguen un paso más allá. En todas las bibliotecas hay clubes de lectura, tertulias literarias, presentaciones de libros, actividades de cuentacuentos. Consigan, programen que una de cada cuatro actividades de este tipo sea en torno a la poesía.

Recuerdo un encuentro con ancianos de un club de lectura y niños de entre siete y diez años, en la Biblioteca Pública Las Ferias, en Bogotá. Todos, mayores y niños, habían o les habían leído varios cuentos míos. Nunca olvidaré los rostros de algunos pequeños ante los comentarios de aquellos abuelos y sus interpretaciones sobre las peripecias de mis personajes. En algún momento, más de una niña discrepó de aquellas opiniones y, cada una con su razonamiento, explicó por qué lo veía de manera diferente. Pocas de las personas presentes, a excepción de las bibliotecarias, tenían formación o pertenecían a estratos económicamente favorecidos. Todo lo contrario. Nunca olvidaré aquel encuentro, ni los comentarios, ni los ojos de algunos niños para los cuales la experiencia de haber conversado con un escritor, de haber escuchado en su voz alguno de los versos que creían haber oído alguna vez a sus mayores. Viene aquí, a cuento, ese poema de Lorca (1954): *La luna es un pan para los pobres y un taburete de raso para los ricos.*

Queridas bibliotecarias y queridos bibliotecarios: una parte de su trabajo, quizá la más placentera, es hacer de Celestina entre los niños y los libros, propiciando un encuentro amoroso entre ellos.

# Referencias


Albanell, P., Alonso, F., Cansino, E. *et al*. (2002). *Hablemos de leer*. Madrid: Anaya.

Andricaín, S. (2008). *Arco Iris de poesía: Poemas de las Américas y España*. Lectorum publications.

Arnone, E y Munari, B. (2001). *Cicci coccó*. Mantua: Corraini.

Bravo-Villasante, C. (1997). *Pito, pito, colorito*. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta Editor.

Cerrillo, P. (2000). *A la rueda, rueda Antología de folklore latinoamericano*. Madrid: Anaya Educación.

Chase, A. (2016). *Cultivo una rosa blanca*. San José: Imprenta Nacional.

Fuertes, G. (2016). *La oca loca*. Pontevedra: Kalandraka.

García Lorca, F. (1954). *Obras completas*. Madrid: Aguilar.

Garralón, A. (ed.) (2002). *Si ves un monte de espumas y otros poemas*. Antología de poesía infantil hispanoamericana. Madrid: Anaya Educación.

Guillén, N. (1971). *El son entero*. Buenos Aires: Losada.

Goytisolo, J. (1980). *Palabras para Julia y otras canciones.* Barcelona: Editorial Laia.

Jacon, E. (1983). *Versos de a montón*. Texas: Terra Nova.

Lionni, L. (2005). *Frederick*. Kalandraka.

Machado, A. (2003). *Proverbios y cantares.* Madrid: El País.

Moreno, J. (2011). *Lo que sabía mi loro.* Madrid: Ediciones Especiales.

Pelegrín, A. (1996). *La flor de la maravilla*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír*. Madrid: Editorial Anaya.

Palegrín, A. (2008). *Cada cual atienda su juego*. Madrid: Editorial Anaya.

Pennac, D. (1993). *Como una novela. Barcelona*: Anagrama.

Rodari, G. (1998). *Gramática de la fantasía*. Buenos Aires: Colihue.

Sartori, G. (1998). *Homo Videns*. La sociedad teledirigida. Madrid: Editorial Taurus.

Skármeta, A. (1998). *La composición*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Walsh, J., Barnes, J., D. Cameron, J. *et al*. (2018). Associations between 24 hour movement behaviours and global cognition in US children: a cross-sectional observational study. The Lancet Child & Adolescent, 2 (11), 783-791.

Wittgenstein, L. (2012). *Tractatus logico-philosophicus*. Madrid: Alianza.