

ÍNDICE

Introducción	5
1. <i>Mirta Luisa Castedo</i> Situaciones de lectura en la alfabetización inicial	7
2. <i>Ana Siro</i> Materiales de lectura para bibliotecas de aula	20
3. <i>María Claudia Molinari</i> Una actividad permanente: Club de Lectores	37
4. <i>Mirta Luisa Castedo</i> Bibliotecas en las aulas	49
5. <i>María Claudia Molinari</i> La intervención docente en la alfabetización inicial	63
6. <i>Mirta Luisa Castedo</i> ¿Dónde dice, qué dice, cómo dice?	75
7. <i>Mirta Luisa Castedo</i> Saber leer o leer para saber	85
Bibliografía	95

2

Materiales de lectura para bibliotecas de aula

Ana Siro

En este capítulo se plantean algunas precisiones acerca del concepto de selección, considerándolo como valoración y como proceso.

Se desarrollan algunas cuestiones relativas a la selección, tales como la necesidad de incorporar textos que amplíen el universo lector de los niños, la importancia de considerar que todo lector no sólo se forma leyendo por sí mismo sino también escuchando leer, la necesidad de consideración de los intereses y gustos lectores de los niños, la relevancia de su participación en la selección y la necesidad de establecer relaciones complementarias entre la biblioteca de aula y la biblioteca institucional.

Se hace referencia a la importancia de que se incluyan en las bibliotecas de aula textos de variada extensión, de autores nacionales y extranjeros, tanto clásicos como contemporáneos, textos de autores para niños y para adultos y textos en el marco de variados portadores.

Se analizan cuestiones relativas a tipos de texto específicos (narrativos literarios, poéticos, conversacionales e informativos de divulgación científica), a la ilustración de los materiales de lectura, al portador como objeto y a la ideología de los textos.

Un concepto posible de selección

Como lo plantea Geneviève Patte (1984), «seleccionar no es restringir sino valorizar...» (pág. 39). Se trata de recortar del universo posible un conjunto acotado de textos que responda tanto a preferencias de los niños como a propósitos de los docentes. Toda selección de un texto para leer en el aula supone valorizar ese escrito, darle prioridad por sobre otros posibles.

Es usual ligar el concepto de selección al de censura, dado que en general ocurren dos tipos de conductas. Una es elegir libros sin reflexionar detenida-

mente, optando de manera intuitiva por lo que parece bueno según el gusto personal del adulto que elige y, en consecuencia, dejando de lado otras posibilidades desde otras miradas. Otra conducta es seleccionar libros dando prioridad sólo a lo que los niños prefieren, impidiendo que conozcan diferentes opciones. Tanto en un caso como en el otro se ejerce censura sobre los materiales que se excluyen. En definitiva, lo que se excluye no estará a disposición de los niños.

La selección es un proceso y esto vale tanto para los niños como para los docentes. Se elige mejor reflexionando acerca de los criterios que van orientando las decisiones. Con los niños es posible explicitarlos a partir de las justificaciones que elaboran al recomendarse libros entre sí. No es que «se sabe» o «no se sabe» seleccionar textos para el aula. Se aprende a hacerlo leyendo, intercambiando opiniones con otros adultos y con los niños, consultando recomendaciones de expertos, etcétera.

Es frecuente que docentes preocupados por una buena selección se planteen la exigencia de ajustar sus criterios de manera previa y unilateral con relación al trabajo efectivo con los alumnos. Si bien es cierto que se necesita un trabajo previo, los procesos de ajuste en relación con los criterios deberían compartirse. Todo proceso lleva tiempo y será necesario que tanto niños como docentes compartan sus progresos y reformulaciones.

Criterios generales

Cualquier adulto responsable de la selección de textos debe tener en cuenta por lo menos cinco criterios importantes: 1. la necesidad de que los niños amplíen su universo lector; 2. el hecho de que todo lector no sólo se forma leyendo por sí mismo sino también escuchando leer; 3. los intereses y gustos lectores de los niños (no siempre explícitos); 4. la participación efectiva de los niños en la selección y 5. la relación entre las bibliotecas de aula y la biblioteca institucional.

En cuanto al primer criterio, *la ampliación del universo lector de los niños*, los docentes tendrán la responsabilidad de ofrecerles la máxima variedad posible. Para eso sería conveniente tomar algunas precauciones: primero, tener en cuenta especialmente aquellos textos que, siendo de excelente calidad, tienen escasa presencia en el mercado; luego, no elegir sólo desde los gustos personales. En relación con la primera precaución, es posible ampliar el panorama de lo conocido buscando nuevas maneras de conectarse con material original y de calidad. Con respecto a la segunda precaución, será bueno mantener una vigilancia permanente sobre la tendencia a regular la circulación de libros sólo sobre la base de las preferencias de los adultos. Por ejemplo, puede pasar que se decide excluir de la biblioteca del aula un libro en el cual a un niño se le muere

su mascota. Aun reconociendo que el texto en su totalidad inspira profunda ternura, dado que cada vez que se lee provoca cierta angustia, se quiere evitar esos sentimientos en los alumnos. Si bien es cierto que hay temas más complejos que otros, no se trata de evitar su circulación sino de elegir un material que facilite un contacto estético y profundo con los mismos.

Con respecto al segundo criterio, *todo lector no sólo se forma leyendo por sí mismo sino también escuchando leer*, “el maestro les lee a los niños para ponerlos en contacto con los textos a los que solos no pueden acceder, dado que también es leer hacerlo a través de los que ya saben. Lee para familiarizarlos con el lenguaje que se escribe, para mostrarles su propio comportamiento lector, para compartir con ellos un texto que les gusta o les interesa...” (Documento de Actualización Curricular, Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, 1996).

Esto es así especialmente en el caso de los lectores iniciales que necesitan conceptualizar cuestiones que van desde la alfabetización del sistema de escritura hasta aquellas ligadas al lenguaje escrito y al quehacer del lector. En este sentido, Emilia Ferreiro (1996) plantea que «algunos de los grandes escritores consiguen restituírnos (a pesar de todas las distorsiones de un recuerdo reelaborado) la magia de ese instante. Por ejemplo, Jean Paul Sartre, en ese extraordinario fragmento de *Las Palabras*:

“Ana María me hizo sentar frente a ella, en mi sillita; ella se inclinó, bajó los párpados, se adormeció. De ese rostro de estatua surgió una voz de yeso. Yo perdí la cabeza: ¿quién contaba?, ¿qué?, ¿y a quién? Mi madre se había ausentado: ni una sonrisa ni un signo de complicidad; yo estaba en exilio. Y además no reconocía su lenguaje. ¿De dónde sacaba ella esa seguridad? Luego de un instante había comprendido: era el libro el que hablaba. Salían de allí frases que me daban miedo: verdaderos ciempiés, hormigueaban sílabas y letras, estiraban sus diptongos, hacían vibrar las consonantes dobles; sonoras, nasales, cortadas por pausas y suspiros, ricas en palabras desconocidas, que se encantaban de sí mismas y de sus meandros sin preocuparse de mí: a veces desaparecían antes de que yo hubiera podido comprenderlas y otras veces yo ya había comprendido, pero ellas continuaban rodando noblemente hacia su fin sin ahorrarme ni una coma. Sin duda alguna, ese discurso no me estaba destinado. La historia, por su parte, se había vestido de domingo: el leñador, la leñadora y sus hijas, el hada, todos esos personajes, nuestros semejantes, habían asumido majestuosidad; se hablaba de sus harapos con magnificencia, las palabras impregnaban las cosas, transformando las acciones en ritos y los acontecimientos en ceremonias...” (págs. 34-35).

Por ello, será importante incluir en la biblioteca tanto textos a los que los niños puedan acceder por sí mismos, como aquéllos que por su extensión y complejidad necesiten ser intermediados por la lectura de un adulto competente.

Con respecto al tercer criterio, *intereses y gustos lectores de los niños*, se plantean por lo menos dos aspectos:

- Tenerlos en cuenta no significa seleccionar exclusivamente sobre la base de las preferencias de los niños. El lector no puede elegir lo que no conoce y en este sentido la circulación variada de materiales desde los inicios de la escolaridad fortalecerá la riqueza de sus criterios. Al mismo tiempo, es necesario resaltar que la sola presencia de los libros en el aula no garantiza la ampliación de gustos e intereses de los niños. Será necesario un trabajo de interacción frecuente y reflexión sobre los materiales de lectura. Por lo tanto, se trata de propiciar la circulación, la interacción y la reflexión como condiciones sobre las cuales plantearse el crecimiento en extensión y profundidad de tales gustos e intereses.
- Los niños no siempre manifiestan explícitamente sus gustos e intereses. Se pueden plantear, entonces, variadas maneras de indagarlos, desde prestar atención a sus reacciones frente a diversas temáticas y autores en los diferentes espacios de lectura, hasta encuestas realizadas por los más grandes de la escuela a los más pequeños con el objetivo de armar un catálogo de recomendaciones para los padres.

Un ejemplo del Nivel Inicial ilustra esta situación. Se trata de un grupo de niños de 5 años a quienes fascinaban las historias de dos dinosaurios llamados Tairon y Bonifacio, personajes creados por Hans Wilhem. En una ocasión, la docente leía a los niños datos biográficos de otra escritora en el marco de un proyecto de estudio de autor. Mientras compartían ese momento de lectura, uno de los nenes, mirando pensativo a la docente, preguntó: «¿De Hans Wilhem tenés?»

Para estos niños era frecuente que la docente les aportara datos sobre la vida y la obra de sus autores preferidos. En el contexto de compartir la biografía de otro autor, este niño reclamaba más información acerca de su favorito. Éste es un dato interesante acerca de cómo los niños, desde sus posibilidades, nos hacen conocer sus preferencias.

En relación con el cuarto criterio, *la participación de los niños en la selección*, muchos docentes manifiestan temor ante la posibilidad de que los niños elijan textos poco adecuados. Ése es un problema del que los adultos tampoco estamos exentos. Es importante que haya responsabilidad compartida entre niños y docentes que utilizarán la biblioteca. Es crucial que los niños expresen sus gustos y elijan en función de sus intereses, pero también que el maestro amplíe ese universo ofreciéndoles diferentes alternativas en cuanto a géneros, ilustraciones, tipos de diagramación, etcétera.

Si como resultado de esta responsabilidad compartida aparecen textos que analizados más profundamente no son tan adecuados, será el momento

de capitalizar esa elección. El docente podrá proponer un intercambio que genere opiniones y justificaciones acerca de la calidad de los textos y esto forma parte del quehacer de todo lector. De todos modos es necesario tener claro que la calidad no es cuestión de todo o nada. Por ejemplo: un texto puede ser muy bueno desde la trama narrativa y presentar ilustraciones pobres o deslucidas por la mala calidad de la impresión.

Lo importante es que tanto docentes como niños se animen con los libros y generen nuevas oportunidades para interactuar y reflexionar. Tal como lo sugiere Ray Bradbury (1995), "no debemos temer que nos vean en mala compañía..." (pág. 39).

Se pueden señalar algunas situaciones que ayudan a los docentes a construir criterios de selección de textos para sus alumnos:

- Lectura frecuente de los materiales que se desean elegir.
- Participación en eventos en los que se puede acceder en un mismo espacio a editoriales, catálogos, textos, autores y portadores múltiples y variados. Por ejemplo, la Feria Internacional de Libro en Buenos Aires (general e infantil) u otras ferias similares.
- Visitas a librerías especializadas en materiales de lectura para niños y jóvenes u otras que cuenten con un sector destinado a ellos.
- Análisis de opiniones de expertos que generalmente aparecen en revistas especializadas o espacios destinados para la recomendación de textos para niños, en periódicos y revistas de actualidad.
- Exploración y consulta en catálogos con criterios amplios (donde el primer nivel de la amplitud sea animarse a explorar más allá de los gustos personales).
- Consulta con especialistas o con alguien que sepa (en nuestro imaginario) algo más de lo que uno sabe.
- Intercambio con colegas con quienes se comparte la preocupación por la calidad de la selección.
- Intercambio con los niños con los que se comparte el deseo de armar y organizar una biblioteca. Este intercambio implica desde la puesta en común de intereses y gustos personales hasta la exploración compartida de catálogos.

Por último, *la relación entre las bibliotecas de aula y la biblioteca institucional*. Es posible pensar en un trabajo complementario donde cada ámbito pueda ofrecer lo mejor de sí.

Las bibliotecas institucionales pueden contar con un acervo importante de diccionarios, enciclopedias, atlas, etcétera. También con obras clásicas de

literatura de las cuales, ya sea por su escasez o por su lujosa edición, sólo pueden adquirirse pocos ejemplares. Se trata de libros de difícil posibilidad de adquisición para las bibliotecas áulicas, por su costo y dificultad de circulación en calidad de préstamo. Las bibliotecas institucionales suelen contar, además, con varias versiones y ejemplares de algunos textos claves y, por sobre todas las cosas, con un ámbito espacial estable y organizado que facilita la búsqueda y localización de información diversa, la investigación minuciosa sobre múltiples temas y puntos de vista, etcétera.

Por su parte, las bibliotecas áulicas facilitan un contacto más fluido y cotidiano con los libros, su organización, su cuidado y su circulación. También favorecen el acceso a un mayor porcentaje de novedades anuales, dado que los recursos disponibles sólo son utilizados para la biblioteca de un grupo específico de alumnos y no para todos los de la escuela. Por lo tanto, es importante considerar a ambas bibliotecas como espacios complementarios e indispensables. Cada uno ofrece distintas posibilidades de aprendizaje.

En toda biblioteca de aula es deseable...

- ◆ Que se incluyan textos de variada extensión.

Ya se ha mencionado la importancia de incluir tanto textos que los niños puedan leer por sí mismos como aquéllos que serán leídos por el docente o alumnos que ya sean lectores expertos.

Usualmente, en la escuela se piensa que cuando un texto es más extenso es más difícil y que cuando es más breve es más fácil. Si bien en algunos casos esto puede suceder, tal idea no es generalizable. Por ejemplo, hay textos enciclopédicos muy sintéticos pero de alta densidad conceptual que aunque breves son muy difíciles para los niños pequeños y, por otro lado, existen textos extensos que por diversas razones son accesibles para los más pequeños. Tal es el caso de textos que tratan sobre un contenido muy familiar o que poseen una trama narrativa conocida por los niños o bien porque todos los conectores textuales están explicitados.

Es decir, la brevedad no es sinónimo de texto fácil ni la extensión lo es de texto difícil. Estas cuestiones deberían ser observadas con cuidado e incluir en la biblioteca de aula textos consistentes desde el punto de vista del contenido tanto breves como extensos.

- ◆ Que se incluyan textos de autores nacionales y extranjeros, tanto clásicos como contemporáneos.

Especialmente la literatura tiene la particularidad de expresar mundos posibles, dado que toda creación refleja el espíritu de una geografía y de una época tanto en sus aspectos más convencionales como en los más revolucionarios.

Para muchos niños y maestros los materiales de la biblioteca serán la única vía de acceso a esos mundos posibles. Será indispensable que la biblioteca de aula incluya no sólo autores nacionales y contemporáneos cercanos al mundo del niño sino también aquellos que por ser distantes en la geografía y la historia puedan acercarle esos otros mundos.

George Steiner (1980) sostiene: «Cada lenguaje humano traza un mapa del mundo de diferente manera... Cada lengua -y no hay lenguas menores o "insignificantes"- funda un conjunto de mundos posibles y geografías de la memoria. Son las conjugaciones del pasado en su sorprendente variedad las que constituyen la historia... Cuando un idioma muere, con él muere un mundo posible...» (pág. 15).

Los autores que los niños no conozcan serán esos idiomas muertos y los mundos posibles que jamás conocerán.

❖ Que se incluyan textos de autores para niños y para adultos.

En el contexto escolar hay tendencia a pensar que la biblioteca de aula sólo debe incluir textos, literarios e informativos, destinados a niños. Esto no debería ser así por varias razones:

- a) No es posible, ni aun para los especialistas, establecer un límite definido entre literatura infantil y literatura para adultos. Graciela Cabal (1996) dice: «Creo que la literatura infantil, antes que infantil, es literatura. En el momento de escribir yo jamás pienso en los niños -salvo en los que quizás intervengan en la historia-. En otro momento, cuando el producto ya está terminado, sí puedo pensar si esto es para tal o cual edad. Pero es literatura. Mi actitud es la misma escriba para niños o para grandes. No tengo la intención dirigida a un lector infantil...».
- b) Un texto (literario o informativo) puede haber sido escrito pensando en los niños y aun así no ser adecuado para ellos por muchas de las razones que se están exponiendo a lo largo del presente trabajo. A veces con el propósito de escribir para niños se editan textos que no informan ni son literatura.
- c) Muchos textos no han sido producidos pensando en los niños como destinatarios y sin embargo los niños los disfrutan. En este terreno se encuentran desde poesías de autores consagrados hasta novelas como *El Principito* de Saint-Exupéry, por ejemplo. También encontramos una amplia gama de textos enciclopédicos que los niños utilizan solos o con ayuda para indagar sobre los temas que les interesan.

Se trata de ampliar las posibilidades, no excluyendo a priori a los autores que no escriben para niños. Será importante, entonces, elegir textos centrando la atención en su calidad y en la posibilidad de que los niños los aborden por sí mismos o con ayuda.

- ◆ Que se incluyan textos en el marco de variados portadores.

Será importante incluir en las bibliotecas textos formando parte de una antología de autor, tema, región o momento histórico; formando parte de un periódico o una revista de actualidad, para niños o especializada, como separata en distintos contextos. A través de diferentes interacciones que se desarrollen en el tiempo será interesante que tanto los niños como los docentes puedan explorar los significados de esas diferentes maneras en que los textos pueden aparecer o simplemente que a partir del contacto cotidiano puedan llegar a anticipar qué tipos de textos es esperable encontrar en diferentes portadores.

Cuestiones relativas a tipos de texto específicos

a) Sobre los textos narrativos literarios

Cuando se seleccionan textos narrativos es deseable tener en cuenta:

- Aspectos referidos a las acciones y la trama

Una sucesión de acciones no configura una trama. Ésta es posible cuando las acciones de una historia tienen vinculaciones mutuas. La concepción de trama es algo más compleja que la esquemática caracterización de inicio-nudo-desenlace. Una sucesión de hechos en el tiempo pueden tener inicio, nudo y desenlace configurando una trama lábil e inconsistente. El mercado editorial destinado a los niños es especialmente abundante en ejemplos de este tipo. Muchos cuentos enuncian una sucesión de acciones en muchos casos interesantes y divertidas, pero que no representan un desafío para los lectores, carecen de fondo, son una especie de colección de hilos sueltos. Esta forma de configuración de los textos no parece ser un buen material para muchos lectores que comienzan a asomarse al mundo de la literatura a través de los libros de la biblioteca del aula.

«La trama somete los acontecimientos a una estructura. Un hecho no queda aislado sino que forma parte de los que ya ocurrieron y de los que van a ocurrir (...) Acción y trama son dos miradas de la misma cosa: en una veo la acción; en otra, la trama, pero la diferencia está en el modo de mirar. Uno levanta los ojos y ve una bandada de pájaros que vuela por el cielo y, en seguida, esa misma bandada, vista con una mirada más atenta, muestra su estructura vectorial. Son dos miradas al mismo vuelo. Pues bien: después de echarle al cuento una doble mirada llamo acción a todo lo que ocurre en un cuento, y trama a eso mismo, sólo que percibido en las proporciones y relaciones que guardan entre sí los hechos (...) La trama es una urdimbre de interrelaciones en varias dimensiones -a lo largo, a lo ancho, a lo profundo- que se complica con enigmas y sorpresas...» (Anderson Imbert, 1979).

- Aspectos referidos a la creación de atmósferas, personajes y lugares

Es frecuente asociar un buen cuento con acciones vertiginosas o atrapan-tes ligadas al misterio o al suspenso. Estas acciones, aunque entretenidas, pueden adolecer de la falta de una trama con la tensión justa. Por otro lado hay historias que, sin plantear grandes aventuras, conmueven a los lectores por la creación de atmósferas.

Es importante elegir aquellos textos en los que los autores hayan sido capaces de *plantar* personajes y lugares que nos inviten a participar en la historia, que sean capaces de sacudir los sentidos de los lectores. «Busque libros que mejoren su sentido del color, de la forma y las medidas del mundo... Si el lector siente el sol en la carne y el viento agitándole las mangas de la camisa, usted tiene media batalla ganada. *Al lector se le puede hacer creer el cuento más improbable si, a través de los sentidos, tiene la certeza de estar en medio de los hechos.* Entonces no se rehusará a participar...» (Bradbury, 1995, pág. 39).¹

En muchos casos nos sentimos en medio de los hechos sin necesidad de que el autor describa explícitamente lugar y personajes, a veces la magia de la participación está dada porque el escritor tiene la habilidad de hacer que los hechos ocurran, en vez de explicarlos. Busquemos también para los niños textos que tengan al menos la potencialidad de generar esos impactos. Textos sutiles, sugerentes, que *no conozcan el lugar común*.



● Aspectos referidos a las variedades de género

Será conveniente considerar diferentes géneros dentro de lo narrativo, teniendo en cuenta una vez más que la complejidad y la extensión no son cuestiones excluyentes si se toma en consideración que los niños podrán abordarlos por sí mismos o a través de la mediación de un lector experto (el docente o alumnos de años superiores).

En este sentido, es importante incluir en la biblioteca del aula cuentos, historietas, novelas, etcétera. Estas variaciones permitirán desde la interacción frecuente empezar a tomar contacto y quizá reflexionar acerca de algunas diferencias y similitudes en las formas en que los autores desarrollan una trama narrativa o crean atmósferas o hacen vivir a sus personajes.

b) Sobre los textos poéticos

En el caso de la poesía las precisiones son escurridizas. Lilia Lardone (1996) aporta algunas ideas: «El universo poético, síntesis del mundo ofrecida en la versión original y única de un autor, está vinculado a ciertas cualidades esenciales: brevedad, intensidad, unidad temática, armonía, tensión entre tema e imagen...».

Para que un maestro pueda seleccionar y compartir poesía con sus alumnos debe leerla con frecuencia para ir encontrando sus propios gustos en cuanto a autores, temas, construcción de imágenes, y ampliando su universo lector. Sólo así comprenderá la necesidad de orientar a los niños en ese proceso.

También es importante resaltar que la poesía va mucho más allá de su lenguaje literal. Les sucede a todos los lectores que muchas veces se han sentido conmovidos por una poesía que no comprenden totalmente. Es fundamental dar oportunidades a los niños para que puedan enfrentarse a textos de esta naturaleza. Veamos qué nos recomienda Ray Bradbury (1995) «Lea usted poesía todos los días. La poesía es buena porque ejercita músculos que se usan poco. Expande los sentidos y los mantiene en condiciones óptimas. Conserva la conciencia de la nariz, el ojo, la oreja, la lengua y la mano. Y, sobre todo, la poesía es metáfora o símil condensado. Como las flores de papel japonesas, a veces las metáforas se abren a formas gigantescas. En los libros de poesías hay ideas por todas partes... ¿Qué poesía? Cualquiera que ponga de punta el pelo de los brazos. No se esfuerce usted demasiado. Tómesele con calma. Con los años puede alcanzar a T. S. Eliot, caminar junto a él e incluso adelantársele en su camino a otros pastos. ¿Dice que no entiende a Dylan Thomas? Bueno, pero su ganglio sí lo entiende y todos sus hijos no nacidos. Léalo con los ojos,

como podría leer a un caballo libre que galopa por un prado verde e interminable en un día de viento...» (pág. 38).²

Será importante incluir en la biblioteca de aula poesías:

- sobre variados temas y estilos: humorísticas, románticas, descriptivas, etc.;
- con variaciones dentro del género: prosa poética, poesías apelativas, canciones, coplas, etcétera.

Especialmente en el caso de los niños más pequeños, la inclusión de coplas, rondas, nanas, etc. (muchas, recuperadas de la tradición oral) es interesante por la estética del juego con las palabras, las reiteraciones, su brevedad y una distribución «despejada» en el espacio de la hoja. Estas características las convierten en textos adecuados para que los niños puedan abordarlos cuando inician sus primeros contactos con la lectura.

c) Sobre los textos conversacionales

Actualmente, el contacto tanto de niños como de docentes con el teatro es escaso. Ésa quizá sea una de las razones por las cuales esos textos no sean elegidos para formar parte de las bibliotecas de aula. Precisamente por eso será fundamental incluirlos. Hay textos de escasa circulación en la vida cotidiana y que sin embargo configuran otra de las formas de la literatura, en este caso ligada a la representación.

Será interesante incluir no sólo obras convencionales sino también de títeres. El teatro en todas sus variantes permitirá a los niños y a los docentes conocer otros aspectos artísticos involucrados como la escenografía, la iluminación, el vestuario, la musicalización, etcétera. Ya sea que las obras elegidas lleguen a representarse o no, los textos darán ocasión de comprender cómo el texto mismo implica a la representación en su propia naturaleza.

Las entrevistas o los reportajes son otras variantes de textos conversacionales que aparecen en revistas y diarios y que facilitan adentrarse en un tema o en la vida de un personaje de una manera más amena y más cercana al intercambio coloquial que otros tipos de textos de divulgación científica.

d) Sobre los textos informativos de divulgación científica

Para su selección será necesario considerar algunas pautas:

- Nivel de informatividad en textos de menor y mayor complejidad

Cuando se plantea la necesidad de elegir textos con diferente complejidad es importante analizar el nivel de pertinencia de la información des-

de el punto de vista científico. Como muchos de los que eligen libros para niños no son especialistas en los temas de divulgación científica, es difícil evaluar que el desarrollo de los mismos respete las condiciones conceptuales mínimas como para merecer alguna vinculación con lo científico. Será necesario tomar precauciones y recurrir a la consulta con profesores o especialistas adecuados para no seleccionar textos que distorsionen la información. Es frecuente encontrar textos para niños pequeños en los cuales, por ejemplo, se atribuye intencionalidad humana al comportamiento animal: «La mamá osa, muy orgullosa, les trae alimentos a sus hijos que la esperan hambrientos». Ésta no es una información científica.

Además, será crucial evitar la selección de textos que traten los temas de manera simplificada y/o hermética, dado que de esa manera se dificulta la comprensión.

En el pasaje de «lo científico» a la divulgación puede suceder que la abundancia de terminología específica o de sobreentendidos torne hermético el texto. También puede ocurrir que el nivel de síntesis de la información sea tal que sólo quien sabe mucho del tema pueda abordarlo y, por lo tanto, se torne inaccesible para los lectores iniciales.

● Estructura discursiva y léxico adecuado al tipo de texto

Es frecuente encontrar textos en los que se recurre al discurso narrativo para «hacer más comprensibles para los niños» determinados temas. Por ejemplo, hay textos en los que se relata un cuento para enseñar a los niños el comportamiento de algunos animales; de ese modo se altera el tipo de discurso propio de los textos informativos.

La idea que sostiene este tipo de producciones es que para los niños es más fácil comprender la estructura narrativa que la estructura expositiva. Esta presunción es correcta y las investigaciones psicolingüísticas lo confirman. Lo que no es cierto es que mezclando la información enciclopédica con la estructura narrativa ayudemos a los niños a leer mejor los textos expositivos, que también necesitan aprender a leer. Será entonces importante que los niños se enfrenten a versiones adecuadas de cada tipo de texto y los conceptualicen de la manera y en el tiempo que les sea necesario.

Algo similar ocurre con el léxico utilizado. Se producen sustituciones del tipo «madres» en lugar de hembras o «hijos» en lugar de cachorros, entre otros. Este tipo de ambigüedades, lejos de facilitar la comprensión de ciertos temas, genera confusión especialmente entre los lectores iniciales que no han tenido todavía tantas oportunidades de establecer distinciones entre los discursos narrativo e informativo. Precisamente por eso los textos elegi-

dos deberían ser claros, precisos y adecuados desde el punto de vista discursivo y lexical.

- **Adecuación de aspectos paratextuales**

Se trata de aquellos indicadores que resaltan determinado tipo de información textual con relación a otra, dando pistas al lector acerca de la forma en que está organizado el discurso. Algunas marcas paratextuales son: relación de títulos y subtítulos con el resto del texto; inclusión de fotografías, dibujos y gráficos; relación texto-imagen; epígrafes de las fotografías y/o los gráficos y otros textos de referencia; inclusión de índice y glosario; resaltado de textos (negritas, subrayado), etcétera.

Tales indicadores son de suma importancia, dado que facilitan la exploración general, la búsqueda de información específica y la puesta en marcha de estrategias para el logro de los diferentes propósitos de la lectura. Esto es así aun en el caso de los niños que no leen convencionalmente, pero que apoyados en estas pistas pueden realizar anticipaciones y rastrear indicadores tanto cuantitativos (cantidad de palabras que incluye un título buscado, por ejemplo), como cualitativos (la letra con la que empieza el nombre del animal sobre el que están buscando información en una enciclopedia), para verificar o desechar sus hipótesis.

Cada vez más, la propuesta editorial produce textos informativos que incluyen estos indicadores, hecho que favorece el proceso de lectura de los niños. No obstante, es necesario aclarar que no sólo es importante la presencia de estas marcas sino la adecuación de su uso en la producción editorial de los materiales.

La ilustración

En general, el mundo de la escuela no ha prestado especial atención al lenguaje de las ilustraciones en los textos para niños. Generalmente se considera a las ilustraciones como simples complementos de los textos, un agregado «cosmético», que en el mejor de los casos podría impactar a los niños por el brillo y la intensidad de los colores, casi como una «excusa» para abordar los textos.

Las ilustraciones, como otra de las dimensiones estéticas de esos objetos culturales que son los libros, pueden contribuir de manera relevante a la formación de los lectores, especialmente de los que recién comienzan sus intentos con la lectura.

«La ilustración es fundamentalmente una visión, una lectura, una explicación del propio texto, que por su imaginación, coloración, proyección, estilo, forma, etc., amplía, diversifica y supera la propia lectura de la narración del texto concreto.

«Es decir, en primer lugar, una ilustración tiene que explicar cosas, en el sentido más amplio de la palabra. Explicar, ya sea por ella misma, o mediante un texto, que complementa acompañándolo. La ilustración así concebida servirá para ir más allá de las referencias concretas del propio texto, y para hacer volar la imaginación del lector. del visualizador de las imágenes, para llegar a explicar aquello a lo que no alcanza el texto por la sencilla razón de su concreción específica. No se trata, pues, de proponer una ilustración estrictamente vinculada al texto, que sirva tan sólo para enmarcar aún más lo que el texto describe o narra, sino para plasmar unas imágenes con creatividad e imaginación, a fin de que éstas creen un clímax en el que el receptor pueda desarrollar al mismo tiempo su propia imaginación en torno a la narración del texto... La imagen crea la atmósfera del texto, y de este modo el potencial imaginario del lector juega sobre dos gamas distintas, conceptual y plásticamente: la del texto en concreto y la de la ilustración...» (Rius, 1991).

Será entonces importante que los libros, tanto literarios como informativos, contengan ilustraciones de buena calidad que configuren un mundo de significaciones posibles para los lectores.

En la oferta editorial disponible se encuentran libros en los cuales la ilustración cumple, o bien la función de acompañamiento literal de los textos, o bien, la de constituir complementos del texto en la construcción de sentido.

En el primer caso, no es conveniente incluir textos cuyas ilustraciones sólo cumplan con esta función por la escasa potencialidad que poseen para generar múltiples sentidos en los lectores. En cambio, es importante seleccionar textos cuyas ilustraciones funcionen como complementos en la construcción de sentido. Se pueden encontrar libros con una amplia gama de variantes en el uso de la dimensión plástica: desde ilustraciones que se entremezclan con el texto de manera lúdica hasta ilustraciones que comienzan a configurar una historia paralela a la del texto. Cualquiera de estas variaciones puede ser válida porque comparten un común denominador: ofrecer al lector una multiplicidad de interpretaciones posibles.

En el terreno de la dimensión plástica de la ilustración, será interesante incluir diversidad en cuanto al uso de la línea, el color, la perspectiva, la textura y la composición. Es importante aclarar que estos aspectos expresan profundas diferencias culturales e históricas. En este sentido, reiteramos la necesidad de ampliar el universo estético de los niños acercándolos a libros cuyas ilustraciones varíen en el uso de esas distintas dimensiones de lo plástico.

También será importante incluir libros que contengan sólo imágenes. Este tipo de libros favorece que los niños armen sus propias historias e, incluso, que diferentes grupos construyan una posible interpretación a partir de una única secuencia de imágenes, poniendo en evidencia una vez más la multiplicidad de sentidos que un mismo libro puede generar en diversos lectores.

Además, toda biblioteca de aula también debería dar cabida tanto a las ilustraciones de tipo ficcional o literaria como a las no ficcionales o científicas propias de los textos informativos.

Finalmente, es importante reiterar la relevancia de favorecer la circulación de materiales diversos en todos los planos mencionados. Su importancia en la formación de criterios amplios y fecundos de los lectores iniciales y sus maestros es crucial. Maurice Sendak, un reconocido ilustrador de textos infantiles afirma: «los niños tolerarán ambigüedades, peculiaridades y cosas ilógicas (...), el artista tiene que ser un poco desconcertante y un poco loco y un poco desordenado. Debe dejar un espacio en el texto, de modo que la ilustración funcione.

«Un libro ilustrado no es sólo lo que piensa la mayoría: una cosa con muchas imágenes, fácil de leer a los niños pequeños. Para mí es una cosa condenadamente difícil de hacer, muy similar a una complicada forma poética. A algunos poetas les gusta realmente entrar en formas difíciles, porque éste es el mayor reto en poesía. Pienso que un libro ilustrado es una de esas bellas y desafiantes formas que tanto exigen dado que se necesita dominar continuamente la situación, para, finalmente, lograr algo que parece tan fácil de hacer: combinar -si es posible, sin costuras- texto e ilustración.

«Es como un poema, no deben percibirse las costuras, los empates. Debe sentirse la obra como una entidad completa y total... Si se ve una puntada, Ud. pierde el juego. Yo no conozco otra forma de ilustrar que sea más interesante...» (1989).

El portador como objeto

Es crucial resaltar la importancia que tiene para los lectores un libro con diagramación cuidada, buena calidad de papel e impresión, adecuada tipografía, etcétera. Es importante que la lectura comience con el cuerpo a partir de un contacto placentero con los libros en el que los niños puedan tocarlos, olerlos, mirarlos..., leerlos en el más amplio sentido de la palabra.

«No hay caso, los libros también entran por la piel. Tocar libremente un libro, sentir el olor del papel, de la tinta, de la cola, no sentir susto por el libro es quizás tan importante como saber leerlo...» (Devetach, 1991).

«En el libro ilustrado, y particularmente en el libro ilustrado para niños, la diagramación es un factor fundamental de enriquecimiento del libro en la medida en que a través suyo se realiza la fusión y suma de ilustración, texto y página.

«Es posible observar que los libros mejor diagramados son estudiados antes de tener el texto y las ilustraciones definitivas. Me parece que una vez

definida la idea básica del libro, el procedimiento ideal sería el siguiente: que los autores del texto, de la imagen y de la diagramación concibiesen el libro en conjunto estudiando el peso relativo de cada elemento y haciendo del texto y de la imagen dos mensajes complementarios y estimulantes para la imaginación del lector...» (Calvi, 1980).

El testimonio de los creadores de estas dimensiones de los libros nos da pistas importantes acerca de la relevancia del libro como totalidad estética, como una nueva síntesis que colabora en el proceso de lectura de los niños. Si bien los recursos disponibles no permiten en muchos casos garantizar que todos los libros que integren la biblioteca del aula cumplan con la condición de ser portadores de calidad, al menos ésta debería contar con un buen porcentaje que reuniera estas características.

Además, es importante considerar la cuestión de la variedad de portadores o soportes en que aparecen los textos. Por ejemplo, textos acompañados con casetes, textos con partes invertidas, libros con formatos inusuales, usos originales de la tipografía y la diagramación, libros gigantes acompañados de varios ejemplares del mismo texto en tamaño convencional, CD-Rom, etcétera.

Es interesante resaltar que algunos portadores facilitan el desarrollo de ciertos propósitos didácticos. Por ejemplo, los libros acompañados con casetes son especialmente apropiados en el caso de los lectores iniciales. Se trata de cuentos o textos poéticos grabados, acompañados de musicalización y/o efectos especiales. Desde el punto de vista de los lectores, es importante contar con una versión oralizada de un texto del que además dispone por escrito. Tal versión oralizada funciona como un lector modelo que le permite ir descubriendo aspectos tales como la entonación, la capacidad para captar la atención de los oyentes, los turnos de palabra a través de la participación de diferentes personajes, la creación de climas a partir de la modulación de la voz, la vinculación entre partes escritas y partes oralizadas de un texto. Además, los niños tienen la posibilidad de volver múltiples veces a los libros que les gustan, más allá de los límites de la escuela y con independencia de contar en el hogar con lectores competentes, dado que la grabación les posibilita una oralización adecuada del texto. Dentro de la escuela se facilitan innumerables situaciones interesantes en relación con la lectura, entre otras, la grabación por parte de ellos mismos de otros textos. Por ejemplo, grabación de coplas y piropos, antologías de poesías o chistes, etcétera.

Otro ejemplo es el caso del libro gigante con varios ejemplares del mismo texto en tamaño convencional. Cuando se trata de lectores iniciales, es importante que los niños comprendan ciertas características de nuestro sistema de escritura, tales como la orientación de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, los espacios en blanco entre las palabras, etcétera. Cuando el docente cuenta con un material como el descrito puede ir señalando con

naturalidad algunos de estos aspectos, como así también detalles interesantes de las ilustraciones, contando con que ,además, los niños puedan observar de cerca en su ejemplar estos aspectos. También pueden realizarse exploraciones generales de los textos o búsquedas de informaciones específicas como una consigna general que todos -individualmente o por grupos- podrán hacer efectiva gracias a contar con más de un ejemplar de un mismo texto.

Esta misma situación puede desarrollarse también con libros de tamaño convencional seleccionados según los propósitos didácticos. En todos los casos, contar con un mismo texto para cada pequeño grupo resulta suficiente para garantizar una efectiva interacción con el material. No es indispensable un ejemplar para cada niño.

La ideología

Tradicionalmente, la escuela se ha caracterizado por utilizar textos que plantean situaciones ideales de funcionamiento familiar y social, con personajes estereotipados y finales felices. También textos cuyo argumento es utilizado con intencionalidad didáctica para enseñar distintos comportamientos sociales (dejar el chupete, tener buenos modales).

Por fortuna, en los últimos años, y a partir de la circulación frecuente de diversidad de textos en las escuelas, nuevas temáticas están ocupando espacios entre docentes y jóvenes lectores. Es importante prestar atención a la originalidad y la profundidad con que los textos para niños tratan temas tales como la vida, la muerte, la soledad, la amistad, el abandono, la pobreza, el destino, el amor, la discriminación, etcétera.

En este sentido, Laura Devetach (1991) recomienda dos cuestiones importantes:

- a) "Saber si una obra propone una apertura o si, por el contrario, refuerza nuestros mecanismos de sociedad dependiente y de reproducción de ese estado a nivel individual.
- b) Evitar el uso del libro -cualquiera sea su propuesta- con actitudes represivas que generen formas lineales y dependientes de pensamiento".

Es decir que, por un lado, se plantea la cuestión de la forma de tratamiento de los temas por parte de los autores y, por otro, la forma en que se utilizan determinados textos en el contexto del aula.

Muchos docentes evitan el tratamiento de ciertos temas complejos por pensar que pueden vulnerar la sensibilidad de los niños y en otros casos por temor a sentirse cuestionados por los padres.

«Lo fundamental es no separar literatura y vida. Lo que es coherente en la vida cotidiana tiene que serlo también en la actitud frente a las lecturas

ocasionales o elegidas. Si en el hogar se instala varias horas a los niños frente al televisor; si las niñas antes de ir al colegio deben dejar sus camas tendidas y los varones no; si los vecinos morochitos son mantenidos a distancia; si en casa no se lee nunca, no podemos después exigir soluciones a los libros o culparlos de llenarles la cabeza a los niños...» (Devetach, 1991).

Por diversas razones, muchos niños sólo contarán con la escuela como espacio para conectarse de manera explícita con determinados temas. La biblioteca de aula debería garantizar, por un lado, la posibilidad de los niños de interactuar con textos que aborden esos temas y, por el otro, un espacio de reflexión entre compañeros y con el docente al respecto.

Mucho de lo que se ha producido y se produce en el mercado editorial destinado a los niños está fuertemente cargado de intención didáctica, cargado de moralinas y de mensajes.

Cuando un autor escribe con la intención de transmitir un mensaje del cual espera una única interpretación no hace literatura y, por sobre todo, no respeta a los lectores.

«El mensaje no es literatura, ni en la literatura para grandes ni para niños. Sencillamente no funciona así. No hay ambigüedad, ni pluralidad textual, ni ninguno de los elementos de la literatura. En cambio, todos nosotros conocemos textos para niños, desde hace años, que son verdadera literatura. Que no se achica ni se escribe con palabritas, sino que se escribe de verdad, con palabras de verdad...» (Graciela Cabal, 1996).

Finalmente, es crucial resaltar la importancia del contacto frecuente de los niños y los docentes con los materiales de lectura, la creación de climas propicios para la interacción y la reflexión fecunda y placentera en el ámbito de la biblioteca de aula. En palabras de Laura Devetach (1991), «la conjunción de los elementos reseñados anteriormente hace que cada vez que un lector se encuentre con un texto, se produzca un *milagro diferente*. Cada lector construye su camino a través del poder que puede ir ejerciendo sobre los textos. Quizá para los que estamos en la tarea de 'hacer leer', lo más importante sea tener claro que 'hacer leer' significa, la mayoría de las veces, '*dejar leer*'...»³.

NOTAS

1. El resaltado es nuestro.
2. El resaltado es nuestro.
3. El resaltado es nuestro.