

Nivel Inicial

volumen 1

nap

Juegos y juguetes Narración y biblioteca

NÚCLEOS
DE APRENDIZAJES
PRIORITARIOS

SERIE CUADERNOS PARA EL AULA



MINISTERIO *de*
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA *de la* NACIÓN

cfce
Consejo Federal
de Cultura y Educación

Presidente de la Nación

Dr. Néstor Kirchner

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

Lic. Daniel Filmus

Secretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Subsecretaria de Equidad y Calidad

Prof. Mirta Bocchio de Santos

**Directora Nacional
de Gestión Curricular y Formación Docente**

Lic. Alejandra Birgin

Coordinadora Áreas Curriculares

Dra. Adela Coria

Coordinadora Nivel Inicial

Lic. Patricia Miranda

Coordinador Plan Nacional de Lectura

Dor. Gustavo Bombini

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Área de producción pedagógica

Coordinación y supervisión

pedagógica general

Patricia Miranda, *Coordinadora Nivel Inicial*

Silvia Wolodarsky, Analía Quiróz, *Equipo Nivel Inicial*

Gustavo Bombini, *Coordinador Plan Nacional de Lectura*

Adela Coria, *Coordinadora Áreas Curriculares*

Autoras

Adriana Serulnicoff, Patricia Garbarino, *Juegos y juguetes*

Alejandra Saguer, *Narración y biblioteca*

Asesoramiento didáctico

Daniela Pellegrinelli

Área de producción editorial

Raquel Franco, *Coordinación editorial y edición*

Norma Sosa, *Corrección*

Carolina Mikalef, Alejandro Luna, *Dirección de arte*

Araceli Gallego, *Coordinación*

Eugenia Expósito, *Diagramación*

Alejandro Peral, *Fotografía*

Fernando Roca, *Retoque digital*

Rafael Blanco, *Documentación fotográfica*

Agradecemos especialmente a las editoriales que han autorizado en forma gratuita la reproducción de las imágenes y textos incluidos en esta obra.

También agradecemos al Museo de la Ciudad, al arquitecto José María Peña y la bibliotecaria señora Marta Orgueira; al Archivo General de la Nación, y al subdirector señor Pedro Bevilacqua. También a la señora Daniela Pelegrinelli, por su información sobre juguetes argentinos.

Presentación

Durante los últimos treinta años, diversos procesos económicos, sociales y políticos que tuvieron lugar en nuestro país pusieron en crisis el sentido de nuestra democracia. Sabemos que hoy la sociedad argentina es profundamente desigual a lo largo y a lo ancho de nuestro territorio. Estamos realizando importantes esfuerzos en materia de políticas públicas que van revelando indicios alentadores en el proceso de contribuir a revertir esas desigualdades. Pero ello aún no es suficiente. Niños y jóvenes son parte de una realidad donde la desocupación, la pobreza y la exclusión social siguen expresando todavía de manera desgarradora la enorme deuda que tenemos con ellos y con su futuro.

La educación no es ajena a esta injusticia. El crecimiento de las brechas sociales se manifiesta también en la fragmentación que atraviesa nuestro sistema educativo, en las desiguales trayectorias y aprendizajes que produce, y en las múltiples dificultades que enfrentan los docentes al momento de enseñar.

Pese a ello, en las escuelas, maestros y maestras insisten en redoblar sus esfuerzos, persisten en la búsqueda de alternativas, y todos los días ponen en juego su saber en la construcción de nuevas prácticas, frente a una crisis que, por cierto, excede al sistema escolar.

Frente al desgarramiento social y sus huellas dolorosas, y frente a la necesidad de garantizar la supervivencia, los docentes fueron responsables de que la escuela se sostuviera como uno de los pocos lugares –si no el único para amplios sectores– en el que el Estado continuó albergando un sentido de lo público, resguardando las condiciones para que hoy podamos volver a pensar en la posibilidad de un *todos*.

Así, reasumimos desde el Estado la responsabilidad de acompañar el trabajo cotidiano de los docentes, recrear los canales de diálogo y de aprendizaje, afianzar los espacios públicos y garantizar las condiciones para pensar colectivamente nuestra realidad y, de este modo, contribuir a transformarla.

Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.

Transitamos una época de incertidumbre, de cuestionamientos y frustraciones. No nos alcanza con lo que tenemos ni con lo que sabemos. Pero tenemos y sabemos muchas cosas y vislumbramos con mayor nitidez un horizonte alentador. Como educadores, nos toca la inquietante tarea de recibir a los nuevos alumnos y de poner a disposición de todos y de cada uno de ellos nuestras mejores herramientas de indagación, de pensamiento y de creación. En el encuentro que se produce entre estudiantes y docentes reside la posibilidad de la transmisión, con todo lo que ello trae de renovación, de nuevos interrogantes, de replanteos y de oportunidades para cambiar el mundo en el que vivimos.

Lo prioritario hoy es recuperar la enseñanza como oportunidad de construir otro futuro.

Frente a ese desafío y el de construir una sociedad más justa, las escuelas tienen encomendada una labor fundamental: transmitir a las nuevas generaciones los saberes y experiencias que constituyen nuestro patrimonio cultural. Educar es un modo de invitar a los niños y a los jóvenes a protagonizar la historia y a imaginar mundos cada vez mejores.

La escuela puede contribuir a unir lo que está roto, a vincular los fragmentos, a tender puentes entre el pasado y el futuro. Estas son tareas que involucran de lleno a los docentes en tanto trabajadores de la cultura. La escuela también es un espacio para la participación y la integración; un ámbito privilegiado para la ampliación de las posibilidades de desarrollo social y cultural del conjunto de la ciudadanía.

Cada día, una multitud de chicos ocupa nuestras aulas. Cada día, las familias argentinas nos entregan a sus hijos, porque apuestan a lo que podemos darles, porque confían en ellos y en nosotros. Y la escuela les abre sus puertas. Y de este modo no solo alberga a chicos y chicas, con sus búsquedas, necesidades y preguntas, sino también a las familias que, de formas heterogéneas, diversas, muchas veces incompletas, y también atravesadas por dolores y renovadas esperanzas, vuelven una y otra vez a depositar en la escuela sus anhelos y expectativas.

Nuestros son el desafío y la responsabilidad de recibir a los nuevos, ofreciéndoles lo que tenemos y, al mismo tiempo, confiando en que ellos emprenderán la construcción de algo distinto, algo que nosotros quizás no imaginamos todavía. En la medida en que nuestras aulas sean espacios donde podamos someter a revisión y crítica la sociedad que nos rodea, y garantizar el derecho de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos de acceder a los saberes que, según creemos, resultan imprescindibles para participar en ella, podremos hacer de la educación una estrategia para transformarla.

La definición de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios forma parte de una política educativa que busca garantizar una base común de saberes para todos los chicos del país. Detrás de esta decisión, existe una selección deliberada de

conocimientos fundada en apreciaciones acerca de cuáles son las herramientas conceptuales que mejor condensan aquello que consideramos valioso transmitir en la escuela. También, una intención de colocar la enseñanza en el centro de la deliberación pública sobre el futuro que deseamos y el proyecto social de país que buscamos.

Es nuestro objetivo hacer de este conjunto de saberes y del trabajo en torno a ellos una oportunidad para construir espacios de diálogo entre los diversos actores preocupados por la educación, espacios que abran la posibilidad de desarrollar un lenguaje y un pensamiento colectivos; que incorporen la experiencia, los saberes y deseos de nuestros maestros y maestras, y que enfrenten el desafío de restituir al debate pedagógico su carácter público y político.

Lic. Alejandra Birgin

Directora Nacional de Gestión Curricular
y Formación Docente

Lic. Daniel Filmus

Ministro de Educación

Para dialogar con los Cuadernos para el aula

La serie *Cuadernos para el aula* tiene como propósito central aportar al diálogo sobre los procesos pedagógicos que maestros y maestras sostienen cotidianamente en las escuelas del país, en el trabajo colectivo de construcción de un suelo compartido y de apuesta para que chicos y chicas puedan apropiarse de saberes valiosos para comprender, dar sentido, interrogar y desenvolverse en el mundo que habitamos.

Quienes hacemos los *Cuadernos para el aula* pensamos en compartir, a través de ellos, algunos “hilos” para ir construyendo propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Así, estos Cuadernos buscan tramar algunos saberes priorizados en múltiples itinerarios de trabajo, dejando puntas y espacios siempre abiertos a nuevos trazados, buscando sumar voces e instancias de diálogo con variadas experiencias pedagógicas. No nos mueve la idea de hacer propuestas inéditas, de “decir por primera vez”. Por el contrario, nos mueve la idea de compartir algunos caminos, secuencias o recursos posibles; sumar reflexiones sobre algunas condiciones y contextos específicos de trabajo; poner a conversar invenciones de otros; abrir escenas con múltiples actores, actividades, imágenes y lecturas posibles.

Con ese propósito, el Ministerio Nacional acerca esta serie que progresivamente se irá nutriendo, completando y renovando. En esta oportunidad, abrimos la colección presentando un libro para Nivel Inicial y uno para cada campo de conocimiento priorizado para el Primer Ciclo de la EGB/Nivel Primario: uno de Lengua, uno de Matemática, uno de Ciencias Sociales y uno de Ciencias Naturales para cada año/grado.

En tanto propuesta abierta, los *Cuadernos para el Aula* también ofrecerán aportes vinculados con otros saberes escolares: Educación Tecnológica, Formación Ética y Ciudadana, Educación Artística y Educación Física, del mismo modo que se proyecta aportar reflexiones sobre temas pedagógico-didácticos que constituyan renovadas preocupaciones sobre la enseñanza.

Sabemos que el espacio de relativa privacidad del aula es un lugar donde resuenan palabras que no siempre pueden escribirse, que resisten todo plan: espacio abierto al diálogo, muchas veces espontáneo, otras ritualizado, donde se condensan novedades y rutinas, silencios y gestos, lugar agitado por preguntas o respuestas impensadas o poco esperadas, lugar conocido y enigmático a la vez, lugar de la

prisa. En esos vaivenes de la práctica, paradójicamente tan reiterativa como poco previsible, se trazan las aristas que definen nuestra compleja identidad docente. Una identidad siempre cambiante —aunque imperceptiblemente— y siempre marcada por historias institucionales del sistema educativo y socio-cultural más general; una identidad que nos hace ser parte de un colectivo docente, de un proyecto pedagógico, generacional y ético-político.

Desde los *Cuadernos para el aula*, como seguramente podrá ocurrir desde muchas otras instancias, nos proponemos poner en foco las prácticas desplegadas cada día. En ese sentido, la regulación y el uso del tiempo y el espacio en el aula y fuera de ella, las formas que asumen la interacción entre los chicos y chicas, las formas en que los agrupamos para llevar adelante nuestra tarea, la manera en que presentamos habitualmente los conocimientos y las configuraciones que adopta la clase en función de nuestras propuestas didácticas construidas para la ocasión son dimensiones centrales de la vida en el aula; una vida que muchas veces se aproxima, otras niega y otras enriquece los saberes cotidianos que construyen los chicos en sus ámbitos de pertenencia social y cultural.

Queremos acercarnos a ese espacio de las prácticas con una idea importante. Las propuestas de los *Cuadernos para el aula* dialogan a veces con lo obvio que por conocido resulta menos explorado. Pero al mismo tiempo parten de la idea de que no hay saberes pedagógico-didácticos generales o específicos que sean universales y por tanto todos merecen repensarse en relación con cada contexto singular, con cada historia de maestro y de hacer escuela.

Este hacer escuela nos reúne en un tiempo en el que subsisten profundas desigualdades. Nuestra apuesta es aportar a superarlas en algún modesto sentido, con conciencia de que hay problemas que rebasan la escuela, y sobre los cuales no podemos incidir exclusivamente desde el trabajo pedagógico. Nuestra apuesta es contribuir a situarnos como docentes y situar a los chicos en el lugar de ejercicio del derecho al saber.

Desde ese lugar hablamos en relación con lo prioritario hoy en nuestras escuelas y aulas; desde ese lugar y clave de lectura, invitamos a recorrer estos Cuadernos. Sabemos que es en el patio, en los pasillos, en la sala de maestros y maestras y en cada aula donde se ponen en juego novedosas búsquedas, y también las más probadas respuestas, aunque las reconozcamos tentativas. Hay siempre un texto no escrito sobre cada práctica: es el texto de la historia por escribir de los docentes en cada escuela.

Esta serie precisamente pretende ser una provocación a la escritura. Una escritura que lea y recree, una escritura que discuta, una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que irá agregando páginas a estos Cuadernos.

ÍNDICE

- 14** La propuesta de este libro
- 16** Juegos y juguetes
- 18** Introducción
- 20** Cambios y permanencias en los juegos y juguetes
- 22 Los juegos y juguetes de los niños y los abuelos
- 38 Apuntes para otras propuestas
- 55** Fuentes
- 56 Testimonios y recuerdos
- 64 Relatos sobre juegos y juguetes de los pueblos originarios
- 70** Directorio de museos y bibliografía

74	Narración y biblioteca
76	Introducción
82	Narración
84	Hablemos de la vida
98	La permanencia de las palabras
106	Algo por aquí, algo por allá
108	Biblioteca
110	El maestro lector
112	La comunidad de lectores
138	El mundo en papel
155	Bibliografía
163	En diálogo siempre abierto
164	Botella al mar

Para abrir itinerarios...

Este primer volumen de los *Cuadernos* de Nivel Inicial que hoy llega a ustedes es el primero de una serie de materiales destinados a apoyar y enriquecer la tarea que día a día realizan todos los docentes en los jardines de infantes del país.

El jardín de infantes es un territorio que abre el espacio de lo público a los recién llegados al mundo, que inicia la puesta en juego del derecho al bien social que significa la educación, educación entendida como una política de justicia cultural en la distribución de la herencia del conjunto de saberes y en la oportunidad simultánea de conocimiento de lo nuevo.

Reconocemos que el Nivel Inicial tiene el privilegio y la responsabilidad de recibir a los más chicos, por ello nos lleva a poner a disposición nuestras mejores herramientas para trabajar en la transmisión de los saberes de la cultura y en la construcción del lazo social que permite la restitución de la cadena histórica entre las generaciones. En ese sentido, este primer libro es una invitación a compartir búsquedas para construir propuestas pedagógicas y didácticas, aproximando criterios que tiendan a la recuperación de la perspectiva integral de la enseñanza en el Jardín, y enfatizando, entre otros aspectos, la articulación entre el juego y el aprendizaje.

Se encontrarán aquí propuestas para el desarrollo de dos itinerarios didácticos: "Juegos y juguetes" y "Narración y biblioteca". Ambos abordan un conjunto específico de saberes definidos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.

"Juegos y juguetes" presenta interesantes perspectivas para profundizar en una temática tan cotidiana en la vida de los niños. La propuesta invita a los docentes a considerar los significados que portan los juguetes como producto del trabajo de las personas y como artefacto cultural.

El reconocimiento de los juegos y juguetes "de antes", el de los juguetes de los bebés, y el de los juegos de los pueblos originarios pone a la vista "algo nuevo" en relación con las permanencias y cambios expresados en estéticas, materiales, usos y costumbres de cada época.

"Narración y biblioteca" es un itinerario que busca propiciar la construcción de una actitud lectora. Se trata de una propuesta que despierta el deseo de habilitar tiempos exclusivos y espacios íntimos destinados a la lectura y a la

narración, dentro y fuera de la sala. Está demostrado que esos aprendizajes son parte fundamental en los procesos de alfabetización y que, por lo tanto, brindan oportunidades en las futuras trayectorias escolares. Pero sobre todo esta propuesta nos invita a la apropiación de la palabra y al inexplicable disfrute de lo literario, al tiempo que incluye alternativas posibles para la organización de la biblioteca de las salas, brindando amplia información sobre géneros y formatos de libros.

Ambos itinerarios presentan propuestas de enseñanza caracterizadas por desafíos que llevan a los niños a poner en juego conocimientos y modos propios de encuentro con el mundo para abordar lo “nuevo”, ampliando el horizonte de sus saberes. Así entendida, “la novedad” podrá hallarse en una forma distinta de pensar, hacer o comunicar sobre algo ya sabido, o podrá residir en los testimonios y experiencias que nos ponen en contacto con lo desconocido.

Finalmente, el sentido de este material es presentar propuestas abiertas, que permitan nuevas construcciones para desplegar en el trabajo con los chicos y en la discusión con los colegas de su institución o de otras. Creemos que la lectura y el trabajo compartido podrán transformar estas páginas en un texto vivo, al dotarlas de nuevos significados a partir de las experiencias cotidianas, de las características de cada grupo, de la comunidad y de las posibilidades institucionales.

Por esta misma razón es importante crear condiciones para un genuino intercambio de ideas y experiencias, ya que la apropiación de esta práctica de trabajo cooperativo por parte de los docentes impacta en el colectivo escolar y se observa reflejada en las propuestas de enseñanza.

La articulación entre las prácticas institucionales y docentes adquiere continuidad en propuestas pedagógicas que propician la interacción entre los niños, convocando también en ellos el interés por la búsqueda de diferentes formas de hacer compartidas. Estas cuestiones, entre otras, suponen en el campo de la Educación Inicial la necesidad de poner en común criterios y líneas de trabajo que contribuyan a configurar una propuesta nacional, regional y provincial en la cual diferentes realidades, actores y comunidades se encuentren representadas, para hacer realidad la apuesta por la igualdad educativa.

Por ello, deseamos que este primer *Cuaderno* del Nivel Inicial constituya una herramienta que aporte a la tarea de enseñar y nos comprometa aún más en el esfuerzo conjunto hacia la reapropiación de las prácticas, promoviendo la socialización de experiencias, el imprescindible trabajo en equipo y el fortalecimiento del oficio de enseñar.

JUEGOS Y JUGUETES

Introducción

El valor y el lugar del juego en la vida de los niños y las niñas pequeños resuena en varios ámbitos. Muchos autores señalan su importancia desde diferentes perspectivas. En el jardín de infantes, el juego se presenta de múltiples maneras: los niños juegan entre ellos antes de que se inicie la jornada; los maestros proponen juegos de palabras, juegos de mesa, les acercan disfraces y otros elementos para dramatizar; los invitan a jugar en grupos o en parejas; los niños se agrupan para jugar en el patio y le sugieren al docente juegos que juegan en sus hogares.

En este contexto, proponer a los alumnos del Nivel Inicial preguntarse sobre los juegos y los juguetes puede convertirse en un modo de introducirlos en el conocimiento del ambiente. Partimos de la base de que el enriquecimiento y la complejización de la mirada que tengan los niños sobre el ambiente es lo que da sentido al abordaje de contenidos de Ciencias Sociales en este nivel. En efecto, consideramos el ambiente como “... un complejo entramado [que] en su totalidad resulta inabarcable. Esto se acentúa aún más si recordamos que nuestros destinatarios son los alumnos del jardín de infantes. Por lo tanto, es necesario seleccionar contextos específicos a partir de los cuales organizar proyectos de trabajo en la sala” (véase Kaufmann y Serulnicoff, 2000).

Retomamos en el *Cuaderno* la idea con un doble propósito: a medida que los alumnos indagan el ambiente social –a partir de un recorte tan cotidiano como los juegos y los juguetes– enriquecen su capacidad de juego. A su vez, mientras el juego de los niños se va complejizando, impulsa nuevos interrogantes para interpelar al ambiente.

De tal modo, procuramos colaborar en la construcción de una propuesta didáctica capaz de asumir uno de los compromisos del Nivel Inicial: “alentar el juego como contenido cultural de valor incentivando su presencia en las actividades cotidianas”. A la vez que se intenta promover en los alumnos “el disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias” (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, Nivel Inicial, 2004).

En la primera parte de este Cuaderno, reconstruimos un itinerario didáctico que aborda la pregunta acerca de los cambios y las permanencias en los jue-

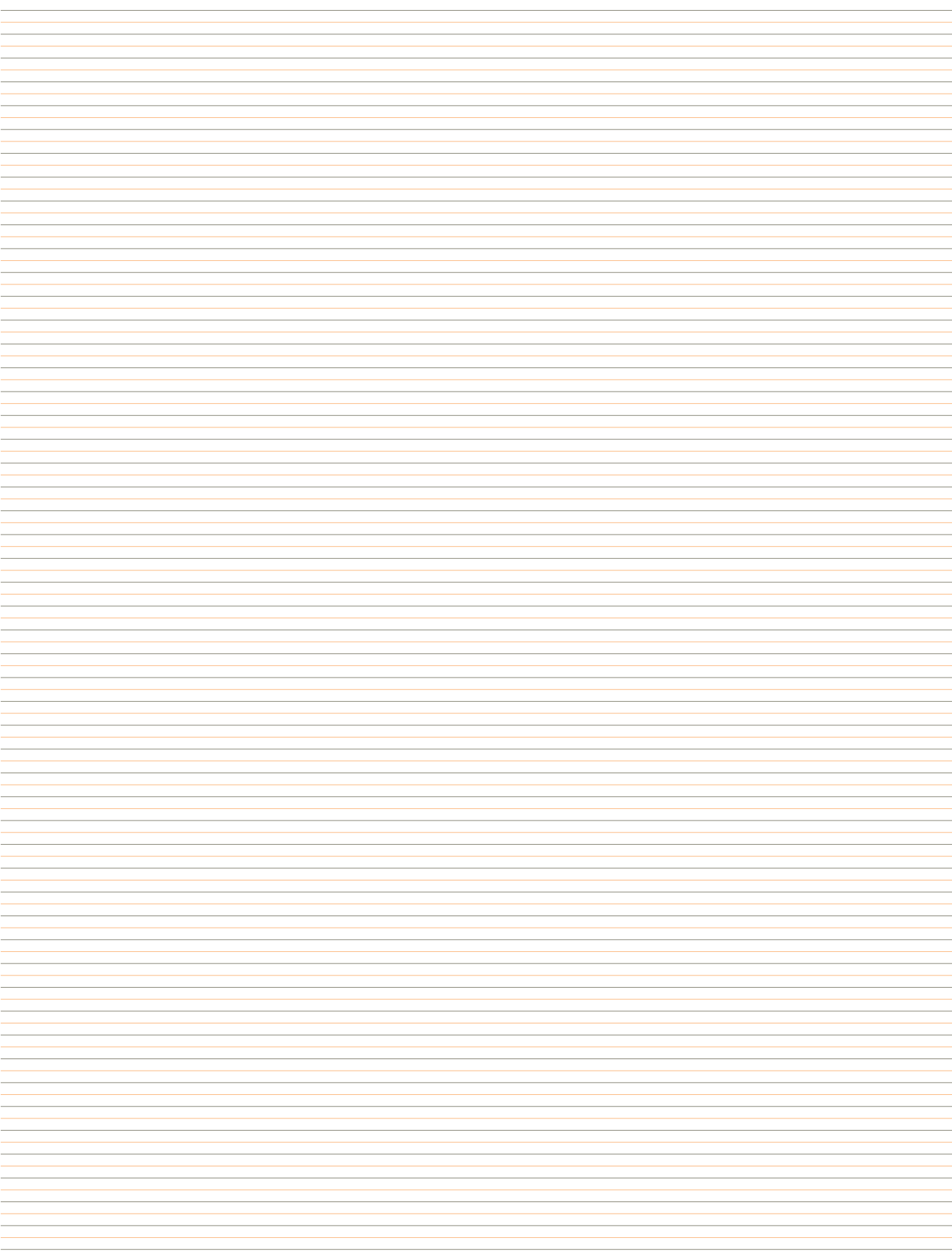
gos y los juguetes de los niños y las niñas de hoy, así como los de los abuelos cuando eran pequeños. Se trata de un proyecto que ha sido llevado a cabo en distintos jardines, variaciones mediante, con diferentes grupos de niños de 5 años. Es por ello que la secuencia de actividades que proponemos está atravesada por “las voces” de los distintos maestros que realizaron experiencias análogas, cuyo trabajo nos ayuda a vislumbrar distintos caminos y alternativas y nos brinda la posibilidad de reflexionar sobre las condiciones necesarias para alentar nuevos aprendizajes.

A lo largo de esta secuencia, se describen las variadas formas en que los maestros plantearon las consignas de trabajo a los niños, organizaron el espacio y el tiempo; el modo en que conformaron los grupos, la previsión de los materiales o las estrategias de inclusión de la comunidad. En especial, se ha procurado dar cuenta de cómo la indagación del ambiente social aporta nuevas informaciones y propuestas para enriquecer el juego de los niños.

En la segunda parte, presentamos otras opciones a partir de las cuales abordar la temática de los juegos y los juguetes: los juguetes como producto del trabajo de las personas, los juegos de los pueblos originarios y los juegos y los juguetes de los bebés.

En cada una de estas propuestas esbozamos algunos criterios generales que es importante tener en cuenta para encarar la temática, y en particular, para planificar distintas actividades de búsqueda de información. Además, intentamos dar cuenta de cómo, en la medida que indagan diferentes recortes del ambiente, los niños van potenciando su capacidad de juego: incluyen nuevos materiales para dramatizar, prolongan sus tiempos de juego, aprenden juegos que no conocían o inventan variantes para otros conocidos.

En todos los casos, se trata de propuestas didácticas para ser transformadas y contextualizadas de acuerdo con las posibilidades de cada grupo, de los docentes, del jardín de infantes y de la comunidad con la que se trabaje. Las hemos esbozado con el deseo de compartir las preguntas que se van suscitando –tanto en el proceso de elaboración de los proyectos como de su puesta en marcha– de modo que invite a imaginar y diseñar otros itinerarios posibles.



CAMBIOS Y PERMANENCIAS EN LOS JUEGOS Y JUGUETES

Los juegos y los juguetes de los niños y los abuelos

¿Qué proponemos que los niños aprendan?

El itinerario didáctico que presentamos propone que los alumnos conozcan a qué jugaban sus abuelos cuando eran pequeños, qué juegos se siguen jugando con variaciones, cuáles ya no se juegan más y qué juegos actuales no se conocían en la infancia de los abuelos.

La propuesta busca, por un lado, que los niños se interroguen sobre cuáles han sido los juegos que jugaban sus abuelos cuando eran pequeños, cómo, dónde y con quiénes jugaban; y por otro, acercarlos a la idea de que el ambiente social no siempre fue igual al que ellos conocen y que los juegos y los juguetes –con los que ellos tienen una relación cotidiana– fueron cambiando a lo largo del tiempo.

Pero también es interesante acercarlos a la parcialidad de esos cambios, ya que así como es posible observar la desaparición de ciertos juegos y juguetes, es fácil constatar que algunos perduran gracias a su transmisión de una generación a otra. Por otra parte, el análisis de los cambios y las permanencias permite que los alumnos se pregunten sobre sus propios juegos y juguetes (dónde, con quiénes, a qué y con qué juegan), dado que es una práctica tan cotidiana que muchas veces pasa inadvertida.

Al tiempo que los alumnos indagan los cambios y las permanencias en los juegos y los juguetes, van aprendiendo a realizar entrevistas y a buscar y obtener información mediante la observación de objetos antiguos y fotografías. En este proceso se inician también en el conocimiento y la valoración de los juguetes como parte de la memoria familiar y colectiva.

Por último, y muy especialmente, en la medida que los alumnos de la sala de 5 conocen cuáles han sido los juegos y juguetes preferidos por sus abuelos, enriquecen sus propios juegos, aprendiendo nuevos o encontrando variantes para algunos que ya conocían. Asimismo, en el juego de los niños se irán suscitando nuevos interrogantes respecto de los juegos de sus abuelos, posibles de ser retomados a lo largo de las diferentes actividades.

Jugar y aprender con los abuelos

El encuentro entre abuelos y nietos posee, por lo general, una potencia que este proyecto intenta recuperar, sobre todo porque implica el contacto con fuentes "de primera mano". Además, el hecho de que sean sus propios abuelos quienes los acompañen en el conocimiento de los cambios y las permanencias en los juegos y los juguetes es, sin duda, una experiencia estimulante para los chicos, que los ayuda a construir significados ligados con la propia vida. Sin embargo, al intentar involucrar a los abuelos en una propuesta didáctica es posible que se presenten ciertas dificultades.

En algunas comunidades, muchos niños tienen a sus abuelos lejos, viviendo en otros lugares y quizá no sea posible contar con ellos. En cada caso es necesario tomar diferentes decisiones de acuerdo con las posibilidades de las familias, de la comunidad y de las escuelas en las que se trabaje, dando lugar a alternativas y buscando la participación de las personas mayores que sí estén disponibles. En cierta oportunidad, justamente porque los niños no contaban con sus abuelos cerca, los maestros pensaron que el jardín era una buena oportunidad para brindarles una experiencia de intercambio con otros abuelos o adultos (familiares o no) que para los niños podían llegar a cumplir ese rol. Luego fueron los maestros quienes aportaron nueva información a través de otras fuentes como imágenes, películas, libros, etc. (véase en este mismo Cuaderno el apartado "Juguetes antiguos"). Una maestra que también desarrolló este recorte, en otra institución, decidió indagar los juegos y juguetes con los que jugaban en su infancia los padres de sus alumnos. Esta elección garantizó un número mayor de informantes, pero una menor distancia temporal: muchos juegos a los que jugaban los papás eran muy parecidos a los que jugaban sus hijos.

En otro contexto institucional, los docentes evaluaron que la mayoría de los abuelos de los alumnos era muy jóvenes y, por lo tanto, decidieron trabajar con un informante de la comunidad que era bastante mayor y no tenía vínculo familiar con ninguno de los niños, pero estaba dispuesto a compartir con ellos cómo habían sido sus juegos de infancia. Otra alternativa fue contar con la cocinera de la escuela quien se abocó a la tarea de transmitir sus recuerdos infantiles.

Cualquiera de estas opciones u otras, el relevamiento de los juegos a los que jugaban los jubilados de la plaza, las actividades lúdicas que realizaban los abuelos del hogar de día o los juguetes de los mismos maestros cuando eran chiquitos pueden resultar adecuadas para trabajar los cambios y las permanencias en los juegos y los juguetes. Cada grupo y cada comunidad cuenta con su propia reserva de recursos que es interesante rastrear y traer al trabajo del aula.

Una vez seleccionada la dimensión temporal que será abordada (la época en que los abuelos eran chicos, la infancia de los padres, los juegos que se jugaban en los tiempos de la colonia y los primeros años luego de la Revolución de Mayo, etc.), es necesario desarrollar todo el recorrido didáctico en relación con esa temporalidad.

Si se descuida este aspecto, se corre el riesgo de que el proyecto lleve a los alumnos a confundir, por ejemplo, la época en que los abuelos eran chicos con la de los padres. Los niños del jardín suelen hacer estas interpretaciones confusas en el contexto de la ardua tarea de construcción de las nociones temporales que están realizando; entonces, estos “errores” no deben ser alentados por la propuesta didáctica.

Es importante considerar, al diseñar la propuesta didáctica, las posibilidades cognitivas de los chicos. Es preferible proponerles comparar su presente con algún otro momento del cual se tengan testimonios concretos (informantes, objetos antiguos, fotografías, relatos, etc.) que dejarse tentar por la idea de desarrollar una historia de los juguetes con niños tan pequeños.

En aquellos casos en los que se cuente con abuelos que puedan participar, es recomendable empezar el proyecto invitándolos a una reunión para contarles en qué consiste, cuál es el objetivo de las actividades que van a realizar con sus nietos, cómo estarán organizadas, etc. Este primer contacto es importante para compartir con los abuelos los propósitos del trabajo, darles participación y comprometerlos. Permite, además, anticipar situaciones que de no haber sido previstas podrían convertirse en obstáculos.

En una oportunidad, una maestra reunió a los abuelos de sus alumnos para contarles la propuesta y muchos de ellos dijeron que de niños no jugaban porque tenían que trabajar. Su primera sensación fue que no iba a poder llevar adelante las actividades planeadas. Sin embargo, el encuentro resultó una instancia fundamental, porque el espacio de intercambio generado entre ellos les permitió, finalmente, recordar juegos, juguetes y anécdotas que parecían olvidados.

Al organizar el encuentro con los abuelos, es importante prever estrategias que estimulen la aparición de recuerdos y les ayuden a recuperar escenas de su infancia. La lectura de relatos en los que una persona de su misma edad rememora sus juegos infantiles los anima a contar parte de sus propias historias vinculadas con sus juegos u otros aspectos, como los lugares en que nacieron, cómo estaban integradas sus familias, etc. (véase en este Cuaderno el apartado “Fuentes”, donde se ofrecen testimonios y recuerdos seleccionados.)

Si bien la temática de los juegos y los juguetes resulta conocida para los docentes, antes de iniciar el trabajo con los chicos es conveniente enriquecer y profundizar la propia mirada buscando más información en libros, enciclopedias, revistas, o mediante entrevistas a personas de la edad de los abuelos. Aquí aportamos un breve texto, producto de nuestra propia investigación, que puede ser útil para el trabajo en clase.

En los años cuarenta y cincuenta, los niños pasaban mucho tiempo al aire libre, jugando en grupos en la vereda, la terraza o el potrero a juegos como la billarda, el sapo, el juego de las estatuas o las bochas. Los varones se reunían para jugar a la cinchada o al fútbol, o aprovechaban los grandes baldíos para remontar barriletes que ellos mismos construían. Los que tenían kartings, autos a pedales, triciclos y bicicletas daban “la vuelta de la manzana”. Como las casas tenían grandes patios, los chicos de la familia –que por lo general incluía a hermanos y primos– pasaban allí muchas horas del día. Las niñas saltaban a la sogá, disfrutaban jugando a las escondidas, a rondas como la de La Farolera o la de San Miguel, a las estatuas y al fideo fino. Empujaban el aro de mimbre con un palito, realizaban juegos de rimas como el

Pisa Pisuela, A la lata, al latero y, sin que las vieran, probaban embocar el balero. Los varones jugaban con bolitas¹ y autitos (a los que rellenaban con masilla o plastilina para aumentar el peso y evitar que volcaran en las carreras), hacían girar trompos y competían para ser el más diestro con el balero. Niñas y niños se juntaban para jugar a la rayuela. Jugaban con juguetes de fabricación casera, como las pelotas de trapo y las muñecas de tela o cartón, y con unos pocos comprados o regalados, como los soldaditos de plomo, los trenes eléctricos, las cocinitas de hojalata y los “malcriados de pasta”. Algunas niñas tenían “la Marilú”. Si había que quedarse adentro, jugaban juegos de mesa, como el ludo, el dominó, las damas, juegos de cartas y al juego de la oca. También al tatetí, con el yoyó o con las figuritas.

¹ La Asociación de Campeonatos de Bolitas Argentinos (ACBA) tiene su sede en Sauce Viejo, Pcia. de Santa Fe (0342) 499-5008, y filiales en Mendoza, Salta, Misiones y Córdoba. www.asociacionbolitas.com.ar.

De los juegos de los niños a los juegos de los abuelos

En un jardín, luego de realizar la reunión con los abuelos, una maestra dio inicio al trabajo con los niños a partir de una selección de sus propios juegos, como un modo de introducirlos en el tema de los juegos y los juguetes: los organizó en pequeños grupos para que cada uno pudiera contarle al resto cuál era el juego que más le gustaba.

A continuación, propuso a cada grupo seleccionar uno de esos juegos para jugar en los próximos días. Esta selección implicaba considerar que el juego elegido pudiera ser jugado en el jardín, lo que no resultó sencillo. Era la primera vez que le proponía a los chicos conversar entre ellos sin moderar el intercambio. Algunos se peleaban por hablar primero, otros no se escuchaban. Mientras los grupos charlaban acaloradamente, la maestra reconoció que le costaba “dejar” de centralizar la charla y perderse parte de la información por no poder estar en todos los grupos a la vez. Sin embargo, pese “al bullicio y el desorden” se dio cuenta de que algunos chicos que no solían participar en la ronda que habitualmente hacía con todo el grupo se habían animado a intervenir.

Para que los alumnos aprendan a trabajar de forma cada vez más autónoma en pequeños grupos, es necesario ofrecerles reiteradas y variadas oportunidades de hacerlo, proponer temas de discusión que los involucren, ayudarlos a intercambiar sus opiniones y a tomar una decisión compartida, en este caso: elegir entre todos uno de los juegos que pudiera jugarse en el jardín.

En la actividad que relatamos, al finalizar el trabajo, cada grupo informó al resto el juego seleccionado. Propusieron jugar: “con autitos y muñecos”, “Abuelita, ¿qué hora es?”, “Lobo, ¿está?”, “El oso dormilón”, “a las escondidas” y “al fútbol”. Al anotar las propuestas en un papel grande, a la vista de todos, la maestra reconoció que algunos eran juegos fundamentalmente individuales y que había otros que los habían aprendido en el ámbito del jardín. Juntos organizaron cuándo iban a jugar y qué elementos necesitarían. En los días que siguieron, los chicos jugaron varias veces a los juegos seleccionados por ellos, unas veces en la sala y otras, en el patio. Al finalizar cada juego, conversaron entre todos sobre si lo conocían, si alguno lo jugaba de otra forma, dónde y con quiénes lo jugaban, etcétera.

Durante los días siguientes, la maestra preguntó a los chicos si sabían a qué jugaban sus abuelos cuando eran pequeños. La mayoría no tenía información; otros hasta desconfiaban de que sus abuelos hubieran sido chicos; algunos suponían que jugarían a los mismos juegos que jugaban ellos. Entre todos acordaron averiguar a qué jugaban los abuelos en su infancia. La docente escribió una notita para que cada uno llevara a su casa en la que anotó las preguntas y consignó el pedido a los abuelos: que les contaran a los chicos, les mostraran

fotos y/o escribieran sus respuestas. Temía que los abuelos no respondieran a su requerimiento; sin embargo, los niños estaban tan interesados que la mayoría logró conseguir la información.

A medida que iban llegando las respuestas, los chicos que las recordaban las contaban o la maestra los ayudaba a leerlas. Entre todos fueron organizando la información en un cuadro: ubicaron en una columna los juegos que jugaban los abuelos y que eran conocidos por los chicos y, en otra, los juegos que les resultaban desconocidos.

En el caso en que la mayoría de los alumnos cuente con sus cuatro abuelos y todos estén dispuestos a participar, podría presentarse la dificultad de que la información fuese demasiado abundante y que los alumnos no pudieran organizarla para arribar a conclusiones. Una posibilidad, entre otras, es que, en el momento de trabajar con el cuadro, cada chico seleccione la información brindada por uno solo de sus abuelos.

Armar un cuadro permitió organizar las primeras informaciones relevadas de acuerdo con la pregunta que guiaba la indagación –los cambios y las permanencias en los juegos de los abuelos y los niños–, sacar las primeras conclusiones y, por supuesto, incluir nuevos juegos en el repertorio de los chicos.

Los juegos que jugaban los abuelos

Juegos conocidos

Juegos desconocidos

A partir de sus investigaciones, los chicos se entusiasmaron y, entre todos, decidieron jugar “al Martín pescador” y a “La casita robada”, que eran juegos que jugaban los abuelos y que ellos conocían, pero que nunca habían jugado en el jardín. Durante varias semanas, estos juegos reaparecían y volvían a ser jugados e incluso compartidos con otros chicos de la escuela. El docente les

sugirió a los niños, entonces, seleccionar de común acuerdo algunos juegos que les resultaban desconocidos e invitar a los abuelos a venir al jardín para contarles y enseñarles cómo se jugaba.

La maestra y los chicos se prepararon para recibir a los abuelos: entre todos, pensaron preguntas para conocer más acerca de cómo jugaban cuando eran chicos: *¿dónde jugaban? ¿Con quiénes jugaban? ¿En qué momento del día jugaban? ¿Qué elementos necesitaban para jugar? ¿Cómo se vestían? ¿Continuaban jugando a alguno de esos juegos en la actualidad?* Para no olvidarlas, el docente las anotó en un papel grande, a la vista de todos.

El día de la visita todo era revuelo y emoción. Los abuelos les enseñaron a jugar y, por supuesto, jugaron con ellos. Luego hicieron las preguntas que habían pensado. Antes de finalizar la entrevista, relejeron las preguntas para chequear si efectivamente habían preguntado todo lo que querían saber. Después de realizar esta primera actividad, la maestra se sorprendió al observar cómo los chicos se habían apropiado de los juegos que habían aprendido, organizándose autónomamente para jugar al “Gallito ciego” o a “La paloma blanca” en el patio o solicitando ayuda para hacer una cinchada o jugar a la “mancha venenosa”. Algunos niños contaban que les habían enseñado los juegos a sus familias para poder jugar también en casa.

Los juguetes de los abuelos

Hasta ahora habían aparecido fundamentalmente los juegos de los niños y los abuelos y era un buen momento para que hicieran su entrada los juguetes. Los objetos antiguos nos dicen muchas cosas sobre las costumbres y los modos de vida del pasado. Constituyen fuentes invaluableles para conocer más acerca de la vida cotidiana de otras épocas. Los juguetes, en particular, son documentos privilegiados para acercarse a las infancias pasadas, en este caso la de los abuelos. Pero suele ser difícil contar con juguetes antiguos. No siempre las familias conservan objetos del pasado, por diversas razones, por falta de costumbre o valoración, por mudanzas, o porque van pasando a otras generaciones y se pierden o desgastan. Por lo tanto, es preciso elaborar diferentes estrategias para que los alumnos puedan ponerse en contacto con ellos.

En la reunión previa con los abuelos, la maestra de nuestro relato supo que había una abuela que tenía unas muñecas de cartón con ropita de papel que se colocaban con unas solapas, un abuelo que conservaba un autito de hojalata y otro que tenía un balero. Los invitaron, entonces, a traer sus juguetes al jardín. Organizados en tres grupos, cada uno coordinado por uno de los abuelos, los chicos fueron observando cómo era el juguete, de qué material estaba hecho y lo dibujaron.



La firma Matarazzo produjo todo tipo de juguetes de hojalata litografiada. Estos autitos de cuerda son típicos de los años cuarenta. (Col. del Museo de la Ciudad de Buenos Aires)

El registro gráfico permitió a los niños profundizar sus observaciones y reparar en aquellos detalles que a primera vista pasan inadvertidos. Luego, con mucho cuidado, intentaron probar cómo se jugaba con cada uno de ellos. Los abuelos les pidieron que fueran cuidadosos porque conservaban esos juguetes desde hacía muchos años, y les contaron nuevas anécdotas. El dueño del autito de hojalata dibujó en el pizarrón, ante el asombro de todos, otros autitos con los que solía jugar, para que los chicos conocieran más modelos.

Al día siguiente, agruparon los dibujos en paneles, los observaron y conversaron acerca de que algunos chicos seguían jugando con autos, que las nenas cambiaban la ropa a sus muñecas, pero que ya no eran de cartón, y coincidieron en que nunca habían jugado con un balero. Entre todos, incorporaron al cuadro los nuevos datos: ubicaron el balero en la columna de los juegos desconocidos y las muñecas y el auto en la de los conocidos. Algunos nenes propusieron construir baleros y muñecos de cartón para vestir. Para ello, previeron los materiales que necesitaban y se dispusieron, en los días siguientes, a elaborar los juguetes y a jugar con ellos. Tanto las nenas como los nenes vestían muñecos e intentaban acertar con el balero.

Lo cierto es que puede ocurrir que ningún abuelo cuente con juguetes de su infancia. Los docentes de otro jardín que desarrollaron un itinerario similar consideraron que era importante que la escuela brindara a los niños la posibilidad de tomar contacto con juguetes antiguos, que estimularan su curiosidad y los



Tamborcito de hojalata litografiada marca OMA, de la década del cincuenta. (Col. privada)

ayudaran a comprender los cambios ocurridos entre la infancia propia y la de sus abuelos. Entonces, buscaron alternativas: consultaron entre sus familiares y descubrieron que una tía conservaba una de las muñecas con las que solía jugar cuando era niña. Ante la imposibilidad de que la tía visitara el jardín, le pidieron que les escribiera una carta para relatar sus anécdotas:

Cuando era niña solía jugar con esta muñeca. En realidad, la muñeca ocupaba un lugar muy importante como adorno sobre mi cama, porque estaba hecha de un material muy frágil, que se rompía con facilidad. Por eso, mi mamá no me dejaba que la usara tanto y tenía que

jugar con las muñecas de trapo que me hacía mi abuela o yo misma me fabricaba. Esta muñeca llevaba una coronita porque era una princesa... ¡pero le falta! porque yo la usaba para disfrazarme con la ropa de mi mamá y convertirme en una princesa como ella.

Antes de presentar la muñeca a los alumnos, la maestra reparó que los datos con los que contaba la tía eran insuficientes y que necesitaba recabar más información. Se contactó entonces con un “hospital de muñecas” en el que desde hace más de cincuenta y cinco años el señor Antonio Caro se dedica a restaurar muñecas que le llegan de muy distintos lugares, ya que es uno de los pocos restauradores del país.² Él les suministró más información.

La muñeca es modelo “Sissí emperatriz”, un producto nacional que data de los años cincuenta, aproximadamente, y es uno de los primeros modelos que podía caminar si se la llevaba de la mano. La mayoría de estas muñecas

fueron rubias. El material con el que está realizada es un plástico de alto impacto que se rompe cuando se golpea. Sin embargo, este material es más resistente que las pastas que se utilizaban anteriormente.

La información obtenida y la carta escrita por la tía tuvieron un papel fundamental en el momento de observar la muñeca: los chicos prestaron mayor atención a

² Les contamos que “La casa de las muñecas” de Antonio Caro está en la calle Salta 865, en la Ciudad de Buenos Aires (11- 4304-3841). Fue fundada hace más de 50 años para la reparación de muñecas y hoy es la única en el país que continúa con esta actividad.

aspectos que espontáneamente no habían tenido en cuenta. Por ejemplo, que la muñeca podía caminar y que era una emperatriz. Durante varios días, la muñeca pasó a formar parte del juego y una de las niñas propuso hacerle una coronita. Al igual que lo hacía la tía, usaron la corona para disfrazarse y, antes de devolver la muñeca, se la colocaron sobre el cabello.

En otro caso en el que los abuelos tampoco conservaban sus juguetes, la maestra optó por trabajar con fotografías de juguetes antiguos. Organizados en pequeños grupos, los chicos observaron fotos de un tren, un mono de hojalata de cuerda y un juego de bolos de madera.

Mientras los chicos miraban las fotografías, la maestra fue pasando por los grupos, dándoles información acerca del material con el que estaban fabricados y cómo se jugaba con ellos. Luego completaron el cuadro y decidieron construir un juego de bolos para jugar en el patio.

En otra sala, los maestros visitaron un museo que exhibía juguetes antiguos.³ Luego de recorrer toda la muestra, la propuesta consistió en observar y registrar gráficamente algunos juguetes en particular. Un grupo se dedicó a los soldaditos; otro, a las muñecas y otro, a los triciclos y bicicletas para conocer cómo eran, de qué material estaban hechos y buscar información sobre cómo se jugaba con ellos. De vuelta a la sala, los chicos sugirieron traer sus soldaditos, sus muñecas



La muñeca Sissi está inspirada en las películas que, entre 1954 y 1956, narraron la historia de la emperatriz Elizabeth de Austria, protagonizadas por la actriz Romy Schneider. En aquel entonces, era muy novedoso que juguetes inspirados en películas invadieran las jugueterías. (Col. privada)

³ Los invitamos a buscar información visitando las páginas web de los museos. Al final de este Cuaderno, en el "Direccionario de museos", se brindan las direcciones.

y bicicletas para analizar las semejanzas y las diferencias entre sus juguetes y los vistos en el museo. Luego de observarlos y completar el cuadro con los nuevos datos obtenidos, los niños jugaron con los juguetes que habían traído y otros similares que habían recolectado en las distintas salas del jardín en sucesivas oportunidades. Llevaron los bloques y los soldaditos para jugar en el patio; con telas y cajas armaron casas para las muñecas y jugaron en ellas. También dieron la vuelta a la manzana en triciclos y bicicletas.⁴



Cocinita de hojalata con utensilios, de la década del cincuenta. (Col. privada)

⁴ Además del material que puede hallarse en algunos museos como el Museo de la Ciudad de Buenos Aires, Museo del Puerto de Ingeniero White (Bahía Blanca, Pcia. de Buenos Aires) y el Museo Rocsen (Nono, Pcia. de Córdoba), en algunas ciudades también pueden encontrarse juguetes antiguos en jugueterías y ferias, o en las casas de anticuarios y coleccionistas.



Juego de bolos de madera torneada producido hacia 1945. (Col. privada)



Los "malcriados" y bebés con cuerpo de tela y cabeza y extremidades de pasta fueron populares en las décadas del cuarenta y el cincuenta. (Col. privada)



Soldaditos de plomo, de las décadas del cuarenta y el cincuenta. (Col. del Museo de la Ciudad de Buenos Aires) Los soldaditos son juguetes muy antiguos, que se han fabricado en distintos materiales durante varios siglos.

Fotos para mirar

Para enriquecer la información relevada a partir de la observación de los juguetes antiguos –con los abuelos, en el museo o en la sala– se puede proponer a los chicos observar algunas fotos de la misma época en que los abuelos eran chicos y en las que sea posible observar juegos y juguetes.

No siempre es sencillo contar con fotografías; por esa razón sugerimos trabajar con imágenes obtenidas en diferentes publicaciones: revistas infantiles, diarios, avisos publicitarios y algunas fotos familiares en las que se ven niños con juguetes. Se puede acompañar la observación de la foto con la lectura de algún relato o recuerdo de los abuelos cuando eran chicos o con los mismos testimonios que ofrecemos en el apartado “Fuentes” de este Cuaderno.

En una experiencia a la que ya hemos hecho referencia, la maestra utilizó imágenes –tanto fotografías originales como publicidades– que iban pasando por los diferentes grupos para que los chicos las observaran. La docente hizo algunas preguntas que los ayudaron a afinar la observación y a extraer del material gráfico el mayor caudal de información posible: *¿cómo estaban vestidas las personas en la foto? ¿Con qué juguetes estaban posando? ¿Por qué las fotos eran de ese color?*

En otra experiencia similar, una maestra les propuso a los chicos mirar dos fragmentos de la película argentina *Pelota de trapo* (Leopoldo Torres Ríos, 1948). La película narra los esfuerzos de un grupo de chicos humildes por cumplir su mayor anhelo: cambiar su pelota de trapo por una “oficial” de cuero.

Antes de ver el filme, la maestra compartió el argumento con los alumnos y les contó dónde y cuándo había sido hecho. Para ayudarlos a focalizar la mirada en aquellos aspectos que a ella le interesaba resaltar, les sugirió prestar especial atención a: quiénes jugaban, dónde, qué ropa usaban los chicos, cuáles eran las



Nena con muñeco de cabeza de porcelana, de la década del cuarenta. (Foto: col. privada)

reglas del juego, de qué era la pelota que aparecía y qué pasaba con ella. Mientras miraban la película, los niños establecían relaciones con el relato que habían escuchado de uno de los abuelos. Con el paso de los días, los chicos de la sala se organizaron para jugar a la pelota sorteando los arcos con el tradicional “pan y queso” y cantando cánticos de hurra como en las escenas de la película.

La fuente fílmica ofrece la posibilidad de retroceder y volver a mirar, de detenerse en una escena para observar detalles y, en sucesivos acercamientos, se puede ir variando el foco para abordar aspectos diversos. En este sentido, las preguntas iniciales se verán enriquecidas por nuevas preguntas que surgen de revisar el material.⁵

Un itinerario didáctico como el que hemos reconstruido tiene muchos finales posibles. Puede convertirse, también, en una oportunidad para recuperar el tema de la transmisión: cómo se tejen significados entre adultos y niños. Porque es interesante señalar que, si bien es cierto que gran cantidad de juegos se ha ido perdiendo con el paso de los años, muchos otros han sobrevivido y se siguen jugando.

La pregunta que orientó el trabajo de los niños frente al cuadro que habían completado a lo largo de todo el proceso fue: *¿por qué un juego se siguió jugando “igualito” durante tanto tiempo?* Además, la maestra les propuso pensar: *¿qué juegos se seguían jugando desde la época en que los abuelos eran chicos? ¿Cuáles se seguían jugando igual y cuáles, con diferencias? ¿Qué juegos ya no se jugaban? ¿Por qué algunos juegos se dejaron de jugar?*

Un encuentro para jugar

En la experiencia que relatamos, aparecía en los chicos una y otra vez la necesidad de compartir los juegos y lo que habían aprendido sobre ellos en la sala, con las familias, con los abuelos. Entonces, se organizó el encuentro previsto: un día de juegos con los abuelos y otros familiares que quisieran participar. Planificar con los mismos niños esta actividad permite dar un cierre al proyecto emprendido. Implica

⁵ Otras películas en las que se pueden ver niños de los años cuarenta y cincuenta jugando, o juguetes de otra época son: *Juguetes*, cortometraje de María Luisa Bemberg; *Juguetes (con historia)*, de Diego Lascano; *Mercado de Abasto*, de Lucas Demare; *El Pendiente*, de León Klimovsky y *Mujeres que trabajan*, de Manuel Romero.

desandar los propios pasos, volver a mirar el material elaborado durante el itinerario: el cuadro, los dibujos de los juguetes, los juguetes confeccionados por los chicos, las fotografías antiguas y aquellas tomadas mientras los chicos jugaban a los diferentes juegos que fueron aprendiendo.

La primera parte del encuentro consistió, entonces, en que los chicos les contaran a sus familiares las actividades que habían realizado y que juntos miraran la muestra de lo producido. Entre todos, armaron un listado donde detallaron los juegos que jugaban los abuelos cuando eran chicos y que se seguían jugando, otros que ya no se jugaban y algunos que jugaban los chicos y que eran desconocidos por los abuelos, como “la mancha puente” y “el oso dormilón”. Tal fue la alegría que despertó el juego compartido entre grandes y chicos que, a pedido de las familias, realizaron otro encuentro de juegos, pero esta vez en la plaza, para toda la comunidad.

Pistas de una planificación

Hasta aquí hemos dado cuenta del desarrollo de varias experiencias que seguramente surgieron tras un largo proceso de construcción didáctica. Cuando, enfrentados a los desafíos diarios de la tarea, pensamos cómo vamos a enseñar, nos sumergimos en lecturas, apuntes, reflexiones, discusiones que implican marchas y contramarchas. Si quisiéramos ir más allá de las experiencias narradas y tuviéramos la oportunidad de ver los planes que fueron guiando esos recorridos, es posible que nos encontráramos con versiones del complejo entramado didáctico realizado que, aunque incompleto, contiene indicios que nos hablan de esos planes. Una planificación no abarca la gran riqueza que implica el desarrollo de experiencias como las referidas, pero es una hoja de ruta que refleja gran parte de lo que ha sido pensado y del difícil proceso de tomar decisiones en cada etapa.

Contenidos

Cambios y permanencias entre los juegos y los juguetes que jugaban los abuelos cuando eran pequeños y los que juegan los alumnos en la actualidad

Observación sistemática de juguetes antiguos y fotografías

Elaboración y realización de entrevistas

Valoración de las historias personales y familiares

Enriquecimiento del juego

Actividades

Conversación en pequeños grupos acerca de los juegos preferidos. Selección de los juegos para jugar en el jardín

Puesta en común

Jugar a los diferentes juegos preferidos

Encuesta a los abuelos para conocer a qué jugaban cuando eran pequeños

Confección de un cuadro para organizar la información

Conversación sobre cuáles son los juegos que jugaban los abuelos y que aún se siguen jugando, y cuáles son desconocidos

Jugar a juegos que jugaban los abuelos y que son conocidos por los chicos pero a los que no habían jugado antes en el jardín

Elaboración de la entrevista a los abuelos

Visita de los abuelos para jugar a algunos juegos que ellos jugaban cuando eran pequeños y que los alumnos desconocían.

Realización de la entrevista

Observación y registro gráfico de juguetes antiguos en pequeños grupos

Registro de los nuevos datos en el cuadro

Fabricación de juguetes semejantes a los observados. Juego con ellos

Registro de los nuevos datos en el cuadro

Conversación acerca de por qué un juego se siguió jugando durante tanto tiempo

Planificación conjunta y realización del encuentro con los abuelos y las familias para jugar

Apuntes para otras propuestas

Introducción

A continuación, presentamos otras propuestas a partir de las cuales se puede abordar la temática de los juegos y los juguetes. En primer lugar, sugerimos indagar los juguetes como producto del trabajo de las personas. Luego, se propone acercarse a los niños a algunos juegos de los pueblos originarios. Por último, se desarrolla el tema de los juegos y los juguetes de los bebés.

Esbozaremos algunos criterios generales que es importante tener en cuenta para encarar dichas temáticas y, en particular, para planificar distintas actividades de búsqueda de información: salidas didácticas, entrevistas a diferentes informantes, lectura de textos informativos y relatos, observación de imágenes y objetos, pedido de información a las familias, etcétera.

También intentamos dar cuenta aquí de cómo, en la medida en que indagan diferentes recortes del ambiente, los niños van complejizando y enriqueciendo su juego. Para ello, narramos sintéticamente algunas experiencias de juego realizadas por grupos de niños de 5 años surgidas en el marco de propuestas análogas a esta. En síntesis, en este apartado se tratan de proponer algunas ideas que pueden ser adaptadas y transformadas de acuerdo con las posibilidades que ofrezca la zona en la que está ubicada la escuela, y con las características de la comunidad en la que se trabaja y del grupo de niños, etc. Estas sugerencias tienen el propósito de alentar e invitar a los maestros a diseñar sus propios itinerarios didácticos.

Los juguetes como producto del trabajo

Los niños pequeños suelen construir, por lo general, explicaciones mágicas o casuales para muchos de los fenómenos sociales. Si bien la realidad social no es consecuencia mecánica de la acción del hombre sino producto de procesos

complejos y contradictorios, en el Nivel Inicial interesa acercar a los alumnos a la idea de que el ambiente social es una construcción social, es decir, es el resultado del trabajo y la intención de los hombres (Serulnicoff, 1998).⁶ En este sentido, se propone que los niños incorporen la idea de que un objeto tan cotidiano para ellos como los juguetes son el producto del trabajo de las personas –para el cual se requieren diversos saberes, materiales, maquinarias, herramientas, etc.– y que aprendan a valorarlo.

Para ello, resulta interesante poner a los chicos en contacto con algún espacio de producción de juguetes: una carpintería en la que también fabriquen juguetes de madera, una fábrica de juguetes de plástico, un taller de artesanos donde realicen juguetes de tela, una industria de rodados...

Puesto que se trata de contextos que por lo general son desconocidos para los niños, es necesario diseñar una propuesta que contemple la salida a alguno de los lugares de trabajo para conocer cómo son las maquinarias, las materias primas que se utilizan, el trabajo de las personas, el tipo de indumentaria y accesorios que usan para protegerse (guantes, cascos, anteojos, etc.), o la visita de uno de los trabajadores a la sala para contar a los chicos cómo es su trabajo y, si fuera posible, mostrarles cómo lo realiza, qué herramientas emplea, etcétera.⁷

Las cuestiones vinculadas con las materias primas necesarias o la comercialización posterior son analizadas en la medida en que de un modo u otro forman parte del proceso de producción de los juguetes. Consideramos que indagar cómo se fabrican los juguetes tiene una complejidad suficiente para una sala de 5 años, y que avanzar en los circuitos productivos será contenido, sin duda, para los años posteriores de la escolaridad.

En todos los casos, es importante que el docente conozca previamente el proceso de producción que pretende que sus alumnos aprendan; que busque respuestas a las preguntas que puedan surgir a lo largo de la secuencia; recorra el espacio que visitará con sus alumnos; converse y acuerde con los informantes el propósito de la tarea, el tipo de actividad que realizará con los niños y el tiempo que les demandará. Estas informaciones permiten planificar la propuesta de forma tal que “la salida” o “la entrada” del ambiente al jardín sea efectivamente una actividad de búsqueda de información por parte de los niños.

⁶ Véanse en esta obra reflexiones y propuestas para el abordaje de las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial.

⁷ Para obtener datos sobre fábricas de juguetes en el país, se puede consultar a la Cámara Argentina de la Industria del Juguete, en Buenos Aires (011) 4922-0169 o www.caijuguetes.com.ar. La única fábrica de bolitas del país es Tinka, en San Jorge, Pcia. de Santa Fe (Bd. Lisandro de la Torre 2152, San Jorge). Tel.: (03406) 440866 /440744.

Por lo general, los lugares de trabajo no están preparados para ser recorridos por los alumnos más chicos. Por lo tanto, es recomendable organizarlos en pequeños grupos coordinados por algún familiar, de modo que la experiencia sea segura y todos los niños tengan oportunidad de participar. Para ello, es preciso conversar previamente con los adultos acompañantes para darles la información necesaria y que sepan cuál será su tarea durante la visita; acercarles a los alumnos algunas preguntas escritas que los ayuden a centrar la mirada en las cuestiones que interesa retomar posteriormente, por ejemplo: *¿cómo es el material con el que se hacen los juguetes? ¿Cómo funcionan las máquinas? ¿Cómo es el trabajo que realizan las personas y qué herramientas emplean?* Durante la salida, los maestros pueden rotar por los diferentes grupos y colaborar en la realización de la tarea.

Es importante reconocer que la participación de las familias en el marco de la propuesta didáctica es una contribución invaluable que enriquece el trabajo de los chicos y constituye una estrategia que puede ser aprovechada en diversas actividades, tanto en la sala como fuera de ella.

Antes de realizar la salida a la carpintería o a la fábrica de juguetes, o de recibir la visita en la sala de algún artesano que construye juguetes, el maestro puede compartir con los niños los objetivos de la actividad. También, alertarlos sobre los cuidados necesarios, puesto que las personas estarán trabajando con distintas maquinarias y herramientas. En la medida en que los chicos cuentan con más datos, más se involucran y se interesan en la tarea y aparecen nuevas ideas y preguntas. Es el momento para prever los modos de registrar la información y diseñar estrategias para recuperar más adelante los datos relevados: los chicos pueden dibujar los juguetes que produce el taller, grabar los sonidos que hacen las máquinas, grabar la entrevista con el artesano, tomar fotografías o filmar las distintas etapas de producción, tomar notas (los adultos) de las preguntas y los comentarios de los chicos.

Para realizar una entrevista a un trabajador, es recomendable compartir previamente con los alumnos el propósito del encuentro, anticipar algunas preguntas, seleccionar las más adecuadas para buscar la información que interesa y prever algún modo de registro. Si se trata de un trabajo desconocido para los chicos, es probable que tengan dificultades para anticipar los interrogantes. En ese caso, el docente puede alentarlos a formular nuevas preguntas en el transcurso de la entrevista, a partir de los datos que reciban. Si es necesario, el

maestro podrá incluir algunas preguntas que considera importantes, aunque los niños no las planteen (por ejemplo: ¿cómo aprendieron su trabajo? ¿De dónde toman las ideas para hacer los juguetes?).

En los días posteriores a la salida o a la visita del trabajador, los niños podrán observar sus dibujos, las fotos, escuchar las grabaciones y poner en común la información relevada. Lo ideal es ofrecer a los niños la posibilidad de fabricar, solos o con ayuda de los adultos, sus propios juguetes para ampliar el material disponible en el jardín y enriquecer de este modo su juego.⁸

Una maestra les propuso a los niños convocar a sus familiares para armar un taller de construcción de juguetes de madera, tal como los hacía el carpintero que los había visitado. Eligieron hacer juegos de tatetí con trozos de madera o cartón grueso para trazar las líneas de los tableros. Para las fichas, algunos usaron botones y otros, piedritas pintadas de distintos colores para diferenciar las de uno y otro jugador. También fabricaron juegos de bolos con la parte superior de palos

de escoba de madera pegándolos con cola en una base y luego pintando cada uno de una forma diferente. El docente eligió fabricar esos juguetes porque los chicos podrían participar en su elaboración y porque eran lo suficientemente resistentes como para jugar en más de una oportunidad. La idea fue producir varios ejemplares de cada juego, para luego armar torneos en la sala. El entusiasmo fue tan grande que invitaron a jugar a los compañeros de primer grado.

Mientras los niños indagan cómo se fabrican los juguetes y cómo es el trabajo de las personas, es importante ofrecerles diversas y reiteradas oportunidades de juego.

Luego de indagar cómo funcionaba un local en el que se fabricaban y vendían juguetes de plástico, una maestra invitó a sus alumnos a convertir la sala en una fábrica de

juguetes. Para ello, primero acordaron qué materiales necesitarían: las máquinas, las bolitas de plástico, dinero, una caja registradora, juguetes, cascos y guantes de operarios,

⁸ En la "Isla de los Inventos", ubicada en la ciudad de Rosario, funciona "una fábrica" en la que los chicos pueden diseñar y construir juguetes (Corrientes y Wheelwright, Rosario, Pcia. de Santa Fe (0341) 480-2571; e-mail: losinventos@rosario.gov.ar)

un cartel con el nombre de la empresa, etc. Destinaron un tiempo a confeccionar y conseguir los elementos requeridos. El día que armaron la fábrica tardaron bastante en ponerse de acuerdo acerca de cómo organizar el espacio, cuál sería la zona de producción, cuál la de venta y quiénes asumirían los diferentes roles; pero fue una instancia muy enriquecedora de negociación y reconocimiento de las opiniones de los otros. Una vez que se inició el juego, los niños intercambiaron sus papeles armoniosamente: los clientes pasaban a ser vendedores o trabajadores y viceversa. Uno de los niños construyó un camión con sillas y mesas porque dijo que era “el vendedor de bolitas de plástico”. Otros estaban en problemas porque “se les había roto la máquina”. La maestra observó el juego de los niños asombrada por la cantidad de información que habían conseguido y “se estaban poniendo en juego”.

Al finalizar, les preguntó si ellos sabían qué hacían en la fábrica cuando una máquina se descomponía. Como no contaban con esa información, le pidieron a uno de los chicos que pasaba todos los días por la fábrica de camino al jardín con su hermano mayor que se acercaran para hacerle esa pregunta al dueño. A pedido de los chicos, dejaron armado “el escenario de juego” para volver a jugar al otro día. Los niños jugaron una y otra vez utilizando nuevos elementos para caracterizarse, aprovechando todo el espacio de la sala, prolongando sus tiempos de juego, proponiendo a sus compañeros nuevas situaciones para incorporar en la escena (“Dale que se rompía la máquina y yo la venía a arreglar”, “¿Y si yo venía enojada porque me vendieron juguetes que estaban mal?”). Finalmente, “la fábrica” quedó instalada por un tiempo en un sector de la sala para aquellos niños que quisieran volver a jugar.

De este modo, y tal como hemos señalado anteriormente, en la medida en que los niños indagan cómo se hacen los juguetes y conocen el trabajo de las personas van complejizando y enriqueciendo su juego. Asimismo, en la situación lúdica aparecen nuevas preguntas a partir de las cuales se puede volver a interrogar el ambiente.⁹

⁹ Existe un programa de construcción de juguetes artesanales cuyo objetivo es potenciar los recursos naturales, conocimientos y habilidades en los niños pequeños. Es el “Programa Yachay III. Desarrollo infantil en contextos indígenas andinos”, desarrollado desde 1992 por la Prelatura de Humahuaca (Pcia. de Jujuy), www.imagine.com.ar/yachay (yachay@imagine.com.ar)

Otros caminos posibles

Para abordar el trabajo involucrado en la producción de juguetes, también es posible:

- Invitar a padres, abuelos o a algún otro miembro de la comunidad para que cuente a los niños el modo en que fabricaban de forma casera sus juguetes cuando eran pequeños (véase la primera parte de este Cuaderno) o la forma en que elaboran hoy juguetes para sus hijos.
- Indagar con los alumnos un mismo tipo de juguete, por ejemplo autos o muñecas, para analizar cuáles son las semejanzas y las diferencias entre la producción industrial y la artesanal.
- Conocer juguetes elaborados por artistas plásticos en talleres, negocios, galerías de arte o museos.¹⁰

Los juegos de los pueblos originarios

Los juegos constituyen prácticas sociales que han acompañado al hombre a lo largo de la historia de la humanidad. Muchos de los juegos que conocemos y hemos jugado en nuestra infancia no sólo han sobrevivido por varios siglos, sino que su práctica se extiende en casi todo el mundo. Se estima que algunos de ellos, como “la payana”, se remontan a períodos prehistóricos. En esta oportunidad, se trata de que los alumnos conozcan a qué jugaban los miembros de una comunidad originaria en una determinada época. Para algunos niños, esta propuesta supone tomar contacto con formas de vida diferentes de las suyas y lejanas en el espacio y en el tiempo. Para otros, es una forma de enriquecer sus conocimientos sobre sus propias historias y tradiciones. En ambos casos, la intención es que todos los chicos conozcan y valoren parte de nuestro patrimonio cultural, puesto que, tal como planteamos en la primera parte de este Cuaderno, los juegos y los juguetes constituyen bienes patrimoniales que conforman la propia identidad cultural y social.

¹⁰ El pintor argentino Xul Solar inventó las reglas, diseñó y construyó su “Pan Ajedrez”. Para más información, consultar www.xulsolar.org.ar. Otros artistas plásticos –como Joaquín Torres García, Blas Castagna y Mariano Cornejo– también realizaron juguetes.

Del mismo modo que el proyecto de los juegos y juguetes de los abuelos cuando eran pequeños permite conocer más sobre las costumbres y los modos de vida de un cierto período, indagar sobre los juegos a los que jugaba un pueblo originario implica acercarse a sus formas de vida: saber dónde habitaba, qué actividades realizaba, cómo se vestía, etcétera.

Al diseñar una propuesta que aborde esta temática, es preciso “seleccionar un grupo indígena [...] [esto] permite posicionar la mirada en torno de la trama de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas específicas que cada sociedad ha ido [y en algunos casos sigue] construyendo a lo largo del tiempo. De este modo, se evitan aquellos proyectos que, por pretender trabajar ‘los aborígenes’ en su conjunto, proponen generalizaciones descontextualizadas o comparaciones superficiales” (Kaufmann, Serafini y Serulnicoff, 2005).

Un criterio para elegir qué juegos y de qué comunidad abordar es revisar la disponibilidad de fuentes testimoniales (imágenes, relatos de viajeros, textos informativos, objetos, etc.). Siempre que sea posible, es aconsejable tomar contacto con fuentes orales, puesto que constituyen un modo privilegiado de transmisión en estas comunidades. A su vez, es recomendable incluir juegos que se puedan reproducir en el jardín, aun con algunas variaciones.

En una primera etapa, el docente puede indagar sobre los juegos que pretende que sus alumnos conozcan para diseñar el itinerario didáctico. En esta oportunidad (y a modo de ejemplo) se propone un juego al que jugaban los mapuches: “la chueca”. Al mismo tiempo, el maestro busca información, selecciona y acota el momento histórico en el que va a situar la propuesta. De esta manera, se evita tomar períodos demasiado extensos y realizar generalizaciones erróneas. En este caso, si bien hay registros que evidencian que los mapuches jugaban a “la chueca” desde mucho antes, se centrará la mirada en el siglo XIX, dado que abundan los relatos de científicos y exploradores que se refieren a esa época. El que sigue es un fragmento del texto “Del truquiflor a la rayuela”, de J. Páez.

Los mapuches [...] practicaban el palín o viñu, que se asemejaba a la “chueca” o “mallo” español, y al actual hockey. Para jugarlo se elegía un lugar despejado y plano, de aproximadamente 100 metros de largo por 50 ó 60 de ancho. Los jugadores, adornados con pinturas especiales y con birretes y borlas

de lana coloreada, se repartían en dos equipos de 10 a 12 hombres cada uno. En los extremos de la cancha se marcaban las metas, amontonando con tal propósito ramas y gajos de arbustos; en el centro del campo se cavaba un hoyo, en el que se introducía una pelota de cuero sobado, rellena con

bosta y paja. Cada jugador se proveía de un palo, generalmente de molle o coihue, arqueado en uno de sus extremos. El juego comenzaba cuando dos jugadores expertos, cruzando sus palos, lograban sacar la pelota del hoyo y la lanzaban al campo, y consistía en llevarla, impulsándola con los bastones, hasta la meta del equipo contrario,

para marcar con ello un tanto... El “palín” había obtenido gran difusión entre las tribus meridionales y era motivo de afanes semejantes a los que despierta el fútbol entre los aficionados modernos. Existía una frondosa tradición “chuequera”, con sus favoritos, sus prácticas mágicas y sus canciones celebratorias, y se lo jugaba con verdadero ardor.

Tal como se señaló previamente, para acercar a los niños a este contexto, es recomendable que el docente ponga a su disposición diferentes testimonios concretos, de modo que el itinerario didáctico incluya actividades variadas y que su palabra no sea la única fuente. En este caso, para conocer cómo era el juego de la chueca que jugaban los mapuches, se propone el trabajo con relatos, imágenes y textos informativos.

Los relatos de misioneros, geógrafos, exploradores, naturalistas y viajeros que visitaron estas tierras durante la época de la colonia y los primeros años del siglo XIX constituyen una fuente rica en detalles de experiencias vividas, que tienen la frescura y la inmediatez de los hechos narrados por quienes fueron testigos. Sin embargo, es preciso reparar en que: “Cuando los historiadores interpretan los datos que encuentran en estos documentos, tienen en cuenta que suelen estar llenos de prejuicios y responden a diferentes intereses (políticos, económicos, etc.). Por lo tanto, es importante comparar la información entre distintas obras y documentos (cartas, partes militares, informes) y también con lo que nos muestra el trabajo de los arqueólogos, quienes excavan en busca de restos de la antigua vida de este pueblo” (Palermo, 1999). A continuación, se ofrece un fragmento de *Volver al país de los araucanos*, de Mandrini y Otelli (1992):

Augusto Guinnard fue cautivo y luego secretario del cacique Calfucurá. En su libro “Tres años de esclavitud entre los patagones”, escrito hacia 1864, se refiere a la práctica de la chueca: “Cada hombre, enteramente desnudo, pintado el cuerpo de diversos colores, altos los

cabellos y fijos con una banda de tela, se arma de una pesada caña llamada uiñu, curvada en uno de los extremos y busca por adversario a uno de sus congéneres [...]. Los jugadores ocupan sus lugares por parejas uno frente a otro. Una pequeña pelota de cuero es colocada

entre los dos que forman el centro de la línea. Entonces los dos campeones cruzan sus cañas, la parte curva apoyada en el suelo, de manera que al tirar fuertemente hacia sí hacen rebotar la pelota tomada entre las partes curvas. Una vez lanzada al aire, se trata de atraparla al vuelo, sea para darle un nuevo impulso con la caña de la que se sirven como raqueta, sea para volverla de modo

de hacerla tomar un camino opuesto al que trata de darle la parte contraria [...]. Rara vez terminan estas diversiones sin piernas o brazos rotos, o aun cabezas gravemente heridas. Además, no tengo en cuenta los golpes que los jueces de campo, armados de grandes correas de cuero, descargan desde sus caballos sobre los combatientes fatigados para devolverles fuerza y vigor”.

El maestro puede seleccionar aquellos fragmentos de la crónica que dan información sobre el tema de interés, contar a los alumnos quién lo escribió y en qué circunstancias y cómo consiguió ese material. Luego, leer el texto a todo el grupo de niños o en subgrupos, aclarar palabras desconocidas, aportar información para que los alumnos tengan más elementos para interpretar el texto, reparar en especial en aquellas palabras propias de la lengua indígena, escuchar los comentarios de los niños, etcétera.

Otra fuente de información muy valiosa, sobre todo en el trabajo con niños pequeños, la constituyen las imágenes: dibujos, grabados y pinturas. El docente puede elegir aquellas que aporten datos en relación con la temática que se está indagando; prever la variedad, el tamaño y cantidad de copias para que puedan ser observadas en pequeños grupos de modo que todos tengan oportunidad de mirar, y anticipar las preguntas que guíen la observación de los chicos. Es recomendable que los alumnos ya hayan tenido contacto con alguna otra fuente antes de realizar la actividad de lectura de imágenes, de modo de que ya posean cierta información a partir de la cual realizar sus observaciones. Mientras los niños observan, el docente puede ir aportando nuevos datos para orientar y completar sus inferencias. Luego, ofrecer instancias para que el grupo total intercambie sus apreciaciones y alentar la aparición de las diversas miradas de los niños.¹¹

¹¹ En algunos museos, es posible encontrar objetos que han sido utilizados como juguetes por diversos pueblos originarios: el Museo Etnográfico Moreno, el Museo Nacional del Hombre, el Museo de Ciencias Naturales y Antropológicas “Juan Cornelio Moyano”, Las Tipas y Prado Español, el Museo Yuchán de las Culturas Aborígenes, el Instituto de Arqueología y Museo, en San Miguel de Tucumán (véase el Directorio al final de este Cuaderno).



El juego del "pallín" o "chueca", ilustrado por el padre Alonso de Ovalle en su *Histórica Relación del Reyno de Chile y de las misiones y ministerios que ejercita en él la Compañía de Jesús* (1645-1646).

Algunas preguntas sugeridas para guiar la observación:

- ¿Qué elementos utilizaban para jugar?
- ¿Cuáles son los equipos que estaban jugando?
- ¿Cómo estaban vestidos?
- ¿En qué consistía el juego?
- ¿Dónde jugaban?
- ¿Participaban mujeres?

Otro modo de ampliar la información obtenida es a través de diversos textos informativos. Si bien se trata de materiales que no están destinados al público infantil, el docente puede seleccionar fragmentos que brinden datos en función de una pregunta planteada. Por ejemplo, en este caso, conocer y jugar otros juegos mapuches. También aquí el maestro comparte con sus alumnos la fuente de la información, aclara palabras y conceptos, promueve y escucha los comentarios y las preguntas de los chicos. En la medida en que los niños buscan información, recrean con o sin variaciones el juego indagado.

Una maestra les propuso a sus alumnos jugar en el jardín al juego de “la chueca”. Primero se reunieron en pequeños grupos para discutir qué elementos necesitaban, qué reglas podían mantener, cuáles debían cambiar y cómo lo harían. Uno de los grupos sugirió construir los palos con bastones de madera y la maestra aconsejó realizarlos de tubos de cartón o de cañas, para no lastimarse. Otro grupo quiso pedirle a uno de los abuelos de los chicos, que hiciera una pelota de trapo. Una de las nenas preguntó si se podían pintar la cara y ponerse vinchas como lo hacían los indígenas. La maestra les propuso también fabricar la vestimenta con telas. Respecto de las reglas, acordaron que en esta versión de “la chueca

para la sala de 5” iban a participar tanto las nenas como los nenes y que sólo se podía pegar a la pelota arrastrándola por el piso.

Tal era el entusiasmo de los chicos que apenas consiguieron los palos y la pelota comenzaron a jugar.

A medida que se vestían y pintaban las caras, el juego se enriquecía.

En algunos momentos necesitaron volver a observar la imagen para confirmar cómo usaban los indígenas los palos y cómo se ubicaban los equipos. Puesto que eran muchos chicos, se formaron cuatro equipos. Mientras se disputaba uno de los partidos, la maestra le enseñó al resto una de las canciones que cantaban los indígenas para alentar a sus equipos. A partir de ella, los chicos comenzaron a inventar otras.

Por ejemplo, en un artículo de E. Breda (1962), de la revista *Historia*, se citan canciones del juego de la chueca, que pueden utilizarse en algunas salas.

*Chuequeros, buenos chuequeros
Los chuequeros de mi tierra.
Tienen el brazo muy recio
y ágiles piernas.
Salta ligera.
Cuando golpean la bola
salta ligera, salta ligera.
En llegando al displayado
la gente los victorea
eh aquí. Llegando ya vienen
brindémosles por la chueca
chuequeros, buenos chuequeros
los chuequeros de mi tierra.*

*En el displayado
se ve la destreza,
por el displayado van
a las gambetas
como el avestruz cenizo
cuando lo rodean.
[...]
Los chuequeros de mi tierra
tienen el brazo muy recio
y ágiles piernas.
Salta ligera.
Cuando golpean la bola
salta ligera, salta ligera.*

A continuación, se ofrece más información acerca de otros juegos mapuches, sobre los que pueden armarse propuestas para la sala.

Entre los juegos infantiles mapuches podemos mencionar el kũme, similar al "juego de mudos", en el que el primero que habla o se ríe debe pagar una prenda;¹² el trariangue, parecido al "gallo ciego"; el nütun, un juego de persecución del tipo

del "vigilante y ladrón"; el elkaum o "juego de las escondidas"; el trikokenun, semejante a la "rayuela"; el trentrikatun, en que los participantes calzaban zancos y trataban de voltearse, etc.

J. Páez, 1972

El juego de pelota o pillmatun era muy popular; la pelota o pillma era de paja en el interior y retobada con cuero; el campo de juego era redondo y los equipos constaban de seis, ocho o diez miembros. Los jugadores debían tocar con la pelota a sus adversarios

para anularlos, hasta la completa eliminación de uno de los equipos; la defensa consistía en abarajar y arrojar la pelota fuera de la cancha antes de que tocara a un jugador en alguna parte del cuerpo.

Mandrini y Otelli, 1992

¹² Otro juego similar es "La rueda de San Miguel" ("a la rueda de San Miguel, el que se ríe se va al cuartel").

Los mapuches eran muy aficionados al auarr-cudén, un juego de azar que participaba por igual de características de la payana y los dados. Para jugarlo se utilizaban tres o cuatro habas partidas por la mitad, de los que resultaban seis u ocho fichas, una de cuyas caras se ennegrecía con humo. Los jugadores se sentaban en círculo y por turno arrojaban al aire las piezas. Cuando las caras negras eran pares ganaba el tirador [...]. Guinnard lo describe así: “el juego de los dados, o más bien el juego

de blanco o negro, se compone de ocho cuadraditos de huesos ennegrecidos en uno de sus lados; éste se juega entre dos. Se coloca un cuero entre los jugadores con el objeto de que sus manos puedan coger de una vez estos cuadraditos que dejan caer, gritando en voz alta y dando palmadas para aturdirse mutuamente; siempre que el número de los negros es par, el jugador tiene derecho a proseguir hasta que haga impar, entonces le toca el turno al contrario”.

Páez, 1972

En nuestro país tenemos varios ejemplos de muñecas usadas para el juego, que incluyen un fuerte elemento educativo, ya que la mayoría de las niñas indígenas aprende cómo cuidar a sus futuros hijos jugando con ellas, igual que ocurre en las sociedades industrializadas [...]. Las muñecas de hueso también fueron usadas por los araucanos que las llamaron Koila Penén, que significa “hijos de mentira” [...].

Las muñecas de hueso no permiten mucha distinción de anatomía, ya que se aprovecha la forma natural del material, por lo general tibia o fémur, se revisten con hilos de algodón o lana de colores. Muchos autores coinciden en que esas muñecas originalmente estaban relacionadas con la magia y que con el tiempo se pudo perder su significación.

L. Lorenzo, 2001

Otros caminos posibles

Para abordar los juegos de los pueblos originarios, se sugiere también:

- comparar cómo distintos pueblos originarios jugaban un mismo tipo de juego, por ejemplo, el juego de la pelota y el juego con muñecas;¹³
- comparar cómo un pueblo originario jugaba un mismo tipo de juego y cómo lo juegan los chicos en la actualidad;
- tomar contacto con miembros de algunas comunidades indígenas para conocer si aún hoy continúan jugando a algunos de los juegos que jugaban sus antepasados.¹⁴

Los juegos y los juguetes de los bebés

Generalmente, los niños de 5 años están en contacto con bebés de diferentes edades: hermanos menores, primos, vecinos, amigos pequeños que concurren a las salas maternas. La siguiente propuesta intenta que los alumnos se interroguen sobre un aspecto que para muchos puede ser cotidiano: los juegos y los juguetes con los que juegan los bebés.

A través de esta temática se puede acercar a los niños a la idea de que las personas juegan a juegos diferentes y con diversos objetos a lo largo de su vida. Por lo tanto, el tipo de juegos y juguetes guarda relación con el momento de la vida de las personas. En ese sentido, al tiempo que los alumnos se interrogan sobre los juegos y juguetes de los bebés, complejizan sus conocimientos sobre sus formas de vida: con qué juguetes juegan los más chiquitos, con qué materiales están fabricados esos juguetes, cómo son sus juegos, dónde juegan, con quiénes juegan, qué cuidados requieren mientras están jugando. A la vez, se procura recuperar el fuerte interés que en general sienten las niñas y los niños pequeños por saber cómo ha sido su vida cuando eran bebés.

Tal como planteamos en cada una de las propuestas de este Cuaderno, en la medida en que los alumnos indaguen este recorte del ambiente enriquecerán su

¹³ Se puede enriquecer esta información con la lectura de los relatos sobre juegos y juguetes originarios seleccionados en el apartado "Fuentes".

¹⁴ Para mayor información y enlaces acerca de los pueblos originarios que habitaron y habitan nuestro territorio se puede consultar la página: <http://www.indigenas.bioetica.org>.

juego recreando algunos juegos que jugaban cuando eran bebés, transformándolos de acuerdo con sus posibilidades actuales.

Uno de los modos de encarar este proyecto es solicitando información a las familias. Se trata de un tipo de información con la que cuenta la mayoría de los hogares: algún juguete, foto o relato de sus hijos jugando cuando eran bebés.

Para ello, es importante que el docente comparta con las familias el sentido de este tipo de actividades; prevea que el pedido sea preciso y acotado; converse con los alumnos sobre las preguntas que guían la indagación para que ellos mismos –junto con sus familias– rastreen la información; anticipe alguna forma de registro para que los niños puedan compartir los datos relevados con sus compañeros; planifique diferentes momentos para observar entre todos los juguetes y las fotos y escuchar los relatos; proponga a los chicos que reflexionen acerca de cuáles eran los juegos a los que jugaba la mayoría cuando eran bebés y por qué.

Se trata de que los alumnos y las alumnas comiencen a reconocer que la información que aportan sus familias es valiosa para la escuela y que aprendan, con ayuda de los adultos, a buscarla. Para ello es fundamental, como decíamos antes, solicitar un tipo de información que efectivamente los padres estén en condiciones de aportar.

Otra forma de buscar información sobre esta temática es observar en detalle los juegos y juguetes de los bebés e incluso jugar con ellos. Para esto es necesario contar con una colección de juguetes variada y suficiente, de modo que todos puedan observar y, seguramente, también jugar. El maestro puede solicitarles a los chicos que pidan prestados juguetes a hermanitos, vecinos u otros familiares, y que aporten los suyos. Así, se puede organizar el espacio de modo que los niños se distribuyan en pequeños grupos con juguetes suficientes y prever algunas preguntas para orientar la observación teniendo en cuenta que se están investigando juguetes pensados especialmente para bebés: *¿cómo se usan? ¿De qué materiales están hechos?* Es útil que el docente recorra los grupos para acompañar a los niños en sus observaciones, que brinde un tiempo prolongado para permitir que las observaciones sean cada vez más detalladas y que ofrezca muñecos para que, quien quiera, pueda jugar con ellos y con los juguetes de bebés.

También es una buena oportunidad la visita a la sala de una mamá con su pequeño. Si bien para algunos niños puede ser una actividad cotidiana, es interesante que puedan mirarla con otros ojos. Para que puedan obtener información nueva –aun de una actividad que ya conocen– es aconsejable que el docente comparta previamente con ellos las preguntas que guían la tarea de indagación (*¿A qué juegan los bebés? ¿Cómo juegan? ¿Con qué juegan?*). Juntos anticipan así algunas preguntas para realizarles a los adultos que acom-

pañan a los bebés. Durante la actividad, el maestro orienta las observaciones de los niños, los alienta para que jueguen con los bebés, toma notas de lo que acontece y, si es posible, saca fotos o filma para poder retomar posteriormente las informaciones que interesan.

Luego de cada una de estas actividades de búsqueda de información, es interesante que el maestro proponga a los niños, en todos los casos, volver sobre las preguntas que orientan la propuesta, con el objetivo de sistematizar los datos relevados y arribar a algunas conclusiones: *¿a qué y con qué juegan los bebés? ¿Por qué juegan a esos juegos y no a otros? ¿En qué se parecen y en qué se diferencian de los juegos que juegan ellos?*

En la medida en que los niños complejizan su mirada sobre “el mundo de los juegos y los juguetes” de los bebés, van enriqueciendo sus juegos. Veamos un ejemplo de clase.

Un docente les propuso a sus alumnos observar y jugar con diferentes juguetes de bebés. Entre los juguetes recolectados había sonajeros, cuneros, mordillos, peluches, juguetes de goma con chifle, de arrastre, distintos juegos de encastre de madera y plástico, cajitas de música, etc. Ese día, la maestra esperó a los chicos con los juguetes ubicados sobre varias mesas de la sala y los invitó a distribuirse para mirar de qué materiales estaban hechos, en qué se parecían y en qué se diferenciaban, qué tipo de juego se podía hacer con ellos. Algunos observaban en detalle y escuchaban los sonidos de cada uno mientras que otros directamente se lanzaban a jugar. Otros alumnos permanecían por un largo tiempo explorando los juguetes, otros rotaban por las mesas intentando mirar y jugar con todos. Cuando la actividad parecía termi-

nar, algunos chicos buscaron los juguetes con los que habitualmente jugaban en la sala: las nenas salían al patio a pasear con sus bebés y llevaban diferentes juguetes para entretenerlos, otros empujaban los arrastres cargando sobre ellos diferentes muñequitos de plástico; un grupo se dispuso a construir cunas con bloques, etc. Los juguetes de los bebés quedaron a disposición de los chicos, quienes siguieron incluyéndolos en otros momentos de juego. En otra oportunidad, la maestra decidió incorporar algunos de los juguetes no convencionales que habían aparecido en los relatos de las familias, como tapas de ollas, telas de diversos colores, botellas de plástico con semillas, tubos de cartón... Algunos de los chicos aprovecharon para disfrazarse con las telas mientras que otros armaron refugios o carpas a los

que llevaban diferentes elementos para hacer un picnic. Una pareja de niños se miraba y hablaba a través de los tubos de cartón.

Luego de esa tarde de juego, la maestra les propuso pensar en qué se parecían y en qué se diferenciaban sus juegos de los que podían hacer los bebés con esos mismos elementos.

En otra sala de 5, después de buscar variada información, un docente decidió, junto con sus alumnos, invitar a diferentes bebés a jugar al jardín.

Durante un tiempo se dedicaron a preparar la jornada de juego, seleccionaron y clasificaron los juguetes que tenían y los organizaron en distintos sectores: consiguieron una alfombrita y allí ubicaron un grabador con canciones para bebés

que había aportado una familia; en un sector ubicaron una colchoneta donde colocaron barrales de cartón con juguetes colgando fabricados por ellos; en una caja reunieron los juguetes que producían sonidos (maracas, sonajeros, envases con semillas, etc.), y en otro lugar, todo tipo de arrastres para los bebés más grandecitos. Los chicos asumieron el papel de anfitriones contándoles a las mamás las propuestas que habían pensado para los bebés y disfrutaron mucho jugando con ellos. Los niños, al tiempo que planificaban la jornada y jugaban con los bebés, pudieron organizar y sistematizar la información relevada: con qué tipo de juguetes juegan los bebés, a qué juegos, qué cuidados requieren.

Otros caminos posibles

Para seguir trabajando con juegos y juguetes de bebés, se pueden implementar otras actividades, por ejemplo:

- Comparar los juegos y los juguetes con los que juegan los bebés más pequeños y los más grandecitos.
- Visitar una juguetería para observar la variedad de juguetes para bebés.

FUENTES

Testimonios y recuerdos

Las bolitas

El pulgar descargó su fuerza sobre la bolita que emprendió rauda el camino imaginado por Jorgito, perfecto para llegar hasta el hoyo. La bolita fue dejando su marca en la tierra blanda hasta que la piedrita de porquería la desvió; había perdido. La revancha vendría cuando jugasen a “arrimar” las chapitas de los chocolatinos Starosta.

Museo de la Ciudad de Buenos Aires, Muestra permanente: “Los porteños vuelven a jugar y a divertirse con los juguetes de ayer”

¡Hoyo!, ¡quema! En la siesta sonaban con júbilo los gritos de los chiquilines que, frecuentemente arrodillados, jugaban a las bolitas en el patio de tierra. Sucias las rodillas, despeinados, atentos sólo a los choque y entrechoques de las bolitas, ponían una especie de infantil pasión por un juego que ha encontrado, en nuestros tiempos, los más sofisticados sustitutos. ¡Las bolitas! Constituían un mundo diverso, pero igualmente apasionante para los chicos que las atesoraban con precoz avaricia. Estaban los munditos de vidrio, azules o verdes, con algo así como bellas y blancas nubes en su interior, con el aspecto con que hoy observan la Tierra los astronautas desde el espacio infinito. Se registraban también las más modestas, opacas, marmóreas, hechas como de piedra reconstituida. ¿Y esas categóricas y relucientes, de acero, capaces de dejar cachuza o fuera de combate a la bolita más pintada? Como género aparte se veían los bolones inmensos. ¿Y la billarda, ese otro juego infantil? Parecía ser para mayorcitos; consistía en dos maderitas, una de las cuales solía ser quemada en su extremo. Afiladas las dos, una de ellas se colocaba en un soporte y con la otra, con rápido y fuerte movimiento, se golpeaba a la que salía en una especie de fulminante chiquetazo.

“Las muñecas y el balero, la timba y el villar”, León Benarós, citado por I. Xurso (s/f)¹

¹ Todas las obras citadas en este apartado se encuentran con sus datos completos en la Bibliografía (pág. 72).

Las figuritas

Las de los juegos eran modas excluyentes. Un año bolitas, otras yo-yo, al siguiente balero, pero había uno que no faltaba nunca: algunas semanas después del comienzo de las clases, el quiosquero anunciaba: "Llegaron las nuevas figuritas, están bárbaras". Y le creíamos, claro, pero cada paquete costaba diez centavos y había que ingeniárselas para conseguir que además nos compraran el álbum, que era más caro. Era necesario reunir fondos y durante dos o tres meses me ofrecía para hacer los mandados y poder resbalar algunos vueltos. Las "Patrias" justificaban el esfuerzo. Había rectangulares y redondas y traían la foto de jugadores de fútbol y corredores de autos. Eran de cartulina gruesa, especiales para jugar al sencillo revoleo, al espejito, que exigía experiencia para arrojar la figurita planeando, o la puchero, que si había suerte permitía alzarse un buen botín. El álbum pronto perdía los brillos del comienzo: engordando por el engrudo, andaba pegoteado y sucio, aunque cada vez ostentaba menos espacios en blanco. A quien lo completara se lo premiaría con una pelota número cinco. No era tarea sencilla, pronto se corrió la voz de que la figurita de Luigi Villorosi era la difícil y se sabía que algunas, como la de Rubén Bravo, se cotizaban a siete por una. Y hasta hubo impacientes que llegaron a cambiar diez repetidas por una de Reynaldo Martino. Una tarde, la cara de Labruna llegó con un sello: "Vale por el regalo número 3", decía, y agregaba una dirección para retirarlo. Tras un largo viaje en tranvía, llegué a un depósito enorme. Después de algunas indecisiones, un empleado me dijo: "Tomá, el premio número tres" y me dio una muñequita de unos veinte centímetros. Tan luego a mí, que nunca había jugado a las figuritas con brillantes, propias de las mujeres.

Clarín, H. Salas, 2001

La aparición de las "figuritas" dio lugar a la creación de una gran variedad de juegos, similares en líneas generales a los que se practicaban con tejos, bolitas y monedas. Una forma típica de estas pequeñas timbas infantiles era la "arrimada", en la que se arrojaban las figuritas hacia una pared o línea trazada en el piso y ganaba la que llegaba más cerca. Otra era el "espejito", que consistía en apoyar una figurita contra la pared y tratar de voltearla arrojándole otras. Para el "chupe" se disponían las figuritas en el suelo, con la cara dibujada hacia arriba, y había que darlas vuelta golpeándolas con la palma de la mano. En "la tapadita" el juego consistía en tapar un número

determinado de figuritas del contrario con las propias, arrojándolas al planeo desde [...] un lugar designado de antemano. Una variante de la “tapadita” era “el puchero”, para el cual se trazaba una línea en la pared, a un metro aproximado del suelo y desde allí se dejaban caer las figuritas, llevándose todas el que “tapaba” primero [...]. En casi todos los casos el ganador se llevaba las figuritas del contrario.

“Del truquiflor a la rayuela. Panorama de entretenimientos argentinos”, J. Páez, 1972

Los autitos

En mitad del siglo, alentados por las victorias en el automovilismo y las fotos de Fangio en Mundo Infantil, los varoncitos preparan sus coches de carrera. Son autitos de plástico, réplicas del Ford y del Chevrolet. Remedan a los que utilizan los hermanos Gálvez en turismo carretera. Para aumentarles el peso se los rellena de plastilina o masilla; para que corran mejor les adosan una suspensión agrandando los orificios de los ejes. Es de rigor cortarles los guardabarros para que sus ruedas queden al aire [...] la competencia es en circuitos laberínticos, en medio de la calzada o en terrenos...

Las muñecas y el balero, la timba y el villar, E. Goldar, s/f

Las muñecas

Antes los muñecos eran de porcelana, yeso, pasta o cartón. Hace unos 70 años las muñecas negras eran el obsequio que los hombres hacían a sus novias o amantes en señal de amor y suerte. En la industria nacional, la muñeca Marilú fue el clásico antecedente de la Barbie. Tenía su revista en la que se incluían la sección “La cocina me encanta”, con recetas para las muñecas; el comic a color “La maravillosa vida de Marilú”; coberturas sociales de cumpleaños y lecciones de gimnasia. También organizaban concursos de la muñeca mejor vestida en el cine Baby. Tenía una colección de ropitas y muebles para su casa... Otras glorias argentinas fueron Linda Miranda, Mariquita Pérez y las rubias de Piel Rose y Rayito de Sol, antes que la importación acabara con las producciones nacionales.

“Quedás hecha una muñeca”, J. Fainsod, 2000

El barrilete

En la calle Saráchaga entre Molière y Victor Hugo existía un gran terreno baldío que permitía ver la llegada de los trenes y el subir y bajar de los pasajeros. En estos campitos los chicos solían remontar sus barriletes en los días de sol y viento, o si prefiere, las cometas, hacían levantar vuelo a los pequeños, sin que ningún otro mortal se pudiera dar cuenta de ello. Del armazón del pájaro de papel se encargaban los mismos niños; para esto utilizaban cañas que conseguían de los cercos de cañaverales y alambrados que tenían algunas casas por ese entonces; usaban engrudo para pegar el papel, que era muy liviano por supuesto, y de hermosos colores. Las formas que adquiría el producto final eran muy diversas, predominando las geométricas y cuyos nombres eran: la estrella, el cajón, la bomba, etc.

La cola del barrilete estaba hecha de tiras de trapo anudadas y cuya función era darle estabilidad al mismo.

Existían las competencias; era muy usual en estos momentos que se colocara en el final de la cola una cañita atada con una navajita o “gillette” con el fin travieso de cortar los hilos de los otros barriletes. Esto se lograba haciendo “colear” el cometa que hacía entonces caída pronunciada y arrastraba el hilo del otro.

Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 1990

El trompo

Todos sabemos que se trataba de un cuerpo de madera con forma piramidal; uno de sus extremos poseía una forma redondeada y en el otro tenía un clavo. Recordamos también que para hacerlo girar era necesario enroscarle una piola y lanzarlo con fuerza para que girase indefinidamente. La competencia consistía exactamente en eso, ver cuál era el trompo que danzaba durante más tiempo.

Algunas veces se colocaban varios trompos dentro de una circunferencia dibujada en el suelo y luego se tiraba otro con fuerza sobre los demás que ya estaban girando y el que lograba sacar a alguno del perímetro se convertía en su nuevo dueño.

Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, 1990

La billarda

Para jugarla [la billarda] se utilizaban dos palos, uno largo y otro pequeño y aguzado en las puntas. Con el palo mayor se golpeaba vigorosamente al más pequeño, depositado en tierra, y se lo hacía saltar hasta una altura considerable, cuando el palo se encontraba en el aire se lo volvía a golpear con fuerza, proyectándolo horizontalmente en una dirección determinada. Como en el caso de la pelota, la billarda se interrumpía violentamente, e inclusive se la abandonaba sobre el campo, cuando un estrépito de vidrios rotos o las imprecaciones de algún vecino alcanzado por el desaprensivo palito volador informaba con su inapelable rotundez que el jugador había “chingado” la puntería.

“Del truquiflor a la rayuela. Panorama de entretenimientos argentinos”, J. Páez, 1972

El balero argentino

La bocha de madera de sauce, de álamo o de cedro (el más solicitado). El mango también de madera y del mismo material que la bocha; era común hacerlo con la pata de una silla en desuso. Así se juega con el balero:

- a) se toma con una mano el mango y luego se deja pender la bocha;*
- b) con un suave movimiento se impulsa la esfera en un giro hacia arriba;*
- c) al completar el giro, hacia adentro, debe embocarse con el palillo la bocha;*
- d) luego se repite desde el palillo el juego en busca de una serie mayor.*

Las muñecas y el balero, la timba y el villar, Ignacio Xurso

Los había lustrosos y perfectos, generalmente de cedro, y los había de maderas ásperas y ordinarias, pero unos y otros servían fielmente al propósito de “embocar” el mango en la cavidad de la bocha, cavidad que algunos rodeaban con lujosas tachuelas de cabeza redonda para facilitar la introducción [...]. La inventiva de los chicos suplantaba frecuentemente la bocha de madera por una latita de conserva, aunque en estos casos el exagerado diámetro de la boca le quitaba a la “embocada” algo de su prestigio. Había, como en todos estos menesteres lúdicos, jugadores llanos, que se limitaban a dominar el arte de la “embocada”, pero otros, con mayor baquía, se deleitaban con los firuletes barrocos de la

“puñalada”, “la lapicera”, “la vuelta la mundo”, “la porteña”, “las catorce provincias”, etc. Se jugaba en forma individual, por el mero placer de la “seguidilla”, o en grupo, con tanteo y sujeción a ciertas reglas simples, ganando el que embocaba mayor número de veces.

“Del truquiflor a la rayuela. Panorama de entretenimientos argentinos”, J. Páez, 1972

Otros juegos

En los días de lluvia, de enfermedad o de encierro forzoso, hacían su aparición los juegos de naipes sencillos, como el “Par con par”, el “Culo Sucio”, el “Desconfío”, el “Pinche” y la “Escoba”. Se desempolvaban, en esos días, los tableros del ludo, la oca y las damas, que eran juegos de reposo y concentración; o se trazaban en una hoja el cuadrado, la cruz y las diagonales del Ta-te-ti...

“Del truquiflor a la rayuela. Panorama de entretenimientos argentinos”, J. Páez, 1972

Juego de ronda

Un grupo de niñas, tomadas de la mano, iniciaba un juego de ronda y comenzaba a girar rítmicamente, mientras otra, que se había quedado “afuera”, entablaba con ellas el siguiente diálogo:

- Don Juan de las Casas Blancas.*
- ¿Qué dice su señoría?*
- ¿Cuántos panes hay en el horno?*
- Veinticinco y un quemado.*
- ¿Quién lo quemó?*
- Este pícaro ladrón.*
- ¡Ahórquenlo por traidor!*

El grupo se deshacía bulliciosamente al llegar a este punto porque era necesario “ahorcar” al “traidor”. Pasado el alboroto, la ronda volvía a formarse, pero esta vez la niña, ubicada en el centro cantaba:

*Yo soy la viudita
del barrio del Rey
me quiero casar
y no sé con quién.*

Las integrantes de la ronda, sin dejar de girar, le respondían:

*Si eres tan bella
y no sabes con quién
elige a tu gusto
que aquí tienes cien.*

La ronda se detenía y la “viudita” procedía a elegir:

*Con esta sí,
con esta no,
con esta señorita
me caso yo.*

La elegida pasaba a hacer de “viudita” en la vuelta siguiente, aunque casi de inmediato, con rara unanimidad, el grupo resolvía jugar a aquella de... “La paloma blanca”..., “La farolera”..

“Del truquiflor a la rayuela. Panorama de entretenimientos argentinos”, J. Páez, 1972

El juego de las esquinitas

Cuatro jugadoras ocupaban los ángulos de un cuadrado y otra se ubicaba en el centro, en el cruce de las dos diagonales imaginarias. Las niñas de las esquinas intercambiaban posiciones a la carrera, desplazándose a lo largo o en diagonal, y el “centro” trataba de ubicarse a su vez en uno de los ángulos circunstancialmente desocupados. La niña que quedaba sin lugar debía ocupar, a su turno, el centro.

“Del truquiflor a la rayuela. Panorama de entretenimientos argentinos”, J. Páez, 1972

El juego de las estatuas

Se ubicaban en fila, de espaldas a la pared; una de las niñas procedía a “sacar” a las participantes, acción que cumplía haciéndolas caminar –luego de preguntarles “¿Sal, aceite, vinagre o picante?”– con un giro suave o violento, según lo elegido. Las “sacadas” tenían que permanecer en la posición en que se habían detenido, o bien adoptar una actitud estilizada y “estatuarla”. Al concluir se elegía a la mejor “estatua”, que pasaba a ocupar el lugar de la “sacadora”.

“Del truquiflor a la rayuela. Panorama de entretenimientos argentinos”, J. Páez, 1972

La payana

Es un juego más practicado por las niñas que por los varones; se juega con piedras de un tamaño justo como para hondiar (tirar con la honda). Las que no reúnen las condiciones de tamaño y de forma se desechan; se juega con un número determinado de piedritas (payana con cinco piedritas). Los jugadores se disponen en círculo sentados en el suelo; el juego consiste esencialmente en arrojar el montón de piedras al aire y recibirlas en el dorso de la mano y a la inversa, arrojar al aire sólo una y recogerla al caer, habiendo entre tanto levantado una o varias de las que estaban en el suelo.

*“Los juegos en el folklore de Catamarca”,
C. Villafuerte, 1917*

Relatos sobre juegos y juguetes de los pueblos originarios

Juego de la chueca

El terreno donde los indios practicaban el hockey es un vasto claro sin árboles, de suelo arenoso, o un espacio descubierto a lo largo de la orilla de un río con una longitud de 100 a 200 metros por una anchura de 50 a 100 metros. Los dos golpes o vallas están representados por algunos arbustos espinosos amontonados en cada extremidad del terreno. Las reglas de juego son muy sencillas: se trata de hacer que una bola de madera toque una o varias ramas de la valla de arbustos. El lugar de donde aquella es enviada no tiene importancia. La valla puede, pues, ser atacada por delante, por detrás y por ambos lados. Lo esencial es que una rama de la misma, por lo menos, sea tocada por la bocha.

Los equipos están formados casi siempre por los mismos jugadores, que se reclutan en las bandas comandadas por un cacique; son, pues, “grupos sociales” que afrontan a otros “grupos sociales”. Esto contribuye a dar a los partidos un carácter eminentemente belicoso. Y no se trata solamente de “salvar el honor” del equipo sino el de la familia y de la pequeña unidad política a que pertenece.

[...]

La invitación para jugar un partido reviste con frecuencia la forma de un desafío lanzado por un grupo social a otro antagónico, y no es raro que el individuo que toma la iniciativa para un partido sea una persona que cree haber sido agraviada por un miembro del equipo rival y que trataría así de tomar desquite.

Los jugadores se preparan para el encuentro como si se tratara de una expedición guerrera. Se pintan el rostro de rojo y negro, tal como lo hacían no hace aún muchos años para atacar a sus enemigos. Los indios tobas, además de la pintura facial, trazan en su pecho rayas negras y rojas que les dan la apariencia de una especie de grandes animales felinos.

Su restante indumentaria no es menos sugestiva que la que llevaban sus antiguos guerreros tribales. Se quitan toda prenda de ropa que pudiere

molestar la libertad de sus movimientos y sólo conservan una banda de tela pasada entre las piernas y mantenida por un cinturón de colores vivos. Algunos se cubren la cabeza con una red de lana colorada o con cuentas de vidrio; otros ciñen su frente con una franja roja en la que colocan plumas blancas o color púrpura.

Cada jugador lleva un palo, doblado en su parte más delgada, hecho con un trozo de rama cuya extremidad ha sido curvada calentando la madera cuando todavía está verde y torciéndola progresivamente. Como los jugadores golpean la bola con violencia en la excitación del partido, sin preocuparse de quien pueda recibir un bolazo o un golpe de palo, la mayoría de ellos se protegen sus piernas con haces de varillas reunidas ordenadamente con hilos de caraguatá.

Ambos equipos deben ser de potencia similar. Si existe desproporción entre los dos bandos el "jefe" del conjunto más débil trata de reforzarlo con jugadores suplementarios. Y para conseguirlo hace todo lo posible, llegando hasta prometerles importantes presentes con el fin de convencerlos. Si a pesar de todo no hay modo de equilibrar el juego, el bando más numeroso tendrá que eliminar a los jugadores sobrantes para que los equipos queden iguales. El interés de los encuentros resulta singularmente realzado por las apuestas. El organizador del partido es quien efectúa la apuesta más considerable: un caballo, armas, una prenda de vestir. Los adversarios deben ofrecer un objeto de valor equivalente. Otros miembros del equipo aportan su contribución a la caja: una olla, un cuchillo, un saco, un par de pantalones.

Antes de empezar el partido, los jefes de los respectivos equipos deben ponerse de acuerdo sobre el margen de puntos necesarios para obtener victoria. Así, por ejemplo, si se estipula un margen de cuatro tantos para ganar el partido, el conjunto victorioso deberá alcanzar una ventaja de cuatro puntos sobre el adversario, pues cada tanto obtenido por el bando en desventaja anula uno de los puntos del que va adelante. Por eso hay partidos que duran más de un día, cuando los contrincantes son de potencia equilibrada y los goles de un equipo son constantemente anulados, por el otro. Si la apuesta, supongamos, es un caballo, se empezará por jugar sus patas, luego su cuello, después su cabeza, etc. Y el animal pasará finalmente a poder del conjunto que haya logrado ganar todas las partes de su cuerpo.

Veamos cómo principia el juego. Se coloca la bola en medio del terreno entre dos jugadores que cruzan sus palos sobre ella. De pronto, sin que nadie dé la señal, golpean ésta casi simultáneamente y comienza el partido. Los componentes de ambos cuadros se lanzan unos contra otros y se pierden en una nube de polvo. Golpean la bocha con movimiento amplio

y rápido, lo mismo a la izquierda que a la derecha. De vez en cuando, en su impulso precipitado, golpean las piernas de un compañero o de un adversario que suele caer exánime.

[...]

En los entreveros no hay orden ni disciplina alguna. Sólo los guardavallas elegidos siempre entre los mejores elementos permanecen en su puesto. Si uno de ellos cae herido se le reemplaza inmediatamente.

A veces la bocha sale fuera de los límites del campo de juego y se pierde entre la maleza. Los componentes de ambos equipos se lanzan en su busca lo que produce un nuevo tumulto. Cuando se la ha encontrado, es enviada otra vez a la cancha y el partido continúa.

[...]

Los jugadores son excitados por las mujeres, especialmente por las muchachas jóvenes, que se han agrupado a cierta distancia en torno al campo de juego y de donde siguen las alternativas de la lucha con la misma pasión de nuestros aficionados, en las canchas de fútbol.

Después de cada jugada feliz prorrumpen en expresiones clamorosas que se diferencian muy poco de las que se elevan en nuestros estadios los domingos por la tarde.

El carácter de espectador no está exento de peligro: si la bocha se desvía y va a dar a donde se halla el público, los jugadores se lanzan contra la muchedumbre para recuperarla. Esto causa casi siempre un pánico general. Por eso no es de extrañar que los sitios privilegiados se encuentren situados en los árboles; allí es casi imposible recibir un bolazo en la cabeza o un palo por las piernas. Las accidentes son bastante frecuentes. Algunas espectadoras precavidas llevan jarros llenos de agua que derraman sobre la cabeza de los jugadores que han sido desmayados por un golpe.

[...]

Cuando el partido ha terminado, el organizador de éste reparte las apuestas entre los jugadores que se han distinguido por su habilidad. El número de individuos recompensados de esta manera varía, naturalmente, según la cantidad de las referidas apuestas.

Los araucanos practicaban este deporte con increíble ardor. Era el gran juego nacional en el sentido más profundo del término. Los mejores jugadores se volvían famosos y dejaban una reputación que se conservaba a través del tiempo. Cabe añadir que el honor de la tribu no era lo único que se ventajaba en aquellos partidos. Todos, comenzando por el cacique, lanzaban apuestas a favor de su equipo y una derrota significaba a menudo una pérdida muy seria de ganado y objetos preciosos.

No siempre se medían los equipos por ganancias materiales. Una cuestión en litigio podría ser resuelta en una partida cuyo resultado venía a ser así una especie de veredicto.

[...]

Las prácticas de magia a las que se entregan los araucanos son muy significativas. Ciertos jugadores confían sus palos a un adivino que los coloca bajo su almohada y trata de tener un sueño que le revele anticipadamente el resultado del partido. A otros adivinos se les pide que administren un tratamiento mágico a la bola o los palos [poniéndola] en contacto con el cráneo de algún gran jugador o los frotan con hierbas milagrosas. Estos ritos no son prácticas vanas; ellos dan a los individuos que creen en su eficacia la necesaria seguridad en la victoria. Quien esté seguro de vencer pone así la suerte de su parte.

Mucho queda aún por decir acerca del hockey, “deporte nacional” de numerosas tribus en la Argentina. Hubiera querido describir también los partidos de hockey a caballo, juego que es el equivalente indígena a nuestro polo, pero ello resultaría demasiado extenso y este artículo no tiene más objeto que recordar a los deportistas argentinos, a los apasionados del fútbol y del polo, que sus juegos favoritos eran conocidos y gustados por los habitantes primitivos de su tierra.

“Juegos y deportes entre los indios rioplatenses”, A. Matraux (citado por E. Breda, 1962)

Juego de pelota

Este juego lo ejecutaron los indígenas de toda América en distintas formas, cuyas variantes analizamos en los testimonios históricos que reproducimos.

[...]

El ámbito de nuestra investigación sólo comprende a los indios mocobíes que ocuparon la extensa zona de Santa Fe, a los indios chiquitos que a su vez se extienden por el Mato Grosso y norte del Chaco, y a los indios pampas, araucanos y ranqueles de la inmensa llanura del Plata y, por último a los indios guaraníes. Interesante es advertir cómo fabricaban estas pelotas que empleaban en sus juegos. Así sabemos hoy que en su fabricación usaban la resina del “Mangay”, que es un “árbol bello al cual llaman los guaraníes con este nombre [...] y los [...] Chiquitos lo dicen Botootus y los Españoles Árbol de las Pelotas” y su juego se practicaba con la cabeza y el empuje de los pies.

[...]

Los ranqueles usaban las pelotas retobadas, esto es, cubiertas de cuero y rellenas de paja, pasto u otra materia. He aquí lo que al respecto nos dice el señor Héctor Greslebin: "Dentro de un círculo formado por seis personas arrojándose con fuerza de una a otra la pelota retobada, ésta describía un arco por debajo de la pierna derecha y se debía evitar que saliera del círculo; tanto en este juego como en el anterior las indias impulsaban la pelota con el pie". Otra descripción sobre este juego entre los pampas la ofrece el Padre Guillermo Furlong: "Otro juego de los grandes [entre los pampas] es el de la pelota. Procuraré darle a entender del mejor modo que pudiere: doce o más indios se ponen en círculo, todos desnudos sin hilo de ropa sobre sus cuerpos y esto aunque sea en el rigor del invierno. Dispuestos del modo dicho, toma uno la pelota y haciendo dar un bote, la echa por entre sus piernas a las espaldas del que está a su lado: éste, al sentir el golpe en sus costillas, se revuelve con gran ligereza y tomando la pelota de rebote, la hace pasar por entre sus piernas y arroja a las espaldas del otro, como lo hizo el primero. De este modo va dando vuelta la pelota pasando por entre las piernas de todos y rebotando en sus espaldas. Si alguno no fue pronto a revolverse y recibir el bote de la pelota, para echársela al otro, pierde su juego con fiesta del partido. Este juego apenas se puede comprender por lo raro sino viéndole".

Algunas mujeres [pampas] se han impuesto muy bien en el juego de los dados, pero su más favorita diversión es la pelota y se reduce a esto: cíñense a la cintura alguna ropa, que les cuelga lo suficiente para no quedar deshonestas, lo restante del cuerpo está desnudo. Pónense en hilera al principio, tira una con el pie la pelota, tras lo cual corren todas para rebatirla asimismo con el pie.

"Juegos y deportes entre los indios rioplatenses", E. Breda, 1962

El explorador inglés Musters [...] nos dejó un valioso relato de su Vida entre los patagones (nuestros tehuelches históricos) [...]: "El juego de la pelota está limitado a los jóvenes y se juega de esta manera: se tiende un lazo en el suelo de modo que forme un círculo como de cuatro yardas de diámetro; los jugadores, que por regla general son ocho, entran en ese círculo desnudos, sin más prenda que el taparrabo. Cada uno de los bandos está armado de una pelota hecha de cuero y rellena de plumas, del tamaño de una pelota de tenis o un poco mayor; el jugador la lanza por debajo de la pierna y rechaza con la mano la del bando contrario, contándose un punto por cada golpe".
[...]

Sánchez Labrador también nos hace saber que nuestros mocobíes de Santa Fe “si es día de fiesta, tienen sus diversiones semejantes, como son las danzas, digo sus diversiones los hombres de plaza, la ordinaria es el juego de pelota. Ármanse partidos de 200 o más y puestos en sus respectivos lugares, empieza el juego, arrojando con la cabeza la pelota a mucha distancia. Rebátela el partido opuesto también con la cabeza y aquel pierde que no la levante” [...]. Furlong consigna que los mismos mocobíes juegan “a la pelota con unas grandes bolas y para su desembarazo arrojan todo vestido” y, en cambio, “se adornan las muñecas, frente, cabeza y piernas con galas de vistosas plumas tejidas con prolijidad y simetría”.

“Los juegos indígenas”, G. Magrassi y otros, 1982

Las muñecas

Los grupos Wichí, Chulupí, Chorote, Toba, Pilagá y Chané Chiriguano de la región chaqueña fabricaron muñecas para sus niñas no hasta hace mucho tiempo y en algunos casos actualmente, con elementos de barro, cera, madera, trapo y hueso. Según Rex González, esta costumbre puede tener origen prehispánico.

En general, están modeladas en barro con forma de cono y los únicos elementos distinguibles son los senos y/o vientre femenino; algunas presentan ropas e incisiones que pueden indicar cabello o tatuajes faciales. Los Chorote son los únicos que las hacen de madera y articuladas. Las muñecas de hueso no permiten mucha distinción de anatomía, ya que se aprovecha la forma natural del material, por lo general tibia o fémur, se revisten con hilos de algodón o lana de colores.

Muchos autores coinciden en que estas muñecas originalmente estaban relacionadas con la magia y que con el tiempo se pudo perder su significación. Los Selknam de Tierra del Fuego nos legaron una muñeca confeccionada por las niñas llamada Na’Ka. Según Gusinde, sólo representaban mujeres con sus bebés a través de viajes. Están hechas a partir de una horqueta que forma las piernas, el otro extremo se aplana para formar la cabeza sobre la que se coloca el extremo de la cola de un guanaco peinada. La vestimenta consiste en un manto de piel y se completa con un atado de palitos y cuero en la espalda que suele llevar una pequeña muñequita y de igual forma transportan las niñas a sus muñecas.

Muñecas para admirar, jugar y cantar, L. Lorenzo, 2001



DIRECCIONARIO DE MUSEOS Y BIBLIOGRAFÍA

Direccionario de museos

INSTITUTO DE ARQUEOLOGÍA Y MUSEO, FACULTAD DE CIENCIAS NATURALES E IML, UNIVERSIDAD NACIONAL DE TUCUMÁN. San Martín 1545, San Miguel de Tucumán, Pcia. de Tucumán. Tel.: (381) 423-3962.
iarqueo@unt.edu.ar

MUSEO DE CIENCIAS NATURALES Y ANTROPOLÓGICAS "JUAN CORNELIO MOYANO". Las Tipas y Prado Español, Parque General San Martín, Mendoza, Pcia. de Mendoza. Tel.: (231) 428-7666.
museomoyano@mendoza.gov.ar

MUSEO DEL PUERTO DE INGENIERO WHITE. Guillermo Torres y Cárrega, Ingeniero White, Pcia. de Buenos Aires. Tel.: (291) 57-3006.

MUSEO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Muestra permanente "Los porteños vuelven a jugar y a divertirse con los juguetes de ayer"*. Alsina 412, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tel.: (11) 4331-9855.

MUSEO ETNOGRÁFICO "JUAN B. AMBROSETTI". Moreno 350, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tel.: (11) 4331-7788.

MUSEO NACIONAL DEL HOMBRE. 3 de Febrero 1370, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tel.: (11) 4782-7251.

MUSEO ROCSÉN. Ubicado a 5 km de Nono, Pcia. de Córdoba.
www.rocsen.org

MUSEO YUCHÁN DE LAS CULTURAS ABORÍGENES. Ruta 14 (vieja) s/n, Concepción del Uruguay, Pcia. de Entre Ríos. Tel.: (3422) 44-1602.

Sitio virtual de todos los museos argentinos:
www.museosargentinos.org.ar

Algunos museos del mundo donde pueden observarse juguetes antiguos:
MUSEO DEL JUGUETE DE CATALUÑA: www.mjc-figueres.net
MUSEO DEL JUGUETE DE VALENCIA: www.museojuguete.com
MUSEO DEL NIÑO DE ALBACETE: www.museodelninio.es

Bibliografía

AA.VV. (1990), *Historias de Buenos Aires*, Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Cultura, MCBA, Año 3, N° 3.

AKSELRAD, B. y GUELER, B. (2001), *Aportes para el desarrollo curricular*, Buenos Aires, Dirección de Currícula, Secretaría de Educación del GCBA.

BENARÓS, L. (s/f), citado en “Las muñecas y el balero, la timba y el villar”, en: Xurso, I., diario *La Nación*, fascículo N° 12: “El diario íntimo de un país. 100 años de vida cotidiana”, Buenos Aires.

BREDA, E. (1962), “Juegos y deportes entre los indios rioplatenses”, en: revista *Historia*, Año VII, N° 26.

COLUCCIO, F. y COLUCCIO, M. I. (1988), *Diccionario de juegos infantiles latinoamericanos*, Buenos Aires, Corregidor.

FAINSOD, J. (2000), “Quedás hecha una muñeca”, en: *Viva* (revista dominical del diario Clarín).

GODAR, E. (s/f), citado en “Las muñecas y el balero, la timba y el villar”, en: Xurso, I., diario *La Nación*, fascículo N° 12: “El diario íntimo de un país. 100 años de vida cotidiana”, Buenos Aires.

KAUFMAN, V., SERULNICOFF, A. (2000), “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial”, en: Malajovich, A. (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós.

– (2005), “Conocer el ambiente: una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el Nivel Inicial”, en: Malajovich, A. (comp.), *Recorridos didácticos en el Nivel Inicial*, Buenos Aires, Paidós.

LORENZO, L. (2001), *Muñecas para admirar, jugar y cantar*, publicación del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano Museo Nacional del Hombre, Buenos Aires.

MAGRASSI, G. y otros (1982), “Los juegos indígenas”, en: *La vida de nuestro pueblo*, N° 15, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

MANDRINI, R., OTELLI, S. (1992), *Volver al país de los araucanos*, Buenos Aires, Sudamericana.

MARTÍNEZ CROVETTO, R. (1987), *Deportes y juegos de los indios onas de Tierra del Fuego*, Ushuaia, Cabo de Hornos Ediciones.

PÁEZ, J. (1972), "Del truquiflor a la rayuela. Panorama de los juegos y entretenimientos argentinos", en: *La historia popular*, N° 57, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

PALERMO, M. (1999), *Mapuches*, Buenos Aires, A-Z Editora, 1999.

SALAS, H. (2001), "Figuritas", en *Clarín*, 15 de setiembre.

SERULNICOFF, A. (1998), "Reflexiones en torno a una propuesta de trabajo con las ciencias sociales", en: *La educación en los primeros años*, Buenos Aires, Novedades Educativas.

VILLAFUERTE, C. (1957), "Los juegos en el folklore de Catamarca", en: *Revista de Educación*, Suplemento N° 5, Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires.

XURSO, I. (s/f), "Las muñecas y el balero, la timba y el villar", en: diario *La Nación*, fascículo N° 12: "El diario íntimo de un país. 100 años de vida cotidiana", Buenos Aires.

NARRACIÓN Y BIBLIOTECA

Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las palabras invisibles

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

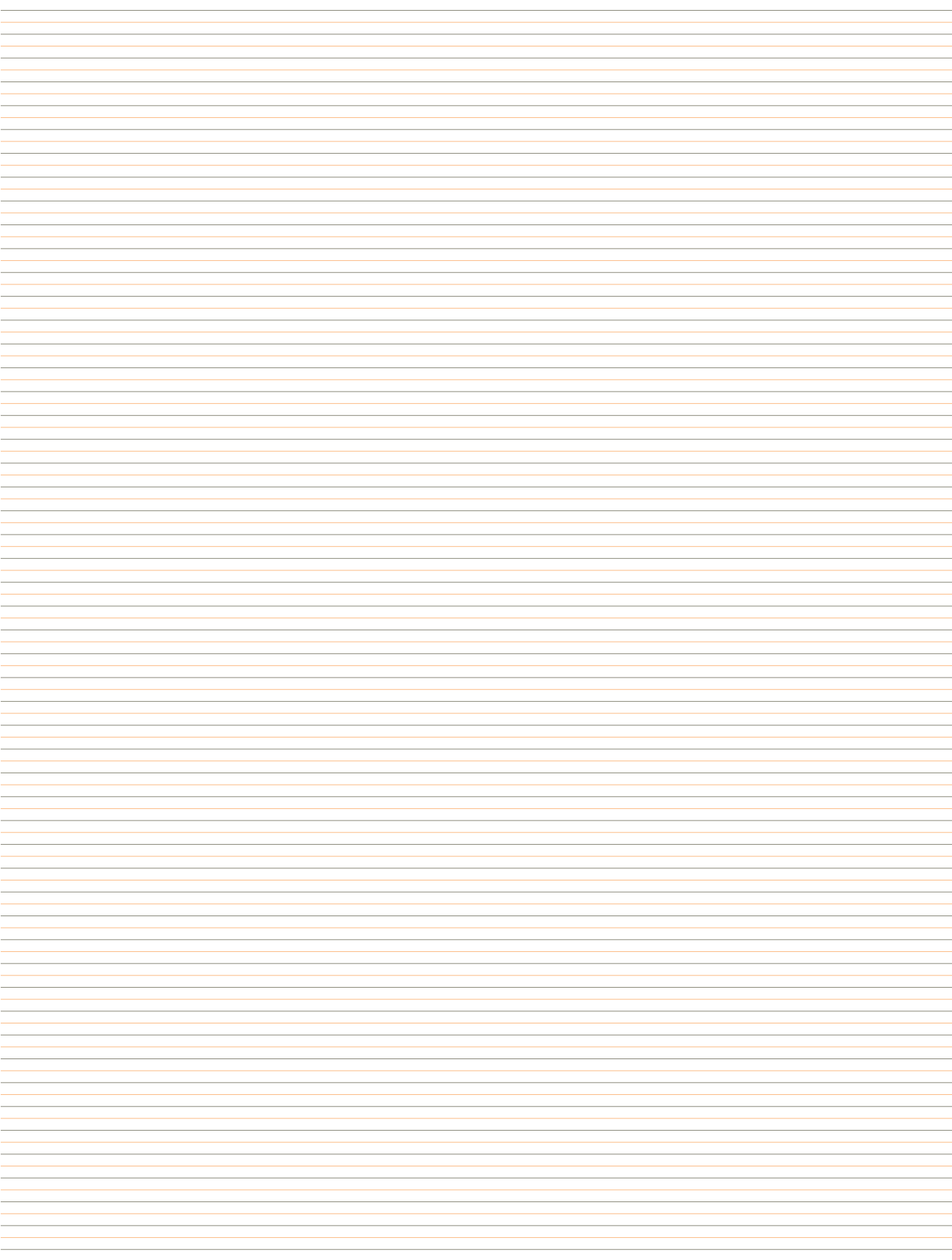
No se trata tampoco de que los maestros controlemos, tratemos de sacar absolutamente todos los significados que los niños atribuyen. No es posible poner a los chicos cabeza abajo para que “vuelquen” todo lo que piensan. Gran parte, la mayor parte de este proceso de lectura sigue siendo privado, íntimo.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

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

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

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

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



NARRACIÓN

Hablemos de la vida

La apropiación de la palabra

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

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

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

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

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

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

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

La revelación de lo cotidiano

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

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

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

Con nuestro propio nombre

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Voces y ecos: la historia propia y la tradición oral

Relatos íntimos: recuerdos y sueños

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

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

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

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

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

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

Raíces: la memoria comunitaria

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

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

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

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

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

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

*Puñitu ckomer,
yaquitun puca.*
(Sandía)

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

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

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

*Taba ina
pinquera
y chupancka
chusapopa*
(Ampatu)

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

La expansión del territorio: coplas

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

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

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

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

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

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

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

Palabra sobre palabra: la retahíla

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

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

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

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

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

*Carmen Bravo-Villasante (comp.),
Una dola tela catola. El libro del folklore infantil (1984)*

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

*María Inés Bogomolny y equipo,
Los libros del caracol 2, para leer (1998)*

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

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

Y, seguramente, la lista sigue....

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

¿Quién es? Las adivinanzas

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

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

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

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

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

Voces y tramas: los cuentos

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

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

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

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



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

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

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

Y hay más...

La permanencia de las palabras

Dictado al maestro. Primeras escrituras de los niños

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

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

Por ejemplo:

Jaguar
Urraca
Aguilucho
Nutria

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Algo por aquí, algo por allá

Armar libros con los chicos

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

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

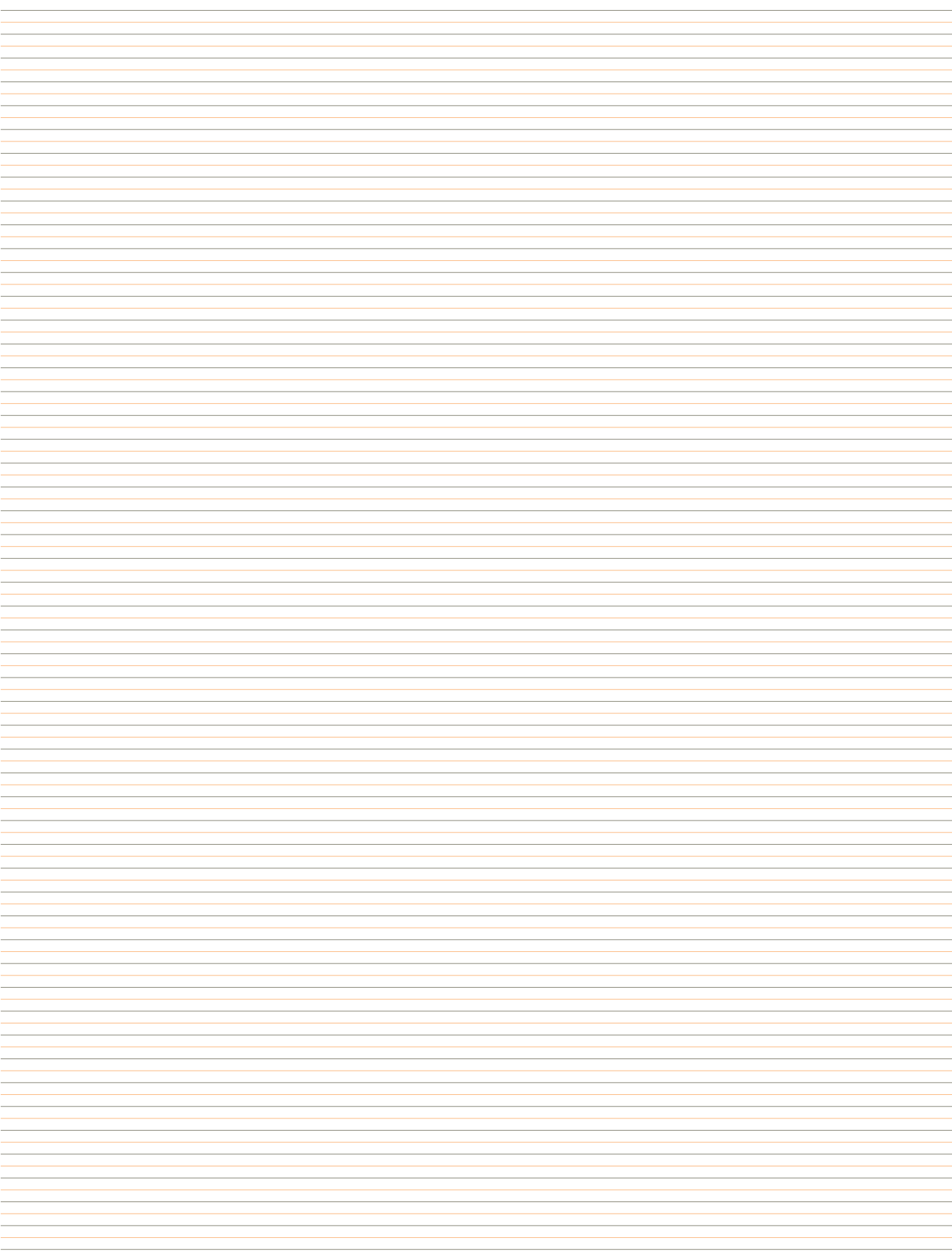
Las cajas de poemas, de recuerdos o de diferentes tipos de textos, pueden ser libros-objeto (concepto que se desarrollará más adelante), cuyo soporte tiene una funcionalidad en relación con los textos. No es lo mismo un libro de poemas que invoca a una lectura individual, que una caja con poemas que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

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

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

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

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



BIBLIOTECA

El maestro lector

La biblioteca interior

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La comunidad de lectores

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

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

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

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

⁷ Montes, Graciela, *op. cit.*

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

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

Preparar la red: acercarse al libro

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

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

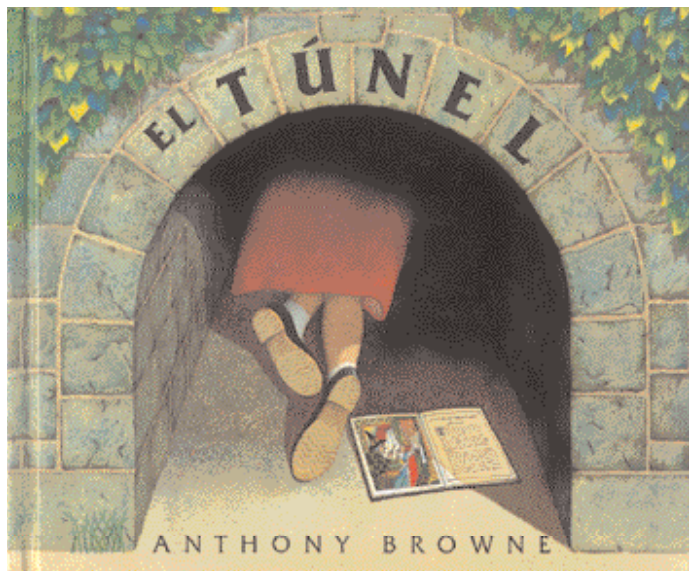
gerir sus vitaminas... siempre. Probablemente estaríamos alimentados, pero, ¿dónde quedaría el placer de gustarlo, paladearlo, olerlo? ¿Dónde quedan sus colores y sus vapores igualmente sustanciosos?

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

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

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

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





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



Doble página del libro *El túnel*, de Anthony Browne

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Y también escribe en otro libro, *Rayuela*:

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

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

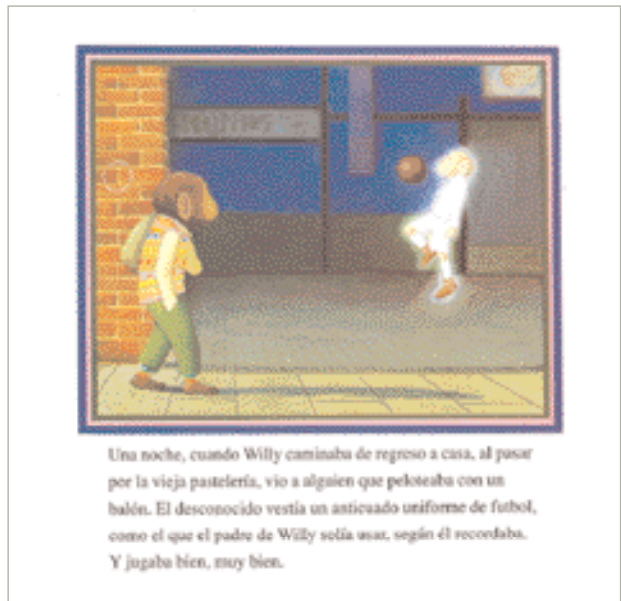
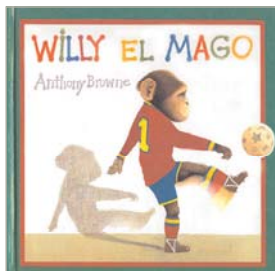
Estos fragmentos con palabras desconocidas no son, sin embargo, incomprendibles. Cada uno tiene, lleva en sí, un ritmo de lectura distinto, una voz, unos matices a partir de los cuales se genera un clima particular alrededor de su lectura. En algún lugar de este cúmulo de palabras extrañas hay una clave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

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

El salto: las hipótesis de lectura

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

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



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

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

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

Veamos otro ejemplo:

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

Y dicen los chicos:

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

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

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

Vuelvo la página hacia atrás y releo el texto.

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

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

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

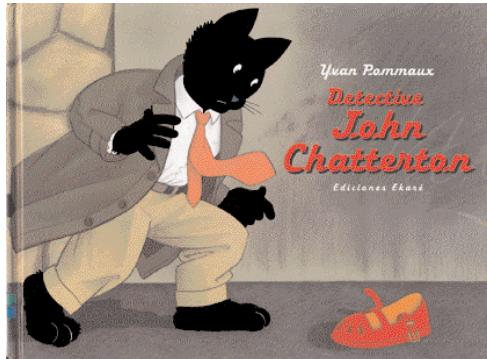


Van Allsburg, *La escoba de la viuda*, FCE, 1995

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

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

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



Cortesia Editorial Ekaré



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

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

–Es más chiquito el gato.

–Porque es un gato.

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

Sigo leyendo y el gato, que oficia de detective, reúne los datos que tiene: Una desaparición... Una niña vestida de rojo... Una abuela... Esto me recuerda aquella triste historia...

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

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

un cazador las logre salvar”.

Y los chicos dicen:

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

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

–No se la comió.

–iiiSí!!! Por partes...

–No, porque, si no, no reviviría.

–Entera se la comió.

–Lo mató al lobo...

–Yo tengo la película.

–Le puso una piedra en la panza.

–Lo mandó a la cárcel.

–La encerró en el armario.¹¹

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

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

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

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

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

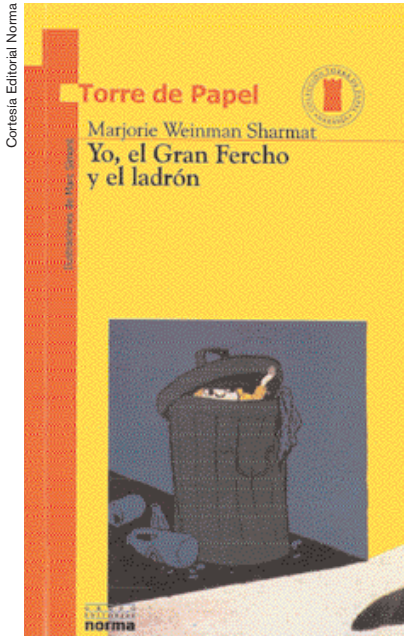
Otras veces, la lectura –que tiene que ver con las construcciones de sentido, una lectura en sentido amplio– produce tal movilización que los chicos no pueden callarla. Y eso, lejos de ser nocivo para el texto, es el indicador de que está surtiendo efecto y, si no dejáramos que ocurriera, no nos enteraríamos.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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

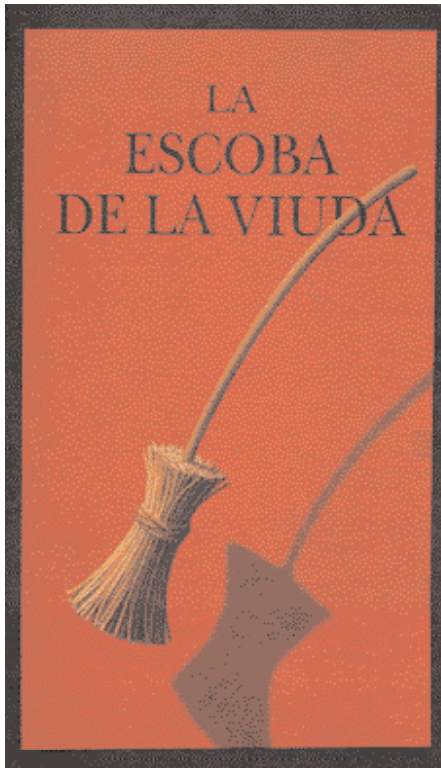
Se relee para volver a vivir algo que nos interesó por alguna razón de placer o incluso de displacer. Es para volver a entender, a quitar otra capa, a solucionar lo que quedó “picando” luego del tiempo de lectura. Y entonces, volvemos a la importancia de leer lo que está escrito, sin cambiar términos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

Las lecturas visibles

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

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

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



Tapa



Contratapa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La trama previa: el paratexto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

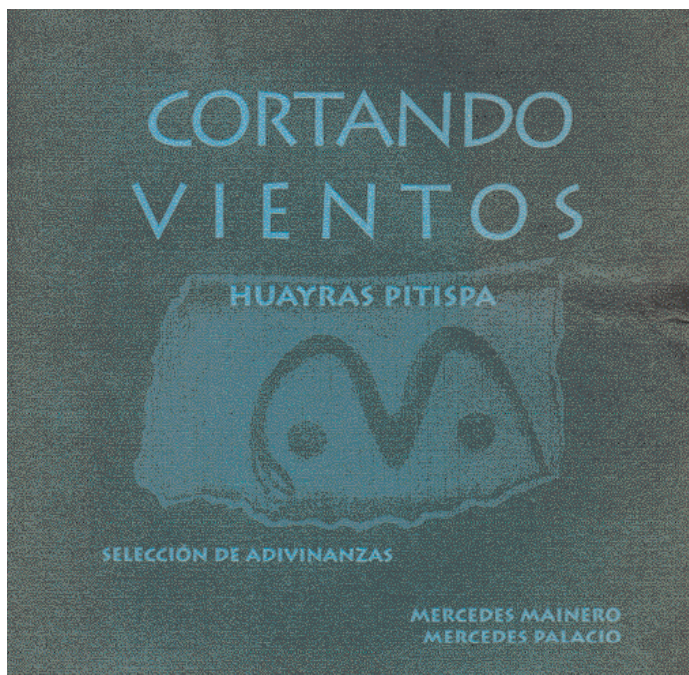
Cortésia editorial Sudamericana



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

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

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



Cortesía ediciones de la Ventana

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

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

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



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



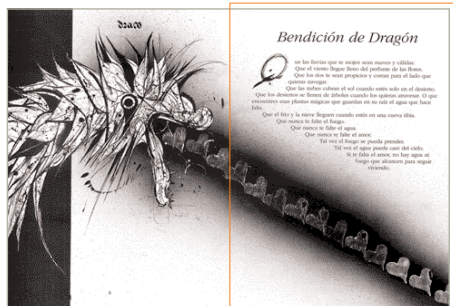
Algunos libros-álbum de la colección de Ediciones del Eclipse: *Un rey de quién sabe dónde*, con texto e ilustraciones de Ariel Abadi; *La hormiga que canta*, de Laura Devetach, con ilustraciones de Juan Lima; *Circo*, con texto e ilustraciones de Fernando González; *El ratón más famoso*, texto e ilustraciones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

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

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



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



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





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



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

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

Gustavo Roldán

Gustavo escribe historias pensando en imágenes. Pensando en historias, hace dibujos.

De esa mezcla, salieron muchos libros publicados en Argentina, España, Brasil, México, Holanda, Bélgica y Suiza.

Muchos de sus dibujos se expusieron en la Feria de Bologna, la Bienal de Bratislava, el Museo Itabashi de Japón, la Galería Canvas de Amsterdam.

Ha recibido distinciones como La lista de Honor ALIJA (Argentina), la White Ravens List (Alemania) y el Premio Gráfico Octógono (Francia).

Actualmente vive y trabaja en Barcelona.

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

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



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

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

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

El mundo en papel

Los desafíos del camino lector

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

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

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

Los textos desafiantes

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

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

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

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

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

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

"Los tornillos son clavos peinados con raya al medio."

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

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

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

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

Los libros-objeto

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

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

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



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



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



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



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

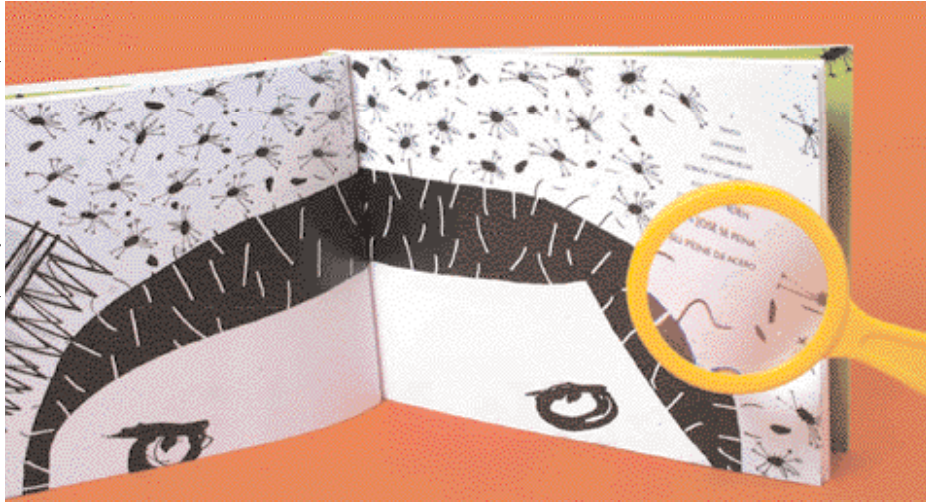
El libro-objeto no es un juguete. La manipulación que requiere es en función de la construcción de sentidos a partir de su lectura. El espacio de despliegue, el soporte, presenta otra entrada posible, otra trama. La forma que toma ese espacio está en relación con la historia que desarrolla y no se limita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

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



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

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



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



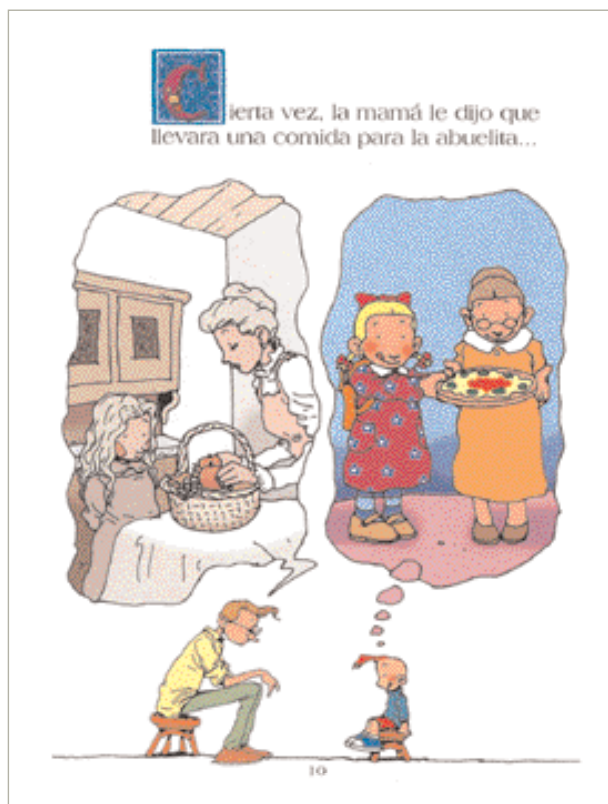
En *La escalera de Pascual*, con textos de María Rosa Mó e ilustraciones y diseño de Istvan, las páginas se abren hacia arriba, como un anotador. Así, en la página superior y en la inferior se despliegan cielo y tierra, respectivamente. Sobre esa distancia, el abuelo Pascual construye una escalera, junto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

Los libros-álbum

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

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

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



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

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

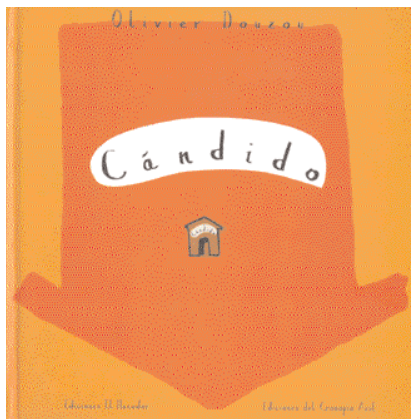


El libro-álbum sostiene un tramado minucioso entre sus partes. Tapa, contratapa, guardas, ilustraciones, texto, todo es concebido como una unidad, lo que da paso a una obra de arte visual. Por ejemplo, *Cándido*, de Olivier Douzou, propone desde la tapa el juego de mirarlo al derecho y al revés o, por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

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



Douzou, Cándido, Buenos Aires, del Eclipse, 2000



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

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

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



Willy estaba orgulloso.



“¡Ya no soy un tímido debilucha!”



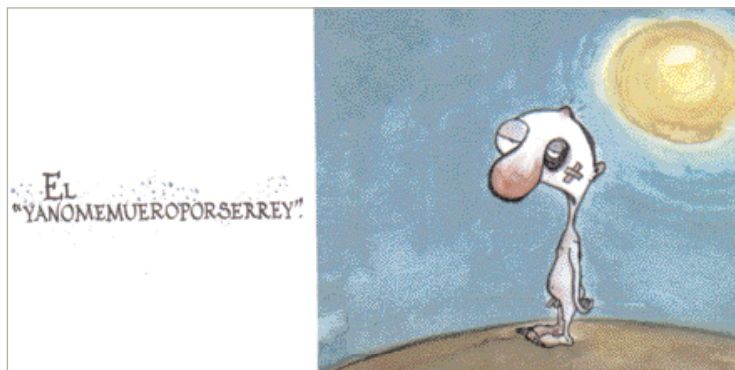
Soy un héroe.



¡PUM!



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



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

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

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

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

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

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



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

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

La organización de la biblioteca

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bibliografía sugerida

Libros

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Revistas

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

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

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

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

Páginas electrónicas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

EN DIÁLOGO
SIEMPRE ABIERTO

Botella al mar

Tengo miedo y lloro y no me quiero dormir, ¿sabés, mamá? Porque cuando me duermo cierro los ojos, como los muertos, que andan todo el tiempo con los ojos cerrados...

—¿Y si te cuento un cuento?

—Un cuento, bueno. El de la nena como un carozo...

Y entonces sucede.

Mi mamá abre el libro de tapas azules y las palabras de adentro del libro empiezan a salir por la boca de mi mamá.

“Érase una vez una mujer que ansiaba tener una niña, pero una

niña pequeñita que no creciese nunca, para poder conservarla siempre a su lado...”. Y la voz sigue y sigue, cada vez más lejana, hablándome de esa nena tan pero tan chiquita que bastaba el pétalo de una rosa para cubrirla del frío. Yo no quiero que el cuento termine. Yo quiero decirle a mi mamá que me lo cuente otra vez... El mismo cuento, sin saltarse nada, sin cambiar ninguna palabra. Pero no puedo hablar. Porque parece que el cuento llegó para llevarse el miedo y traer el sueño.

Graciela Cabal,

La emoción más antigua. Lecturas, escrituras, el encuentro con los libros, Buenos Aires, Sudamericana, 2001.

Parece ser que las voces y los cuentos, los cuentos en la voz de alguien, podían salvarle a uno la vida. Porque uno, cuando era chico, les creía, y también porque no les creía del todo.

Les creíamos porque queríamos que nos salvaran, porque necesitábamos salvarnos. Y los grandes que nos leían y nos narraban querían salvarnos y también querían salvarse ellos.

Y no les creíamos, no porque fuera una mentira, sino porque en un determinado momento ya sabíamos que era una ficción. Y también sabíamos que podíamos jugar con ella y con las emociones que nos provocaba, porque los monstruos que estaban en algunos libros no iban a comernos realmente. Y también sabíamos que podíamos jugar a que estábamos muertos sin morirnos de verdad; pero jugábamos creyendo, seriamente.

Este movimiento doble de creer y no creer se juega en un espacio intermedio en donde combinamos lo interno y lo externo, lo modificamos y nos modificamos, y desde donde podemos tratar de armar una interpretación de la realidad –aun de la más terrible– y darle un sentido propio, y de este modo construir una actitud lectora.

Sería bueno que esta actitud de juego no reglado, de búsqueda de alternativas, de reparación, que hacen los chicos al jugar, nos durara toda la vida. Que hiciéramos crecer nuestra actitud lectora, que no le silenciáramos las preguntas y que estableciéramos un pacto ficcional incluso con lo que no es ficción, para acercarnos y tomar distancia y poder leer la realidad con un sentido propio y crítico. Tal vez así podamos sacarle la careta a algunas mentiras y develar algunos secretos.

La actitud lectora abre el espacio para que podamos darle entrada a eso que pasa, ya sea un libro, una imagen, un paisaje, un gesto; para que podamos correr el riesgo y para que podamos crearlo de otra manera, dándole otro giro, encontrándole otro sentido, construyéndolo. Es una forma de libertad.

La lectura puede ser el nexo con un mundo que está más allá del universo familiar y de lo conocido. Permite el acceso a planteos impensados en el medio ambiente circundante y a otros puntos de vista, a otras explicaciones diferentes de las cercanas sobre los distintos aspectos de la vida. De alguna manera, la lectura permite encontrar las respuestas que no se encuentran en lo cercano. Y no sólo en el área del saber y la información, sino en aquellas otras que tienen que ver con la propia posición en el mundo, con las insatisfacciones y los deseos, con un planteo nuevo para un problema viejo, con la reapertura de lo cerrado. En muchos aspectos, las lecturas diversas nos conectan con nosotros mismos a través de la apropiación de palabras que tomamos en préstamo, que actúan como liberadoras de deseos y esperanzas que podían aparecer como cerrados. Y esas palabras, esos sentidos propios, nos hacen más protagonistas de nuestra propia vida.

Por medio de los textos, de fragmentos que quedan flotando en la memoria, podemos encontrar sentido para nuestra propia existencia y generar una metáfora propia que nos apoye en los diferentes momentos de nuestra vida. Porque los lectores no estamos quietos cuando leemos: desviamos y reescribimos, introducimos variantes. Y, a la vez, la lectura nos modifica y nunca sabemos hasta dónde. Esta lectura dinámica, esta apropiación de la palabra, puede generar un mecanismo reparador y fuertemente vital para que podamos recrear bajo otras circunstancias, con un rodeo exitoso, determinadas situaciones de la vida que son bloqueadoras y frustrantes, para solucionarlas, elaborarlas.

Todos podemos ser creadores de palabras que pasan por nuestro imaginario, por nuestra historia, a las que trabajamos desde nuestro deseo y que también lo modifican. En esta puesta en juego de la actitud lectora es donde nos salvamos.

Dice Michèle Petit en *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público* que la lectura no borra la humillación, pero rompe el silencio. Tampoco borra la injusticia, ni la desigualdad, ni el hambre, pero “los escritores ponen palabras ahí donde nos duele” (Petit, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*, p. 37) y el hueco del dolor puede no ser tan profundo. La lectura, la actitud lectora, puede armar un puente hacia nosotros mismos y dar lugar al desafío de que las palabras vacías no nos llenen y nos ahoguen porque podemos tomarlas y llenarlas de nosotros mismos.

Los lectores nos fugamos, nos ensoñamos, nos encerramos necesariamente en un reducto propio; no para escaparnos sino para transformarnos, para escribir nuestro propio texto. Y en algún momento salimos, siempre salimos, y damos a luz esas palabras, esas imágenes, esos gestos. Y nuestras lecturas se hacen visibles, nosotros nos hacemos visibles y ya no pasamos desapercibidos.

En la lectura nos sumergimos y salimos con ese silencio activo y espeso después de un recorrido de hipótesis, aciertos, angustias, placeres y displaceres, y sobre la contratapa de los libros nos paramos y extendemos alas nuevas. Porque las tapas de los libros no nos separan de nuestra vida y las contratas no siempre cierran una historia. Los lectores entramos en los libros con nuestras penas, angustias y alegrías, respuestas y preguntas que están ahí latentes buscando chispa y vamos “mezclando entre las líneas nuestras fantasías y angustias” (Petit, *Lecturas...*, p. 45). Por eso, los lectores no somos los mismos cuando salimos de un libro. La contratapa no marca una barrera sino una plataforma de despegue para un vuelo impredecible que ya había empezado y que puede seguir con las alas nuevas.

“Hay personas –incluyéndonos a todos nosotros, en ocasiones– que leen como quien se chupa el dedo. Pero si el poder ha temido tanto a la lectura no controlada es por algo: la apropiación de la lengua, el acceso al saber, pero también la toma de distancia, la elaboración de un mundo propio, de una reflexión propia que se hace posible con la lectura, son el requisito previo, la vía de acceso al ejercicio de un verdadero derecho de ciudadanía. Porque los libros lo alejan del mundo un momento, pero después el lector regresa a un mundo transformado y ampliado. Y pueden sugerirle la idea de tomar parte más activa en su devenir” (Petit, *Nuevos acercamientos...*, p. 154).

La lectura por sí sola no borra la injusticia, la humillación o el hambre, pero las cuestiona. Los lectores podemos cuestionarlas, preguntarnos, desafiarlas,

rebelarnos, imaginar y producir alternativas, vencer la parálisis que produce lo que no tiene nombre. No todo, no siempre, no todos. Algunos, algunas veces, algunas cosas.

Los poemas, las adivinanzas, las coplas, las canciones, los diarios, las revistas, los libros pueden ser una botella al mar, librada al azar. Nunca vamos a saber totalmente y a ciencia cierta qué es lo que realmente leyeron nuestros alumnos en ellos y ni siquiera en cuál de ellos. Y no es necesario que sepamos todo.

Sí es importante que podamos enseñar la lectura en el sentido de mostrarla, señalarla, darla al conocimiento de los chicos, que llegue a sus manos y probablemente la tomen y puede ser que sea para siempre. “Al final, conservaremos tan sólo lo que amemos, amaremos lo que comprendamos, comprenderemos lo que se nos haya enseñado”, dice el naturalista africano Baba Dion.¹⁷

Nosotros, como mediadores, podemos enseñar, mostrar la lectura a través de la importancia que le atribuyamos, de la pasión que tengamos y que pongamos allí. Como mediadores podemos lanzar botellas al mar, provocar la lectura descontrolada. Y también podemos, en parte, hacerla visible con nuestra intervención y con nuestra escucha. Intervenciones por medio de las cuales sabremos más de las lecturas de los chicos, pero que, fundamentalmente, servirán para que se sepan ellos mismos.

No podemos construir su camino lector, pero sí apoyarlos en la construcción de una visión propia del mundo, de un sentido propio en la vida, de una rebeldía a la resignación permanente. No podemos construir su camino lector así como no podemos modificar nuestro pasado o el de ellos, como a veces querríamos. Pero podemos apoyarlos en la construcción de una actitud lectora que reponga el valor de las palabras para que su historia pueda contarse, para que no quede silenciada y olvidada, para que no pasen desapercibidos. Porque, como dice Petit, una vez más en *Lecturas*: “somos una especie sujeta al relato” (p. 79), y tanto más cuanto más doloridos estemos. Ese encuentro de los niños con la lectura, a través de nosotros como mediadores, puede ser el que los lleve a ser, al menos en parte –como nos pasa a todos–, los constructores de su propio futuro.

¹⁷Citado por DeMary, John, www.science.subaru.com/teaching_ideas/johndemary.shtml

Nosotros, como maestros mediadores del Nivel Inicial, podemos tener un lugar clave si logramos construir un puente entre los chicos y los libros, entre los chicos y sus palabras, para igualar oportunidades. Y puede ser importante también que sepamos cuándo quitarnos de en medio.

Por eso es importante que seamos nosotros mismos lectores de libros, de imágenes, de paisajes, de vida. Por eso es importante que hayamos construido una actitud lectora, porque nadie puede dar lo que no tiene, ni entender y amar lo que no conoce. Si nosotros conocemos y valoramos la llave de nuestra lectura, esa es la que vamos a poder prestar, mostrar, enseñar.

Pero no es magia, y tampoco es fácil.

Entonces, ¿qué se están perdiendo nuestros alumnos cuando no leen? ¿Qué nos estamos perdiendo nosotros como maestros mediadores?

Tal vez los chicos se pierdan la oportunidad de contar su historia con sus propias palabras, de construir sentidos propios sobre su propia vida, de no pasar desapercibidos.

Y nosotros, como docentes, tal vez nos perderemos la posibilidad de enseñar algo importante, de trabajar desde la pasión, de perdurar contra el olvido. Probablemente nos perderemos la posibilidad de hacer historia, para pasar a ser historia, sin dejar marca, sin densidad ni acción, empolvados y maltrechos, y no como una parte importante de la historia de la vida de nuestros niños.

Puede ser mucho más interesante dejar que nuestra lectura nos modifique, nos trabaje, nos altere un poco, sin resistirnos a la transformación que podamos producir en nosotros mismos.

Y construir con nuestros alumnos, a veces trabajosamente, nuevas alas y despegar sin ruta de vuelo... desde las contratapas de los libros.

Se terminó de imprimir
en el mes de febrero de 2006 en
Arte Gráfica NesDan SRL
Virrey Cevallos 1975
(C1135AAO)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
T. (5411) 4305-5357/1665



Soldaditos de plomo de las décadas del cuarenta y del cincuenta.
(Colección Museo de la Ciudad)



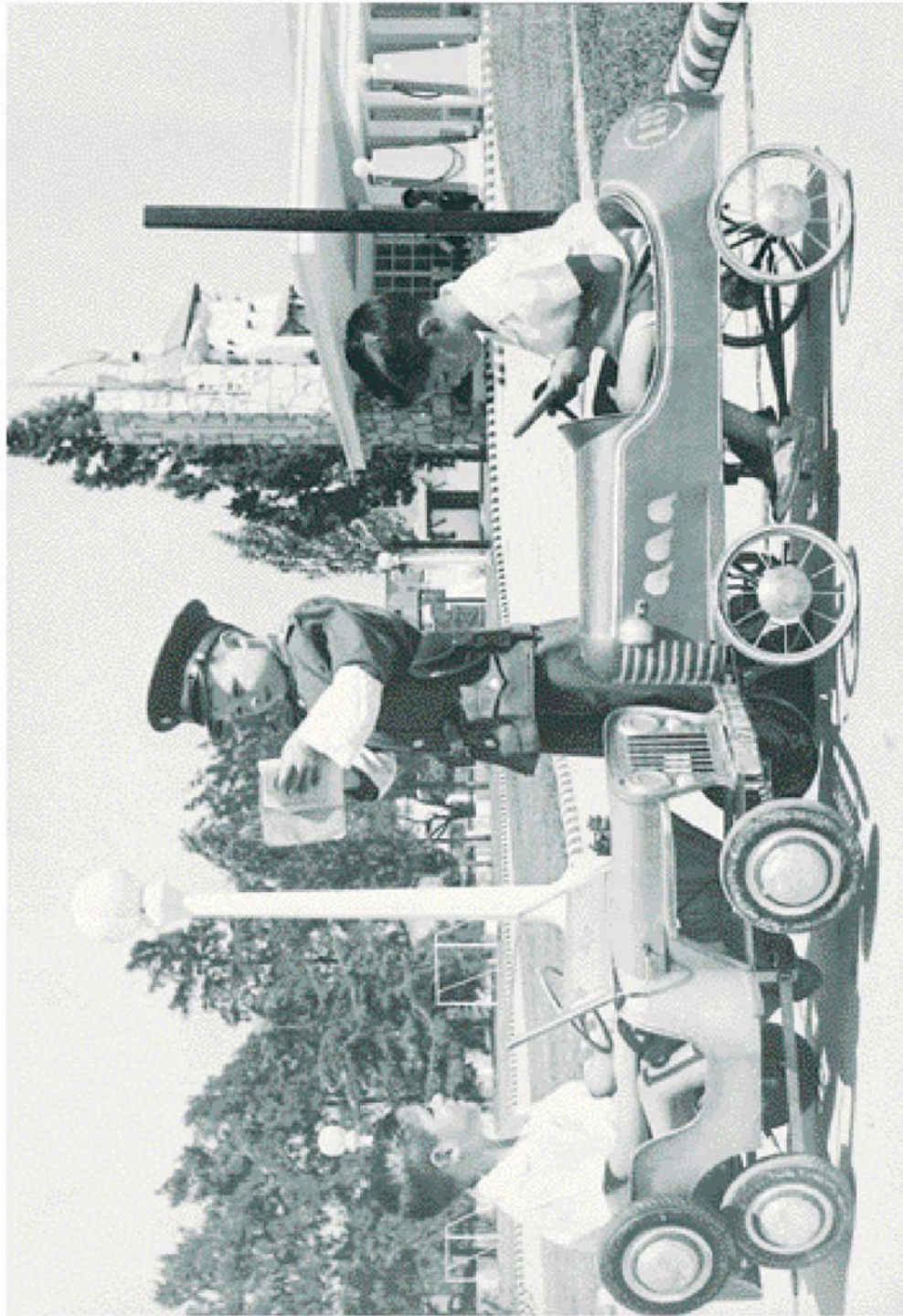
El "jeep loco", de hojalata litografiada, apareció a mediados de la década del cincuenta. (Colección privada)



Juego de bolos de madera torneada producido hacia 1945. (Colección privada)



Fotografía tomada en la Ciudad de los Niños, La Plata, provincia de Buenos Aires, en la década del cuarenta. Foto: Archivo General de la Nación.



Los autos a pedales y los kartings fueron los preferidos de los chicos hasta bien entrados los años sesenta. Foto: Archivo General de la Nación.



Auto de hojalata litografiada característico de la década del cincuenta. (Colección privada)



"Malcriado" y bebé de pasta. (Colección privada)

SULKY-CICLO

Es el regalo ideal para toda ocasión
- Los niños lo reconocen como
EL REY DE LOS JUGUETES



TODOS LOS MODELOS VAN EQUIPADOS CON:

- Ruedas con gomas neumáticas, moldeadas y macizas.
- Transmisión a cadena.
- Guarniciones de cuero.
- Armazón de acero esmaltado a fuego.
- Espléndidos caballitos.



Elija para su hijito su mejor regalo entre los numerosos y cada vez más perfeccionados modelos que presenta **SULKY-CICLO**, y no olvide que el auténtico **SULKY-CICLO** debe llevar esta marca a fuego en el anca de cada caballito.

Establecimientos

SULKY-CICLO

AZCARATE HNOS. & ESCODA - Avda. San Martín 4274/80
T. A. 50-7060 Y 1335 - DIREC. TELE. AZES BUENOS AIRES
CAPITAL, OBREROS Y MATERIA PRIMA 100 % ARGENTINOS