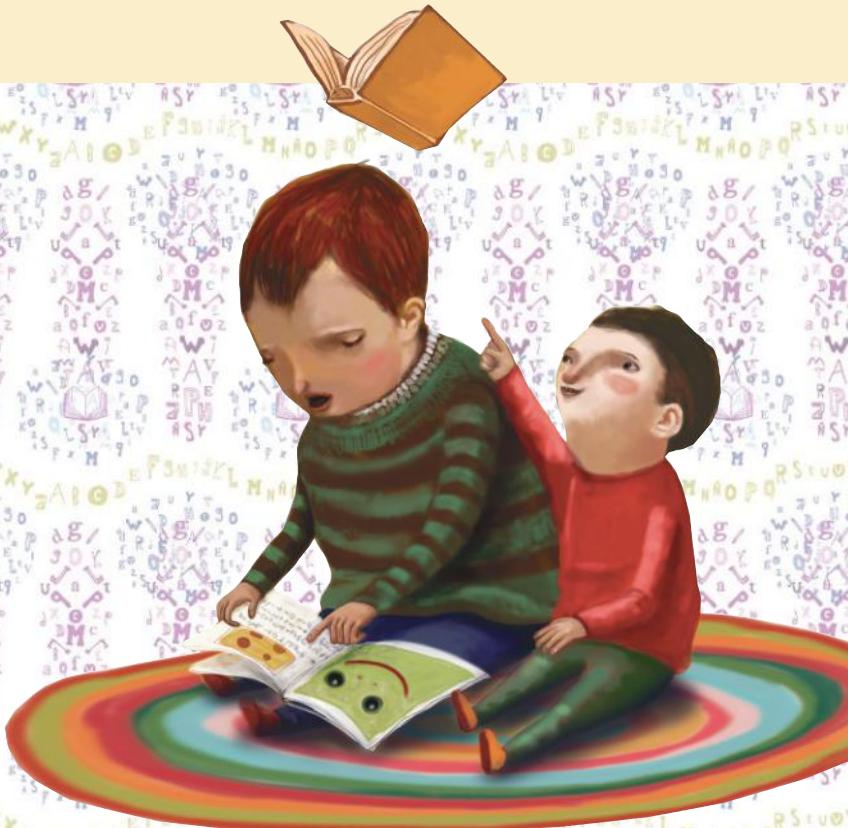
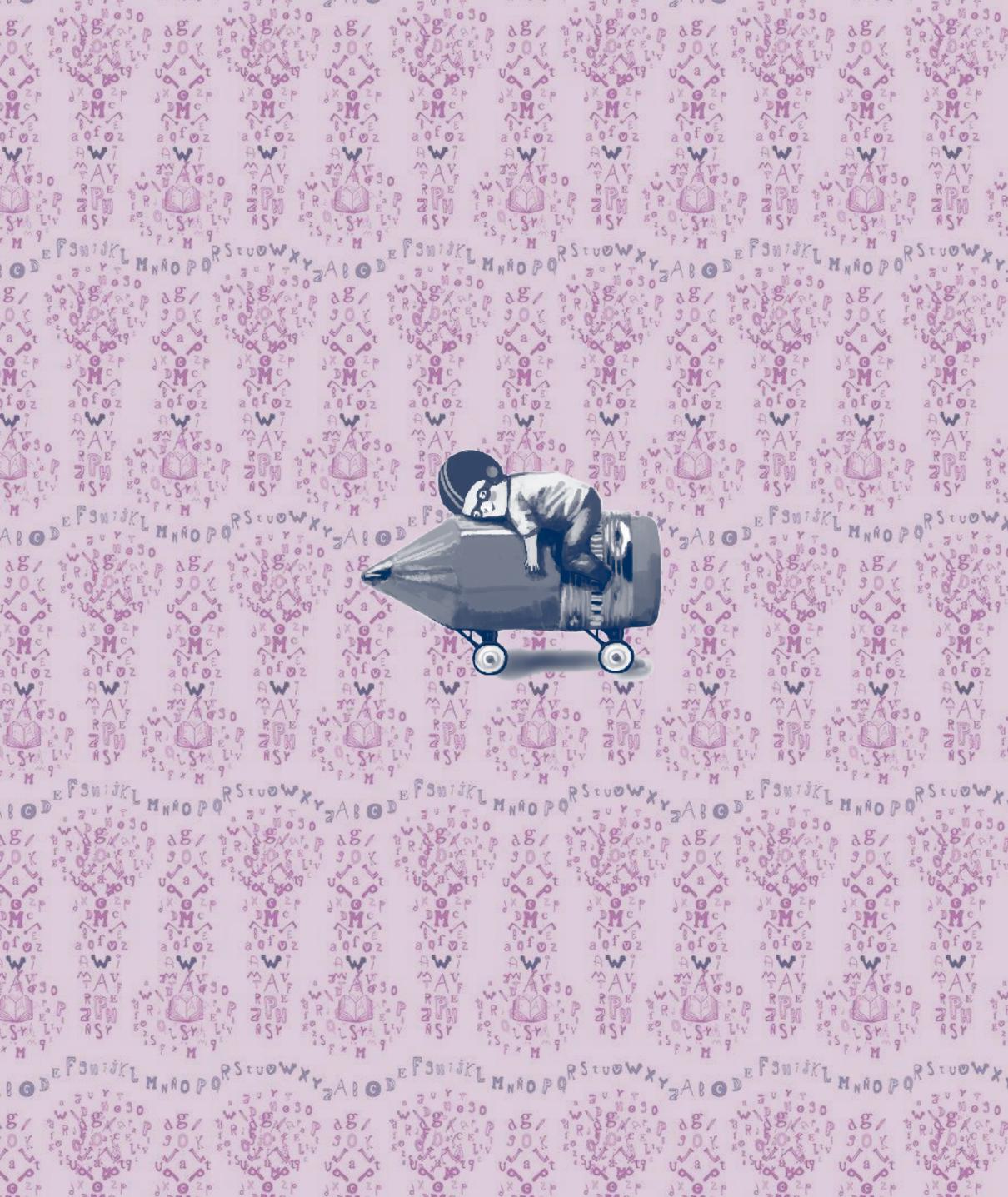


# Lectura, libro y bibliotecas









## Ministerio de Cultura

Mariana Garcés Córdoba  
Ministra de Cultura

María Claudia López Sorzano  
Viceministra de Cultura

Guiomar Acevedo Gómez  
Directora de Artes

Sol Indira Quiceno Forero  
Asesora de Primera Infancia

Yohanna Flórez Díaz  
Profesional Primera Infancia

## Estrategia Nacional De Cero a Siempre

Comisión Intersectorial de Primera Infancia

### LECTURA, LIBRO Y BIBLIOTECAS

### Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia

ISBN: 978-958-8827-15-5

© Ministerio de Cultura

Primera edición 2014

Concepto y cuidado editorial  
Crisol de Culturas ltda.

Ilustración

Daniel Gómez

Diseño y diagramación  
Neftalí Vanegas

Diagramación  
Cielo Parra

Flipbook  
Animaedro

Impresión

Imprenta Nacional de Colombia

Puede reproducirse parcialmente, con la autorización expresa de los poseedores de los derechos de autor, mientras sea sin fines de lucro y citando la fuente en todos los casos.



# Presentación



La colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA representa para el Ministerio de Cultura y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan, en el marco del Plan de Desarrollo 2010-2014, por la Estrategia De Cero a Siempre. Un trabajo conjunto que nos ha propuesto como gran derrotero avanzar en la garantía de los derechos culturales de los niños y niñas desde su gestación y asumir el enorme reto de contribuir a su desarrollo integral.

Las prácticas artísticas y culturales son el escenario más apropiado para trabajar con la primera infancia. Cantos, nanas, arrullos, relatos y juegos tradicionales constituyen un patrimonio cultural invaluable del que los niños y niñas se pueden apropiar y que pueden transformar. Es por esto que es indispensable el acceso a la lectura, al arte, a la música y al juego.

*Lectura, libro y bibliotecas* recoge las orientaciones en torno a la relación de los niños y las niñas con las bibliotecas. Reflexiones relacionadas con el sentido de la lectura y la literatura en la cotidianidad del ser, y el rol de los adultos mediadores y cuidadores. Esta publicación busca impulsar las estrategias para que los niños y niñas en primera infancia y sus familias tengan acceso a los libros y a la lectura, y participen de la experiencia que resulta de las páginas que recrean otros mundos posibles.







# Contenido

## Los niños, la lectura y las bibliotecas públicas • 11

MARÍA EMILIA LÓPEZ

### I. ¿Por qué leemos? • 12

### II. El acceso al lenguaje y la introducción en la lectura • 16

- A. Los efectos vitales y los efectos poéticos del lenguaje • 19
- B. Las canciones, la oralidad y los juegos de palabras entre los libros • 23

### III. La literatura y los libros para los niños en la biblioteca • 29

- A. Lengua fáctica y lengua del relato • 29
- B. Sobre las habilidades lectoras y artísticas de los más pequeños • 33
- C. El encuentro con la poesía • 37
- D. La lectura de imágenes • 42

### IV. Una biblioteca para niños y adultos • 50

- A. El trabajo personalizado con cada niño • 50
- B. Una relación de igualdad, en un clima de respeto y confianza mutuos • 51
- C. Promover la circulación del acervo cultural propio de los asistentes • 52
- D. El préstamo a domicilio • 53
- E. Suscitar la curiosidad y garantizar la posibilidad de elegir • 54



- F. Flexibilidad en la organización • 54
- G. La escritura y el registro • 54

## **V. Los espejos en los que se miran los niños . 56**

### **Referencias bibliográficas . 56**

## **Calidad y calidez en las bibliotecas Pautas para la atención a la primera infancia • 62**

### **I. La construcción del ambiente de lectura en la biblioteca . 64**

- A. El ambiente humano y afectivo • 63
- B. El ambiente físico y material • 64

### **II. El ambiente de la biblioteca para la primera infancia: accesibilidad, servicios, programas y colecciones . 68**

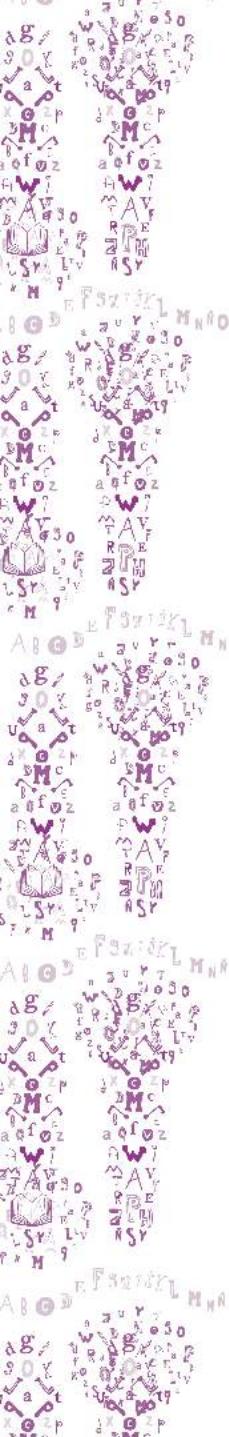
### **III. Bibliotecas con calidad y calidez en servicios bibliotecarios para la primera infancia . 71**

¿Cómo se traducen la calidad y la calidez frente a estas  
necesidades? • 71

### **IV. Recomendaciones basadas en la función del bibliotecario . 73**

### **V. Recomendaciones basadas en el papel de la comunidad, la familia y la biblioteca . 77**

### **VI. Recomendaciones en la gestión y la administración del talento humano, el espacio físico y los materiales de la biblioteca . 79**



## **VII. Las bibliotecas públicas como redes de sostenimiento para la primera infancia en el mundo . 85**

## **VIII. Programa de Formación en línea para bibliotecarios . 89**

- A. Estándares de calidad en las bibliotecas públicas de Colombia para la atención a la primera infancia • **89**
- B. Objetivos • **92**

## **Plan Nacional de Lectura y Escritura “Leer es mi cuento” – Ministerio de Cultura. Criterios para seleccionar materiales de lectura y conformar colecciones para la primera infancia . 97**

### **I. Contexto . 97**

### **II. Criterios para la selección de materiales de lectura**

- A. Definición de términos • **98**
- B. Consideraciones acerca de los referentes para seleccionar los materiales • **101**

### **III. Orientaciones para la conformación de colecciones para la primera infancia . 115**

- A. Tamaño de la colección • **116**
- B. Edades • **116**
- C. Géneros: libros literarios e informativos • **117**
- D. Temas • **118**

### **Glosario . 118**

### **Referencias bibliográficas . 120**





# Los niños, la lectura y las bibliotecas públicas

*Maria Emilia López*



*La cultura heredada solo es útil si puede convertirse en cultura propia, es decir,  
en tanto puede ingresar a la propia frontera indómita.  
Y para eso, tiene que convertirse en experiencia<sup>1</sup>.*

GRACIELA MONTES

## I. ¿Por qué leemos?

En un relato autobiográfico, el escritor inglés Gilbert Chesterton cuenta que cierta vez que tuvo que viajar de urgencia de una ciudad a otra de Inglaterra, y percatándose de que no había llevado ningún libro, fue tanta su ansiedad de leer algo que debió ponerse de pie y curiosar los escritos que había en las placas de las paredes del vagón, así como sintió felicidad y gratitud cuando pudo leer las instrucciones de un prospecto de un medicamento que llevaba en su pequeña maleta<sup>2</sup>.

Una niña de tres años que estaba preparando su mochila para iniciar las vacaciones de verano, puso junto a su muñeca preferida algunos otros juguetes y su almohadita, y además dos libros que le interesaban

<sup>1</sup> Montes, Graciela. *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*, Colección Espacios para la Lectura, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

<sup>2</sup> Referido por William Ospina, en "Lo que entregan los libros", *Por qué leer y escribir*. Libro al viento. Instituto Distrital de Cultura y Turismo y Secretaría de Educación de Bogotá, Bogotá, 2006.



especialmente: *Un cuento de oso*<sup>3</sup> y *Canción y pico*<sup>4</sup>. La mochila estaba demasiado cargada y no podía cerrarla. Su madre le propuso dejar algo de todo ese equipaje en la casa, pero la niña respondió: “Los libros no, por si me pierdo en el bosque... y si no hay muchos amiguitos tengo palabras”. En el libro *Un cuento de oso*, el personaje atraviesa un territorio boscoso, defendiéndose de posibles enemigos a través de sus dibujos; el libro *Canción y pico*, es una selección de poesía de la escritora Laura Devetach, poemas que se destacan por su ritmo, sus juegos de palabras, su aroma a buena compañía.

Un niño de dos años descubre en la biblioteca del centro infantil al que asiste el libro *Cambios*<sup>5</sup>, un álbum inquietante acerca del nacimiento de una hermanita. Pero nada es tan lineal en la propuesta de Anthony Browne; lejos de predecir el nacimiento, que se hace evidente recién en la última página, el lector deambula a lo largo del libro por una serie de transformaciones que aluden más a *La metamorfosis* de Franz Kafka que al hecho de convertirse en hermano. Se trata de un libro complejo, que apela a la intertextualidad, enigmático. Pero este lector de dos años queda atrapado en la propuesta de *Cambios*; ¿será la trama?, ¿serán las hermosas ilustraciones?, ¿será el enigma?, ¿será su propia vida psíquica puesta en escena, con el distanciamiento que le ofrece el libro, lo que lo subyuga al punto de necesitar llevárselo a su casa en préstamo día tras día durante meses, sin poder renunciar a él ni cambiarlo por otro libro?

<sup>3</sup> Browne, Anthony. *Un cuento de oso*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

<sup>4</sup> Devetach, Laura. *Canción y pico*, Buenos Aires, Sudamericana, 1998.

<sup>5</sup> Browne, Anthony. *Cambios*, México, Fondo de Cultura Económica, 1993.



¿Por qué leemos? ¿Cómo se llega a ser ese lector hambriento y necesitado para quien un libro es parte indispensable de su equipaje? ¿Por qué leen los niños, cuando leen? Estas preguntas que nos formulamos no hacen referencia a la lectura alfabetica, “utilitaria” podríamos decir en términos de la comunicación y la convivencia en el mundo, sino fundamentalmente al acto de leer como ese acontecimiento creativo que permite el ingreso a los mundos imaginarios, que construye un espacio propio donde la información, la magia, la fantasía, los hechos de palabras, la curiosidad por la interacción con personajes y situaciones del mundo de la ficción amplían el universo de la pura vida, de lo cotidiano, haciendo crecer el espacio psíquico de cada lector, su confianza en la creación, su capacidad de ver más mundos. Porque en la literatura hay muchos mundos posibles; en el lenguaje poético se rompen las amarras del sentido, lo obvio se desvanece y la potencia creadora de la imaginación humana puede liberarse de cualquier atadura convencional. La niña que se va de viaje con *Un cuento de oso* confía ciegamente en el poder que le otorga la lectura, así como en el goce que puede ofrecer un libro de poesía como compañía; el niño que lee *Cambios* a repetición, nos muestra lo necesaria que puede ser la literatura aun frente a los hechos más reales y prácticos de la vida.

Italo Calvino escribió, entre otras obras, *Las ciudades invisibles*<sup>6</sup>. Se trata de una serie de relatos de viaje de Marco Polo en su visita a Kublai Kan, emperador de los tártaros. En el libro no se encuentran ciudades reconocibles, todas son inventadas, cada una de ellas con nombre de mujer. Octavia, la ciudad telaraña, está en el vacío, en un precipicio entre dos montañas abruptas,

<sup>6</sup> Calvino, Italo. *Las ciudades invisibles*, España, Edit. Siruela, 1998.



atada a las dos crestas por cuerdas, cadenas y pasarelas; abajo no hay nada en cientos y cientos de metros, apenas pasa alguna nube; uno camina por los travesaños de madera cuidando no poner los pies en los intersticios. Anastasia, ciudad bañada por canales concéntricos y sobrevolada por cometas; Zobeida, ciudad blanca, bien expuesta a la luna, con calles que giran sobre sí mismas como un ovillo; Leandra, protegida por dioses de dos especies, unos y otros tan pequeños que no se ven y tan numerosos que no se pueden contar. Argia, diferente de otras ciudades porque en lugar de aire tiene tierra, la tierra cubre completamente las calles, las habitaciones están repletas de arcilla hasta el techo... y así, tantas ciudades más, donde perderse al leerlas produce una emoción y una sorpresa imposibles de olvidar.

Difícil que un lector de *Las ciudades invisibles* pueda recorrer luego la arquitectura de su entorno cotidiano sin perturbarse por las reminiscencias de estos relatos, sin añorar el vértigo de Octavia, la levedad o el perfume de otras urbes.

*Las ciudades invisibles*, como *Cambios* o *Un cuento de oso*, como tantas buenas obras de la literatura, pone en evidencia ese poder transformador de la ficción, esa creación de mundos que demuestran lo ilimitado del pensamiento, la posibilidad de transgresión de lo real, o cómo lo real está sujeto a lo imaginario.

Calvino reflexiona también sobre cierta “epidemia” que azota a la humanidad en la facultad que más le caracteriza, es decir, en el uso de la palabra; una dificultad del lenguaje que se manifiesta como pérdida cognoscitiva y de inmediatez, como automatismo que tiende a nivelar la expresión en sus formas más genéricas, anónimas, abstractas, a diluir los significados, a “limar las puntas expresivas”, a apagar cualquier chispa que brote del encuentro de las palabras con nuevas circunstancias. Y,

sobre todo, resalta que la literatura (y quizá solo la literatura) puede crear anticuerpos que contrarresten las posibles pérdidas de esa capacidad infinita del lenguaje, de esa novedad de la palabra cuando el lenguaje está abierto a lo poético, a lo no dicho, a las relaciones imprevisibles entre las cosas, es decir, a las nuevas combinaciones de sentido<sup>7</sup>.

Esta pregunta introductoria acerca de por qué leemos para referirnos a “los niños, la lectura y las bibliotecas públicas”, tiene el objeto de acercarnos a los significados profundos que la lectura puede tener en la vida de los seres humanos y de los niños pequeños, en particular. Las bibliotecas son espacios privilegiados para el encuentro con los buenos libros, con las palabras, con los relatos, canciones y arrullos de la tradición oral, y la función del bibliotecario mediador es esencial en cuanto a la posibilidad de construir relaciones íntimas y sentidas con la lectura y la experiencia poética por parte de los niños y las familias asistentes. Nos proponemos —como diría William Ospina— “iniciar a alguien en una vida para la cual los libros sean luz y compañía, tengan la frecuencia de un alimento y la confianza de una amistad”<sup>8</sup>.

Veamos de qué se tratan los procesos por los cuales los niños (y los adultos) acceden a la experiencia de lectura.

<sup>7</sup> Calvino, Italo. *Seis propuestas para el próximo milenio*, España, Edit. Siruela, 1998.

<sup>8</sup> Ospina, William. *Op. cit.*



## II. El acceso al lenguaje y la introducción en la lectura

*Fui criada a leche de palabras. Las lenguas me alimentaron. Recuerdo, en la misma estación del año, el último biberón y el primer libro. Si solté lo uno, fue por lo otro.*

HELENE CIXOUS<sup>9</sup>

Históricamente, la lectura ha estado asociada a la escuela y a los procesos de alfabetización convencionales. Sin embargo, en las últimas décadas, diversas investigaciones y experiencias demuestran que la literatura comienza a formar parte de la vida del niño desde sus primeros días en el mundo, y por qué no desde antes de nacer, si su madre lo arrulló imaginariamente y puso a disposición su tono y su ritmo sonoro cada vez que apoyó su mano sobre el vientre en signo de acariciamiento.

“Junto con la lengua materna nos son dados los géneros discursivos”, dice Mijail Bajtín. “La entonación expresiva se ubica siempre sobre la frontera de lo verbal y lo no verbal, de lo dicho y lo no dicho. Una palabra aislada con entonación expresiva es un enunciado”<sup>10</sup>.

A partir del cuarto o quinto mes de gestación comienza un trabajo de gran complejidad psíquica, silencioso, que anticipa la construcción de la lengua oral, y que sienta las bases biológicas del lenguaje desde

<sup>9</sup> Cixous, Helene. *La llegada a la escritura*, Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

<sup>10</sup> Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.

el punto de vista de la percepción auditiva<sup>11</sup>. El aprendizaje del lenguaje está profundamente emparentado con estas primerísimas experiencias alrededor de lo sonoro y sus correlatos a partir del nacimiento.

Kyra Karmiloff y Annette Karmiloff Smith, investigadoras del lenguaje, expresan lo siguiente:

“El mundo intrauterino del bebé está inundado por una cacofonía de gorjeos y quejidos procedentes del cuerpo de la madre, junto con el ritmo constante de sus latidos. Estos ruidos proporcionan la primera estimulación auditiva. Sin embargo, lo más estimulante de todo son los sonidos filtrados del lenguaje. Desde el 6º mes de gestación en adelante, el feto pasa la mayor parte de su tiempo de vigilia procesando estos especialísimos sonidos lingüísticos, cada vez más familiares, con las cualidades exclusivas de la voz de la madre y de la lengua o lenguas que esta hable. También se sensibiliza a la prosodia —la entonación de las oraciones y las pautas rítmicas de las palabras— que estructura su habla”<sup>12</sup>.

Podríamos decir que ese juego de escucha y discriminación que hace el bebé en gestación, además de un ejercicio que precede al pensamiento (discriminar, seleccionar, organizar esos registros hasta reconocer una misma voz, sus giros, su prosodia, son inicios de pensamiento), es también una introducción en lo poético si

<sup>11</sup> Cabrero Parra, Evelio. “Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé”, Cuadernos de Literatura Infantil Colombiana, serie No. 1, Música y Literatura Infantil Colombiana, Biblioteca Nacional de Colombia, 2008.

<sup>12</sup> Karmiloff, Kyra y Karmiloff Smith, Annette. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*, Madrid, Edic. Morata, 2005.



tomamos en cuenta la serie de atribuciones maternantes que aporta la voz de la madre cuando se dirige hacia él, cuando su tono y sus gestos (y también los del padre) se vuelven ternura al rodear su vientre y conectarse corporalmente con el nido que el niño habita. En este sentido, los nuevos aportes acerca del procesamiento fetal y neonatal del habla permiten reconocer la importancia del diálogo no lingüístico precoz entre madre e hijo, que es, a la vez, un antecedente fundamental para comenzar a habitar la problemática de lo sonoro.

Lo sonoro se caracteriza por la ausencia de límites. El sonido nos alcanza por todas partes, nos invade, nos rodea, no hay cómo protegerse de su presencia.

“El sonido toca el cuerpo, como el cuerpo se presenta ante el sonido más que desnudo desprovisto de piel. Orejas: ¿dónde está vuestro prepucio? Orejas: ¿dónde están vuestros párpados? Orejas: ¿dónde están las puertas, las persianas, la membrana o el techo?”<sup>13</sup>, dice Pascal Quignard. Imaginemos qué hará el bebé, al principio de su vida, cuando todavía no ha logrado representaciones mentales para la mayoría de los fenómenos que vive; es decir, cuando no puede atribuir significado a la mayoría de los hechos en los que está implicado, con esa incommensurable masa de sonidos que lo abordan por todos lados y todo el tiempo.

Didier Anzieu, junto con otros investigadores, ha dedicado mucho de su trabajo a pensar en las envolturas psíquicas; es decir, aquellos fenómenos de contención táctil, sonora, mental, que sostienen y protegen a los bebés y niños pequeños frente a la fragilidad constitutiva de los primeros tiempos, frente a los estímulos

<sup>13</sup> Quignard, Pascal. *El odio a la música*, Buenos Aires, El Cuenco de Plata Editores, 2012.

indiscriminados del medio. Ellos distinguen el hecho de oír sonidos del vivenciar sonoro. Y agregan: “Para que exista envoltura sonora será necesario que ese vivenciar sonoro se haya apuntalado en una experiencia táctil y visual y en una elaboración mental ligada a la afectividad”<sup>14</sup>.

Podríamos decir que el arrullo, el canto, los versos tradicionales que vuelven a nuestra memoria casi intuitivamente en el encuentro con un bebé, la palabra amorosa, calmante aunque no tengamos la solución inmediata al conflicto que aqueja al niño, se convierten en un *baño sonoro*.

Sabemos que los niños muy pequeños aún no comprenden el sentido de todas las palabras, pero sabemos también que hay gestos, musicalidades, formas del decir que inmediatamente son percibidos y el niño muestra una respuesta hacia ello. En ese sentido, podríamos decir que el baño sonoro funciona como “sostenimiento”, siguiendo a Winnicott<sup>15</sup>. Desde el punto de vista de este pediatra que tanto investigó sobre la primera infancia, el sostenimiento —experiencia base en la posibilidad del niño de acceder a un psiquismo sano— está dado por la capacidad de los cuidadores más íntimos de recibir mental y físicamente al niño pequeño a través de las palabras, de una afectividad explícita, del juego, de una empatía fundada en la disponibilidad psíquica y lúdica. La madre, el padre, vivenciando esa envoltura sonora, ayudándole al niño a registrar la envoltura sonora, acarician, protegen, mentalizan los estímulos indiscriminados del medio sonoro, le ofrecen información sobre el mundo, le ayudan a “alfabetizarse” en los lenguajes de la vida<sup>16</sup>.

#### A. Los efectos vitales y los efectos poéticos del lenguaje

¿Cuáles son las técnicas propias que desarrollan los bebés para entrenarse en el lenguaje, para lograr acaparar esa multiplicidad de sentidos y comenzar a ejercer una voz? Hay un gesto de lenguaje vital en ese proceso de aprendizaje, y es el balbuceo. Cuando el bebé balbucea, el adulto puede tomar diversas actitudes: dejarlo en esa

<sup>14</sup> Anzieu, Didier y otros. *Las envolturas psíquicas*, Buenos Aires, Amorrortu, 1990.

<sup>15</sup> Winnicott, Donald. *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

<sup>16</sup> López, María Emilia. “Protoliteratura. Significado de la narración en la vida de los bebés y los niños pequeños”, Encuentro Internacional de Narración Oral Cuenteros y Cuentacuentos, vol. 3, compendio del 10 al 14 encuentro (Feria Internacional del Libro de Buenos Aires), 2010.



exploración fonética y hasta física de jugar con su lengua, su fuerza sonora, el sonido y el silencio; también puede seguir su juego, responder imitando sus sonidos, y casi siempre, cuando se realiza ese juego de atención conjunta, algo nuevo se agrega en la imitación; rara vez el adulto que sigue un balbuceo no incorpora un nuevo matiz en el juego del niño. Ese matiz balbuceante es una nueva producción de lenguaje, es un nuevo signo, para el bebé es una invitación a la búsqueda y al encuentro. Cuánta importancia hay en las primeras producciones vocales de los bebés, cuánto dicen cuando les estamos leyendo un libro y emiten grititos, ruidos, laleos. Cuánto lenguaje y cuánta literatura se escribe en los ritmos lúdicos del balbuceo correspondido.

Compartiendo tiempo cotidianamente con los mismos bebés, si ponemos atención en sus balbuceos, nos damos cuenta de que ejercen una profunda atención sobre nuestras emisiones, están atentos a las diferencias que proponemos sobre la imitación de sus propios sonidos; al principio imitan ese nuevo sonido que proferimos, y luego nos responden con una emisión nueva y diferente respecto de la previa de ellos y de la nuestra.

Este acompañamiento del balbuceo, de su exploración, indica una profundización de la intersubjetividad; es decir, de la capacidad que está construyendo el bebé para poder entrar en los estados mentales de los otros, para componerse en un diálogo de intencionalidades, para hacer uso dialógico del lenguaje, y también lo introduce en el mundo de la música, en la exploración del sonido por el placer de las combinaciones, no solo como fuente de expresión hacia una semántica.

Las primeras palabras que la madre ofrece ya son palabras lúdicas. En cualquier cultura, cuando un adulto se dirige a un bebé, su entonación, su ritmo, su léxico, varían. Decirle a un bebé lo bonito que es desata una serie de efectos sobre el lenguaje: diminutivos, entonaciones, preguntas retóricas, repetición de sílabas, algo muy cercano a su balbuceo. El balbuceo, cuando el adulto manifiesta disponibilidad de respuesta, es un juego poético: musicalizado, literaturizado, rimado. Del balbuceo al poema, del balbuceo al canto, se llega en un santiamén.

De un *brrrrr* repetido por el bebé a una canción inventada por la mamá mientras lo mira y dialoga balbuceando:

—¡Brrrr! ¡Brrrr!  
¡Viene un ratoncito y te hace brrrrr!  
¡Viene otro ratoncito y te hace brrrrrrrrrr!

Cosquillas en el cuerpo y repetición/improvisación lúdica de sonidos que emergen del bebé, que va reconociendo sus capacidades fonéticas, que explora lo que sale de su boca y los efectos que provoca, que ensaya sentidos al principio amorfos.



“Protoliteratura podríamos llamarla, o literatura de ocasión, una literatura oral y rítmica, una literatura imbricada en la melodía de la voz, en ese gesto con el que el niño pequeño comienza a construir sentidos. La voz de la madre y el padre, la voz de sus cuidadores, de su bibliotecaria/o, su tono, su ritmo, su juego, acompañados a veces de libros y otras veces de puro balbuceo-canto-onomatopeyas, caricias sonoras”<sup>17</sup>.

De acuerdo con lo que vamos observando, qué hace el niño con el lenguaje es competencia de la literatura, y también de las relaciones intersubjetivas y de la cultura. Jerome Bruner ha estudiado profundamente el nacimiento del lenguaje en los niños y en su investigación ha establecido relaciones entre el lenguaje y el juego. Pero antes de ello, enfatiza lo que significa esa relación naciente del bebé con sus progenitores en tanto ingreso a la cultura. Y dice lo siguiente:

“El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño ingresa en la escena humana. (...) La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer habla léxico-gramatical. Comienza cuando

<sup>17</sup> López, María Emilia. “Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia”, *Revista o en Conducta*, año 28, diciembre 2008, México.



la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para constituir una realidad compartida”<sup>18</sup>.

Daniel Stern, otro investigador que ha profundizado en las relaciones madre-bebé y sus consecuencias psíquicas y culturales, refiere:

“La adquisición del lenguaje es un instrumento poderoso de la unión y la conjunción [entre dos]. De hecho, cada palabra aprendida es el subproducto de la unión de dos mentes en un sistema simbólico común, la forja de un significado compartido. Con cada palabra, los niños solidifican su comunidad con el progenitor y más tarde con los otros miembros de su cultura lingüística, cuando descubren que su conocimiento experiencial personal forma parte de una experiencia más global del conocimiento, y que ellos están unificados con otros en una base cultural común”<sup>19</sup>.

Tanto Bruner como Stern hacen énfasis en la unión y en la acción recíproca que emerge de dicha unidad. “Si los otros no nos dieran acceso a una voz, permaneceríamos en el grito, sin poder acceder a nuestro destino de seres de palabra” (Cabrejo Parra). De cómo la experiencia del lenguaje atraviesa a los niños depende en gran parte su posibilidad de acceder a la vida simbólica, a los hechos de la cultura como creadores y participantes. Podríamos decir, entonces, que

<sup>18</sup> Bruner, Jerome. *El habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1987.

<sup>19</sup> Stern, Daniel. *El mundo interpersonal del infante*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

en la atención conjunta, en la mirada compartida, en esa protoconversación que se establece cuando la mamá o el papá juegan a las escondidas con el bebé detrás de un trapito (gesto que para el bebé implica predicción de acciones, respuestas determinadas, es decir, formatos aprendidos y repetidos a instancia de las iniciativas que produjeron los adultos, y también una forma de elaborar el distanciamiento del cuerpo de la madre, su necesaria pero compleja separación), o cuando crean una canción improvisada a puro balbuceo y cotidianidad, no solo se encuentran los gérmenes del lenguaje oral, sino también algo muy cercano a lo que ocurre con el libro, es decir, a la experiencia de lectura: mirada compartida, significados negociados, distanciamiento, y la potencia del juego y lo imaginario.

Somos seres de relatos, y esa faceta que nos hace humanos tiene una relación intensa con la función de las bibliotecas y su influencia en las experiencias lingüísticas y poéticas de las diversas comunidades.

## B. Las canciones, la oralidad y los juegos de palabras entre los libros

*Las palabras y los sonidos, ¿no son arco iris...?  
Qué encantadora locura es la palabra: con ella,  
el hombre danza sobre todas las cosas.*

F. NIETZSCHE

Uno de los objetivos del trabajo propuesto para con la primera infancia desde las bibliotecas públicas, consiste en la inclusión de las familias (padres, abuelos, hermanos, bebés y niños pequeños) en la experiencia de lectura. Si tomamos en cuenta este origen oral de la literatura al que hacíamos referencia anteriormente, más la importancia de las situaciones dialógicas entre niños y adultos, es decir, de mirada compartida, atención conjunta, el juego y el placer de estar juntos rodeados de la palabra poética, la tarea del bibliotecario necesita pensarse desde esos formatos que los más pequeños utilizan para hacer poesía o experientiar la literatura y el arte en general.

¿Cómo preparar el ambiente para una sesión con bebés? ¿Qué hacer si los bebés se distraen y no logran mantener la mirada en el libro que el bibliotecario les propone? ¿Cómo incluir a los padres que muchas veces se muestran inhibidos frente a los libros, o desconcertados con respecto a “qué es leerle a mi bebé”? ¿Cómo ayudar a relacionar a ese parent que no sabe leer con su hijo y con el libro? ¿Hay límites entre “lectura” y “juego”?



Más allá de los libros, o antes que ellos, siempre estuvieron las nanas, las cantinelas, los arrullos, los juegos de palabras, en la memoria poética de cada familia. El repertorio cantado de generación en generación, las rondas, los juegos de dedos... “En todos estos juegos el cuerpo está de fiesta, y el niño, acunado, masajeado, aporreando, registra todo a la vez, la palabras, el ritmo, el sentido. Al igual que los pequeños, yo adoraba que me repitieran esos juegos y esas cantinelas hasta el cansancio”<sup>20</sup>.

Hay un acervo de la tradición oral en todos los pueblos que, aunque dormido en parte, está latente a la espera de quien se ocupe de hacerlo rodar otra vez. Denominales *literatura de tradición oral* a la palabra como vehículo de emociones, motivos, temas, en estructuras y formatos recibidos oralmente, por una cadena de transmisores a lo largo del tiempo<sup>21</sup>. En esa transmisión y retransmisión que la caracteriza, se juegan las huellas mnémicas de la humanidad, de cada pueblo, de cada comunidad, de cada familia. Canciones de los abuelos, de los antiguos pobladores de una región, de nuestros ancestros, construyen el acervo de vivencias y creencias que apuntalan lo social y lo comunitario, en este caso alrededor de la crianza y el acompañamiento de los niños pequeños. Cuántos ritos, conjuros, cantos, han sostenido a lo largo de generaciones a las madres y a las familias en general frente al parto, el crecimiento de los hijos, la salud y la creación de un nuevo lugar social para cada niño, la vida misma. El bibliotecario que se dispone a ejercer su tarea desde un punto de vista democrático, además de poético, cuenta con esos elementos de la cultura que no solo se vuelven imprescindibles para los niños, sino que, además, hacen fluir emociones y capacidades dormidas en los adultos. Incluir la tradición oral entre los materiales de la biblioteca significa, además, hacernos cargo de esa “huella mnémica” que necesita un lugar donde seguir andando y creciendo.

Retornamos a nuestra hipotética sesión de lectura con los bebés y a las inquietudes que puede generar. Luego de participar en uno de los seminarios de formación sobre “Lectura y primera infancia”<sup>22</sup> que propone la Biblioteca Nacional de

**20** Moreau, Michele. “Uno, dos, tres... cantinelas. De la literatura oral a los libros para los chiquitines”, *Revista o en Conducta*, año 23, No. 58, México, 2008.

**21** Pelegrín, Ana. *La aventura de oír. Cuentos y memorias de la tradición oral*, Bogotá, Edit. Cincel-Kapelusz, 1984.

**22** Se refiere a los seminarios de formación sobre “Lectura y primera infancia” que propone la Biblioteca Nacional de Colombia, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura y la Estrategia De Cero a

Colombia, en el marco del Plan Nacional de Lectura y Escritura y la Estrategia De Cero a Siempre, Maritza Castilla, bibliotecaria del Tolima, comienza a ensayar sus primeros encuentros con madres y bebés. En su bitácora relata:

“La segunda mamá con la que hicimos el encuentro de lectura vino con su bebé Mario, que tiene 3 meses de edad. La mamá de Mario tiene 14 años y es madre soltera, se apoya mucho en su propia madre. Mario nació con labio leporino y paladar hendido; a pesar de ser una madre menor de edad lucha por sacar adelante a su hijito. En cuanto a la experiencia con la lectura, inicialmente Mario lloraba, yo le hablaba y él simplemente lloraba; me alejé un poco de ellos pero él se sentía incómodo, trataba de zafarse de los brazos de la mamá, fue difícil llamar su atención. Luego llegó al escenario la abuelita y vi cómo el niño se sintió más cómodo con ella, Mario se tranquilizó y empezó a escuchar la voz de su abuela y a mirar las imágenes, así pasaron un buen rato, entonces nuevamente me acerqué a Mario. Por una parte, ya había tomado su tetero y, por otro lado, parece que se siente más cómodo con su abuelita. Comenzamos a leer el libro *La familia*<sup>23</sup>, de Helen Oxenbury, que le interesó mucho, lo leímos tres veces. Otro libro que leímos con Mario es *Cosas rojas*<sup>24</sup>. Cuando leímos estos dos libros, Mario movía con insistencia los pies y balbuceaba, como si quisiera decir algo, después le tomé de las manos y comencé a pronunciar su nombre, a señalarle y nombrarle a

Siempre, bajo la coordinación de Graciela Prieto y dictados por María Emilia López.

<sup>23</sup> Oxenbury, Helen. *La familia*, Barcelona, Edit. Juventud.

<sup>24</sup> Rodríguez, Idana. *Cosas rojas*, Venezuela, Playco Editores.



la mamá y a la abuela; las tres le cantamos la canción ‘Debajo de un botón’ y ‘El elefante se balanceaba’, al parecer le gusta la música, le repetimos ‘Debajo de un botón’ hasta que se quedó dormido”<sup>25</sup>.

En el relato de Maritza, la creación del ambiente de lectura está atravesada por los libros, la oralidad, la música, las canciones tradicionales, y, sobre todo, la escucha, la demora y la disponibilidad. Una bibliotecaria que está tratando de “leer” a Mario, sus gustos, sus necesidades, sus tiempos, también las de su mamá. Una bibliotecaria que genera un espacio de lectura en el que todos pueden ir construyendo confianza, paso a paso, hasta entregarse a la participación más genuina. Como diría Evelio Cabrejo Parra, el tiempo psíquico del adulto se pone a disposición del niño para acompañarlo en su propio proceso de construcción mental. En este caso, el tiempo psíquico de la bibliotecaria también se puso a disposición de la madre de Mario y de su abuela, y ayudó a construir una experiencia de lectura/canto/arrullo/voz y ternura de esas que provocan huellas psíquicas vitalmente enriquecidas.

En su relatoría de la segunda sesión con Mario, Maritza agrega:



<sup>25</sup> Relato extraído de una bitácora enviada por Maritza Astrid Castilla (Biblioteca Pública Municipal “Adriano Tavera Ortega”, Tolima, 2012) al equipo de coordinación de los seminarios de formación en “Lectura y primera infancia”.

“Mario estaba feliz, parece que ya tomó confianza, no lloró, tampoco pidió tetero, le encantó jugar con los otros niños. Al despedirnos, la abuelita me preguntó si lo podía traer mañana; le dije que por supuesto, aunque tenemos la sección de lectura con Mario los sábados en la mañana. Le dije que no había problema, que ellos son bienvenidos todos los días a la biblioteca”.

¿Qué clase de lector es Mario? ¿Podríamos decir que Mario ya es un lector? ¿De qué se trata la experiencia que involucra a Mario, su mamá, su abuela y su biblioteca?

La antropóloga Michele Petit habla de “las pelotas que les tiramos a la cancha a los niños”<sup>26</sup>. Todos los estudios de los últimos años (a varios de ellos nos hemos referido anteriormente) demuestran la importancia crucial de esas primeras pelotas en la vida de los más pequeños. Subrayamos la importancia que tienen para el despertar sensible, intelectual y estético de los niños los primeros intercambios lingüísticos y lúdicos con la madre, el padre o las figuras sustitutas, y en situaciones como las que relata Maritzá y muchos otros bibliotecarios, el espacio simbólico, sensible y lector que se despliega en el ámbito de la biblioteca, espacio tan humanizante como creador y vehiculizador de la cultura. Porque ayudar a una mamá a descubrir nuevos modos de relación con su hijo (cantarle, leerle, jugar con sus dedos y una canción-cita o balbuceo, descubrir cuánta capacidad de atención manifiesta) es una forma de construir cultura de cuidados, cultura de afectos, cultura poética y estética.

Mientras su mamá aprende a relacionarse con él poéticamente, Mario descubre libros, ritmos, música, nuevas cadencias del lenguaje, otra dimensión del tiempo distinta a la de sus apremios vitales (comer, dormir, resolver su digestión), y también las habilidades de una tercera persona en su vida: la bibliotecaria que está dispuesta a ampliar su universo de posibles, a “soñar el mundo al lado de él” (Petit). La bibliotecaria ha mostrado en su intervención, además de flexibilidad, la riqueza de contar con variedad de materiales y formatos: libros, canciones, conversación<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Petit, Michele. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano Travesía, 2009.

<sup>27</sup> Las canciones tradicionales mencionadas en este apartado están editadas en forma escrita en los libros homónimos que forman parte de la Colección 2011, entregada a todas las bibliotecas públicas de Colombia.



Ha variado los modos de acercamiento de acuerdo con las posibilidades de Mario, su mamá y su abuela. Ha confiado por igual en los libros y en la palabra oral, ha conjugado la experiencia lúdica, musical, artística, literaria y vincular en la sesión que nos relata.

Decía Graciela Montes, que la lectura es una actividad mucho más amplia que leer libros: es sentirse desconcertado frente al mundo, buscar signos y construir sentido. Algo de eso le ocurre al bebé cuando llega al mundo, por eso intuimos que en ese exigente ejercicio de comenzar a comprender de qué se tratan los estímulos que lo rodean, el rostro de la madre y los rostros de sus figuras de mayor apego funcionan como un libro tal vez, el primer libro del niño<sup>28</sup>, porque en los rostros que le ofrecen dedicación y mirada están los signos que permiten interpretar si esa emoción que se refleja es alegre o melancólica, si conviene estar tranquilo o es más atinado preocuparse; el rostro del que cuida es un espejo en el que el niño se reconoce y así comienza a descifrar el mundo. Winnicott decía que el niño trata de leer el rostro del que cuida de él “igual que cuando escrutamos el cielo para ver si va a llover”. A su vez, esa dedicación y esmero que el niño pone en leer el rostro de la madre para sobrevivir es una construcción íntimamente ligada a la lectura de los libros, a la puesta de atención en una imagen, en un gesto de las manos, en un tono, en la serie de significantes que hacen a la metáfora. Como cuando Mario —que en este caso representa a muchos bebés— pasa del llanto al entusiasmo, y “dice” con sus piecitos agitados que eso de leer, de ser leído y cantado le gusta mucho; entonces, la experiencia cultural de la biblioteca se resignifica y demuestra que la lectura es, como decíamos anteriormente, un hecho psíquico y afectivo que desemboca en lo poético.

La literatura es también un tejido de imágenes, palabras, sonidos, melodías, objetos, evocaciones, relatos, mediados por el deseo y el tiempo detenido al gusto del lector.



### III. La literatura y los libros para los niños en la biblioteca

*Sobre el puente, el rocío con cabeza de gata se mecía.*

ANDRÉ BRETON

A lo largo de estas páginas, hemos puesto en relevancia los primeros hechos de lenguaje como antesala de la lectura, la importancia de la oralidad y el juego gratuito con las palabras, haciendo que el niño ingrese en las escenas de la cultura, en el pensamiento, en los relatos de la comunidad que lo recibe. Hablamos de “relatos” y ese concepto merece un detenimiento.

#### A. Lengua fáctica y lengua del relato

Los seres humanos necesitamos narrar; no solo para nutrir la matriz lúdica de nuestra mente, la fantasía, sino también para hacer vivir e incrementar la capacidad de pensar. ¿Cómo se construye la capacidad de narrar? ¿Cómo llegamos a ser capaces de moldear las percepciones, las ideas, los sentimientos en términos del lenguaje y a hacerlos comunicables en una temporalidad organizada?

La lingüística establece una diferencia entre la lengua fáctica y la lengua del relato<sup>29</sup>. La lengua fáctica ilumina los hechos de la vida cotidiana, con sus elipsis y sus contradicciones: —¿No está?; —Cuidado; —¿Está otra vez?; —Ya son las cinco; —¡Ay!, qué desastre... Es la forma básica del lenguaje cotidiano.

<sup>29</sup> Bonnafé, Marie. *Los libros, eso es bueno para los bebés*, México, Océano Travesía, 2008.



En la lengua fáctica, el sentido no se completa con palabras u oraciones, buena parte de lo que comunica está en los gestos, en los intercambios previos, en los sobrentendidos entre los interlocutores, en lo no dicho. No presenta marcas de principio ni de final, y solo los hablantes que están presentes pueden comprender las enunciaciones. Las experiencias de la lengua fáctica son muy abundantes en la vida cotidiana, e imprescindibles, y ricas en su perspicacia, en sus inferencias. Pero la lengua fáctica no produce una completud de sentido.

La lengua del relato, en cambio, se ofrece como un territorio organizado, capaz de recuperar un argumento, organizar el tiempo, más allá de la economía práctica de la lengua. La lengua del relato ofrece continuidad a las historias, es la que escribimos, no solo en el papel. La lengua del relato da curso a la experiencia de narración.

Hay lengua del relato en los cuentos, en las canciones, en las películas, y también en las situaciones que aunque ordinarias en su devenir se vuelven “cuentos”. Cuando un niño pequeño nos narra su experiencia en el zoológico, y utiliza para ello toda su memoria, sus evocaciones, sus asociaciones entre experiencias actuales y pasadas, sus informaciones adicionales al tema y pone énfasis en la calidad de la transmisión, hace lengua del relato. Cuando la madre transforma la cuchara en avioncito y propone un viaje imaginario entre la boca y el plato, cantando una canción improvisada o una pequeña rima acerca de ese viaje mágico, hace lengua del relato. Cuando describimos una situación que involucra al niño y le ayudamos evocar y ordenar el tiempo, estamos haciendo lengua del relato. Y, por supuesto, los libros se nos ofrecen como territorio imprescindible para su despliegue.

Ejercitarse la lengua del relato amplía la vida imaginaria y también la posibilidad cognitiva de hacer transmisible





un pensamiento; ayuda a metaforizar las experiencias de la vida e incide sobre la capacidad de comunicar. La narración se estructura en secuencias temporales, con un inicio y un final. Aparece la necesidad de argumentación y conexión entre los tópicos del relato. Todos esos elementos son cruciales en la experiencia de lectura y luego de escritura, y también para el crecimiento del lenguaje oral coloquial o de la conversación.

Esta distinción entre las dos formas del habla, resulta trascendente a la hora de pensar en la función de las bibliotecas y sus posibles aportes a la vida de los niños y las familias. Si para ingresar a la lengua del relato es necesario tener a la mano oportunidades que brinda la literatura, ya sea oral o escrita, y la mediación de adultos disponibles al arte de narrar, cuánta potencia tienen las intervenciones de un bibliotecario que, o bien sale a pescar lectores, o bien recibe a los que por cuenta propia se acercan a la biblioteca, poniendo a disposición esos acervos que da el lenguaje.

Resulta destacable la diferencia entre los niños que acceden desde la temprana infancia a la lengua del relato y los que no pueden hacerlo. Los primeros, además de un vocabulario amplio y una predisposición a la conversación fluida, suelen mostrar mayor riqueza en sus ideas, en las relaciones de temporalidad, en las asociaciones cuando elaboran un pensamiento. Sus juegos se ven notablemente enriquecidos por circunstancias mágicas y personajes exteriores a sus vidas cotidianas. Los niños que no han gozado de los cuentos, las nanas, de la envoltura de palabras amorosas, de los relatos que describen sus acciones cotidianas, muestran, por lo general, un empobrecimiento en el acceso a la lectura y a la escritura; además de menores posibilidades de expresión oral y, por tanto, un despliegue también empobrecido



de su capacidad de crear, de generarse un lugar en el terreno de lo colectivo.

De allí la importancia que le atribuimos a bañar a los niños desde el nacimiento, y en lo posible desde la gestación, en la lengua poética. En ese sentido, podríamos decir que cuando asume sus funciones fundamentales, la biblioteca pública puede convertirse en un agente de “prevención del déficit poético”<sup>30</sup> de una sociedad en la que, por distintas circunstancias, se vuelve cada vez más complejo encontrar el tiempo y el detenimiento para dialogar con los niños, para transmitir vivencias, para pensar en la crianza. En algunos casos, los rigores de la vida impiden la emergencia del halo creador que nos predispone a contar historias, susurrar versos, narrar y conversar; en otros, el vértigo de la actualidad es el que invisibiliza esa necesidad lingüística y afectiva de la primera infancia. De uno u otro modo, los usuarios de la biblioteca deberían gozar de una garantía en este aspecto, puesto que la experiencia que habrán de habitar será fundante en su vínculo estético con la palabra, con el tiempo, con la narración. Y aunque la alfabetización no es uno de los objetivos específicos de la metodología que se propone en la Estrategia De Cero a Siempre para el trabajo con la primera infancia en las bibliotecas, muchas investigaciones demuestran los réditos que trae aparejada una relación intensa y lúdica con los libros, aun sin ningún fin didáctico, con respecto al aprendizaje de la lengua escrita y la lectura alfabética. O dicho de otra manera: favorecer y promover los espacios de encuentro con la lengua del relato por el puro gusto de leer, de descubrir, de imaginar, de ensayar, de cantar, de mime-

<sup>30</sup> López, María Emilia. Conceptualización realizada en un seminario de formación de bibliotecarios sobre “Lectura y primera infancia”, en Quibdó, Chocó, junto a los bibliotecarios participantes.

tizarse con los seres imaginarios, de ser acogido en la voz y la mirada de los otros, produce en el tiempo apropiado la aparición de mayores habilidades y una disposición natural a la alfabetización en sentido convencional.

## B. Sobre las habilidades lectoras y artísticas de los más pequeños

*El paraíso está cerrado con siete llaves y el ángel detrás de nosotros; tenemos que dar la vuelta al mundo para ver si por la parte de atrás, en algún lugar, ha vuelto a abrirse<sup>31</sup>.*

HEINRICH VON KLEIST

Si la lengua y los primeros vínculos los han tratado bien, alrededor de los dos años la mayoría de los niños usa convenciones literarias en sus juegos y relatos, en sus monólogos (por ejemplo, fórmulas de inicio y final, cambio del tono de la voz, presencia de personajes de ficción convencionales tales como brujas, hadas, monstruos, el pretérito imperfecto propio de la narración, etc.). Este es un claro indicio de que a esta edad los niños ya identifican la narración de historias como una forma particular de usar el lenguaje. A medida que los niños toman conciencia de que este modo de producir cosas con palabras es también una forma de comunicación, que es aceptada socialmente y que permite algo más que una creación para la esfera íntima del juego, la experiencia estética gana relevancia como posibilidad de relación con el mundo, con los otros. Esta nueva perspectiva consciente sobre el lenguaje nos habla de dos aspectos esenciales de la lengua del relato que el niño ha incorporado: el esquema narrativo (qué es lo que ocurre, cuál es el meollo de la cuestión y sus circunstancias) y el desarrollo de las expectativas sobre el devenir de los personajes<sup>32</sup>.

En un centro infantil al que los niños asisten desde que son bebés, el grupo de niños de dos y tres años está hechizado por el libro *Las lechucitas*<sup>33</sup>. Desde que lo descubrieron en su biblioteca, a la que tienen acceso en forma espontánea en cualquier momento del día, este se ha convertido en el libro preferido. *Las lechucitas* habla metafóricamente de un acontecimiento muy importante en sus propias vidas:

<sup>31</sup> Von Kleist, Heinrich. *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y filosofía*, Madrid, Libros Hiperión, 1988.

<sup>32</sup> Colomer, Teresa. *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*, Colección Espacios para la Lectura, México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

<sup>33</sup> Waddell, Martin y Benson, Patrick. *Las lechucitas*, México, Alfaguara, 2010.



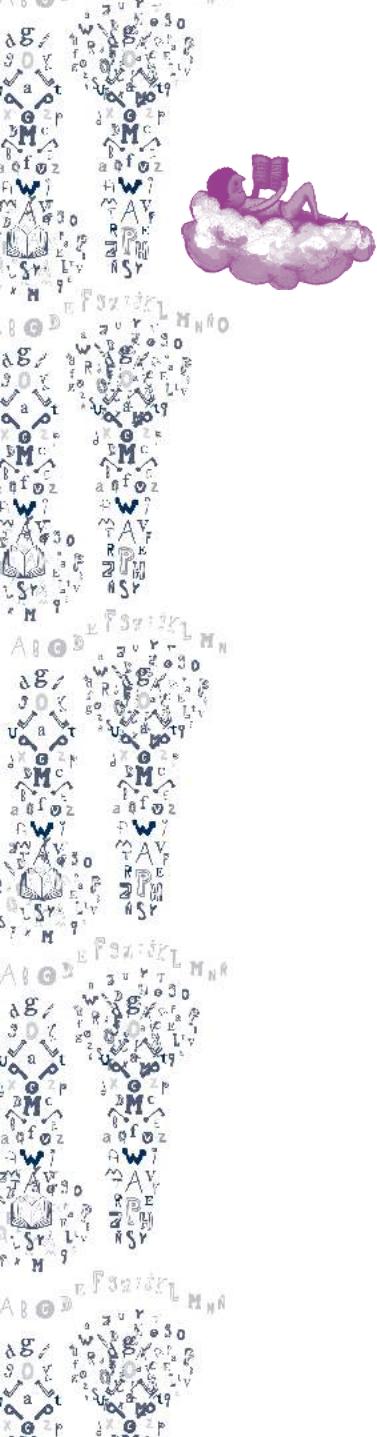
la separación cotidiana de sus padres, cuando se van a trabajar. Sara, Perci y Guille, las tres lechucitas hermanas, creen que su mamá ha desaparecido una noche en que salió a hacer sus cosas, mientras ellos dormían. El relato se estructura sobre la pregunta insistente de Guille, el más pequeño, personaje que condensa toda la ansiedad de la situación. Pocas frases y especulaciones acerca de si mami lechuza regresará, su regreso amoroso y una serie de ilustraciones deliciosas, crean un clima dramático que a ningún niño pequeño, atravesado por la experiencia de separación propia de la edad y muchas veces incrementada por las formas de vida social, deja indiferente.

Los niños, además de leerlo sin cesar, toman frases, giros, formatos del relato y los usan en sus juegos, en sus propias circunstancias. A la hora de irse a dormir, Juan, que está un poco preocupado y sensible ese día, canta para sí su propia canción en voz baja, y dice melódica y melancólicamente: “No te preocunes Guille, mami ya va a volver”. Las niñas involucran en su juego dramático giros y nudos narrativos de esa historia, proyectan en los cuerpos de sus muñecos toda la necesidad de seguridad que les produce el temor a la pérdida de sus figuras de apego. También de cuando en cuando les gritan a sus hijos imaginarios amenazantemente, nombrándolos como “Guille”, “Perci” y “Sara” (aunque la mamá lechuza jamás haría eso...).

Sus maestras, atentas a este creciente interés por esa historia, realizan en teatro de sombras una obra siguiendo exactamente el texto del libro. Ponen en escena a las lechucitas y su doloroso problema (también la felicidad del reencuentro con la mamá lechuza). Al terminar la primera función, que todos los niños vieron y escucharon con una atención infinita, el aplauso espontáneo y los “bravo” apabullan de una manera que nunca había ocurrido; los niños felicitan a sus maestras, les dicen gracias, las vuelven a aplaudir. Cada función de *Las lechucitas* es un éxito de público, que además de la observación suma por lo bajo el recitado del texto, al tiempo de los adultos que coordinan la puesta en escena. Los niños saben la historia de memoria<sup>34</sup>.

Roland Barthes sostiene una hermosa manera de pensar la experiencia de la lectura: dice que para que la práctica de la lectura no se produzca como una mimesis vacía, el lector ejecuta el texto, en el sentido en que los músicos ejecutan una obra

<sup>34</sup> Experiencia realizada en el jardín maternal de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2012.



musical<sup>35</sup>. Si ponemos en consideración los modos en que los niños “tomados” por el libro *Las lechucitas* llevan a cabo la lectura, podemos estar seguros de que allí ese relato se ha ejecutado en plenitud, se ensaya una y otra vez, y los lectores, como los artistas, se comprometen con su sensibilidad, su pensamiento y sus habilidades para hacer de la puesta (en este caso la lectura) una experiencia artística y subjetiva. Desde este punto de vista, los lectores de *Las lechucitas* muestran sus competencias y su crecimiento como tales, y también nos invitan a pensar en lo que significa la ampliación de la experiencia cuando los buenos libros están disponibles tantas veces como el lector los necesite.

Por otro lado, algo más se vuelve relevante en esta escena compartida: podríamos llamarlo “la impregnación”. El dramaturgo Eduardo Pavlovsky lo define de esta manera: “¿Qué quiero decir con impregnación? La inclusión de una mirada diferente de lo concreto y una predisposición a seguir ‘mirando de esa manera’ y a creer en esa mirada como forma de totalizar la realidad. Esa especial forma de mirar lo concreto y de creer en ella [en la mirada] sería la matriz específica de lo artístico”<sup>36</sup>. Esa forma de la experiencia es la que ocurre en las mentes de los niños cuando son tomados por un libro, por una historia, por una narración, por una canción, y se impregnan de ella. La experiencia del arte ya está instalada entre sus formas del vivir.

Genevieve Patte, bibliotecaria francesa que ha desarrollado un trabajo sumamente nutritivo en el campo de las bibliotecas para niños, relata algunas situaciones

<sup>35</sup> Barthes, Roland. *El susurro del lenguaje*, Barcelona, Paidós, 1993.

<sup>36</sup> Pavlovsky, Eduardo y Kesselman, Hernán. *Espacio y creatividad*, Buenos Aires, Edit. Galerna, 2007.



de lectura en la que también se vuelve evidente cómo los niños valoran las expresiones del arte, además del placer que depara estar con otros, recluidos en el círculo mágico de un encuentro con los libros. Dice Patte:

“Para el pequeño esta experiencia significa el placer de escuchar y de ser escuchado, de entrar completamente en un mundo de relaciones que le permiten disfrutar de un encuentro en torno a una emoción artística. ‘¡Nunca había visto algo tan bonito!’, me decía un niño frente a un libro de origen japonés; y lo repetía como para llenar con palabras lo indescriptible de su emoción estética, al tiempo que golpeaba con su mano sobre el libro. También la pertinencia de los textos lo asombraba: “No podría decirse de otra forma”, me comentaba otro niño sobre el libro *Fernando furioso*, la historia del enojo de un niño”<sup>37</sup>.

La bibliotecaria que ofrecía un bello libro japonés estaba poniendo en el foco de los niños algo nuevo que mirar, estimulaba el descubrimiento; la ampliación del universo estético con cada uno resuelve sus modos de ver. El niño que reparó en el carácter metafórico que condensa la frase de *Fernando furioso*<sup>38</sup> estaba realizando una tarea metacognitiva de alto nivel de abstracción. Buenos libros y buena escucha generando habilidades estéticas en la biblioteca, ayudando a discriminar, a hacer crecer la capacidad de atención.



<sup>37</sup> Patte, Genevieve. “La lectura, un asunto de familia”, *Nuevas Hojas de Lectura*, No. 2, Bogotá, Fundialectura, 2004.

<sup>38</sup> Kitamura, S. y Oram, H. *Fernando furioso*, Venezuela, Ekaré, 1985.

### C. El encuentro con la poesía

¿Por qué ocuparnos específicamente de la poesía en un proyecto de biblioteca dedicado a la primera infancia? Porque —como diría Georges Jean—, “la poesía es una escuela del lenguaje”. El cuerpo que habla, en la expresión poética, es un cuerpo lúdico.

El historiador Johan Huizinga llegó a la conclusión de que toda la cultura humana brota del juego. Dice Huizinga: “Tomemos por ejemplo el lenguaje, este primero y supremo instrumento que el hombre construye para comunicar, enseñar, mandar; por el que distingue, determina, constata, nombra; es decir, levanta las cosas a dominio del espíritu. Jugando fluye el espíritu creador del lenguaje constantemente de lo material a lo pensado. Tras cada expresión de algo abstracto hay una metáfora y tras ella un juego de palabras. Así, la humanidad se crea constantemente su expresión de la existencia, un segundo mundo inventado, junto al mundo de la naturaleza”<sup>39</sup>.

Hacer poesía significa jugar con las palabras, con la repetición de los sonidos, con la rima, con la métrica, con la trasposición, con la memoria y el placer sonoro. Con la poesía, el niño puede entrar en la lengua sin esforzarse, puesto que el acto poético es un acto creador por excelencia. Si nos remontamos al origen de la palabra poesía, encontramos la palabra griega *poiein*, que significa, precisamente, “hacer-crear”. La poesía es riesgo, de lo no dicho, de la ausencia de límites, de lo inefable.

Y para el niño, y para los seres humanos en general, tal vez sea necesario hoy volver a hallar en la poesía la voz existente antes de la lengua. Todo ello porque fue en el lenguaje poético donde el niño recibió sus primeros baños de palabras. Ya lo hemos referido en páginas anteriores al hablar del balbuceo, el canto, los diálogos mamá-bebé llenos de cadencia y onomatopeyas.

El niño sabe como nadie de qué se trata eso de “entrar en poesía”, estado en el que la función no está reducida a la comunicación de información, sino, sobre todo, al juego y a la metáfora.

¿De dónde nace la poesía? ¿Qué es lo que la diferencia de otros géneros literarios? ¿Qué caracteriza al poeta?

<sup>39</sup> Huizinga, Johan. *Homo ludens*, Madrid, Alianza Editorial, 1972.

<sup>40</sup> Jean, Georges. *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*, Madrid, Edic. de la Torre, 1996.



El escritor Luis García Montero, en un bello libro dedicado a los niños que desean aprender a escribir poesía, señala: “Lo más importante para cualquier artista es aprender a mirar. La poesía siempre nace de una mirada, porque los versos, las metáforas, los adjetivos precisos, las palabras mágicas, los juegos y los cambios de sentido son una forma especial de ver el mundo”<sup>41</sup>.

Lo cotidiano que se desnaturaliza, un instante ínfimo que se privilegia, una escena que se vuelve a mirar desde otra esquina y entonces significa otra cosa, un detalle que se enfoca y adquiere desopilancia, ambigüedad. Con actos perceptivos de este tipo se teje la escritura de la poesía<sup>42</sup>.

Llegó la tía / tan boquiabierta / que no cabía / por esa puerta (Rafael Pombo)<sup>43</sup>.

Aquí va la hormiga / cruzando de noche la mesa / llevando una vaca / llevando encendida una vela / y el problema vino / porque yo hice ¡fuzz! / y todo el poema / se quedó sin luz (Laura Devetach)<sup>44</sup>.

Un gato cayó en un plato / sus tripas se hicieron pan / arrepote pote pote / arrepote pote pan (tradicional mexicana)<sup>45</sup>.

El sol ya se escondió / ya me entrará / me cansé de jugar.

Cenaré sopa de soles / beberé un vaso de chicha / y me acostaré (relato Kamëntsás)<sup>46</sup>.

El puente está quebrado / ¿con qué lo curaremos? / con cáscaras de huevo / burritos de potrero.

Que pase el rey / que ha de pasar / la hija del conde / se ha de quedar (tradicional)<sup>47</sup>.

<sup>41</sup> García Montero, Luis. *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada, Edit. Comares, 2000.

<sup>42</sup> Genovese, Alicia. *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2011.

<sup>43</sup> Pombo, Rafael. *Con Pombo y platillos*, Serie Leer es mi cuento, título 2, Bogotá, Ministerio de Cultura de Colombia, 2012.

<sup>44</sup> Devetach, Laura. *Op. cit.*

<sup>45</sup> Fonseca, Rodolfo. *Cuando el río canta. Antología de poesía popular para niños*, SM México, 2008.

<sup>46</sup> Putunkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas, edición bilingüe, ICBF, Colombia, 2010.

<sup>47</sup> Robledo, Beatriz Helena. (Selección) *Poesía para niños*. Libro al viento. Instituto Distrital de Cultura y Turismo y Secretaría de Educación de Bogotá, Bogotá, 2007.

La poesía para niños hace uso de todos los recursos específicos del género, y se destaca en muchas ocasiones por su carácter humorístico, por las hipérboles y exageraciones, por las resoluciones desopilantes, por la repetición. A los niños pequeños les resulta sumamente placentero zambullirse en la poesía disparatada, en esos juegos del sinsentido que le permiten un descanso con respecto a la necesidad de adecuarse a las reglas del mundo, a los códigos de la realidad, que muchas veces los exponen a frustraciones difíciles de tolerar y que pueden ser sublimadas en el juego y la literatura.

Hablamos de metáforas, del “como sí”, de la construcción de nuevas reglas permitidas únicamente en el terreno de la ficción. Pero ¿cómo llegan a nosotros las metáforas, y cómo reconocerlas? En sus lecciones de poesía, García Montero se lo explica a los niños de esta manera:

“Las metáforas entran en las cabezas a través de los ojos. ¿Qué es una metáfora? Pues algo que descubre un poeta después de haber aprendido a mirar. Hay cosas que se parecen entre sí, podemos cambiar sus nombres, jugar con las imágenes, disfrazar el mundo que nos va entrando por los ojos. Pensemos, por ejemplo, en una mañana de invierno. Nosotros hemos visto que cuando hace frío el parque amanece cubierto de escarcha. La tierra está vestida de una finísima piel de agua helada y en las flores hay pequeñas gotas de rocío. Después de haber mirado mucho el parque, con las mañanas de invierno en la memoria, podemos escribir:

*Los cristales del invierno  
sobre la tierra y las flores...”.*



Podríamos decir, entonces, que una particularidad de la poesía es que constituye siempre una defensa frente al deterioro del lenguaje<sup>48</sup>. En sus variadas formas de escritura, la poesía se resiste al acartonamiento de la percepción, e imprime en el poema la subjetividad (sensibilidad, percepción, formas de ver el mundo) de quien lo crea.

Dolores, una niña de tres años que había ido de paseo al parque con su papá y en esa excursión descubrió una oruga, en una conversación con sus amigos del jardín de infantes comentó: *Era una pequeña oruguita / que se hacía pelotita / y tenía las patas cortas.*

Contra el deterioro del lenguaje, Dolores le imprimió a su visión zoológica una melodía, una adjetivación precisa y rítmica, que generaron en sus escuchas no solo el placer auditivo de la musicalidad del lenguaje, sino también la emoción de hallar en el lenguaje de una niña tan pequeña los gérmenes de la creación, y la pregunta es: ¿Dolores había aprendido a mirar?

El texto poético tiene musicalidad, prefiere un lector abierto y sensible a sus ritmos, a sus laberintos, a sus veladuras. Los niños pequeños, y eso se observa perfectamente cuando jugamos con retahilas, retienen en el oído y en el cuerpo tanto las pulsaciones rítmicas como las palabras. El ritmo en poesía está constituido por un conjunto de elementos complejos.



<sup>48</sup> Gadamer, Hans-Georg. *Arte y verdad de la palabra*, Barcelona, Paidós, 1998.

“La poesía en la infancia es mucho más que un juego con el lenguaje. Es ante todo ritmo, ritmo que sostiene, que protege del vacío, que no permite la sensación de vértigo, porque cuando nos entregamos al ritmo, este nos acoge: lentamente unas veces, de manera rápida o cadenciosa otras, devolviéndonos el ritmo original y binario del corazón: sístole y diástole”<sup>49</sup>.

Zulay Duarte, bibliotecaria del municipio de San Cayetano, departamento Norte de Santander, quien también participó de un seminario de formación de bibliotecarios sobre “Lectura y primera infancia”<sup>50</sup>, relata en su bitácora:

“Tomé la mochila con los libros de imágenes que envió el programa ‘Leer es mi cuento’ y me fui hacer lectura con los niños del hogar grupal del municipio. Tomé el libro de poesías de Rafael Pombo, que no he dejado de llevarlo, y les pregunté si recordaban de qué era el cuento que les había leído; me dijeron que sí, que era el de un sapito que no le hizo caso a la mamá y se lo tragó un pato. Les propuse entonces ‘leer otro del mismo señor que escribió el del sapito’, y les mostré el dibujo que había antes de la lectura. Les leí el cuento que se llama “La pobre viejecita”, y a mi voz le coloqué cierta entonación”.

“La pobre viejecita” es un largo poema que relata una historia (de allí que podamos pensarlo también como un cuento): la de la pobre viejecita que no tenía qué comer, y concluye con el momento de su muerte. La presencia de la rima y el ritmo es muy notoria en este poema. Zulay estaba explorando la lectura de la obra de Pombo con el mismo grupo de niños. Indagaba cada vez más profundo en su poesía y también en lo que les ocurría a los niños con la lectura (exploraba también sus propias habilidades; notemos que hace referencia a la impostación de su voz y su entonación). Fruto de esa observación atenta, de esa investigación que como bibliotecaria entregada a su tarea, se propone hacer con las experiencias que realiza, reflexiona sobre lo siguiente:

<sup>49</sup> Robledo, Beatriz Helena, citada por Michele Petit en *El arte de la lectura en tiempos de crisis*, México, Océano Travesía, 2009.

<sup>50</sup> Biblioteca Nacional de Colombia. Plan Nacional de Lectura, Estrategia De Cero a Siempre.



“Todavía no entiendo por qué cuando leo algo en poesía los niños se están completamente callados; me llamó mucho la atención que cuando observé a Felipe él no estaba mirando el libro, sino que se quedó mirando fijamente el movimiento de mis labios. Cuando hago la lectura de otros cuentos, ellos siempre meten la cucharada y algo dicen, pero con las poesías no pasa eso (lo mismo me sucede cuando les leo a los niños del proyecto Biblioteca-Escuela)”.

¿Es el carácter musical del poema lo que genera esa atención particular? ¿Hay algo mágico entre el gesto de los labios y el ritmo, la melodía, la entonación del poema? ¿Los gestos de los labios dibujan palabras? ¿Qué era lo que intentaba captar Felipe?

### El verano

Las estrellas se citan en el cielo,  
cogen el ascensor  
y bajan lentamente a la piscina.  
Sobre las nueve y media  
iluminan el agua,  
nadán sobre el reflejo de los álamos,  
bucean por debajo del cíprós  
y juegan a subirse al barco de la luna.

Luis García Montero

Retahílas, disparates, cuentos de nunca acabar, relatos en verso, sonetos, adivinanzas, límericks, coplas, rimas y canciones, juegos de palabras, formas diversas de la poesía que deberían tener un lugar privilegiado y cotidiano en la experiencia de los niños pequeños. Esta es una invitación a que la poesía deje de ser un murmullo y ocupe un lugar central en la biblioteca.

### D. La lectura de imágenes

Durante mucho tiempo se sostuvo la idea de que al leerles libros ilustrados a los niños, era conveniente no mostrarles las imágenes hasta finalizar el relato, porque de esa manera se preservaba su propia imaginación. Los libros ilustrados y los libros-álbum han ganado protagonismo en los últimos años en las bibliotecas infantiles, y dado que tanto su presencia como los modos de lectura de los niños nos resultan importantes, se vuelve necesario investigar de qué modo leen los niños no solo las historias, sino también las ilustraciones.

“La vista llega antes que las palabras. El niño mira y ve antes de hablar”, nos recuerda John Berger<sup>51</sup>.

Observando a los bebés frente a un libro, se vuelve evidente cómo atraen su mirada las ilustraciones, el carácter urgente que tiene para los más pequeños el encuentro con el libro (a veces no pueden esperar que se los entreguemos si queremos leerlos, por lo general tratan de tomarlos, nos los arrebatan o la lectura es un vaivén entre ambos). Las imágenes despiertan en ellos la atención, luego puede ser la sonoridad de nuestra lectura, la unión de un gesto visual con una palabra pertinente o necesaria para ellos lo que los atrapa.

Teresa Colomer manifiesta: “La exploración de las imágenes estáticas les ofrece tiempo para identificar y comprender, ya que los primeros libros simplifican y hacen más manejable la imagen del mundo exterior que se presenta ante los ojos de los bebés de un modo mucho más complejo y caótico, con una enrome multiplicidad de objetos y de acciones simultáneas. En este proceso de comprensión, los niños no solo interpretan el símbolo de lo que hay objetivamente en la página del libro, sino que se inician también en la necesidad de inferir información no explícita propia de cualquier acto de lectura y empiezan a advertir a la vez los juicios de valor que se hace de las cosas en su propia cultura: lo que es seguro o peligroso, lo que se considera bello o feo, habitual o extraordinario, adecuado o ridículo, etc.”<sup>52</sup>.

No cabe duda de que para los más pequeños las ilustraciones de los libros son necesarias en la aventura de oír y dar seguimiento al relato. Sin embargo, los niños un poco mayores también tienen apetito de imágenes y

<sup>51</sup> Berger, John. *Modos de ver*, Barcelona, Edit. Gustavo Gilli, 2000.

<sup>52</sup> Colomer, Teresa. *Op. cit.*



desarrollan enormes competencias ligadas a la expresión literaria y artística, en general al tener la posibilidad de leerlas.

Mónica, una bibliotecaria del departamento de Boyacá, relata lo siguiente luego de una sesión de lectura con un grupo de niñas pequeñas:

“El primer libro que las niñas escogieron fue *La mosca*<sup>53</sup>, de Gusti. Con este libro leí el texto. Cuando intenté hacer lo mismo con los otros libros: *¡Mamá!*<sup>54</sup>, de Mario Ramos; *Buenas noches gorila*<sup>55</sup>, de Peggy Rathmann, no pude leer el texto por la interrupción de las niñas, entonces decidí dejar que las niñas me contaran los cuentos leyendo ellas las imágenes”<sup>56</sup>.

¿Qué será lo que produce en las niñas la necesidad de interrumpir? No se trata de falta de interés, porque siguen implicadas en la lectura a pesar de las interrupciones. Podríamos hipotetizar que la lectura de la que son capaces por sus propios medios es fundamentalmente visual, y si el interés que despierta el libro o la sesión de lectura es muy intenso... ¿cómo esperar los tiempos de la lectura oral del bibliotecario? Si leer urge, se lee con los recursos más inmediatos, y en el caso de estos libros seleccionados por Mónica, en los que las ilustraciones tienen una gran riqueza artística, cuánto

<sup>53</sup> Gusti. *La mosca*, Barcelona, Serres, 2005.

<sup>54</sup> Ramos, Mario. *¡Mamá!*, España, Corimbo, 2010.

<sup>55</sup> Rathmann, Peggy. *Buenas noches, gorila*, Venezuela, Ekaré, 2001.

<sup>56</sup> Bitácora de Mónica La Rotta Pérez, departamento de Boyacá.

Asistente a un seminario de formación de bibliotecarios sobre “Lectura y primera infancia”, Biblioteca Nacional de Colombia, Plan Nacional de Lectura, Estrategia De Cero a Siempre.

placer depara encontrarse con ellas y hacerlas hablar, meterse en los meandros imaginarios que despierta en cada lector la situación de cada personaje...

Muchas veces el temor a dejar fluir la lectura por parte de los niños, alemerger de la conversación entre varios pequeños, es decir, a realizar una lectura grupal con ellos como pares, se ha generado porque el bibliotecario siente la responsabilidad de que los niños “comprendan” la historia que se les está contando, y si la situación cobra cierto desorden no es tan sencillo obtener información acerca de lo que piensan los niños sobre el libro leído. Los niños tienen una capacidad de atención más desarrollada que los adultos a esa altura de sus vidas, tienen la posibilidad de seleccionar los estímulos y leer en simultáneo diversas variables.

Siguiendo la lectura de la bitácora de Mónica La Rotta Pérez y su experiencia:

“Descubrí que aunque los niños hablen de mil cosas al tiempo, no pierden la noción del libro, todo es cuestión de paciencia, no hay que hacer que los niños nos sigan a nosotros, sino nosotros seguir a los niños”.

Esta reflexión es sumamente importante en tanto ubica al bibliotecario, al mediador, como un ser entregado a la escucha, un acompañante de los descubrimientos de los niños, un habilitador de la palabra y el discernimiento, y nos devuelve una visión de los niños que nos permite confiar en que “comprenderán”; es decir, que podrán asignar sentido a lo que leen (tal vez no el mismo sentido que asignaría el adulto), en tanto están inmersos en la lectura.

Pero, además, estamos hablando de álbumes ilustrados, entonces es interesante detenernos en algunas de sus características:

- es un objeto artístico en el que la información está repartida entre el texto y las ilustraciones, en interdependencia;
- se hace más notable la brecha que el lector debe llenar entre lo explícito y lo no explícito, por tanto se presta con facilidad al análisis hermenéutico;
- todo tiene información y sentido narrativo en la materialidad del objeto, tanto la forma como las ilustraciones de tapa, la portada y contratapa, por ejemplo; el relato visual suele continuar fuera de las páginas donde se desarrolla el texto;
- suelen tener estructuras narrativas no siempre bien definidas, una relación entre la elipsis, lo no dicho y lo sugerido que desordena la idea de introducción-nudo-desenlace, muchas veces supuesta en los libros para niños.



Los álbumes, en este sentido, son objetos complejos de leer, que exigen del lector una serie de herramientas pertinentes, lejos de la idea de “facilismo” que puede atribuirse a la lectura de imágenes. Por citar algunos ejemplos, podemos mencionar los libros de Satoshi Kitamura: *En el desván*, *Fernando furioso*; de Anthony Browne: *Voces en el parque*, *El túnel*, *Un cuento de oso*; de Olivier Douzou: *Lobo*; y tantos otros que están disponibles en las colecciones de las bibliotecas públicas para la primera infancia.

Sucede también que muchas veces los adultos leemos las ilustraciones de los libros con más simplismo que los niños (aunque probablemente ellos nunca lean con simplismo...), porque la postura dominante de la comunicación verbal nos ha hecho perder esa habilidad propia de la infancia y consideramos a las ilustraciones como una mera decoración.

Evelyn Arizpe y Morag Styles realizaron una profunda investigación respecto de cómo los niños leen imágenes, y señalan, entre otras cosas, la importancia que los niños les otorgan a cuestiones como el color y su relación con las atmósferas del libro, los descubrimientos que a los que pueden acceder luego de varias lecturas (porque en cada lectura se profundiza la mirada), el intenso proceso de pensamiento que deben llevar a cabo para sostener la lectura de un álbum, considerando que se ponen a jugar relaciones novedosas entre texto e imagen y que desde el punto de vista metafórico suele ser muy atrevidos<sup>57</sup>. Realizar un



<sup>57</sup> Arizpe, Evelyn y Styles, Morag. *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*, Colección Espacios para la Lectura, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

recorrido por algunos de los libros mencionados puede ser un buen ejercicio de lectura para ahondar en la comprensión de estos conceptos.

Los libros ilustrados y los álbumes constituyen, además, la primera pinacoteca de los niños. Los libros de artistas introducen a los niños en el arte plástico. Existe un supuesto de que los niños pequeños solo pueden percibir lo que se propone en imágenes figurativas, colores plenos, estéticas realistas. Sorprende observar, si uno se detiene a hacer un seguimiento de las lecturas de imágenes de los niños, la cantidad de elementos que ellos descubren antes que un adulto en determinadas ilustraciones, o cómo relacionan elementos aparentemente inconexos para la mirada de su padre o bibliotecario. Los niños pequeños son naturalmente surrealistas, tienen la capacidad de establecer lógicas alternativas a partir de la libertad con que circulan sus imágenes mentales y asociaciones.

Maurice Sendak, autor de *Donde viven los monstruos*, preocupado como artista que ilustra para los niños, aporta la siguiente diatriba:

“Hay toda una teoría relativa a la infancia de la cual todos parten y cuando se trata de un libro ilustrado tratan de descubrir si se han seguido las ‘reglas’ acerca de lo que se supone es correcto y saludable para los niños. Esto entra en conflicto, todo el tiempo, con esas cosas que son misteriosas. Los niños no necesitan de un enfoque pedante de los libros. Los niños son mucho más universales en sus gustos y pueden tolerar ambigüedades, peculiaridades y cosas ilógicas. Llegan a su inconsciente y las enfrentan lo mejor que pueden”.

La ansiedad proviene de los adultos que sienten que el libro debe acatar un conjunto ritual de ideas acerca de la infancia, y se sienten inquietos si este acatamiento no se cumple. Un conflicto muy importante se suscita porque el artista no tiene en cuenta reglas específicas. El artista tiene que ser un poquito desconcertante, un poquito salvaje y un poquito desordenado. Este es el arte de un artista.

Muchas personas están empeñadas en proteger a los niños de lo que creen peligroso. El artista genuino tiene la misma preocupación. A pesar de esto, su obra puede no responder a lo que los especialistas manifiestan que es correcto para los niños. El artista pone elementos en su obra que vienen de lo más profundo de sí mismo. Los toma de una vena peculiar de su infancia, siempre abierta y viva. Este es un don especial. Él comprende que los niños saben más de lo que la gente supone. Los



niños están dispuestos a enfrentarse con temas dudosos que los adultos quisieran que no conocieran”<sup>58</sup>.

Otros libros en los que la ilustración tiene un protagonismo especial, son los libros sin palabras, libros que muchas veces dejan “mudos” a los adultos, pero que a los niños les resultan por demás interesantes. *Chigüiro viaja en chiva, Chigüiro y el lápiz*<sup>59</sup>, por ejemplo, libros en los que Ivar da Coll da vida a su personaje con elementos simples y el juego, el humor, como ingredientes fundamentales.

*Escondidas*<sup>60</sup>, de Olga Cuéllar, es otro bello ejemplo de un relato sin palabras, que expone de manera más clara algo que para los bebés y niños más pequeños es usual como sentimiento: el libro como juguete. La pequeña que se esconde invita a jugar con el cuerpo, el libro se lee “escondiéndose”, tiende a producir movimiento. Si nos detenemos a observar la lectura de este libro, veremos que prácticamente en todas las ocasiones los niños tienden a taparse los ojos cuando se encuentran con cada página.

En *Dos pajaritos*<sup>61</sup>, Dipacho, ilustrador colombiano, propone una historia con múltiples puntos de vista, los personajes parecen enajenados por la acumulación, por el consumo. Esa posible lectura adulta en la mirada de los niños cobra nuevos sentidos, y lejos de producir el temor a “la página en blanco” que suele invadir a un adulto frente a la ausencia de palabras que “aclaren” el relato, les hace surgir ideas, asociaciones, microhistorias si el desarrollo narrativo que están intentando construir se desvanece en algún momento.

David Wiesner en *Flotante*<sup>62</sup> propone leer una historia gráfica a través de un zoom y en paralelo un viaje en el tiempo. Viñetas, hiperrealismo en el dibujo y repentinamente personajes de otros mundos en el encuentro azaroso de un niño con una cámara fotográfica. Para los bebés, algunas páginas en particular, resultan ser un libro en sí mismo por la riqueza narrativa de las escenas en el mar, por ejemplo. Podríamos limitarnos con ellos a esa lectura y estaríamos colmados como lectores.

<sup>58</sup> Lorraine, Walter. “El significado de la narración en los libros para niños. Entrevista con Maurice Sendak”, *Parapara*, No. 1, Caracas, Banco del Libro, junio de 1980.

<sup>59</sup> Ambos de Ivar da Coll. Edic. Babel.

<sup>60</sup> Cuéllar, Olga. *Escondidas*, Colombia, Alfaguara, 2005.

<sup>61</sup> Dipacho. *Dos pajaritos*, Colombia, Random House-Mondadori, 2010.

<sup>62</sup> Wiesner, David. *Flotante*, México, Océano Travesía, 2006.

Para los niños más grandes, muchas historias conviven a lo largo del libro, como un laberinto que desemboca en el otro lado del mundo.

“A toda costa y en todo instante, desarrollar una lectura polisémica del texto, reconocer por fin los derechos a la polisemia, abrir el texto al simbolismo”, propone Barthes. Los libros sin palabras constituyen una ocasión privilegiada para la polisemia, para hacer del silencio verbal un vergel polisémico; es decir, un juego de interpretaciones y diálogos donde nuevamente el pequeño lector tiene la palabra.

“Es el estremecimiento del sentido lo que interroga al escuchar el susurro del lenguaje”<sup>63</sup>, sigue diciendo Barthes. Qué bella forma de nombrar la fragilidad de las lecturas únicas, estables, inmóviles. Si la sensibilidad de los niños es tan porosa como parece en los primeros años de la vida, si necesitan reafirmar sus propias lecturas del mundo para construirse una voz, el derecho a la construcción de sentido —es decir, a la lectura propia, con sus fugas, sus deslices— se vuelve un imperativo en la relación del bibliotecario con los niños pequeños.

En la vida práctica, el tiempo es una riqueza escasa y cuidamos su uso celosamente; en la experiencia de la lectura, en cambio, el tiempo es una riqueza de la que se dispone con comodidad y distanciamiento: no se trata de llegar a una meta establecida, sino, por el contrario, de legitimar y permitir los devaneos, las idas y vueltas, las derivas argumentales, las asociaciones que construyen nuevas líneas de relato, o como diría Calvino, se trata de atreverse “a perder el hilo cien veces y a encontrarlo al cabo de cien vericuetos”<sup>64</sup>.

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> Calvino, Italo. *Seis propuestas para el próximo milenio*, España, Editorial Siruela, 1998.





## IV. Una biblioteca para niños y adultos

La propuesta del Ministerio de Cultura en el marco de la Estrategia De Cero a Siempre en cuanto a la “Lectura y primera infancia” tiene dos destinatarios: los niños de 0 a 6 años y sus familias. Consideramos que es en la relación con sus adultos significativos, cómo los niños pueden llegar a establecer una relación de amor con el lenguaje, con los libros, con la creación poética. Pensamos la biblioteca como un lugar de vínculos, relaciones, descubrimientos y creatividad. Si retomamos las dos sesiones en que Mario, su madre y su abuela estuvieron disfrutando de la compañía de Maritza, bibliotecaria del Tolima, esta premisa se vuelve tangible. Cuando los padres descubren las capacidades de sus hijos, cuando el niño les muestra tan espontáneamente las alas que le crecen a su vida al participar de las sesiones en la biblioteca, el sentido de la lectura se resignifica por sí mismo.

Revisaremos a continuación algunas pautas de trabajo que pueden resultar útiles a la hora de construir la dinámica.

### A. El trabajo personalizado con cada niño

Al planificar las sesiones, es necesario tomar en cuenta que durante el tiempo estipulado se deberá contar con momentos de exclusividad para cada niño o en pequeño grupo, lo que permite al bibliotecario sostener una buena escucha, responder a la demanda singular, hacer un seguimiento del desempeño de sus pequeños lectores con objeto de poder enriquecer la oferta de lectura para cada uno.

“En las lecturas compartidas, el niño encuentra un lugar que le permite expresarse, donde es reconocido, escuchado con atención e interés. ¡Qué importante y necesario es esto para un pequeño! Necesidad que expresa cuando, de un momento a otro, nos propone una lectura, aquella de un libro que le gusta tanto y que quiere leerlo y volver a leerlo: ‘¡Otra vez!, ¡otra vez!’. Para el niño, en efecto, es necesario leer y volver a leer, pues para él no se trata de acumular libros leídos: leer es una experiencia que le gusta disfrutar y volver a sentir para hacerla suya, porque de manera inconsciente se encuentra en ella, y por lo tanto tiene necesidad de esa historia. Por medio del libro encuentra una forma de expresar todo aquello que conforma su vida”<sup>65</sup>.

### B. Una relación de igualdad, en un clima de respeto y confianza mutuos

La bibliotecaria Mónica La Rotta Pérez comparte en su bitácora algunos sentimientos y temores sobre la posibilidad de no lograr producir esa situación de encuentro tan deseada, en este caso con los niños:

“Antes de la práctica tuve un poco de temor de que los niños se aburrieran o de que se fueran y me dejaran sola, también de que los niños me fueran indiferentes o se distrajeran demasiado. Durante la lectura me fue un poco difícil tener el control, las niñas hablaban demasiado fuerte y lo hacían al tiempo, de todo un poco”.

<sup>65</sup> Patte, Genevieve. *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*, Colección Espacios para la Lectura, México, Fondo de Cultura Económica, 2008.



Sentí que no iba a tener oportunidad para la lectura, decidí respirar profundo e iniciar; afortunadamente hubo una niña muy interesada que poco a poco contagió a las demás de entusiasmo y poco a poco cogí confianza y me sentí más cómoda. Al terminar, ya para la despedida, las niñas me besaron y me abrazaron, no querían que yo las soltara. Fue entonces que comprendí que no me fue tan mal, de alguna manera logramos crear un vínculo”<sup>66</sup>.

Pese a los obstáculos que pudo producirle la novedad de la situación, Mónica encontró modos de sostener la lectura, acompañada por la niña que comienza a interesarla y “arrastra” el interés de los demás. Lejos de imponer, la bibliotecaria busca modos de encuentro, escucha a los niños, reflexiona sobre sus temores mientras descubre el mundo bullicioso de los más pequeños.

### C. Promover la circulación del acervo cultural propio de los asistentes

No solo en la biblioteca viven los cuentos, las canciones, las tradiciones. Una de las tareas más ricas en relación con lo comunitario, es la apertura del espacio hacia las manifestaciones culturales de todos los usuarios.

Introducir un juego de canciones de cuna con madres, padres y bebés, puede ser una gran oportunidad para recuperar la memoria dormida de varias generaciones. Dar espacio a otras cosmovisiones, promover relatos en las lenguas indígenas que están vigentes, recuperar juegos orales que se realizan en los hogares, estimular la construcción de un tejido narrativo entre



<sup>66</sup> Extractado de la bitácora de Mónica La Rotta Pérez, luego de una jornada de práctica durante un seminario de formación sobre “Lectura y primera infancia”, Biblioteca Nacional de Colombia, Plan Nacional de Lectura, Estrategia De Cero a Siempre.

las familias y la biblioteca. Habilitar también un espacio de escucha y expresión colectiva.

“Una historia escuchada en compañía de varios o a solas con otro ayuda a enfrentar la angustia de un universo por descubrir y prepara una cultura común que enriquece considerablemente la comunicación, genera las mismas referencias, el placer compartido de las alusiones y del sentimiento de pertenencia, la participación de un patrimonio secular que abre la biblioteca a otra cosa, a algo más universal”<sup>67</sup>.

#### D. El préstamo a domicilio

Para construir una relación de autonomía con la lectura, los niños necesitan contar con los libros mucho más tiempo que una hora por sesión cada semana. Por otro lado, el ejercicio de leer para el niño, aprender a gozar de esa situación de intimidad, puede ser para el padre o la madre un proceso basado en las reiteraciones, sobre todo cuando la experiencia propia de los adultos no está demasiado ligada a la lectura. Dar a los padres y a los niños la posibilidad de leer el mismo libro tantas veces como resulte necesario, es un acto de generosidad que la biblioteca debe plantearse como prioritario.

¿Qué significa el libro elegido como expresión de continuidad? Para el niño pequeño, todas las experiencias corren el riesgo de lo efímero, porque su propio *yo* es efímero en tanto aún no ha logrado evolutivamente un sentimiento de unidad fuera de la compañía de sus figuras de referencia. Las variables de espacio y tiempo le son inabarcables aún. El libro como prolongación de la sesión de lectura de la biblioteca en su propia casa, constituye una experiencia transicional, al decir de Winnicott, un lazo de unidad que estimula su psiquismo, su afectividad y la relación con la cultura.

La relación de un niño pequeño con un libro, es fundamentalmente corporal, y en algunas acciones realizadas con el cuerpo pueden dañar los libros: tal vez mordidos, otros arrastrados como carritos, alguno excesivamente sacudido o tironeado. Si bien es importante construir algunas pautas de cuidado con los usuarios, eso no debería inhibir el uso genuino que hacen los niños, quienes consideran a los libros como parte de sus juguetes. Desmitificar algunas cuestiones sobre la lectura, correrla de la escolarización, de la obediencia, de la didactización, desacralizar la relación con los

<sup>67</sup> Patte, Genevieve. *Op. cit.*



libros en tanto objetos inalcanzables implica, entre otras cosas, habilitar ese lugar de juego y apropiación por parte del niño y su familia.

#### E. Suscitar la curiosidad y garantizar la posibilidad de elegir

Es importante que el bibliotecario ofrezca variedad estética y temática a los niños, que sugiera y oriente la búsqueda para que cada lector pueda realizar nuevos descubrimientos, pero también que habilite la posibilidad de elegir sin restricciones.

Cada biblioteca cuenta con colecciones en las que se ha priorizado la diversidad de géneros, de formatos, de autores. Para los usuarios, algunos géneros pueden parecer demasiado alejados de sus posibilidades; por ejemplo, la poesía o algunos libros ilustrados que —como señalaba Sendak— no responden a la mirada tradicional sobre la infancia. Forma parte de la tarea del bibliotecario abrir nuevas oportunidades e invitar al banquete de la lectura cada día.

#### F. Flexibilidad en la organización

La lectura con niños muy pequeños puede estar llena de imprevistos, los niños son azarosos y así como en una sesión, la lectura del mismo libro puede insumir veinte minutos en otro apenas cinco. Es importante estar atentos al ánimo de los niños, pero también crear climas que permitan la concentración, una buena escucha, comodidad corporal. En general, la capacidad de concentración depende de una práctica regular con los libros. Dar tiempo para la lectura y ayudar a los que recién comienzan a interesarse a poner atención en los libros valiosos por períodos de tiempo cada vez más largos, es una parte importante del trabajo del bibliotecario.

En el caso de los bebés, una sesión programada para cincuenta minutos puede encontrar a algunos de sus destinatarios dormidos antes de tiempo; es una buena oportunidad para hacer de esa situación un hecho poético y arrullarlo suavemente, o mientras el niño duerme facilitar que el adulto pueda mirar y leer nuevos libros que aún no ha investigado.

#### G. La escritura y el registro

Como pudimos comprobar en este documento, los registros de escritura de los bibliotecarios son inmejorables herramientas para analizar la práctica, evaluar el desempeño, aprender a leer las necesidades de los usuarios, compartir información y socializar un proyecto comunitario.

Además de las bitácoras en las que se recogen las experiencias, puede resultar interesante la escritura de reseñas de libros con fines de difusión, breves notas dedicadas a los adultos que acompañan a los niños en las que se pongan en su conocimiento algunas ideas acerca de cómo leen los niños pequeños, poemas, relatos breves.



## V. Los espejos en los que se miran los niños

A medida que los niños se involucran en la lectura, sus habilidades específicas crecen notablemente, podríamos generalizarlo con seguridad. En la relación con los adultos habilitadores, también aprenden muchas cosas sobre la lectura, no solo en los libros. En este relato de Zulay Duarte, es interesante observar cómo los niños reproducen las actitudes de los adultos acompañantes, cuánta capacidad manifiestan para convertirse rápidamente en apoyo vincular de sus pares, y con qué frescura incorporan los formatos lectores y afectivos. Relata Zulay:

“Lo que más me llamó la atención fue que una de las niñas más grandecitas, tendría como dos añitos, estaba haciendo mi oficio; tomó el cuento que yo le había dado a ella y se le colocó de frente a una niña que lloraba mucho, haciendo lo mismo que yo hacía con los demás niños; también le hablaba, pero como yo estaba algo retirada no alcancé a escuchar qué le decía”<sup>68</sup>.

<sup>68</sup> Bitácora de trabajo como parte del seguimiento brindado a los bibliotecarios que participan en el seminario sobre “Lectura y primera infancia”, antes mencionado.



Heidegger —citado por Jorge Larrosa—: “Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma”<sup>69</sup>. O como diría Graciela Montes, para que la cultura heredada ofrezca utilidad, hay que convertirla en experiencia propia, hacerla circular por la “frontera indómita”, ese lugar del propio hacer, el territorio de la creatividad, de lo no domesticado; como en el juego de los niños, como en los textos ficcionales.

Las bibliotecas para la primera infancia están, en primer lugar, en el cuerpo, en las nanas, rimas, juegos que vienen a nuestra memoria en el encuentro con los bebés y salen a hacer su vida literaria desde la pura oralidad. En los canastos de libros de los bebés que siempre pueden estar a disposición. En los estantes tradicionales. En la cartera de la mamá, cuando ella comienza a valorizar tanto esta experiencia que todos los días lleva algún libro consigo para hacer más liviano el traslado con su hijo, y leen de verdad, porque ya aprendieron que la lectura es un acto de unión entre dos.

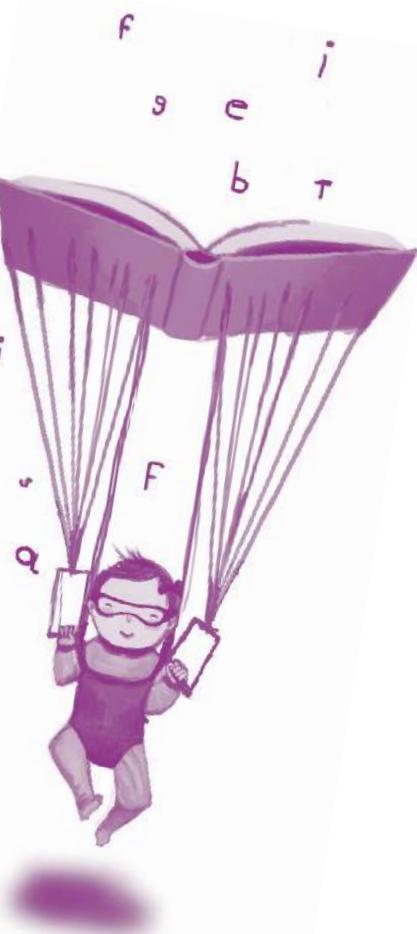


## Referencias bibliográficas

**Anzieu**, Didier y otros (1990) *Las envolturas psíquicas*. Amorrortu. Buenos Aires.

**Arizpe**, Evelyn y Styles, Morag (2004) *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Colección Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.

<sup>69</sup> Larrosa, Jorge. *La experiencia de la lectura. Nuevos estudios sobre literatura y formación*, Colección Espacios para la Lectura, México, Fondo de Cultura Económica, 2003.



- Bajtín**, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México
- Barthes**, Roland (1993) *El susurro del lenguaje*. Paidós. Barcelona.
- Berger**, John. (2000) *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gilli. Barcelona.
- Bonafé**, Marie (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía. México.
- Bruner**, Jerome. (1987) *El habla del niño*. Paidós. Barcelona.
- Cabrero Parra**, Evelio (2008). "Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé". *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Serie N°1. Música y literatura infantil colombiana. Biblioteca Nacional de Colombia.
- Calvino**, Italo (1998). *Las ciudades invisibles*. Editorial Siruela. España.
- Calvino**, Italo (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. Editorial Siruela. España.
- Cixous**, Helene (2006) *La llegada a la escritura*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Colomer**, Teresa (2005) *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Colección Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.
- García Montero**, Luis. (2000) *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Editorial Comares. Granada.
- Genovese**, Alicia (2011) *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Fondo de cultura económica. Buenos Aires.
- Huizinga**, Johan (1972) *Homo ludens*. Alianza editorial. Madrid.
- Jean**, Georges. (1996) *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Karmiloff**, Kyra y Karmiloff Smith, Annette (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Ediciones Morata. Madrid.



- Larrosa, Jorge.** (2003) *La experiencia de la lectura. Nuevos estudios sobre literatura y formación.* Colección Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.
- López, María Emilia.** (2010) "Protoliteratura. Significado de la narración en la vida de los bebés y los niños pequeños". Encuentro internacional de Narración oral, cuenteros y cuentacuentos. Volumen 3. Compendio del 10º al 14º encuentro. Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.
- López, María Emilia.** "Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia". Revista o en conducta. Año N°23. N°58. México, 2008.
- Lorraine, Walter.** "El significado de la narración en los libros para niños. Entrevista con Maurice Sendak". Revista Parapara N°1. Caracas. Banco del Libro. Junio de 1980.
- Montes, Graciela** (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* Colección Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.
- Moreau, Michele.** "Uno, dos, tres... cantinelas. De la literatura oral a los libros para los chiquitines". Revista o en conducta. Año 23, N°58. México, 2008.
- Ospina, William:** "Lo que entregan los libros". En *Por qué leer y escribir.* Libro al viento. Instituto Distrital de Cultura y Turismo y Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá. 2006.
- Patte, Genevieve.** (2004) "La lectura, un asunto de familia". *Nuevas Hojas de Lectura* N°2 Bogotá. Fundalectura.
- Patte, Genevieve.** (2008) *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas.* Colección Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.
- Pavlovsky, Eduardo y Kesselman, Hernán** (2007) *Espacio y creatividad.* Editorial Galerna. Buenos Aires.
- Pelegrín, Ana** (1984) *La aventura de oír. Cuentos y memorias de la tradición oral.* Editorial Cincel-Kapelusz. Bogotá.
- Petit, Michele.** (2009) *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* Océano Travesía. México.
- Quignard, Pascal** (2012) *El odio a la música.* El cuenco de plata editores. Buenos Aires.
- Stern, Daniel** (1994) *El mundo interpersonal del infante.* Paidós. Buenos Aires.
- Von Kleist, Heinrich.** (1988) *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y filosofía.* Libros Hiperión. Madrid.
- Winnicott, Donald** (1993) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador.* Paidós. Buenos Aires.





## LIBROS INFANTILES REFERIDOS

**Browne**, Anthony. (1994) *Un cuento de oso*. Fondo de Cultura Económica. México.

**Browne**, Anthony. (1993) *Cambios*. Fondo de Cultura Económica. México.

**Cuellar**, Olga (2005) *Escondidas*. Alfaguara. Colombia.

**Da Coll**, Ivar. (2005) *Chigüiro viaja en chiva*. Ediciones Babel. Bogotá.

**Da Coll**, Ivar. (2005) *Chigüiro y el lápiz*. Ediciones Babel. Bogotá.

**Devetach**, Laura. (1998) *Canción y pico*. Sudamericana. Buenos Aires.

**Dipacho** (2010) *Dos pajaritos*. Random House-Mondadori. Colombia.

**Fonseca**, Rodolfo (2008). *Cuando el río canta. Antología de poesía popular para niños*. SM México.

**Gusti**, (2005) *La mosca*. Serres. Barcelona.

**Kitamura**, S. y Oram, H. (1985) *Fernando furioso*. Ekaré. Venezuela.

**Oxenbury**, Helen. *La familia*. Editorial Juventud. Barcelona.

**Pombo**, Rafael (2012) *Con Pombo y platillos*. Serie Leer es mi cuento, título 2. Ministerio de Cultura de Colombia. Bogotá.

**Ramos**, Mario. (2010) *¡Mamá!* Corimbo. España.

**Rathmann**, Peggy. (2001) *Buenas noches, gorila*. Ekaré. Venezuela.

**Robledo**, Beatriz Helena (selección). *Poesía para niños*. Libro al viento. Instituto Distrital de Cultura y Turismo y Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá. 2007.

**Rodríguez**, Idana. *Cosas rojas*. Playco editores. Venezuela.

**Vásquez**, Socorro (investigación y recopilación). *Putunkaa Serruma: Duermete, pajarito blanco*. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas. Edición bilingüe. ICBF. Colombia. 2010

**Waddell**, Martin y Benson, Patrick (2010) *Las lechucitas*. Alfaguara. México.

**Wiesner**, David (2006) *Flotante*. Océano travesía. México.







## Calidad y calidez en las bibliotecas

### Pautas para la atención a la primera infancia<sup>1</sup>

Con el Plan Nacional de Lectura y Escritura, el Ministerio de Cultura con la Red Nacional de Bibliotecas Públicas desarrolla un conjunto de acciones tendientes a mejorar la calidad y calidez de la atención de los niños en primera infancia y sus familias. Se promueve la concurrencia de actores y procesos que inciden en el reconocimiento de los niños como interlocutores válidos y usuarios prioritarios de la oferta bibliotecaria.

El acceso y la participación de los niños en los bienes y servicios culturales constituyen en la política nacional de atención a la primera infancia De Cero a Siempre una realización de los derechos culturales, una materialización de las condiciones que hacen posible su desarrollo integral como objetivo primordial de la política.

El Ministerio de Cultura lidera la elaboración de orientaciones a los servicios y programas de las bibliotecas destinados a la primera infancia. Parte de la función del bibliotecario como mediador de las experiencias de lectura, estudia y motiva propuestas tendientes a flexibilizar y movilizar los entornos de desarrollo para promover la presencia de la lectura,

<sup>1</sup> Equipo técnico: Fabio López, Graciela Prieto, María Emilia López, Pilar Bermúdez y Sol Indira Quiceno.



la literatura en sus diversos géneros y la oralidad en la cotidianidad dentro y fuera de la biblioteca.

Mejorar la calidad de los servicios bibliotecarios convoca el conjunto de sectores a generar condiciones que permitan el cumplimiento de objetivos de formación de sociedades lectoras, creadoras, interlocutoras de diversidad, ciudadanía y participación.

El presente documento inicia con la revisión del marco normativo y técnico de los servicios bibliotecarios; de la reflexión y conceptualización sobre los sentidos de la relación niño, lectura y biblioteca y de las reflexiones sobre el significado del arte en la primera infancia elaborados por la profesora María Emilia López; de la experiencia de formación en lectura y primera infancia con 600 bibliotecarios del país<sup>2</sup>, y finalmente, de la consulta a la Comisión Intersectorial de primera infancia y expertos del sector en el Congreso<sup>3</sup> Nacional de Bibliotecas Públicas y en la Feria Internacional del Libro de Bogotá<sup>4</sup>.

- 2** Referencia a los seminarios de Formación en lectura y primera infancia, coordinados por Graciela Prieto y dictados por Evelio Cabrejo Parra y María Emilia López. Plan Nacional de Lectura y Escritura. Estrategia De Cero a Siempre. Biblioteca Nacional de Colombia. Ministerio de Cultura, octubre de 2011 a octubre de 2013.
- 3** Congreso Nacional de Bibliotecas Públicas: trasformación en marcha, realizado en Bogotá en octubre de 2012.
- 4** Mesa de reflexión realizada con diversos especialistas en la Feria Internacional del Libro de Bogotá, en 2013.



## I. La construcción del ambiente de lectura en la biblioteca

La noción de “ambiente” que se propone en este documento trasciende el espacio físico. Hace referencia fundamentalmente a dos aspectos:

### A. El ambiente humano y afectivo

Se considera ambiente humano y afectivo a la disponibilidad que el bibliotecario crea con su presencia física y mental entregada al diálogo y al encuentro con los usuarios. Un ambiente de lectura Enriquecido cuenta con talento humano capaz de transmitir, orientar, ayudar, leer para otros, escuchar.

Una de las funciones básicas de la biblioteca pública es favorecer la expresión narrativa de la población que se acerca, tanto desde la escucha o la lectura como desde la conversación y el intercambio.

“A narrar no se aprende en la universidad. La narración es un saber general, que se ejerce desde la infancia. Contar historias es una de las prácticas más estables de la vida social. Un día en la vida de cualquiera de nosotros está hecho también de las historias que contamos y nos cuentan, de la circulación de relatos que intercambiamos y desciframos espontáneamente en la red de la vida social. Estamos siempre convocados a narrar. ‘Contame’ es una de las grandes exigencias sociales”<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Piglia, Ricardo. En el prólogo a Sarah Hirschman, *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?* Colección Espacios para la lectura, Fondo de Cultura Económica, México, 2011.



Generalizar oportunidades de ejercer la narración como fenómeno social y literario, habilitar las voces de los lectores, de los escritores, es una tarea comunitaria de gran envergadura. El bibliotecario que ofrece un ambiente propicio para el ejercicio de la narración, en un sentido amplio, está trabajando en uno de los aspectos más vitales de la comunicación, de la sensibilidad y del lenguaje; más aún, cuando sus destinatarios son bebés y niños pequeños, que se encuentran en pleno proceso de aprendizaje acerca de las cosas humanas, entre ellas la estructuración del pensamiento a través de la narración. El bibliotecario amable y flexible permite que los niños y adultos puedan atravesar diversas experiencias, siguiendo sus propias iniciativas, dando lugar a variedad de climas y modos de lectura.

La actitud receptiva, generosa y abierta, junto al interés por ofrecer buenos programas, hace del bibliotecario un aliado muy valioso para generar continuidad en la asistencia de los usuarios. Dicha continuidad permite profundizar los procesos de lectura y apropiación cultural.

La bienvenida es mucho más que un gesto de lenguaje, es también una apertura mental y afectiva que hace del bibliotecario un marinero remando en aguas revueltas, siguiendo las inclinaciones de los demás pasajeros de dicha travesía, aportando a través de su experiencia la posibilidad de llegar a territorios desconocidos.

## B. El ambiente físico y material

Se consideran dentro del ambiente físico y material dos componentes: el acervo (colecciones de libros, discos, videos, películas, obras de arte) y el espacio físico.





Forma parte del ambiente material un acervo rico, interesante, variado, que permite a los lectores niños y adultos entrar en los laberintos de la ensoñación, en el mundo de la ficción, o alimentar sus necesidades de conocimiento.

Esta colección debería incluir<sup>6</sup>:

- libros para primeros lectores; libros para manipular, ver y jugar; álbumes, libros ilustrados; cuentos tradicionales; poesías y canciones; cuentos de autor; libros de adivinanzas, juegos de palabras; historietas.
- libros de autores clásicos y contemporáneos.
- libros informativos; enciclopedias.
- publicaciones periódicas: revistas, diarios.
- música, tanto impresa como grabada, en soportes que permitan su audición, tanto recuperación de canciones tradicionales como cantautores contemporáneos.
- imágenes fijas y animadas: carteles, diapositivas, mapas, películas, planos, videos, etc.
- retablos para teatro de títeres, casa de muñecas, objetos que acompañen en algunas circunstancias las narraciones.

El tamaño de la colección que la biblioteca pública pone a disposición de los niños depende, en primer lugar, del número de usuarios que viven en su zona de atención, y demás de la relación de dichos usuarios con la lectura. Es decir, a mayor cantidad de experiencias de lectura, es dable esperar que los usuarios demanden más

<sup>6</sup> Fernández de Avilés, Paloma (1998). *Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes*. Ediciones Trea. España.



libros en préstamos, por ejemplo, y mayor variación de géneros. Por tanto, la relación entre cantidad de libros y población usuaria no es únicamente cuantitativa.

En cuanto al ambiente físico, dice Aidan Chambers:

“Las áreas de lectura también significan valor. Uno no dedica un lugar exclusivamente para una actividad especial a menos que crea que tiene una enorme importancia. Solo por estar ahí para usarse de determinada manera y protegida por reglas simples y razonables, un área de lectura le anuncia a los niños, sin que el maestro lo tenga que decir, que en esta aula, esta escuela, esta comunidad, entendemos que leer es una actividad esencial”<sup>10</sup>.

El ambiente físico debe ofrecer fundamentalmente condiciones de comodidad adaptadas a la edad de los usuarios: bebés y niños muy pequeños, algunos de ellos que no pueden movilizarse aún ni sentarse; otros que necesitan moverse, como es el caso de los niños de un año y medio en adelante, sobre todo aquellos que comienzan a caminar. Espacios dónde cambiar pañales e higienizar a los bebés, posibilidades de generar un clima de sosiego en el caso de que los bebés se duerman.

Además, primero hay que sentir ganas de entrar en una biblioteca, y eso depende en gran parte de la convocatoria que realicen los bibliotecarios, y luego hay que generar el deseo de que los usuarios quieran quedarse en ella. Si la sala infantil o el espacio dedicado a los niños, ha sido acondicionado pensando en ellos, y no en los adultos, es altamente probable que los pequeños



<sup>7</sup> Chambers, Aidan (2007). *El ambiente de lectura*. Colección Espacios para la lectura. Fondo de Cultura Económica. México.

usuarios rápidamente sientan ese espacio como propio. Los niños necesitan pasearse, leer, explorar en las estanterías, consultar, seleccionar libros para llevarse en préstamo, escuchar un disco o realizar actividades individuales de exploración y manipulación; escuchar cuentos, leer con otros o solos. La sección infantil debe adaptarse a dichas necesidades<sup>8</sup>.

Por tanto, la noción de ambiente de lectura que se propone toma en cuenta tanto el acervo y el espacio físico como las condiciones vinculares y afectivas que el bibliotecario ofrece a sus usuarios. Del mismo modo, la calidad de los servicios estará en íntima relación con estos tres tópicos.



<sup>8</sup> Fernández de Avilés, P., *op. cit.*





## II. El ambiente de la biblioteca para la primera infancia: accesibilidad, servicios, programas y colecciones

La accesibilidad, como principio fundamental para lograr la igualdad de oportunidades y el acceso a la cultura, debe contemplar los diferentes aspectos que en términos de infraestructura, recurso humano, formación, servicios y el manejo de los lenguajes adecuados y acordes con los contextos, sean necesarios para su óptima prestación.

“Ser parte de la biblioteca de su comunidad es una experiencia social temprana que enciende la curiosidad y la imaginación”<sup>9</sup>. En este sentido, se deben establecer unos lineamientos básicos para que cualquier acción dirigida a cumplir los objetivos del programa contemple las particularidades de las comunidades y establezca una línea base que permita reconocerlos e involucrados en los procesos de formulación de los proyectos en sus diferentes instancias. Partimos de entender que, al favorecer el acceso a cualquier campo, se parte de las necesidades de la comunidad, y es solo con ella que se pueden establecer dichas necesidades.

La literatura alimenta la imaginación y permite evocar el mundo que conocemos o que conocimos, el entorno en el que crecimos y todas aquellas experiencias que nos marcaron. En esencia, mientras vamos viajando en la lectura vamos recorriendo nuestras emociones, los

<sup>9</sup> Guía IFLA de Servicios Bibliotecarios para la Primera Infancia. Informes profesionales de IFLA, No. 102, Fundialectura, Bogotá, 2009.

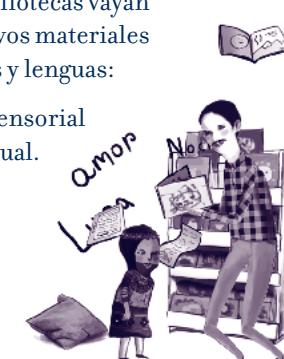
sentimientos, nuestro cuerpo se activa y empezamos a sentir el frío o el calor del lugar en el que está nuestra mente, saboreamos y olemos con tal claridad que el sistema nervioso activa nuestras papilas, eriza la piel y logra desprender lágrimas de nuestros ojos.

Las referencias a experiencias previas que se estimulan al leer, parten de la percepción de los sentidos de manera integral. Sin embargo, la experiencia del mundo que nos rodea está lejos de ser explicada como única o generalizable. Es decir, que todo aquello que nos hace diferentes y únicos, replica la diversidad de universos mentales que pueden generarse a partir de una misma experiencia.

Cuando se habla de acceso a la lectura, es necesario tener en cuenta las diversas formas en que se percibe el mundo y las variadas particularidades que determinan la experiencia del niño en las comunidades y regiones del país, y de igual forma, los retos que deben asumir el bibliotecario o mediador en esta tarea. Si establecemos el concepto de accesibilidad en su concepción más amplia, encontramos que tal premisa determina el acceso sin distingo alguno, por lo que dichas particularidades deben tomarse no solo en cuenta, sino también establecer unos lineamientos y acciones que permitan llegar a brindar un acceso total a los ciudadanos.

Por tal motivo, es necesario que las bibliotecas vayan incorporando paulatinamente en sus acervos materiales de lectura accesibles en variados formatos y lenguas:

- El libro-álbum táctil y la experiencia sensorial para la población con discapacidad visual.
- Los audio-libros.



- Libros bilingües y materiales multilingües que recojan las voces y lenguas maternas de las poblaciones indígenas.

También que tomen en cuenta distintos retos, como los siguientes:

- Revisar cómo adaptar la interpretación de los textos cuyo único referente es visual para la población con dificultades visuales.
- La memoria visual de las personas con discapacidad visual.
- Barreras del lenguaje en la lectura. La situación de la comunidad sorda.
- Generación de ambientes para la experiencia multi-sensorial de la lectura.
- Costumbres y tradiciones no escritas, el maravilloso mundo de la tradición oral, las historias de los abuelos, sabedores y aquellas narraciones que no deben escribirse ni dibujarse.
- El acceso a los libros y a la experiencia de lectura compartida por parte de los niños que viven en poblaciones rurales y no tienen forma de acercarse al espacio físico de la biblioteca.





### III. Bibliotecas con calidad y calidez en servicios bibliotecarios para la primera infancia

*En todo el mundo, las familias necesitan acceder a las herramientas disponibles en sus bibliotecas locales. Una temprana introducción a la biblioteca permitirá cierta desenvoltura, el deseo de solicitar ayuda, en un lugar donde se pueden buscar respuestas<sup>10</sup>.*

#### ¿Cómo se traducen la calidad y la calidez frente a estas necesidades?

El bibliotecario/mediador planea y organiza sus propuestas, lee y conoce su colección, investiga sobre otros libros que no tiene en su biblioteca, mira e indaga en su comunidad los intereses, gustos y necesidades, y diseña los productos que se traducen en programas y servicios destinados a hacer del ambiente de la biblioteca —dentro y fuera de esta— una experiencia enriquecedora, agradable y deseada. Organiza los tiempos y movimientos de su biblioteca, de los programas, de los servicios y, en paralelo, hace continuo seguimiento para registrar los aciertos y también las oportunidades de mejora.

Con el propósito de contribuir con esa labor, se registran algunas recomendaciones que orientan la atención integral de la primera infancia en las bibliotecas públicas, que sin ser prescriptivas, invitan a una reflexión que propicie la construcción colectiva del ambiente afectivo y cultural de la biblioteca al servicio de los niños pequeños y sus familias.



<sup>10</sup> Guía IFLA, *op. cit.*



De igual manera, para orientar este trabajo y en articulación con la política de atención a la primera infancia, encontramos adecuado que la implementación de las pautas aquí sugeridas se basen en la perspectiva de derechos de la infancia y se identifiquen con los principios de buena fe, corresponsabilidad y progresividad.

Así, el principio de **buena fe** se refiere a la presunción de que las acciones adelantadas tanto por las autoridades públicas como por los particulares son leales a las niñas y a los niños, sus derechos, honran los acuerdos establecidos entre las partes y responsabiliza a estas actuar en consecuencia.

La **corresponsabilidad** es el reconocimiento del papel que tienen la familia, la sociedad y el Estado en la garantía del desarrollo integral de la primera infancia y la necesidad de que sus responsabilidades se cumplan de un modo concurrente, simultáneo e interrelacionado.

La **progresividad** se refiere a que el cumplimiento de los estándares es un proceso que se asume de manera gradual, creciente, y se requiere asegurar las condiciones humanas, materiales y sociales que garantizan el desarrollo integral de las niñas y niños en su primera infancia.





## IV. Recomendaciones basadas en la función del bibliotecario

Esta reflexión del escritor William Ospina puede resultar muy enriquecedora para orientar las funciones específicas del bibliotecario ligadas a “dar de leer”.

“Crear lectores es mucho más que transmitir una técnica: es algo que tiene que ver con el principio del placer, con las libertades de la imaginación, con la magia de ver convertidas en relatos bien narrados y en reflexiones nítidas muchas cosas que vagamente adivinábamos o intuíamos, con la alegría de sentir que ingresan en nuestras vidas personajes inolvidables e historias memorables. Por eso, el peor camino para iniciar a alguien en la lectura es el camino del deber. A los libros se llega por el camino de la tentación, por el camino de la seducción, por el camino de la libertad, y si no hemos logrado contagiar generosamente nuestro propio deleite con la lectura, será vano que pretendamos crear un lector por la vía de forzarlo a leer”<sup>14</sup>.

Tomando en cuenta esta necesidad de mediación afectiva, sensible a los apetitos y posibilidades de cada lector, respetuosa de las diferencias y, sobre todo, capaz de construir una oportunidad para cada necesidad, el bibliotecario y el mediador de lectura toman en cuenta

<sup>14</sup> Ospina, William. “Lo que entregan los libros”. *Por qué leer y escribir*. Libro al viento, Instituto Distrital de Cultura y Turismo y Secretaría de Educación de Bogotá, Bogotá, 2006.



las siguientes recomendaciones en sus experiencias de trabajo:

1. Destina un tiempo específico al trabajo personalizada con los niños, niñas y familias. No solo pone a disposición la biblioteca y su acervo, también ofrece su tiempo de lectura y acompañamiento singular.
2. Lee en voz alta, estimula la lectura en voz alta en los padres y adultos acompañantes de los niños.
3. Ambienta la sala de lectura con calidez en la recepción, cuida los materiales estéticos disponibles en las paredes y en el espacio en general, y ofrece un trato basado en la igualdad, el respeto y la confianza mutua.
4. Facilita la información y el acceso a la oferta cultural local y promueve el enriquecimiento de contenidos culturales diversos en la biblioteca.
5. Estimula la curiosidad y la autonomía entre los públicos de la biblioteca. Ofrece materiales nuevos, los promueve, investiga los intereses de los usuarios.
6. Es flexible en la organización y disposición de actividades y usos de la biblioteca, favoreciendo así el ingreso de las familias en distintos horarios, de acuerdo con sus posibilidades.
7. Favorece a través de la lectura con niños y familias la posibilidad de que estos se enriquezcan con libros y otros materiales y que amplíen sus experiencias de la vida cotidiana, que les aporten nuevos puntos de vista y situaciones desconocidas.
8. Lee y conoce la totalidad de los libros de su colección de primera infancia.
9. Planea e implementa los servicios, programas y actividades buscando siempre promover la participa-





ción de los niños y las niñas en las actividades cotidianas, con base en el reconocimiento y respeto de sus procesos de desarrollo y de sus diversas formas de expresión y comunicación.

- 10.** Propicia la lectura en pequeños grupos e incluso en forma individual con los padres y los niños, ofreciendo escucharlos en sus reflexiones, ideas e intereses, y planificando las sesiones siguientes en función de lo que observa e interpreta como deseos y necesidades de los usuarios.
- 11.** Planifica sus sesiones teniendo en cuenta la participación conjunta de los padres con los hijos, estimula el jugar, habilita la lectura compartida, ayuda a los adultos a encontrar mejores formas de relación con los libros y los niños, estimulando la tolerancia hacia los tiempos laxos de los niños, valorando positivamente las elecciones de los más pequeños.
- 12.** Planea, implementa y hace seguimiento a programas de extensión que garanticen el acceso a la lectura de los niños y sus familias, que por circunstancias especiales de salud no puedan acudir a la biblioteca. Por ejemplo: una hora de lectura en el hospital, un servicio de caja viajera, préstamo de libros por encargo de los niños y sus familias, y muchas otras ideas y propuestas.
- 13.** Promueve y presta servicios de lectura dirigidos a las familias o cuidadores, cuyos niños y niñas presenten alteraciones en el desarrollo (cognitivo, sensorial, motor, socioafectiva, lenguaje), las orienta sobre los servicios existentes y el uso de los equipos a que haya lugar y divulga la existencia de estos servicios.



- 14.** Implementa y hace seguimiento a los servicios, programas y actividades para los niños, las niñas y sus familias, orientados a crear un ambiente afectivo alrededor de la lectura de libros, entre otras: las horas del cuento, lecturas en voz alta y préstamo de libros.
- 15.** Promueve y gestiona la realización de eventos relacionados con las artes, la literatura y la lectura en el espacio de la biblioteca, dirigidos a sus usuarios de primera infancia.
- 16.** Establece relaciones de apoyo y ofrece los servicios de lectura a la primera infancia en los entornos donde transcurre la cotidianidad de niños y niñas en el hogar, las instituciones y lo público; adelanta actividades especiales de extensión bibliotecaria con poblaciones rurales, en albergues o en situaciones de fragilidad.
- 17.** Planea e implementa actividades que promueven y fortalecen las manifestaciones y prácticas culturales propias de la comunidad en las que convoca a las madres gestantes, los niños y las niñas de primera infancia, sus familias y cuidadores.
- 18.** Difunde los programas, actividades, servicios, y colecciones que ofrece la biblioteca a la primera infancia, valiéndose de diversos medios y estrategias, como las piezas comunicativas en carteleras, el perifoneo, las visitas y reuniones en jardines infantiles, casas de familia y otros lugares donde confluya la comunidad.





## V. Recomendaciones basadas en el papel de la comunidad, la familia y la biblioteca

- 19.** Incentiva la participación activa de los niños y sus familias, invitándolos a traer a la biblioteca sus historias de la tradición oral, nanas, canciones, cuentos familiares, que serán compartidos en sesiones planificadas por el bibliotecario.
- 20.** “Pesca lectores”, conoce a la población de su comunidad que no accede por sí misma a la biblioteca y se acerca a ellos, generando situaciones de lectura en sus contextos y estimulando su llegada a la biblioteca. Garantiza la más amplia cobertura posible y la inclusión de aquellos que aparentemente no manifiestan interés por la lectura.
- 21.** Realiza préstamos de libros, tantos como los usuarios soliciten, y estimula la llegada y permanencia de los libros en los hogares durante varios días.
- 22.** Adelanta acciones para que su biblioteca se una a las campañas de salud de su departamento, municipio o localidad, tales como nutrición, vacunación, etc. Publica los materiales en sus carteleras y cuenta con la información local pertinente y oportuna sobre dónde dirigir a las familias para recibir información especializada en este aspecto.
- 23.** Diseña e implementa un proceso participativo documentado que permita analizar, evaluar y tramitar las sugerencias, quejas y reclamos de los niños, las niñas y sus familias en relación con su experiencia en la biblioteca. Por ejemplo: un buzón de sugerencias, una cartelera abierta que invite a la escritura de mensajes escritos o dibujados.



- 24.** Documenta e implementa un protocolo para actuar frente a situaciones que amenacen o vulneren los derechos de los niños y las niñas, con base en la reglamentación y las disposiciones de la autoridad competente.





## VI. Recomendaciones en la gestión y la administración del talento humano, el espacio físico y los materiales de la biblioteca

- 25.** El bibliotecario/mediador se mantiene informado sobre las alternativas para su formación y cualificación, y gestiona su participación<sup>12</sup>.
- 26.** El bibliotecario deberá contar con el apoyo del alcalde o figura política alternativa, que tomará en cuenta como prioridad la contemplación de las necesidades de la biblioteca pública en su programa de atención a la primera infancia, tanto desde el acompañamiento de los proyectos, estímulo de los mismos, como en la colaboración en la difusión y en la asignación de presupuesto.
- 27.** El bibliotecario/mediador vela porque la biblioteca ofrezca variedad estética en sus libros, en sus cuadros, en sus pósteres, en su música. Los materiales y el espacio físico serán pensados en términos artísticos; es decir, que no están librados al azar sino considerando aportes valiosos de la cultura, el arte plástico y musical, así como los materiales producidos por los niños.
- 28.** Vela por el desarrollo y conformación permanente de sus colecciones de primera infancia y por la

<sup>12</sup> El Gobierno Nacional, en cabeza del Ministerio de Cultura, por medio de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, con el concurso de los gobiernos departamentales, municipales y locales, y articulado con las asociaciones y el sector privado, garantiza los recursos y oportunidades de acceso de bibliotecarios y promotores en programas de formación, para su cualificación.



dotación de otros materiales de lectura. Atiende a los criterios de calidad, pertinencia, pluralidad, diversidad cultural y lingüística, entre otros, y las políticas que establezca el Ministerio de Cultura. Y realiza estudios de su comunidad, con el fin de satisfacer sus necesidades e intereses.

- 29.** Verifica que su biblioteca pública se encuentre creada mediante ordenanza de la asamblea departamental o acuerdo del concejo municipal, según corresponda.
- 30.** Formula estrategias para que la gestión y administración de la biblioteca respondan y se articulen con los planes de desarrollo nacional, regionales y municipales, y que le den identidad de acuerdo con su entorno y su comunidad<sup>13</sup>. En estas, deberá velar porque se incluya, reconozca y evidencie la atención a la primera infancia.
- 31.** Gestiona con la administración departamental, municipal, local, según sea el caso, que además del horario tradicional de lunes a viernes, la biblioteca y los servicios dirigidos a los niños y las niñas de primera infancia y sus familias esté disponible en horarios que no coincidan con las jornadas laborales de padres y cuidadores; es decir, durante los sábados, domingos y festivos en un horario no inferior a cuatro horas diarias en la jornada que corresponda a las necesidades de la comunidad.
- 32.** Documenta, hace seguimiento y evalúa las acciones encaminadas al cumplimiento de las pautas para la atención de la primera infancia en las bibliotecas

<sup>13</sup> Las autoridades nacionales y territoriales de planeación incluirán en los planes de desarrollo el componente específico del sector bibliotecas públicas, de conformidad con la Ley 1379 de 2010.

- públicas consignadas en este documento, las cuales son de implementación progresiva.
- 33.** Elabora su presupuesto de gastos y sostenibilidad anual y lo presenta a la autoridad competente para garantizar el funcionamiento de su biblioteca, la continuidad de los programas y servicios y la gratuidad de los mismos.
- 34.** Documenta e implementa, de acuerdo con lo establecido por la Red Nacional de Bibliotecas Públicas, acciones que garanticen el diligenciamiento y reporte de la información sobre los servicios, programas y actividades dirigidos a los niños, niñas, madres gestantes, familias y cuidadores, para poder contar con un seguimiento que visibilice los efectos de su trabajo y permita, a la vez, detectar nuevas necesidades.
- 35.** Documenta e implementa un proceso de gestión y administración de su archivo institucional de acuerdo con la normatividad vigente y garantiza que entre otros documentos este acervo esté constituido por los documentos de planeación, implementación y seguimiento de los programas y servicios. Por ejemplo: las bitácoras, los registros de préstamo de libros, etc.
- 36.** Vela por las condiciones higiénico-sanitarias adecuadas de las instalaciones de su biblioteca, especialmente los espacios que frecuentan los niños y las niñas de primera infancia y las madres gestantes, de conformidad con los siguientes aspectos<sup>14</sup>:

**14** ICBF. Fundación Restrepo Barco – Unicef. Proyecto: Sistema de Supervisión de los Contratos de Aporte suscritos por el ICBF. Estándares e Instrumento de Supervisión para Hogares Sustitutos y Hogares Amigos. Versión 2007.



- Piso limpio.
  - Paredes limpias.
  - Ausencia de basura o desperdicios.
  - Sanitarios y lavamanos limpios.
  - Mesas, mesones o estantes limpios.
  - Ausencia de roedores, moscas o cucarachas.
  - Ausencia de olores desagradables o fuertes.
- 37.** Promueve que se garanticen las condiciones de seguridad, evitando riesgo de accidentes, de conformidad con los siguientes aspectos<sup>15</sup>:
- Ausencia de goteras.
  - Ausencia de grietas en las paredes.
  - Ventanas con vidrios sin quebrar o anjeos completos.
  - Puertas sin deterioro, óxido, astillas o latas levantadas.
  - Ventanas sin deterioro, óxido, astillas o latas levantadas.
  - Pisos no resbaladizos.
  - Muros seguros y sin grietas o en riesgo de caerse.
  - Escaleras (donde las hay) sin grietas.
  - Escaleras con pasamanos, no resbalosas.
  - En caso de contar con rampas que faciliten el acceso y desplazamiento a los niños y niñas con algún tipo de discapacidad física, estas deben garantizar las condiciones de seguridad, tales como las franjas antideslizantes, entre otros.

<sup>15</sup> *Ibid.*

- Balcones o terrazas con protección (muro, baranda, otros), o con acceso restringido a los niños y las niñas, y condicionado a la compañía de un adulto.
- Aljibes, albercas o estanques con protección.
- Tomas protegidas o cables eléctricos cubiertos (en donde haya energía).
- Ventiladores u otros aparatos eléctricos en buen estado y fuera del alcance de los niños y niñas (en donde haya energía).
- Iluminación apropiada: en lo posible debe contar con mayor iluminación natural que artificial.
- Herramientas corto punzantes fuera del alcance de los niños y niñas.
- Sustancias tóxicas, químicas, explosivas o irritantes y medicamentos, fuera del alcance de los niños y las niñas.
- Rejas en donde no quepa la cabeza de un niño o una niña.
- Techo seguro sin riesgo de caerse.
- Mobiliario que no genere riesgo de accidentes (muebles completos, sin rotos, daños y sin óxido).

**38.** Promueve que se incluya dentro de su Plan de Emergencia, de acuerdo con la normatividad vigente, un capítulo especial en el que se contemple el protocolo a seguir con las madres gestantes y los niños y las niñas de primera infancia en caso presentarse situaciones de emergencia dentro de la biblioteca (terremotos, asonadas, incendios, accidentes, entre otros).

**39.** Documenta e implementa procesos y procedimientos que garantizan la seguridad de



los niños y las niñas durante su permanencia dentro del espacio físico de la biblioteca y en aquellas situaciones extraordinarias que impliquen desplazamientos fuera de ella. Por ejemplo: el ingreso a los baños públicos —por tratarse de un lugar público, los niños deben ir en compañía de un adulto o cuidador, nunca solos—; los trasladados a servicios de salud en los casos en que se requiera, en casos de emergencia —en la documentación del procedimiento a seguir se debe atender el protocolo de la autoridad competente—.

- 40.** Vela porque la dotación de mobiliario del espacio destinado a la prestación de servicios para la primera infancia sea pertinente a la edad y contexto socio-cultural de los niños y niñas.



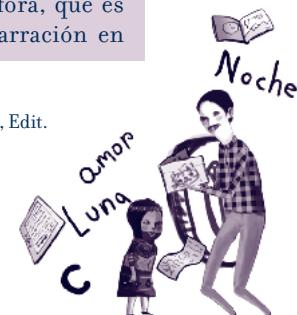
## VII. Las bibliotecas públicas como redes de sostenimiento para la primera infancia en el mundo

*La cuestión para mí era leer. Zambullirme en un libro como ese tío avaro del pato Donald se zambulle en una bañadera llena de monedas de oro<sup>16</sup>.*

Alrededor del mundo, las bibliotecas públicas y comunitarias y los servicios culturales para bebés, niños pequeños y familias se extienden sin cesar en los últimos años. Reconocida la importancia del acceso temprano a la lectura más los beneficios que trae aparejada a la tarea de crianza la mediación de los cuentos, las canciones, los libros, la poesía y el juego en la relación de los pequeños y sus progenitores o familiares, la tarea de una política pública que se propone generar oportunidades de acceso a la experiencia de la lectura y la escritura y favorecer la creación de un espacio poético propio tempranamente cobra especial valía.

“Cuánta potencia puede cobrar una política cultural para bebés y niños pequeños si construimos dispositivos que consideren el devenir cultural, cognitivo, social y económico de cada comunidad, lo que tiene de creador cada niño como sujeto que se abre al mundo, lo que hay de ‘constructor’ en los niños que tienen a disposición materiales y oportunidades para inventar, para jugar en el territorio de la metáfora, que es fundamentalmente el campo de la narración en

<sup>16</sup> Gallardo, Sara. *¡Adelante la isla!*, Buenos Aires, Edit. Abril, 1982.



un sentido amplio. Los niños pueden ser grandes inventores; la relación con las palabras, con los juguetes, con la naturaleza es una relación de descubrimiento y creación en tanto deben construir sentidos para humanizarse, de allí que niño y artista construyen una relación de estrecha hermandad. ¿No es acaso esa relación del artista con el mundo comparable a la relación del niño con el juego? ¿No son el juego y el arte las formas básicas —en tanto fundantes— de la experiencia de la infancia?”<sup>17</sup>.

Los libros, la narración oral, la poesía, la música, son manifestaciones del arte que pueden transformar radicalmente la experiencia cultural y social de los niños pequeños, sobre todo si involucramos a sus padres en esos procesos, porque el fortalecimiento no solo será del niño, sino también de las posibilidades maternantes y paternantes de los progenitores.

A continuación se enumeran algunos proyectos de bibliotecas públicas que cuentan con carácter incluyente y cumplen con los requisitos de lo que en este documento se ha dado en determinar como “calidad” y “calidez”, y que pueden funcionar como situaciones inspiradoras para nuevos emprendimientos. Algunos de ellos han sido recogidos por la Guía IFLA de servicios bibliotecarios para la primera infancia:

- La Biblioteca Danesa para el invidente y las bibliotecas públicas de Dinamarca desarrollan el proyecto *Det eventyrlige bibliotek* (*La biblioteca aventurera*), dirigido a niños en situación de discapacidad y sus

<sup>17</sup> López, María Emilia. Documento para el trabajo en el foro sobre “Cultura y primera infancia”, Cerlalc, Bogotá, 2013.



familias, que son invitados a participar de programas especialmente diseñados para ellos ([www.dbb.dk](http://www.dbb.dk)).

- En la mayoría de las bibliotecas públicas de Suecia hay un estante de libros para niños en situación de discapacidad. Lo llaman el “estante manzana”, porque está señalizado con una manzana, y tiene libros con pictogramas, video-libros en lenguaje de señas y libros de ilustraciones táctiles. Estos materiales son producidos por la Biblioteca de Audiolibros y Braille.
- La Biblioteca Pública de Copenhague trabaja desde el 2004 en un proyecto que estimula el lenguaje, dirigido a niños y padres de áreas multiculturales de la ciudad. Buscan el contacto personal y visitan a las familias, estimulando su acceso a la biblioteca. A partir de estas acciones, un equipo de trabajo desarrolla ideas y nuevos modelos de enseñanza y lectura para familias bilingües ([www.sprogporten.dk](http://www.sprogporten.dk)).
- La Biblioteca Pública de Urasayu, Tokio, realiza un programa denominado “Disfrutar las rimas con los bebés”, dirigido a niños entre 6 meses a 3 años, en compañía de sus padres. Se organiza una vez por mes y se nutre de la lectura en voz alta, la lectura de imágenes, el juego y el canto. En Japón, los servicios bibliotecarios para niños menores de 3 años comenzaron hacia 1980 con las llamadas *Bibliotecas de Salud*. Actualmente se continúa brindando libros gratis a los bebés en los centros de salud durante los chequeos médicos.
- En tres bibliotecas de Barcelona, España, se organiza el *Club de lectura para nuevos padres*. Dedican sesiones para que los padres primerizos aprendan de qué se trata la cuestión de leerles a los bebés, al acercamiento a la literatura infantil (diversos títulos, géneros, autores), y también facilitan el acceso a los libros sobre temas de crianza.
- En las bibliotecas públicas de los Países Bajos se desarrolla el programa *Boekenpret*, que está dirigido a familias con bajo nivel de formación, tanto holandesas como de inmigrantes, con niños de 0 a 6 años. Trabajan sobre la lectura y las destrezas lingüísticas. Los bibliotecarios forman a los diversos actores sociales (profesionales de los centros de salud, jardines de infantes, escuelas primarias) en un método especial de habilidades lingüísticas y trabajan en red. A los padres se los acompaña en el ejercicio de la lectura en voz alta, como leer los libros de imágenes, cantar canciones, etc. Estos talleres se realizan en la biblioteca y a los



padres se les entregan nuevos materiales en cada sesión (libros, títeres, folletos) ([www.boekenpret.nl](http://www.boekenpret.nl)).

- La Sección para niños de la Asociación Croata de Bibliotecas trabajó durante tres años en el proyecto *Léales desde la más temprana edad*. Visitaban los jardines infantiles y conversaban con los padres y maestros sobre la alfabetización temprana, la importancia del acceso a los libros desde el nacimiento. La Biblioteca Pública *Medvescak*, por ejemplo, trabaja desde 1993 en un programa especial para bebés y sus padres, que ofrece actividades específicas cinco días a la semana, préstamo de libros de crianza, libros infantiles y juguetes, talleres y conferencias organizados por escritores, psicólogos, médicos, pedagogos ([www.knjizmed.hr](http://www.knjizmed.hr)).
- En el Reino Unido, el programa *Bookstar*, fue el primer programa nacional del mundo que regaló libros a los niños. Comenzó en 1992 con 300 bebés. En 2001 ya había superado un millón de bebés beneficiados. Se trata de un programa que involucra a las bibliotecas públicas, las autoridades de educación y los servicios de salud, quienes entregan a cada bebé un paquete de libros gratis entre el séptimo y noveno chequeo médico, junto a sugerencias de cuidado afectivo y de salud ([www.bookstart.co.uk](http://www.bookstart.co.uk)).
- En Seúl, Corea del Sur, el proyecto *Taller de narración de cuentos “Abuelita linda”*, fue planeado y coordinado por la sociedad, por la biblioteca y la literatura infantil de Seúl. Las abuelas practican y aprenden a narrar, a leer en voz alta, a cantar y a hacer rimas, y se ofrecen como voluntarias en bibliotecas, jardines de infantes, centros de educación social. También colaboran como voluntarias en bibliotecas, y se producen ricas situaciones de encuentro entre abuelas y nietos.
- La Biblioteca *Joie par les Livres-Clamart*, en Francia, es un ejemplo mundial de atención a la infancia por los programas especialmente diseñados para acercar la literatura a niños de comunidades marginadas y favorecer los procesos de lectura. Genevieve Patte fue su directora durante 35 años, y desarrolló en ese espacio líneas de trabajo que marcaron las prácticas inclusivas en muchos países. Su trabajo incluye las diferencias como una riqueza necesaria y ha aportado enormes beneficios a las poblaciones más desfavorecidas.
- En Latinoamérica, el desarrollo de los espacios para la primera infancia en las bibliotecas públicas aún no es masivo, aunque cada vez ganan más potencia algunos proyectos orientados a fortalecer la relación de los niños con la lectura

en ámbitos diversos, también en el caso de los bebés. Colombia es uno de los países con más desarrollo en la región. No obstante, sigue siendo necesario fortalecer y generalizar estas prácticas como un derecho vital de los niños pequeños y sus familias. El programa de formación sobre “Lectura y primera infancia” que desarrolla la Biblioteca Nacional de Colombia, destinado a los bibliotecarios que trabajan en bibliotecas públicas, es una herramienta que tiende a lograr esta meta, y cuyos buenos resultados comienzan a ser visibles. Es también un modo de fortalecer intelectual y emocionalmente la tarea del bibliotecario que, por lo general, trabaja en contextos complejos y en un camino en construcción.

## VIII. Programa de formación en línea para bibliotecarios



### A. Estándares de calidad en las bibliotecas públicas de Colombia para la atención a la primera infancia

Los estándares de calidad para las bibliotecas públicas en la atención a la primera infancia en Colombia han sido desarrollados pensando en el favorecimiento de las prácticas en todas las regiones del país, desde las ciudades hasta los puntos más lejanos. Por ese motivo, la tarea que se viene desarrollando con los bibliotecarios es intensa y apunta a fomentar la reflexión, el conocimiento y la implicación afectiva en el desarrollo de la lectura con niños pequeños y sus familias.

Muchos de los bibliotecarios que participan de este programa de formación han asistido a los seminarios de Formación en lectura y primera infancia que ofrece



la Biblioteca Nacional de Colombia<sup>18</sup>, cuya duración es de una semana de trabajo (35 horas). En dichos seminarios se hace hincapié en la relación del bebé y el niño pequeño con la palabra; en la importancia de las primeras relaciones afectivas como vehículo hacia el juego y la lectura; también en el conocimiento de los libros que forman las dotaciones ofrecidas por la Estrategia De Cero a Siempre; en los modos de acceso de los niños a la lectura y en la necesidad de repensar cómo los bibliotecarios realizan su labor para favorecer el inicio de una relación de afecto, placer e interés por los libros, el arte, la literatura y la lectura en la primera infancia, así como estimular en los padres y familiares la posibilidad de ofrecer libros, historias, canciones y juegos a sus hijos.

Además de los seminarios referidos, se realizó un seminario extraordinario dedicado a la música y la poesía<sup>19</sup>, con el objetivo de ampliar la experiencia en estas áreas con bibliotecarios que ya han realizado el seminario básico y que están implementando muy ricas acciones en sus municipios. Es decir, que toda la estrategia de formación apunta a ahondar cada vez más en las prácticas, en las reflexiones, en el acercamiento a la lectura y el arte en general, porque la literatura en

<sup>18</sup> Seminarios de Formación en lectura y primera infancia. Biblioteca Nacional de Colombia. Plan Nacional de Lectura, Estrategia De Cero a Siempre. Proyecto coordinado por Graciela Prieto, seminarios impartidos por María Emilia López. Inicio del proyecto: octubre de 2011.

<sup>19</sup> Seminario de música y poesía, dictado por Tita Maya y María Emilia López. Coordinación: Sol Indira Quiceno y Graciela Prieto. Medellín. Julio de 2013. Reflexiones de este seminario se publican en el libro *Música, poesía y lenguajes audiovisuales: reflexiones de una política en la colección Derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. 2014.

la primera infancia está nutrida por nanas, canciones, música, poesía, y muchas veces esas manifestaciones del arte resultan ajenas para los bibliotecarios.

Estos seminarios no solo trabajan en el campo del saber, es decir, nutriendo de conocimientos específicos a los asistentes, sino que también intentan producir una experiencia sensible y estética en los participantes mismos, algo así como un juego de transformaciones donde el acercamiento al arte no solo nos enseña sobre los poetas, sino que también nos empuja a ensayar cómo serlo.

“Amplié, aprendí y desaprendí con cada una de las expositoras, fortalecí mi motorcito creador. Fue un despertar a mi sensibilidad, no sabía que podía crear así con las palabras, me di cuenta de que tengo una gran cantidad de recursos poéticos que estaban dormidos, y ahora los puedo llevar a mi biblioteca, puedo comenzar a planear cómo hacerlos nacer en los niños. Esto para mí es una novedad”.

Luz Ardenis Bejarano García.

EVALUACIÓN DEL SEMINARIO DE MÚSICA Y POESÍA. MEDELLÍN. 2013

La biblioteca es también un lugar de encuentro, de nuevas redes de acompañamiento para las familias, muchos testimonios de quienes están trabajando en esta línea nos demuestran los efectos reparadores y enriquecedores de estas prácticas en Colombia.



“El martes llegó la doctora del hospital a dictar la charla, entre nueve y media y diez de la mañana llegaron las madres. La doctora empezó la charla con las recomendaciones, les explicó cómo alimentarlos, cómo masajearlos y enfatizó sobre las estimulaciones; les contó que a los niños les debemos leer todas las noches antes de dormir, también nos contó que era importante leer libros de poesía y cantarles, nos recomendó los libros de Pombo. Ya terminada la charla, la señora Marisol les preguntó a las madres si ellas les cantaban a sus bebés; es muy triste decirlo, pero una mamá dijo que ella la única canción que le cantaba era el de los pollitos, y allí fue donde yo tuve mi intervención: primero les leí la poesía del silencio de Federico García Lorca, y vuelto a contar. Cuando terminé de leer la poesía empecé a cantar a las madres canciones de arrullo, les canté el arrullo del sillón, canciones de toda la vida, las nanas de ultramar y terminé con la canción de pimpón y la canción de cucú. Mientras cantaba una nena que se llama Yolaisha, que estaba en el grupito con su mamá, se quedó quieta y me miraba fijamente a los ojos; invité a las madres a la biblioteca para que vieran los libros de poesías y canciones y se llevaran libros prestados”.

BERIL BENT. BIBLIOTECARIA DE PROVIDENCIA.  
BITÁCORA ENVIADA LUEGO DEL SEMINARIO DE MÚSICA Y POESÍA. 2013

La intervención de Beril Bent, y tantas otras que podríamos compartir aquí, nos muestra también un camino de búsqueda hacia una especificidad en el rol del bibliotecario, que muchas veces se ve superado por la cantidad de tareas a su cargo, sobre todo en las pequeñas poblaciones donde la biblioteca comparte el espacio con muchas otras instituciones. Por otro lado, la biblioteca no es solo un espacio físico; la experiencia de lectura crece en los bordes espaciales y se constituye como tal en cada niña, niño, padre, madre, abuelo, abuela, cuando alguna fibra de su ser es tomada por una historia, por una ilustración, por un poema o una canción, y se van con ellos luego de cada sesión. El bibliotecario es coordinador no solo de un espacio, sino también de un acervo de experiencias poéticas.

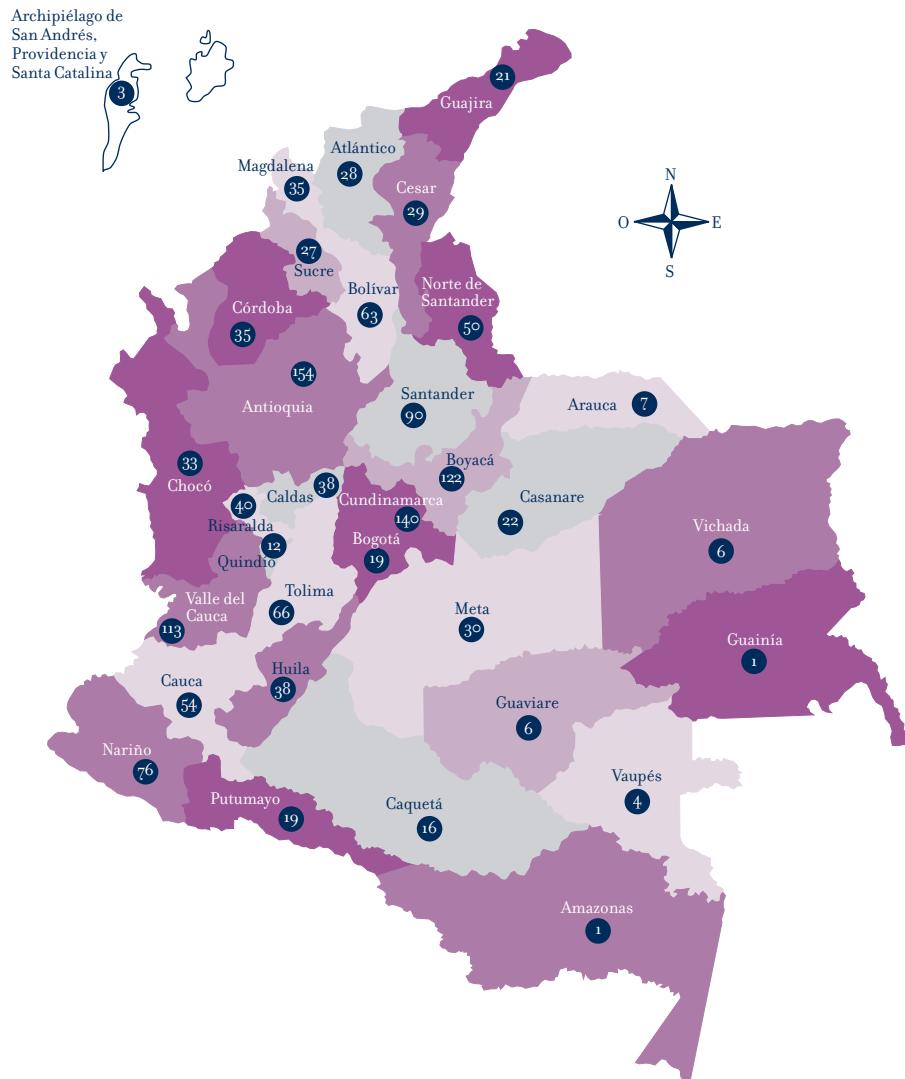
## B. Objetivos

Tal como se desprende de la fundamentación precedente, los objetivos de este programa apuntan a:

- Fortalecer la formación de los bibliotecarios en los aspectos centrales del acercamiento de los niños pequeños a la lectura y al arte.
- Lograr una verdadera apropiación por parte de los bibliotecarios de los documentos elaborados para el trabajo con la primera infancia en bibliotecas.
- Estimular una red de intercambio entre los bibliotecarios y quienes ofrecerán la formación, que redundará en el enriquecimiento de cada región.
- Dotar a los bibliotecarios de las herramientas necesarias para hacer crecer las experiencias de lectura en sus comunidades.
- Estimular el ingreso en un espacio poético, el goce de la lectura y la escritura.
- Valorar los distintos contextos y creación de prácticas acordes con los mismos, considerando que en cualquier contexto una intervención puede ser enriquecida.
- Enriquecer las oportunidades de aprendizaje, desarrollo y alegría de los niños y niñas de 0 a 6 años y sus familias.
- Estimular la lectura y la apropiación de nuevas bibliografías.



## Mapa de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas



## Red Nacional de Bibliotecas Públicas

### Bibliotecas públicas por departamento

Amazonas	1
Antioquia	154
Arauca	7
Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina	3
Atlántico	28
Bogotá D.C.	19
Bolívar	63
Boyacá	122
Caldas	38
Caquetá	16
Casanare	22
Cauca	54
Cesar	29
Chocó	33
Córdoba	35
Cundinamarca	140
Guainía	1
Guaviare	6
Huila	38
La Guajira	21
Magdalena	35
Meta	30
Nariño	76
Norte de Santander	50
Putumayo	19
Quindío	12
Risaralda	40
Santander	90
Sucre	27
Tolima	66
Valle del Cauca	113
Vaupés	4
Vichada	6
<b>Total</b>	<b>1398</b>

Fuente: base de datos de la Biblioteca Nacional de Colombia.

En: [www.bibliotecanacional.gov.co](http://www.bibliotecanacional.gov.co). Febrero de 2014.



Noche







# Plan Nacional de Lectura y Escritura

## “Leer es mi cuento” – Ministerio de Cultura

### Criterios para seleccionar materiales de lectura y conformar colecciones para la primera infancia<sup>1</sup>

#### I. Contexto

La Colección para la Primera Infancia está enmarcada en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), “Leer es mi cuento”, que se desarrolla en las bibliotecas públicas de la Red Nacional de Bibliotecas Públicas y en los Centros de Desarrollo Infantil Temprano del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

Además del componente de dotación, este plan tiene uno de formación que aporta herramientas pedagógicas para que los mediadores (educadores, bibliote-

<sup>1</sup> Texto basado en un documento preliminar elaborado por la Biblioteca Nacional de Colombia y complementado por la Dirección de Artes del Ministerio de Cultura y por Fundialectura.



Noche



carios, promotores de lectura, madres y padres y otros miembros de las familias)<sup>2</sup> acompañen a los niños y las niñas<sup>3</sup> en el acercamiento a los libros y CD de música de la colección. En ese sentido, a la hora de seleccionar el material, es importante considerar que los niños leerán algunos libros por su propia cuenta, y que habrá otros que serán leídos con los adultos que los acompañan.

Este plan forma parte de la Estrategia Nacional De Cero a Siempre, liderada por la Alta Consejería de Programas Especiales de la Presidencia de la República, dirigida a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de los niños en su primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, el cual, desde una perspectiva de derechos, articula todos los planes, programas y acciones que el país desarrolla en el tema.

## II. Criterios para la selección de materiales de lectura

### A. Definición de términos

- **Calidad:** es el referente primordial de toda la selección (por encima de consideraciones de precio). La calidad en un libro es el resultado de cumplir con un conjunto de propiedades que le son inherentes y satisfacen necesidades implícitas y explícitas del lector al que se dirige. Teniendo en cuenta:
  - 2 Personas que acercan los niños, jóvenes o adultos a los libros con el fin de despertar su interés y el gusto por leer. Es de resaltar, aunque parezca obvio, que para esto no se requiere de parte de todos los involucrados una formación profesional previa.
  - 3 En este documento cuando se habla de niños, se refiere a los niños y a las niñas.

cuenta que el libro es un objeto cultural y artístico, la calidad implica la combinación armónica de un texto que convoca al lector, imágenes y diseño; es decir, la relación de textos y paratextos específicamente pensados para lectores entre 0-8 años<sup>4</sup>. En la medida en que un libro cumple con las *especificaciones* mínimas requeridas en su contenido y diseño, el lector potencial al que se dirige percibe y puede medir su calidad.

- **Pertinencia:** es la correspondencia con un propósito, con alto grado de relevancia. Pertinente es un material que se considera adecuado con respecto del contexto particular para el que se ha seleccionado, y que le da sentido a su uso. En el caso de los libros en una colección, es posible establecer como criterio de selección su pertinencia *etaria* (que se correspondan con la edad y grado de desarrollo de sus lectores), *contextual* (que puedan insertarse coherentemente en los entornos y rutinas propios de esos lectores) o *temática* (que se refieran a temas que los lectores a los que están dirigidos encuentren interesantes, útiles o atractivos).
- **Temas y su tratamiento:** se refiere a los tópicos que despiertan la curiosidad y el interés en la primera infancia y que están relacionados con las experiencias cotidianas de los niños, los entornos de casa, escuela, familia, comunidad y también con mundos fantásticos que estimulan la imaginación. Estos

<sup>4</sup> Siguiendo los lineamientos de la Unicef y la Unesco. Ver más adelante, en este documento, las precisiones acerca de las edades que cubre la primera infancia en el apartado B: Consideraciones acerca de los referentes para la selección de los materiales de la dotación, Referente 1: El lector de primera infancia, edades.



Noche



temas pueden ser tratados a través de los géneros de ficción y no ficción. En cualquier caso deben tratarse con sencillez y apelar a las emociones, la curiosidad y el deseo de conocimiento de los niños.

- **Características editoriales:** en relación con la Colección para la Primera Infancia del PNLE “Leer es mi cuento”, son aquellas que describen las condiciones del libro como objeto de producción fabril. Se refieren a aspectos **físicos** tales como el formato, el tamaño, el papel, la encuadernación y también a aspectos **conceptuales** como la colección, el diseño, la diagramación, el estilo y técnica de la ilustración y la concepción gráfica.

Es necesario aclarar que en esta fase, el Plan no contempla la selección de material de referencia así como libros bilingües en lenguas que no se hablen en Colombia. En cuanto a los formatos, materiales y soportes se privilegian los libros en papel y sus derivados, tanto en libros literarios como informativos para primera infancia; por tanto, no se tendrán en cuenta:

- Libros en plástico o tela.
- Libros que incorporen un empaque adicional o cajas.
- Libros de texto, cuadernos de trabajo o de ejercicios.
- Libros de calcomanías.
- Libros con piezas desprendibles, pop up, pestañas, texturas o acetatos.
- Libros acompañados de juguetes.
- Tampoco se contemplarán videos, rompecabezas ni juegos.

Los libros seleccionados deben asegurar el menor grado posible de fungibilidad y la vida útil calculada más larga posible.



## B. Consideraciones acerca de los referentes para seleccionar los materiales

### Referente 1: El lector de primera infancia

#### 1. PRIMERA INFANCIA: EDADES

En la definición de edades que cobijan la primera infancia este documento se acoge a los planteamientos de la Unesco, Unicef y del Comité de los Derechos del Niño 2006, para los que este período de la vida va del nacimiento hasta los ocho años, tiempo en el que ocurre un extraordinario desarrollo del cerebro que sienta las bases de los aprendizajes posteriores de niños y niñas.

Aunque “las concepciones y los enfoques de la primera infancia varían... es cierto que su adaptación a la región de América Latina hace necesario reconsiderar el tramo de edades, en función de las características específicas de estos países en donde la mayoría de los niños comienza la escuela primaria a los seis años; [sin embargo] el tramo de 6 a 8 se torna particularmente importante” por los contextos de vulnerabilidad en que crece un alto porcentaje de los niños de estos países y que determinan la escasez de oportunidades de promoción de sus capacidades, que luego se refleja en las dificultades que enfrentan en la transición a la educación formal. “Por lo tanto, en esta región es de suma relevancia mantener esta definición para asegurar que haya políticas y programas que contribuyan a mejorar esta situación”<sup>5</sup>.

#### 2. ¿CÓMO SON LOS LECTORES ENTRE 0 Y 8 AÑOS?

A medida que crece una persona (en edad, en lecturas) aumentan sus capacidades y puede enfrentar cada vez textos más elaborados, extensos y de mayor exigencia no solo por su lenguaje, sino también por su estructura y densidad conceptual.

También cuenta la experiencia vital: hay temas que interesan más en algunas etapas del desarrollo o que se pueden entender con mayor profundidad a partir de cierta edad, cuando a la forma en que se tratan y su complejidad se suma la comprensión de lo que se ha vivido.

<sup>5</sup> Los textos entrecomillados se tomaron del *Paquete de recursos para supervivencia, crecimiento y desarrollo de la primera infancia*, “Módulo 1. Entender el desarrollo de la primera infancia desde Unicef”. Disponible en: <http://www.primerainfancialac.org/modulo1.html>.



**a. Desarrollo de los niños y su relación con la lectura y los libros**

- *Desde el nacimiento.* Los bebés leen a través de sus padres. Canciones, cuentos, juegos corporales, rimas y poesías son los primeros textos con los que se acercan a la lectura. El rostro, el cuerpo, la voz de sus padres, las conversaciones con ellos, la musicalidad de la lengua materna les dan la entrada en su cultura.
- *Desde los seis meses.* Los bebés se sientan, enfocan su mirada y atención, señalan qué les interesa; más tarde se desplazan, bien sea gateando o caminando, para alcanzar, tocar y probar aquello que llama su atención. Resuelven problemas sencillos y pasan páginas gruesas. Prefieren libros ilustrados con textos cortos o sin palabras y con situaciones familiares, personas y objetos de su entorno; con recursos como texturas, troqueles, espejos, sonidos...
- *Desde los 18 meses.* Paulatinamente, dejan de ser bebés. Caminan con seguridad y son independientes; se reconocen y comparten con sus pares; encuentran las correspondencias entre las imágenes que ven y las palabras que las describen. Disfrutan álbumes y libros ilustrados y de conceptos sobre su entorno, el mundo exterior y situaciones de la vida familiar, con personajes similares a ellos y recursos como ventanas, texturas, solapas.
- *Desde los tres años.* Son personas mucho más sociables, con amplio vocabulario y un deseo creciente de aprender. Disfrutan juegos con letras y números y empiezan a explorar la escritura. Identifican las buenas historias y eligen sus lecturas: libros ilustrados sobre situaciones cotidianas, cuentos populares y de hadas, fábulas, historias absurdas con finales inesperados, poesía y literatura de tradición oral (juegos de palabras, coplas, rondas, mitos, leyendas); libros informativos sobre la casa, la familia, los animales (mascotas, dinosaurios), medios de transporte, cuerpo humano, costumbres de otras culturas.
- *Desde los seis años.* Son grandes conversadores, para quienes la fantasía y la realidad son próximas. Experimentan temores por situaciones difíciles e inesperadas y por lo sobrenatural. Están aprendiendo a leer y escribir y les encanta que les lean. Comprenden la estructura cronológica de las historias. Disfrutan libros ilustrados, primeras novelas o relatos cortos fantásticos, de aventuras cotidianas, humorísticos, de la tradición oral. Juegos de palabras que los desafían (trabalenguas, adivinanzas). Libros informativos sobre fenómenos naturales, el universo, costumbres de los animales (insectos,

dinosaurios); historia y en particular, piratas, caballeros, castillos, libros sobre cómo hacer cosas (títeres, origami, dibujos).

Todo lo que se compre debe ser adecuado a los niveles de desarrollo lingüístico, emocional, cognitivo y cultural de los niños. Esto significa que no se puede “aproximar” en este caso, asumiendo que “este librito o aquel” podría servir *también* para un niño pequeño. Se deben comprar materiales *específicamente* para lectores de primera infancia, con ellos en mente únicamente.

### **Referente 2: Las funciones del libro en la primera infancia**

Desde los primeros años, los pequeños están en condiciones de leer; a través de las palabras, las canciones de cuna, los arrullos e historias que sus padres o cuidadores les narran, los niños entran en contacto con el lenguaje. Se trata de una relación mediada por el afecto y el conocimiento, que fortalece su desarrollo psicoafectivo y cognitivo. Como lo han probado diversas investigaciones, entre ellas la de BookStart en Inglaterra, la calidad de esta relación de comunicación influye en los aprendizajes relacionados con la lengua y el pensamiento matemático que los niños realizarán más adelante, en la escuela formal<sup>6</sup>.

De acuerdo con el psicolingüística Evelio Cabrejo y las expertas en desarrollo infantil, lectura y literatura Rita Flórez y Joëlle Turin, la selección de materiales de lectura debe contemplar libros que apelen e interpelen al niño, lo motiven a expresarse y le abran caminos para



<sup>6</sup> Documento *Aportes de Fundalectura a la propuesta inicial de la estrategia Fiesta de la lectura*. Bogotá, Fundalectura, 2010.



Noche



comprender temas fundamentales como los miedos, las grandes preguntas —por ejemplo, el enigma del nacimiento, o el sentido de la vida y la muerte—, las relaciones con los otros y el mundo de los sentimientos. En este sentido es importante considerar que:

- Los bebés son sensibles a la estética de las palabras y los libros. Exploran formas, colores, sonidos y habla, en los que reconocen ritmos, repeticiones y músicas, armonías y patrones que jalonen su sensibilidad y su pensamiento
- La relación de los niños con los libros y otros bienes culturales, mediada por adultos dispuestos a compartir lecturas, conversaciones, juegos, promueve la construcción de su mundo **interno**, su mundo **social** y el mundo **externo**.

### **Referente 3: La pertinencia**

Es la consideración del objetivo de compra: es decir, el “para qué se compran estos libros”. Esto significa que todos los materiales deben contribuir a la promoción del desarrollo integral de los niños como ciudadanos sujetos de derechos, que se propone en la Ley de Infancia, en particular en las áreas de lenguaje, comunicación y acceso a la lectura. Lo anterior significa que los materiales comprados para ellos deben apelar y estimular especialmente:

- El desarrollo psíquico de bebés y niños.
- El disfrute del valor estético y emocional del lenguaje: musicalidad, significado y representación simbólica.
- Los usos del lenguaje en diversas situaciones comunicativas y según diferentes intenciones.
- La imaginación para construir sentido en torno a experiencias, ideas, deseos, emociones.
- El deseo de saber y aprender.
- La apropiación de variados lenguajes expresivos como vehículos de comunicación significativa.
- La elaboración del símbolo y del lenguaje interior como herramienta de construcción de imaginarios e intimidades individuales.
- Las interacciones con los pares, los miembros del núcleo familiar y cuidadores a partir de situaciones, personajes, representaciones, saberes, sentimientos que propician los vínculos y el conocimiento.

## Referente 4: La calidad como referente de la compra

### 1. LIBROS

Todos los libros seleccionados deben tener excelente calidad textual, gráfica, informativa y editorial, según los siguientes criterios:

#### a. Libros para bebés

- Invitan a los juegos corporales y a descubrir personajes escondidos, procesos, trayectorias.
- Narran una historia.
- Representan y propician los vínculos afectivos.
- Son llamativos y breves, retienen la atención del bebé y suscitan la conversación.
- Estimulan los sentidos.
- Permiten inferir conceptos y establecer relaciones con sus experiencias.
- Parten de preguntas genuinas de los niños.
- Las ilustraciones tienen formas básicas, pocos detalles y se destacan sobre fondos planos.
- Están hechos de materiales resistentes y no tóxicos.

#### b. Textos literarios clásicos y contemporáneos

##### El tema y su tratamiento

- Conmueve, divierte e interesa al lector.
- Es verosímil y creíble.
- Es innovador.
- Es evocador y suscita reflexiones.
- Ofrece diferentes perspectivas.
- Evita aleccionar.
- Propone múltiples lecturas e interpretaciones



Noche



### El lenguaje

- Es comprensible.
- Crea imágenes únicas y perdurables.
- Suscita emociones y sentimientos.
- Crea un universo de ficción coherente.
- Cuenta entre líneas.
- Da un tono específico al texto (humor, ironía, dramatismo, suspense, ingenuidad).
- Crea juegos ingeniosos y significativos, basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras.
- Se adapta a la edad del lector.
- Evita el exceso de diminutivos y adjetivos.

### La estructura

- La secuencia narrativa es coherente.
- La situación inicial genera interés.
- Imprime tensión al relato.
- Los relatos plantean una o varias situaciones de tensión que crean expectativa e invitan a continuar con la lectura.
- El final de los relatos es convincente y contribuye a que el lector continúe habitando el texto.
- Puede ser lineal, circular, encadenada, acumulativa, etc.



### El narrador

- Guía al lector en el universo narrativo.
- Conserva su perspectiva narrativa a lo largo del relato: protagonista, observador, omnisciente.
- Tiene una voz y un tono personales y se diferencia de los personajes. Su narración es coherente.

- Si hay varias voces narrativas, todas aportan a la construcción del relato.

### Los personajes

- Tienen definidos atributos sicológicos y físicos.
- Son auténticos: actúan y piensan como lo que son.
- Representan parámetros sociales y culturales del contexto del relato.
- Presentan ambigüedades, sombras y dudas en su forma de actuar.
- Se transforman a lo largo del relato.
- Generan empatía.
- Se construyen a través de diálogos claros y ágiles.

### El tiempo

Del contexto histórico:

- Permite reconocer en qué etapas de la vida de los personajes transcurre el relato.
- Se refleja en el comportamiento y las acciones de los personajes.
- Se infiere en los textos.

### Del relato:

- Permite seguir la cadena de acontecimientos.
- Permite percibir el paso de las horas, los días, los años...
- Marca el ritmo y la intensidad del texto.

### El espacio

- Ubica al lector en los escenarios en los que transcurre la historia.
- Influye en las actitudes y decisiones de los personajes.
- Contribuye a crear la atmósfera del relato, a reforzar sensaciones y situaciones.

### Las ilustraciones

- Son atractivas, transmiten sensaciones y suscitan emociones y reflexión.
- Dialogan con el texto, recreándolo o contrastándolo.
- Presentan elementos que añaden sorpresa o humor a la narración.



- Captan la esencia de un lugar o de una época.
- Refuerzan la noción de tiempo.
- Crean personajes expresivos, con características únicas y convincentes.
- Crean un universo narrativo coherente.
- Integran armónicamente las figuras, el manejo del espacio y el color.
- Hay una relación verosímil entre las proporciones, los volúmenes y las formas de los objetos.
- La perspectiva ubica al lector en un lugar privilegiado para mirar y acentúa momentos claves del relato.
- Los colores enfatizan las emociones del relato.
- Los trazos transmiten la intención narrativa: ironizar, divertir, conmover, evocar...
- La técnica enriquece el conjunto y es consistente a lo largo del libro.

### **El diseño y la impresión**

- La cubierta es atractiva y da información básica sobre la obra: título, autor, ilustrador, editorial.
- La contracubierta genera curiosidad y deseo de leer la obra.
- Las guardas sugieren el contenido del libro y generan expectativa.
- El formato colabora con la construcción de la historia.
- La diagramación equilibra los elementos gráficos y textuales.
- El papel realza los elementos gráficos del libro.
- La impresión realza los colores, diferencia las tonalidades y presenta una tipografía nítida.
- La encuadernación es resistente.

### **Libros de poesía**

La buena poesía se caracteriza porque:

- Conmueve y despierta la sensibilidad de los lectores.
- Expresa brevemente ideas, sentimientos, emociones, pasiones.
- Evoca sensaciones táctiles y visuales, sonidos, aromas...



- Despierta la imaginación, divierte y asombra.
- Muestra la vida cotidiana descubriendo en ella lo que tiene de profundo, de cercano a los sueños.
- Se relaciona con la vida diaria, con la forma de sentir, ver y vivir la realidad y con las relaciones con los demás.
- Propone juegos con el lenguaje:
  - ♦ Basados en la rima, el ritmo y la musicalidad de las palabras.
  - ♦ La rima, si la hay, se construye en función del contenido y la musicalidad, haciendo coincidir palabras sonoras, sugerentes y no simplemente terminaciones verbales o de diminutivos.
  - ♦ Asocia, enfrenta, acumula o repite palabras y sonidos para lograr un efecto musical.
  - ♦ Establece correspondencias entre las palabras y realidades que no les son comunes para crear nuevos significados, a través del empleo eficiente de figuras retóricas.
- Está ligada a la oralidad, invita al juego corporal y al recitado.
- Tiene un lenguaje claro, sencillo, expresivo y rico en imágenes sensoriales.
- Divierte, causa sorpresa, a veces acudiendo a situaciones irreverentes.

### c. Textos informativos

#### **Los contenidos y su tratamiento**



- Favorecen la construcción de saberes.
- Dan a conocer el tema con diferentes niveles de complejidad.

Noche



- Propician la formulación y confirmación de hipótesis.
- Presentan datos relacionados con eventos cotidianos.
- Exploran los conocimientos previos del lector: le preguntan o hacen comentarios que lo llevan a pensar qué sabe sobre el tema que aborda.
- Promueven la observación y la reflexión sobre lo observado.
- Motivan el aprendizaje continuo.
- Presentan los principios básicos de la disciplina.

### **La información**

- Da una visión integral del tema acorde con la edad de los lectores a los que se dirige.
- Es concisa.
- Es rigurosa:
  - ♦ Es veraz.
  - ♦ Se aborda desde diversas perspectivas, evitando sesgos y discriminaciones.
  - ♦ Recurre a elementos del método científico: observación, formulación de hipótesis.
  - ♦ Evita los juicios de valor y las especulaciones.
  - ♦ Cuenta con la revisión técnica o el aval de una persona o institución, expertos en la materia.
- Es coherente:
  - ♦ Explica los procesos, el paso a paso en que ocurren hechos y fenómenos.
  - ♦ Incluye referencias tanto históricas, geográficas y literarias como anecdotásicas.
  - ♦ Relaciona y contrasta conceptos y experiencias con la vida cotidiana.



## El lenguaje

- Es claro, preciso y objetivo.
- Es ameno, atractivo, ágil.
- Define los términos especializados.

## La estructura

- La información está organizada por capítulos, subtemas y párrafos.
- La organización de los párrafos permite establecer relaciones causa-efecto y seguir una línea argumental.
- Cápsulas informativas, recuadros y ejemplos presentan los conceptos centrales y los amplían.
- El apéndice proporciona información adicional útil.

## Las imágenes

- Representan con objetividad y precisión fenómenos, hechos, objetos y sus elementos constitutivos.
- Son atractivas, explícitas o juguetonas; sorprenden y cautivan la imaginación infantil.
- Se articulan con los textos.
- Añaden información o la complementan.
- Recrean el contexto y son convincentes.
- Reflejan un proceso de documentación sobre el tema.
- Se acompañan con un texto que explica lo representado, lo sitúa en un lugar y una época y ofrece una interpretación que complementa la información.
- Proponen distintas lecturas al combinar recursos gráficos: caricaturas, fotografías, ilustraciones...
- Cuando incluyen caricaturas, estas son pertinentes y sirven de hilo conductor para ofrecer en forma amena y dinámica la información.
- Las fotografías tienen buena resolución y llevan la identificación de su autor o fuente.



Noche



**Mapas, cuadros, diagramas, tablas y otros recursos gráficos**

- Precisan y extienden la información.
- Representan escalas y permiten reconocer proporciones.
- Ubican geográficamente los fenómenos y hechos.
- Las ventanas, pestanas, transparencias, lupas y otros recursos realzan la información y estimulan el sentido de observación.

**El diseño**

- La cubierta da la información básica sobre la obra (título, autor, ilustrador, editorial) y despierta la curiosidad.
- La contracubierta genera interés por el contenido.
- Estructura gráficamente el contenido para ofrecer una ruta clara de lectura, jerarquizando la información y distribuyendo los espacios con equilibrio.

**d. La edición**

Tanto en libros literarios como informativos:

- Las versiones o adaptaciones conservan lo esencial de los textos originales.
- La traducción recrea el sentido de la obra original, así como el ritmo y la fuerza de su lenguaje.
- Ortografía, separación de palabras y sintaxis son correctas.
- La página legal presenta los datos sobre derechos de autor, registro en el ISBN, impresión.

**2. CD DE MÚSICA**

Desde el nacimiento, el niño que está aprendiendo a hablar distingue los sonidos. De hecho, los imita al balbucear, y la práctica constante (e interacción con los demás) le permite ajustar su propia emisión de sonidos. Desde los seis meses de edad un bebé puede distinguir sonidos y sílabas que repite (pa-pa-pa, ma-ma-ma, te-te-te) para lograr lo deseado. Antes de los tres años, el niño ya puede distinguir fonemas y sílabas, aunque no sepa que lo hace, o cómo lo logra. Con canciones, rimas y nanas, el niño regresa sobre esa conciencia temprana del sonido para lograr distinciones

más finas, lo que le permite comprender que existe la posibilidad de jugar con la lengua<sup>7</sup>.

En este sentido se hace necesario incorporar repertorios de canciones a las rutinas cotidianas del hogar, el jardín y la biblioteca.

Los siguientes criterios aplican tanto para material acompañante de los libros como de CD independientes:

- Estimulan el juego —corporal, musical, de roles, del lenguaje—.
- Aluden a los ritmos y melodías propios de la tradición oral.
- Las composiciones de autor incorporan elementos narrativos y poéticos propios de la literatura para niños.
- Las compilaciones musicales reflejan el universo de los niños y promueven la identidad cultural.

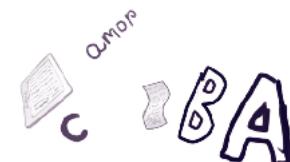
### Referente 5: La pertinencia etaria

En la selección de libros deben contemplarse cuatro rangos etarios sugeridos en los modelos de atención entre 0-8 años, a saber:

- 0 a 2 años (incluye familias gestantes)
- 2 a 4 años
- 4 a 6 años
- 6 a 8 años

<sup>7</sup> VENEGAS, María Clemencia. "Promoción de lectura y música en diversos ambientes: escuela, hogar y biblioteca pública", *Cuadernos de literatura infantil: música y literatura infantil colombiana*. Bogotá, Biblioteca Nacional de Colombia, 2008.

Noche



## Referente 6: El enfoque de diversidad e inclusión

En la medida en que los libros de ficción y no ficción ofrecen a los niños diversos referentes y significados de la realidad y la condición humana, es necesario considerar en la selección, además de los temas relacionados con la vida personal de los niños, aquellos que tienen elementos alusivos a la discapacidad, la diversidad social y cultural. Esta necesidad responde a la certidumbre de que potenciar el desarrollo del lenguaje es una pieza clave de la atención integral a la primera infancia y un factor importante de inclusión; lo que implica considerar por igual las capacidades de todos los niños, sus intereses y necesidades, sus ritmos de aprendizaje, la diversidad de identidades y de rutas con las que construyen conocimiento y significados. Implica también delinejar un horizonte comunicativo amplio y diverso para que los niños puedan asumirse, reconociendo su identidad, sus características, cualidades, y las de los otros en igualdad de condiciones.

“Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ninguna naturaleza, implica transitar hacia un enfoque que considere la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, favoreciendo el pleno acceso, la conclusión de estudios y los logros de aprendizajes de todos, con especial atención a quienes se encuentren en situación o riesgo de exclusión”<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Unesco, Montevideo. Educación para todos. Disponible en <http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas-de-trabajo/educacion/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html>.





### III. Orientaciones para la conformación de colecciones para la primera infancia

Son diversos los factores a considerar en el diseño de colecciones para niños de 0 a 8 años; uno de ellos es el número de títulos a incluir. Por ejemplo, las *Pautas sobre servicios en bibliotecas para niños*<sup>9</sup> plantean que hay que tener en cuenta aspectos como el presupuesto y el espacio físico disponible, el número de habitantes en el área de influencia de la biblioteca, las necesidades, demandas e intereses de los usuarios de las diferentes clases sociales y de la población inmigrante, la función social de la biblioteca dentro de la comunidad, la existencia de otras bibliotecas públicas o escolares en el área, entre otros. A esto sumamos el promedio de niños que acuden a los jardines o centros de atención para la primera infancia en los municipios.

Por otra parte, la conformación de colecciones para la primera infancia debe contemplar diversidad de géneros, subgéneros, temáticas, autores y formatos atendiendo a las características de estos lectores. Esta diversidad es importante en la formación de un lector, para que pueda incorporar los recursos del lenguaje estético y expositivo y los diferentes usos y funciones de la cultura escrita, ampliar el horizonte de su realidad y conocimientos, enriquecer sus referentes e incentivar su imaginación. El universo de los libros para niños es rico y diverso y cada tipo de texto aporta algo esencial para su desarrollo emocional, intelectual, lingüístico y cultural.

Noche

<sup>9</sup> M. FASICK, Adele. *Pautas sobre servicios en las bibliotecas para niños*. La Haya, IFLA Headquarters, 1992.



Al diseñar una colección para responder al enfoque de inclusión planteado en las políticas educativas y de atención integral es necesario guardar equilibrio en los títulos, teniendo en cuenta:

- Las diferentes edades.
- La diversidad de géneros.
- La variedad de temas.
- La variedad de autores: clásicos y contemporáneos, procedentes de distintos países. No se incluirá toda la obra de un autor.
- El número de títulos por colección: se incluirán los mejores títulos publicados dentro de una colección o una serie.

### A. Tamaño de la colección

Con las colecciones para la Primera Infancia del PNLE “Leer es mi cuento”, el Ministerio de Cultura entrega a las bibliotecas públicas municipales y Centros de Desarrollo Infantil Temprano colecciones de más de 140 títulos<sup>10</sup>.

### B. Edades

La Colección para la Primera Infancia incentiva el acercamiento de madres gestantes y padres de familia con niños de 0 a 8 años en la biblioteca pública y en los Centros de Desarrollo Infantil Temprano del ICBF.

#### **Composición etárea de los títulos que conforman la Colección Primera Infancia -Colección 2012-**

Edad	Porcentaje (%)	Cantidad de títulos
0 a 2 años*	25	35
2 a 4 años	30	42
4 a 6 años	25	35
6 a 8 años	20	28

\* Incluye material para familias gestantes: títulos que sensibilizan a los padres y las madres sobre la relación entre la lectura, el juego, la música y los vínculos afectivos; por ejemplo, libros de canciones, arrullos y rondas de la tradición oral o de autor que conforman un repertorio que puede compartirse con los hijos desde antes del nacimiento. Su adquisición está sujeta a la disponibilidad en el mercado editorial.

**10** Para conocer la cantidad de títulos y el catálogo de todas las colecciones para la Primera Infancia del PNLE “Leer es mi cuento” consultar: [www.mincultura.gov.co](http://www.mincultura.gov.co).

### C. Géneros: libros literarios e informativos

A fin de ofrecer a los niños variedad de materiales que fortalezcan su desarrollo psicoafectivo y cognitivo, de acuerdo con las edades consideradas, la colección contempla libros literarios e informativos en las siguientes proporciones:

Tipos de libros	Porcentaje (%)
Literarios	70
Informativos (no ficción)	30
Total	100



La colección incluye:

- **Álbum:** género narrativo híbrido en el que la imagen y el texto se unen para configurar una historia. La ilustración se vale de elementos narrativos para contar y su proporción es relevante en el área impresa.

Incluye el subgénero *Libros de imágenes o libros sin palabras* donde las imágenes son el único elemento narrativo: construyen el argumento, la puesta en escena, los personajes y el punto de vista.

- **Cuento:** narración breve que incluye una situación vivida por uno o varios personajes. Para la primera infancia, generalmente la tensión narrativa es sencilla y se narra en forma lineal. Algunos cuentos pueden ser de estructura encadenada o también acumulativa. Este género contempla subgéneros como el cuento popular, la tradición oral y el cuento de autor.
- **Libros informativos:** tienen como finalidad enriquecer el acercamiento espontáneo de los niños

Noche



al conocimiento objetivo, desarrollar el pensamiento crítico y contribuir a la formación científica y humanística de los lectores.

- **Poesía:** expresa a través de imágenes y de un lenguaje cargado de ritmo sentimientos e ideas íntimos. Este género también contempla canciones de cuna, juegos con la palabra y corporales, rondas, adivinanzas y retahilas, entre otros. Vale la pena aclarar que el *libro ilustrado* puede ser de género **poético o narrativo**. Las imágenes ocupan un lugar relevante y están subordinadas al texto. En su lectura puede prescindirse de las imágenes para comprender la historia.

#### D. Temas

Para esta etapa del Plan se tendrán en cuenta las siguientes temáticas:

- *Sentimientos y emociones:* amor, soledad, felicidad, frustración, rabia, nostalgia, miedo, celos...
- *Condición humana:* crecimiento, afectos, búsqueda de la propia identidad, la enfermedad, la muerte, las relaciones con los otros.
- *Cotidianidad de bebés y niños:* su entorno social y afectivo (familiar, escolar), la amistad, las rutinas, los abuelos, las costumbres sociales, las vacaciones...
- *Circunstancias y relaciones familiares:* la llegada de un hermano, de un nuevo parente o madre, la adopción...
- *Entorno:* la vida urbana o rural, los animales, la naturaleza, el medioambiente, costumbres.
- *Contexto:* acontecimientos y personajes históricos, otras culturas.
- *Conceptos:* abecedarios visuales, números, colores, formas, relaciones espaciales y de tamaño, oposiciones, tiempo, días de la semana...

## Glosario

**Cartoné o acartonado:** Libro de cartón rígido, en diferentes formatos.

**Ficción:** Alude a las obras literarias.

**Formato:** Se refiere a la forma del libro impreso, suele ser apaisado, cuadrado o vertical y estar en distintos tamaños.

**Libro-álbum:** Género narrativo en el que el texto y la imagen se unen para contar una historia.

**Libro ilustrado:** Puede ser de género poético o narrativo. Las imágenes ocupan un lugar relevante y están subordinadas al texto. En su lectura puede prescindirse de las imágenes para comprender la historia.

**Libro sin palabras o de imágenes:** Libros donde las imágenes son el único elemento narrativo. Las ilustraciones construyen el argumento, la puesta en escena, los personajes y el punto de vista.

**Libro informativo o documental:** Ofrecen descripciones objetivas de la realidad y tienen como finalidad enriquecer el acercamiento espontáneo de niños y jóvenes al conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y contribuir a la formación científica y humanística de los lectores.

**No ficción:** Alude a los libros informativos o documentales.

**Paratextos:** Elementos que ayudan al lector a introducirse en la lectura y que generan expectativa por el contenido como, por ejemplo, los textos de las contracártulas, los lomos, indicadores de edad, etc.



Noche





## Referencias bibliográficas

**Anzieu**, Didier y otros (1990). *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires. Amorrortu.

**Arizpe**, Evelyn y Styles, Morag (2004). *Lectura de imágenes. Los niños interpretan textos visuales*. Colección Espacios para la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.

**Bajtín**, Mijail (1982). *Estética de la creación verbal*. México. Siglo XXI.

**Barthes**, Roland (1993). *El susurro del lenguaje*. Barcelona. Paidós.

**Berger**, John (2000). *Modos de ver*. Barcelona. Editorial Gustavo Gilli.

**Bonafé**, Marie (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México. Océano Travesía.

**Bruner**, Jerome (1987). *El habla del niño*. Barcelona. Paidós.

**Cabrero Parra**, Evelio (2008). “Música de la lengua, literatura y organización psíquica del bebé”. *Cuadernos de literatura infantil colombiana*. Serie No. 1. Música y literatura infantil colombiana. Bogotá. Biblioteca Nacional de Colombia.

**Calvino**, Italo (1998). *Las ciudades invisibles*. España. Editorial Siruela.

**Calvino**, Italo (1998). *Seis propuestas para el próximo milenio*. España. Editorial Siruela.

**Cixous**, Helene (2006). *La llegada a la escritura*. Buenos Aires. Amorrortu.

**Colomer**, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Colección Espacios para la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.



- García Montero**, Luis (2000). *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada. Editorial Comares.
- Genovese**, Alicia (2011). *Leer poesía. Lo leve, lo grave, lo opaco*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Huizinga**, Johan (1972). *Homo ludens*. Madrid. Alianza Editorial.
- Jean**, Georges (1996). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Karmiloff**, Kyra y Karmiloff Smith, Annette (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid. Ediciones Morata.
- Larrosa**, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura. Nuevos estudios sobre literatura y formación*. Colección Espacios para la lectura. México. Fondo de Cultura Económica.
- López**, María Emilia (2010). “Protoliteratura. Significado de la narración en la vida de los bebés y los niños pequeños”. Encuentro Internacional de Narración Oral Cuentacuentos y Cuentacuentos. Vol. 3. Compendio del 10º al 14º encuentro. Feria Internacional del Libro de Buenos Aires.
- López**, María Emilia (2008). “Como el pan a la boca, como el agua a la tierra. Literatura y vínculos en la primera infancia”. *Revista o en Conducta*, año 23, No. 58. México.
- Lorraine**, Walter (1980). “El significado de la narración en los libros para niños. Entrevista con Maurice Sendak”. *Revista Parapara*, No. 1. Caracas. Banco del Libro. Junio.
- Montes**, Graciela (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Colección Espacios para la Lectura. México. Fondo de Cultura Económica.
- Moreau**, Michele (2008). “Uno, dos, tres... cantinelas. De la literatura oral a los libros para los chiquitines”. *Revista o en Conducta*, año 23, No. 58. México.
- Ospina**, William (2006). “Lo que entregan los libros”. En *Por qué leer y escribir*. Libro al viento. Instituto Distrital de



Cultura y Turismo y Secretaría de Educación de Bogotá.  
Bogotá.

**Patte**, Genevieve (2004). “La lectura, un asunto de familia”. *Nuevas Hojas de Lectura*, No. 2. Bogotá. Fundialectura.

**Patte**, Genevieve (2008). *Déjenlos leer. Los niños y las bibliotecas*. Colección Espacios para la Lectura. México. Fondo de Cultura Económica.

**Pavlovsky**, Eduardo y Kesselman, Hernán (2007). *Espacio y creatividad*. Buenos Aires. Editorial Galerna.

**Pelegrín**, Ana (1984). *La aventura de oír. Cuentos y memorias de la tradición oral*. Bogotá. Editorial Cincel-Kapelusz.

**Petit**, Michèle (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. México. Océano Travesía.

**Quignard**, Pascal (2012). *El odio a la música*. Buenos Aires. El Cuenco de Plata Editores.

**Stern**, Daniel (1994). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires. Paidós.

**Von Kleist**, Heinrich (1988). *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y filosofía*. Madrid. Libros Hiperión.

**Winnicott**, Donald (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires. Paidós.



## LIBROS INFANTILES REFERIDOS

**Browne**, Anthony (1994). *Un cuento de oso*. México. Fondo de Cultura Económica.

**Browne**, Anthony (1993). *Cambios*. México. Fondo de Cultura Económica.

**Cuéllar**, Olga (2005). *Escondidas*. Colombia. Alfaguara.

**Da Coll**, Ivar (2005). *Chigüiro viaja en chiva*. Bogotá. Ediciones Babel.

- Da Coll**, Ivar (2005). *Chigüiro y el lápiz*. Bogotá. Ediciones Babel.
- Devetach**, Laura (1998). *Canción y pico*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Dipacho** (2010). *Dos pajaritos*. Colombia. Random House-Mondadori.
- Fonseca**, Rodolfo (2008). *Cuando el río canta. Antología de poesía popular para niños*. SM México.
- Gusti** (2005). *La mosca*. Barcelona. Serres.
- Kitamura**, S. y Oram, H. (1985). *Fernando furioso*. Venezuela. Ekaré.
- Oxenbury**, Helen. *La familia*. Barcelona. Editorial Juventud.
- Pombo**, Rafael (2012). *Con Pombo y platillos*. Serie Leer es mi cuento, título 2. Bogotá. Ministerio de Cultura de Colombia.
- Ramos**, Mario (2010). *¡Mamá!* España. Corimbo.
- Rathmann**, Peggy (2001). *Buenas noches, gorila*. Venezuela. Ekaré.
- Robledo**, Beatriz Helena (selección) (2007). *Poesía para niños*. Libro al viento. Instituto Distrital de Cultura y Turismo y Secretaría de Educación de Bogotá. Bogotá.
- Rodríguez**, Idana. *Cosas rojas*. Venezuela. Playco Editores.
- Vásquez**, Socorro (investigación y recopilación) (2010). *Putunkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco*. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas. Edición bilingüe. ICBF. Colombia.
- Waddell**, Martin y Benson, Patrick (2010). *Las lechucitas*. México. Alfaguara.
- Wiesner**, David (2006). *Flotante*. México. Océano Travesía.





Megalopolis. FEBRERO 2014

Este libro se compuso en caracteres Filosofia y





## Lectura, libro y bibliotecas

La lectura es una experiencia que llena de sentido nuestra vida cotidiana. Este es el punto de partida que nos inspira a propender por escenarios en los que la calidad y calidez de la atención a la primera infancia sean lo esencial y permitan el disfrute de los libros y la lectura. En esta publicación están algunas orientaciones para que los agentes culturales tengan mejores herramientas para promover el disfrute de los libros, de la lectura y de las bibliotecas.

Este libro forma parte de la colección DERECHOS Y ORIENTACIONES CULTURALES PARA LA PRIMERA INFANCIA, que representa la materialización de los sueños compartidos por todos los sectores que trabajan en la Estrategia de Atención Integral para la Primera Infancia De Cero a Siempre.



MinCultura



ATENCIÓN INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA



9 789588 827155