

NIDOS DE LECTURAS



Secretaría
de Educación



Ministerio de Educación
Argentina

Presidente

Dr. Alberto Fernández

Vicepresidenta

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Luis Manzur

Ministro de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Secretaria de Educación

Dra. Silvina Gvirtz

Unidad de Gabinete de Asesores

Prof. Daniel Pico

Subsecretario de Educación Social y Cultural

Lic. Alejandro Garay

Ministerio de Educación de la Nación

Nidos de lecturas : desde la cuna. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :

Ministerio de Educación de la Nación, 2021.

32 p. ; 20 x 20 cm.

ISBN 978-950-00-1515-8

1. Fomento de la Lectura. I Título

CDD 372.4

Queridas educadoras y queridos educadores,

Para nuestro Gobierno nacional y para este Ministerio, el derecho a la educación desde los 45 días -establecido por la Ley de Educación Nacional N°26.206- es una prioridad.

El trabajo realizado por todas las experiencias educativas comunitarias con la primera infancia es fundamental para revertir desigualdades y reparar injusticias, pero principalmente para garantizar el acceso a derechos para todas las niñas y todos los niños de nuestra patria.

Elaborado por trabajadoras y trabajadores del Estado argentino, educadoras y educadores, especialistas y artistas, este material que les estamos entregando se inscribe en el marco de las políticas públicas que tienen por objetivo reconstruir la educación argentina.

En esta oportunidad, llega a sus manos una propuesta del equipo de “Desde la Cuna”, Nidos de Lecturas, desarrollada especialmente para aquellas experiencias educativas comunitarias que acompañan a las más pequeñas y los más pequeños, con el objetivo de promover la lectura, no solo con las niñas y los niños, sino también con adultas y adultos, familiares o personas de crianza.

Nidos de Lecturas es una iniciativa pedagógica que acompaña el acceso a los bienes culturales y nos invita a pensar nuevos modos de leer para seguir construyendo más y mejor educación.

Jaime Perczyk
Ministro de Educación de la Nación

Dirección de Experiencias de Educación

Cooperativa y Comunitaria: Natalia Peluso

Coordinación Desde la cuna: Natalia Vázquez

Colaboraciones: Evangelina Dosso, Laura Finvarb, Agustina Gallino

Coordinación de la edición: Alicia Diéguez

Autoría del texto: **María Emilia López**

Ilustraciones: **Itsvansch**

**Equipo de producción gráfico editorial
de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural**

Diseño y armado: Natalia Suárez Fontana

Diseño de tapas: Bruno Ursomarso y Nicolás del Colle

Producción: Verónica Gonzalez

Coordinación General y edición: Laura Gonzalez

Agradecemos las lecturas de la Dirección de Educación Inicial de la Subsecretaría de Gestión y Calidad Educativa y del Plan Nacional de Lecturas de la Subsecretaría de Educación Social y Cultural.



*“Hurgo con miedo de ternura en las hierbas donde anidan codornices.
Y voy por el campo, silenciosa, cautelosamente:
creo que árboles y cosas tienen hijos dormidos,
sobre los que velan inclinados”.*

Gabriela Mistral

Bienvenidas y bienvenidos a este cuaderno de escrituras sobre la lectura en la primera infancia. Las y los invitamos a compartir ideas, preguntas, observaciones, relatos literarios, reflexiones sobre los libros y las mediaciones lectoras, con la intención de ofrecer herramientas para la coordinación de los “Nidos de lecturas”. Y, sobre todo, nos proponemos aportar a la creación de comunidades de lectura, amorosas, poéticas y continentes, que permitan fortalecer las experiencias educativas.

**¿QUÉ ES
LEER?
¿POR QUÉ
LEEMOS?**





Llamaremos “primeras lectoras” y “primeros lectores” a las y los bebés desde el nacimiento, contrariamente a la idea de las “primeras lectoras” y “primeros lectores” como las niñas y los niños que comienzan a leer y escribir en el sentido convencional, es decir cerca de los cinco, seis o siete años. Pero, tal vez ustedes se pregunten: ¿por qué considerarlas y considerarlos lectoras y lectores si aún ni siquiera hablan, si están muy lejos de poder leer textos? Comencemos a pensar de qué se trata ser bebé, cómo llegamos los seres humanos al mundo cultural compartido, y, sobre todo, qué es leer.

¿Cómo percibimos el mundo al principio de la vida?

Imaginemos cómo es la experiencia de una recién nacida o un recién nacido con respecto al mundo que la y lo recibe. Ha pasado nueve meses dentro del útero, ha sido alimentada o alimentado permanentemente, gozó de la temperatura ideal, ha estado acariciada o acariciado por el líquido amniótico, por la placenta, esto quiere decir que su piel siempre ha percibido el tacto. Estuvo bien sostenida o sostenido, no conoce el riesgo de caída, tampoco conoce los colores ni la diferencia entre el día y la noche, las diferencias de temperatura o el hambre.

Desde el momento en que sale del canal de parto, un cúmulo de estímulos se presenta en simultáneo y sin mediaciones. Tendrá hambre, frío, calor, temor a la caída, habrá perdido

el contacto permanente sobre su piel, deberá poner en funcionamiento sus pulmones y comenzar a interactuar con su entorno. Frente a esa cantidad de novedades, el mundo puede ser caótico. Pero, a pesar de esa inmadurez física y psíquica que las y los hace depender tanto de las personas adultas para sobrevivir, las y los bebés vienen preparados para la exploración y la interacción con los otros, para el lenguaje.

Durante los primeros meses de vida, comenzarán a desarrollar y sentar las bases de una de las habilidades más importantes en su crecimiento: la de “interpretar” los significados de las situaciones que experimentan, así como las señales y expresiones correspondientes al comportamiento de las otras personas.

A ese trabajo que las y los bebés hacen para comprender sus mundos y darles sentidos, para enlazarse en la comunicación humana, lo llamamos “leer”. Por eso decimos que **leer es construir sentidos sobre las cosas del mundo**. Y hay cosas que se leen con el olfato, otras con el oído, otras con la mirada, otras con los dientes o con el movimiento del propio cuerpo, otras con el contacto corporal... Todos los sentidos están abiertos, muy sensibles, para captar la realidad y transformarla en lenguaje. Las y los bebés leen con todos los sentidos.

Aquí estamos incorporando un concepto de lectura más amplio que la lectura alfabética convencional, y esta nueva mirada nos permite ir dando cuerpo a la cuestión de “leer desde el nacimiento” (o leer desde la cuna).



Los rostros y los cuerpos: primeros libros de las y los bebés

Algunos especialistas que trabajamos sobre la lectura en la primera infancia sostenemos que el primer libro de la o el bebé es el rostro de la madre, del padre, de sus figuras de apego (con “figuras de apego” nos referimos a todas las personas encargadas de los cuidados afectivos, independientemente de la filiación familiar).

Ese rostro, que estará ligado a los cuidados básicos como dar de mamar o alimentar, es también un rostro que orienta en el mundo, un “**rostro-libro**”, porque las y los bebés aprenden a descifrar a partir de él el humor, la felicidad, la ira, la entrega o la indiferencia. También descubren relaciones entre lo que ellas mismas y ellos mismos provocan y las respuestas que reciben a cambio.

Pensar la lectura desde este punto de vista enriquece nuestra mirada sobre el mundo y sobre las lectoras y los lectores, cualquiera sea su edad. Todos leemos de diversos modos, no solo alfabéticamente. Y esa multimodalidad de la lectura, que en las niñas y los niños pequeños es vital, sigue siendo una fortaleza en nuestras vidas jóvenes o adultas.



Las voces que cuidan

Le vamos a otorgar un lugar especial a la oralidad en nuestras mediaciones de lectura; vamos a tratar de fortalecer esas capacidades en todas las personas encargadas de la crianza y la educación.

Llamo “oralidad lúdico-poética” a aquella que tiene como fin principal jugar con el lenguaje, sacarlo de sus lugares conocidos, producir musicalidad, hacer metáforas, inventar. Esta forma de la oralidad tiende a lo imaginario, no solo transmite información o reproduce lo que sabemos. La oralidad lúdico-poética es literaria.

Las primeras palabras poéticas

Podríamos decir que la crianza en sí misma produce efectos poéticos. Existe en casi todas las culturas un tratamiento intuitivo del lenguaje cuando nos dirigimos a las y los bebés, que varios autores han denominado “maternés” (Karmiloff y Karmiloff, 2005). Es el habla que los adultos les ofrecemos en los encuentros íntimos, de manera espontánea. Posee unas características especiales desde el punto de vista de la melodía y el ritmo, exageramos las pautas de acento dentro de las oraciones, también la entonación y las expresiones: *¡¡ayyyy mi chiquitín cosita linda que te como que te como que tecomooooo!! ¡¡Buuuuu!! ¡acatá!!* Ese habla especial es una forma de empatía profunda, producida por la

identificación afectiva y el deseo de entrar en relación con ese ser que aún no comprende el sentido de las palabras, pero que sabe leer rostros, ritmos, expresiones, cuerpos en movimiento. El *maternés* forma parte de la sabiduría ancestral de la crianza. Cada vez que nuestro lenguaje comienza a jugar, a repetirse, a chirriar, y monta un pequeño espectáculo visual a través de nuestra boca que se extiende, nuestros ojos que se agrandan y sonrisas al por mayor, estamos en el plano del *maternés*, que es nada menos que una forma de sostenimiento afectivo, ligada a la protección psíquica, al encuentro y, a la vez, a la poesía. El *maternés* es oralidad lúdico-poética, y lo puede ejercer cualquier persona que esté bien vinculada con una o un bebé, por ejemplo las educadoras y los educadores.

Las madres, los padres, las variadas figuras de apego y las mediadoras y los mediadores de lectura “escribimos” poemas orales sin saberlo cuando conversamos con las y los bebés. **Protoliteratura** me gusta llamarla, o literatura de ocasión, una literatura oral y rítmica, imbricada en la melodía de la voz.

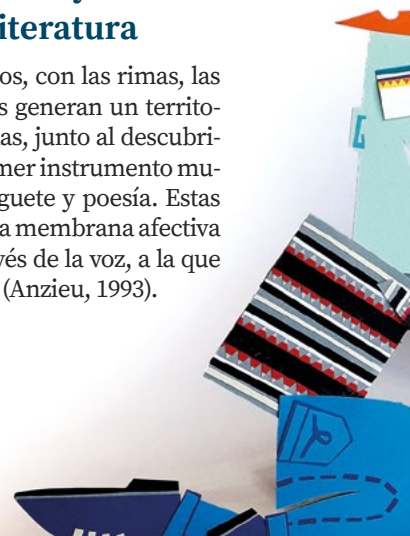
Hacer consciente esta relación tan temprana con el lenguaje nos posiciona de otra manera con respecto al trabajo como educadoras y educadores. Si las niñas y los niños necesitan este tipo de interacciones, es necesario preguntarnos cuántas ocasiones de lenguaje y conversación encuentran en la vida cotidiana, cuánta disponibilidad de juego oral reciben de parte de las personas adultas.

Dice la poeta Diana Bellesi: *“La experiencia de la poesía surge muy tempranamente en la vida del ser humano, un momento antes de la apropiación del lenguaje, cuando agrestes aún nos expresamos en el grito, el llanto, la risa, las ecolalias con sus cadenas repetitivas llenas de matices y las primeras adquisiciones silábicas que se mezclan y se hibridan creando una lengua de frontera, dueña de capacidades rítmicas de un poder signifiante que luego nunca podremos igualar. Allí sabemos que el lenguaje canta y que no proviene solo de nuestra cabeza, sino también de nuestro cuerpo, del rumor de la sangre y del hálito de nuestra respiración”*. (Bellesi, 2011).

¡Qué importante que valoremos esos juegos orales junto a las familias, porque allí hay un bagaje poético gratuito y espontáneo, basado en el amor y en el deseo de entrar en diálogo, que constituye el primer escalón hacia la poesía, y ayuda a encontrar formas de interacción, más allá de los cuidados básicos!

Las envolturas sonoras y su relación con la literatura

Al cantar, jugar con las manos, con las rimas, las educadoras y los educadores generan un territorio de emociones compartidas, junto al descubrimiento de la voz como el primer instrumento musical, de la palabra como juguete y poesía. Estas intervenciones producen una membrana afectiva que sostiene y acaricia a través de la voz, a la que llamamos **envoltura sonora** (Anzieu, 1993).



Entre los materiales poéticos que más colaboran con las envolturas sonoras encontramos las canciones de cuna. Elsa Bornemann se refiere a ellas como *“Ejemplos del poder mágico del lenguaje que nos llegan desde el pasado por vía de transmisiones orales. (...) Indefectiblemente inspiradas en todos los idiomas en las fuentes populares, las canciones de cuna son pues los primeros testimonios de una literatura netamente infantil”* (Bornemann, 1976).

Esta literatura infantil surge de las madres que, cansadas por las tareas de supervivencia y con sus hijitas o hijitos a cuestas, comenzaron a inventarles canciones para acompañarlas y acompañarlos, mientras trabajaban. Federico García Lorca, en una investigación sobre las nanas en España, dice:

“No debemos olvidar que la canción de cuna está inventada (y sus textos lo expresan) por las pobres mujeres cuyos niños son para ellas una carga, una cruz pesada con la cual muchas veces no pueden. Cada hijo, en vez de ser una alegría, es una pesadumbre, y, naturalmente, no pueden dejar de cantarles, aun en medio de su amor, su desgano de la vida”. (García Lorca, 1928)

DUERME NEGRITO - CANCIÓN TRADICIONAL LATINOAMERICANA

*Duerme, duerme negrito
que tu mama está en el campo, negrito.
Trabajando duramente, sí,
trabajando y no le pagan,
trabajando sí, va tosiendo, si...*



Esta canción de nuestro repertorio muestra con claridad la fragilidad de una mujer que carga con las labores de crianza y el trabajo precario. De esta “cruz pesada” habla Lorca.

Muchas veces aparece cierta resistencia a incluir nanas como esta en el repertorio compartido, por su carácter intimidatorio o trágico. Sin embargo, las niñas y los niños rara vez hacen alusión a la crudeza de las letras o al temor que podría causar en otro contexto el coco o el lobo. Pareciera que abstraen el sentido literal y quedan prendados de la melodía, de ese lazo que se establece entre la omnipresencia del sonido provisto por la voz, que mientras canta garantiza presencia y afecto, seguridad.

Cada vez que cantamos una nana para dormir, para calmar un dolor, para ayudar a bajar la ansiedad, estamos produciendo una situación literaria y musical, que lleva a la simbolización, que integra sentimientos, que potencia la imaginación y da seguridad interior.



Otra de las riquezas de las canciones de cuna es que, al ser parte de todas las culturas, nos ofrecen la posibilidad de contar con repertorios en las lenguas originarias, a las que siempre deberíamos mantener vivas porque son el sustrato de nuestras historias de vida, de nuestra cultura, y en muchas comunidades son las lenguas en uso permanente. Por eso sugerimos favorecer el intercambio con las familias, armar con ellas repertorios que involucren sus historias y ancestros, sus usos cotidianos del lenguaje, sus poéticas vitales. Esta canción quechua pertenece al acervo de Luzmila Carpio, cantautora boliviana.

Phatitan phatitan

Pharan pharan pharitay

Pachkanita phatitay

(palabras de cariño que no tienen traducción)

Ay wawitay tusuchikuykina

Kunanqa sayayta yachanayki tian

Puririyman rinayki tian

Chaaa papapaq chichipaq

Chaaa awilita apamuckkan

Phiritawan t'antatawan

Ya te hice bailar mi bebé

Ahora tienes que aprender a pararte

Tienes que tratar de caminar

Pararte que voy a darte papita y carnesita

Pararte que tu abuelita te trae phiri y panecito.

Las nanas cuentan la historia de la crianza de cada cultura, incrementan los recursos de interacción entre personas adultas y bebés, predisponen al encuentro con los ritmos que tranquilizan, ofrecen poesía y fortalecen los apegos seguros.

Las canciones-juego y los juegos entre cuerpos y palabras

Los juegos, canciones y versos que incluyen el intercambio entre los cuerpos de las niñas, los niños, educadoras y educadores también son muy importantes. “Este compró un huevito”, aserrín aserrán, tortitas de manteca, canciones de caballos sobre las piernas de las personas que cuidan, y tantas más. Cualquiera de esos juegos compromete de igual modo la corporalidad, la música y el lenguaje, un trinomio importante en la experiencia de crianza amorosa, que tiene amplias repercusiones en el desarrollo simbólico.

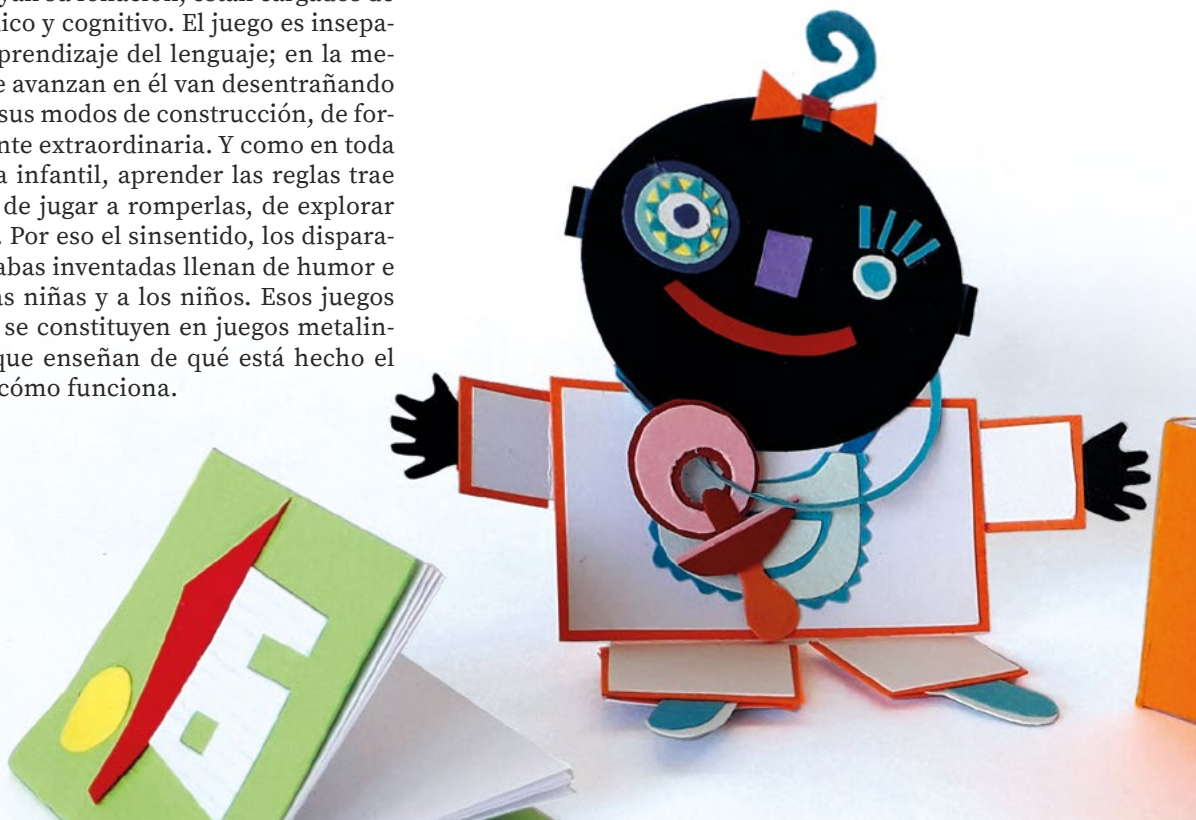
Estas formas poético-corporales son necesarias para todas las niñas y los niños. Los humanos nacemos especialmente necesitados de una relación corporal y psíquica revestida de lenguaje y melodía. Podríamos decir que, tan importante como la leche materna, es el baño de lenguaje y el con-tacto corporal.



Los juegos metalingüísticos

Aprender el lenguaje es una tarea ligada al juego, a la exploración, a la construcción de reglas. Los baños sonoros de la primera infancia están hechos de rimas, onomatopeyas y palabras que carrasquean. Esos juegos dan lugar a grandes trabajos cognitivos, además de poéticos. Los llamamos **juegos metalingüísticos**: *“El importante asunto de aprender a hablar lo suficientemente bien para participar en una conversación es inseparable del juego de lenguaje que permite generar poemas y cuentos”*, señala Margaret Meek (2004). Podríamos ir más atrás: el balbuceo, los ruidos con que las y los bebés ensayan su fonación, están cargados de sentido lúdico y cognitivo. El juego es inseparable del aprendizaje del lenguaje; en la medida en que avanzan en él van desentrañando sus reglas, sus modos de construcción, de forma realmente extraordinaria. Y como en toda experiencia infantil, aprender las reglas trae el impulso de jugar a romperlas, de explorar sus bordes. Por eso el sinsentido, los disparates, las palabras inventadas llenan de humor e interés a las niñas y a los niños. Esos juegos de ruptura se constituyen en juegos metalingüísticos, que enseñan de qué está hecho el lenguaje y cómo funciona.

Los juegos de palabras, los versos, coplas, jitanjáforas, limericks, rimas, trabalenguas, adivinanzas, canciones de ronda, retahílas, versos libres y el coqueteo con el sentido constituyen no solo un derecho lúdico y poético de las infancias, sino también un bagaje básico para el acercamiento a la lectura y la escritura.



SOBRE LIBROS, ACERVOS Y MEDIACIONES PARA LAS PRIMERAS INFANCIAS







Comencemos por resaltar la riqueza de la **lengua del relato** (Bonnafé, 2008), es decir, el lenguaje que encontramos en los libros, también en las narraciones literarias orales (leyendas, cuentos tradicionales, cantos y poemas transmitidos de generación en generación), o en las narraciones de la vida cotidiana cuando reconstruimos verbalmente los hechos significativos de las vidas de las niñas y los niños (el nacimiento, un encuentro con sus familiares, el ingreso al jardín, algún acontecimiento importante que las y los haya involucrado, evocaciones de paseos o viajes que han realizado juntos, etcétera).

La lengua del relato se diferencia de la **lengua fáctica**, que está constituida por palabras sueltas, sobreentendidos, cuya coherencia completamos a través de los sentidos más que de las palabras (por lo que vemos, lo que olemos, lo que recordamos...). Responde a la forma de comunicación más básica, la que usamos en la vida cotidiana.

La lengua del relato, en cambio, aporta la posibilidad de entrar en el lenguaje de forma más rica y compleja, y su influencia va mucho más allá del momento mismo en que leemos y de cada libro leído en particular. Muchas investigaciones muestran cómo las niñas y los niños que recibieron desde su más temprana infancia libros de cuentos y poemas, libros informativos, relatos literarios orales, construyen una

relación con el lenguaje que facilita en gran medida el aprendizaje de la cultura escrita y de la lectura convencional. En cambio, quienes se han visto privados de estas experiencias, pueden sentirse inhibidos o inhibidos frente al aprendizaje formal de la lectura y la escritura, porque no han llegado a construir una serie de saberes previos, que son posibles gracias a la experiencia directa con los libros y con las mediaciones afectivas que realizan las personas que les leen o *lecturan*.

En ese sentido, al proponer la existencia de bibliotecas en los centros comunitarios, al reflexionar sobre la lectura y disponernos a lecturar generosamente, estamos trabajando contra la exclusión y la inequidad que viven muchas niñas y muchos niños en sus procesos de escolarización a raíz de la falta de encuentros lúdicos y tempranos con los libros.

Pero la riqueza de la lengua del relato no solo está en todo lo que les enseña a las niñas y los niños sobre las estructuras formales del lenguaje y el arte de narrar, sino también en el bagaje de situaciones imaginarias, en la posibilidad de vivir otras vidas, de ensanchar la experiencia propia. Esa riqueza es extensiva a cualquier persona que lee, pero más aún en la primera infancia, cuando necesitamos como nunca las vivencias ajenas como alimento para la propia capacidad de imaginar. Cuando solo se cuenta con uno, dos o tres años de vida,

la experiencia es reducida, se puede soñar y fantasear y las niñas y los niños pequeños tienen entrenamiento en eso, pero si las propias fantasías son nutridas por los personajes de los cuentos, por sus ocurrencias, por los paisajes novedosos, la experiencia se ensancha; esos personajes y sus aventuras comienzan a incorporarse a los juegos propios, a la narración personal. Lo mismo podríamos decir sobre los libros informativos: para muchas niñas y muchos niños la vida de los animales, el universo, la construcción de máquinas, el origen de la vida son temas interesantísimos sobre los que investigar. El espíritu científico y el espíritu literario están muy emparentados en la primera infancia, y ambos merecen un pensamiento de parte de las y los educadores y de todas las personas que realizan mediación de la lectura.

Dice la escritora Graciela Montes: “Lo nuestro son los mundos, no sabemos vivir sin ellos. Si no conseguimos fabricarnos los propios tomamos otros, ya hechos, y nos los calzamos o nos los encasquetamos de cualquier manera, como sea con tal de no quedar a la intemperie”. (Montes, 2002)

Las niñas y los niños también necesitan mundos en plural para vivir, y oscilan entre sus propias creaciones y las que les acercamos quienes las y los acompañamos, más los que proveen los libros, cuando están presentes.



¿Cómo se construye una biblioteca para las primeras infancias?

Con la palabra **acervo** nos referimos al conjunto de libros y materiales (música, canciones, cuentos orales) que forman parte de una biblioteca. Cada espacio de experiencias educativas comunitarias tiene su propio acervo. Una de las tareas importantes en la construcción de una biblioteca es hacerlo crecer en cantidad y calidad de materiales.

Estamos haciendo hincapié en que las y los bebés leen desde que llegan al mundo; y esa capacidad será fundamental al ponernos a pensar **qué libros para qué niñas y niños** (no podemos subestimar esas grandes habilidades iniciales).

La oferta de libros para la primera infancia muestra una gran amplitud: libros de cuentos, de poemas, trabalenguas y adivinanzas, libros con canciones, libros-disco, álbumes, libros-álbumes sin palabras (escritas), libros con repertorio tradicional, libros informativos, científicos, libros-objeto, libros-juego, libros en cajitas, libros para todos los gustos. Todos los géneros son valiosos para la experiencia infan-

til temprana; lo más trabajoso y a la vez interesante será definir cuáles son, dentro de ese mar de ofertas, los mejores títulos, para lectoras y lectores sensibles y curiosos.

Entre imágenes y relatos

Entre los géneros mencionados, encontramos los **libros-álbumes**. Se trata de libros ilustrados, que tienen una particularidad: la información está repartida entre el texto, las ilustraciones y el diseño total del libro como objeto. Es decir, ni el texto ni la ilustración lo dicen todo. A diferencia del libro ilustrado tradicional, donde el texto tiene un sentido completo y la ilustración acompaña reproduciendo algún aspecto de lo escrito, en el álbum la ilustración suma contenidos que no están dichos en las palabras; por eso tanto la ilustración como el texto son imprescindibles, y muchas veces el diseño de tapa y contratapa forma parte de esta trama de información, con guiños y anticipaciones, es decir que hay que leerlas en clave narrativa junto al texto y las imágenes interiores.

Para leer cualquier libro, con todo lo que eso implica (descubrir, construir sentido, integrar información, asociar, sorprenderse, gozar, divertirse, conmoverse, expandir las ensoñaciones, etcétera) las niñas y los niños pasan por procesos creadores, como cuando juegan. Frente al libro-álbum esa experiencia se intensifica, porque la lectora y el lector deben



ir y venir entre lo verbal y lo visual, tejiendo relaciones y construyendo significados. Por lo tanto, cada vez que les ofrecemos a las niñas y los niños un libro-álbum, estamos poniendo a su disposición un universo de sentidos a construir, que dependerá, en parte, de la calidad del libro y en buena parte del trabajo lúdico-poético-cognitivo y sensible que realizan al leer, con nuestra mediación.

También existen los **libros-álbumes sin palabras**, en los que la ilustración tiene más protagonismo aún. Tal vez alguna o alguno de ustedes se pregunte: ¿cómo puede ser un álbum sin palabras?, ¿entonces dónde está la información que aporta el texto? Lo que ocurre es que esas ilustraciones, aunque no vienen acompañadas de palabras escritas, construyen una narración: cada página aporta a través de las imágenes hechos encadenados que muestran una secuencia narrativa. No se trata de imágenes aisladas (como vemos frecuentemente en algunos libros para bebés: una cuchara, un gato, una sonaja), sino de “historias” que se develan a través de la secuencia de ilustraciones. Estos libros a veces nos dejan “mudas” a las personas adultas, porque hemos perdido el registro de la multimodalidad de la lectura, y no encontramos cómo donar palabras a lo que vemos, si no están escritas. Sin embargo, para las niñas y los niños, tan entrenadas y entrenados en leerlo todo, puede ser un juego interesantísimo reconstruir lo no-escrito a través de la conversación, de los aportes combinados con quienes los acompañan en la lectura.

Los libros-álbumes, con o sin palabras escritas, nos desafían especialmente, porque invitan a leer (o escuchar) en simultáneo texto e imágenes. Invitan a una lectura minuciosa; nos impulsan a aprender a mirar en profundidad, generan un compromiso activo de interpretación que nos hace crecer como lectoras y lectores (Arizpe, 2013).

Los libros ilustrados: el primer museo de artes plásticas de niñas y niños

Cuando los libros ilustrados y los libros-álbumes pertenecen a buenas y buenos ilustradores, lo que ofrecen desde el punto de vista artístico es tan trascendente como las obras de arte que encontramos en los museos. Por eso podemos decir que las buenas bibliotecas para la primera infancia son, además de refugios del lenguaje, los primeros museos de artes plásticas, con el agregado de que cada libro es un juguete que las niñas y los niños pueden manipular, hojear, investigar y gozar de modos sensoriales, además de simbólicos (López, 2018). ¿No es emocionante pensar que con nuestras bibliotecas estamos democratizando el acceso de las niñas y los niños al arte? ¿Habían pensado en los caminos de aprendizaje y emocionalidad estética que les abrimos con nuestras mediaciones lectoras y con los buenos acervos?



Los cuentos: materiales imprescindibles en una buena biblioteca

El escritor Gustavo Martín Garzo señala: *“Por encima de la utilidad concreta de los cuentos, de la ayuda que puedan proporcionar a los niños en alguno de sus problemas, lo que importa es haber llegado a transmitirles al contárselos el sentimiento de que la vida es más amplia que lo que nuestras razones y conveniencias creen, y que la misión de la literatura es devolvernos esas posibilidades incumplidas”* (Martín Garzo, 2001).

Todo buen acervo de libros para bebés, niñas pequeñas y niños pequeños debería incluir muy buenos cuentos, y toda buena planificación

de una sesión de lectura debería considerar que estos relatos estén disponibles. Pero, ¿qué cuentos?, ¿cómo seleccionar “buenos cuentos”? La escritora Jacqueline Held, cuando se refiere a la creación para niñas y niños, dice que lo más importante a considerar no son los temas, sino las atmósferas (Held, 1977). Es muy interesante esta definición, porque la atmósfera es precisamente el lugar donde juega la literatura, lo que le corresponde tratar. El tema no siempre es lo más trascendente, lo que le da calidad a un cuento es la forma que adquiere desde el punto de vista artístico y narrativo; lo que nos conmueve en una historia no es necesariamente “de qué se trata”, sino también cómo está narrada, el esplendor que pueden ganar las palabras, los climas y sus combinaciones, eso es lo que produce sensibilidad literaria.



Marcela Carranza, especialista en literatura infantil, reflexiona sobre el lenguaje literario y las formas en que las personas adultas nos posicionamos como mediadores de lectura, y dice lo siguiente: *“Estamos bajo dos formas opuestas de concebir el lenguaje literario. Una, la que se preocupa por la claridad de un mensaje ‘medular’ al cual todos los niños lectores deben llegar de manera uniforme guiados por el adulto. [Esa forma] concibe al lenguaje de la literatura como un instrumento de comunicación. No hay diferencias entre este lenguaje con el del intercambio cotidiano. Bajo esta concepción las palabras son invisibles, sólo cumplen determinado fin, no tienen cuerpo, no tienen sonoridad, sólo existen en función de un contenido a transmitir. (...) Bajo esta concepción la literatura es invisible”*. La otra forma de concebir la literatura es pensar en un lenguaje que se escapa de los límites, que “nos invita a jugar con las palabras, a palparlas, a olfatearlas, a lamerlas como animales salvajes incomprensibles la más de las veces” (Carranza, 2017). Ese es el “cómo” de la literatura, mucho más allá del mensaje o el contenido que se comunica, y esa textura particular es la que nos permite advertir cuáles son los buenos cuentos y las buenas obras literarias en general.

Libros con canciones y poemas

Sabemos que la poesía y la música han dado vida a la experiencia estética infantil desde los inicios de la vida, y los libros con canciones,

con juegos tradicionales, hacen crecer esas vivencias y ayudan a preservar la tradición oral. En nuestro país tenemos un gran acervo de canciones, retahílas, coplas, chistes, adivinanzas. Cuando leemos/cantamos estos libros, estamos transmitiendo la historia cultural de nuestros pueblos. De algún modo, quienes nos precedieron nos cantan a través de las canciones y juegos tradicionales que las mediadoras y mediadores ponemos en disponibilidad; se teje una trama de continuidades culturales y afectivas que colabora con el sentido humano de nuestras vidas. También es imprescindible incluir con sus músicas y metáforas de la vida y de la infancia a las familias que llegan de otros países, entonces sus producciones culturales ya no solo serán un archivo de la memoria, sino que se convierten en repertorio activo y vigente en la comunidad que construimos (Taylor, 2017). Esas intervenciones incluyentes fortalecen el derecho humano a la pertenencia cultural, amplían los universos compartidos y nos ayudan a construir un “común” afectivo y poético.

Es interesante ofrecer tanto poemas de autores contemporáneos que apuestan con más fuerza al verso libre (es decir sin métrica fija) y que buscan la riqueza de la sonoridad de formas diversas, como poemas de la tradición oral, que se organizan alrededor de una estructura fija o de la rima. Esas variaciones les permiten a las niñas y a los niños disfrutar de la amplitud del arte y aprender, otra vez, que hay muchos modos de resolver la relación con el lenguaje que juega.

El poema, que complejiza los modos de ver el mundo, que trastoca el sentido práctico, es parte del territorio del juego. Por eso estos libros son imprescindibles en la primera infancia; porque poema y niña pequeña o niño pequeño saben dialogar en la misma lengua. Los niños nunca le pedirían a la poesía otra “utilidad” más allá de su existencia, porque para ellos el juego es lo más interesante del mundo (López, 2018). Y en ese sentido, es necesario desembarazarnos de un problema que muchas veces acosa a las mediadoras y mediadores de lectura en el intercambio con niñas y niños: ¿“entenderán” el poema? Los poemas no llegan a nosotros únicamente a través de la razón, la poesía nos habla desde lugares misteriosos, como misterioso es el sentimiento que a veces nos embarga y no podemos explicar. El problema de la racionalidad no es un problema de la poesía.

Libros para conocer cómo funcionan las cosas, el mundo, la cultura

Los libros informativos o científicos también merecen un lugar destacado en nuestros acervos. Existen muchos tópicos de interés y curiosidad para las niñas y los niños en esta etapa en que están descubriendo causas y efectos, asombrándose por fenómenos que no llegan a explicar por sí mismos, obser-

vando su entorno con agudeza y elaborando hipótesis sobre las relaciones que van advirtiéndose entre las cosas, los seres vivos, la naturaleza en general, la tecnología, las expresiones culturales y artísticas. Es necesario estar atentas y atentos para buscar y ofrecer libros que las y los acompañen a resolver intereses y necesidades de conocimiento, que pueden aparecer bajo las formas más variadas e insólitas.

¿Todo libro es un “cuento”?

A veces generalizamos la forma de nombrar la variedad de libros para las primeras infancias, bajo la palabra “cuento”. –*Te voy a leer un cuento*–, dice una mediadora o un mediador de lectura; pero en realidad se trata de un libro de poemas, o es un libro informativo que profundiza en las características de los peces, o es una historieta. La categoría “libro” es más amplia que los géneros o las características físicas de cada objeto-libro. Por eso, con el fin de acompañar a las niñas y a los niños a discriminar y precisar sus conocimientos sobre los libros, la lectura y la literatura, es importante hablar de los libros con pertinencia. Leemos “libros”, y cada uno de ellos nos aporta distintas posibilidades: cuentos, poemas, historietas, álbumes con y sin palabras, cancioneros, información sobre el mundo (la historia del baño, el cosmos, la cosecha de maíz, la vida de los artistas plásticos, por dar algunos ejemplos).

Algunos pensamientos sobre la mediación lectora

Leer los textos originales

Es muy importante destacar el valor que tiene leer los textos originales. Muchas veces hacemos modificaciones porque creemos que las niñas y los niños no comprenderán el tema o se desorientarán con el vocabulario nuevo, simplificamos el contenido, acortándolo o trastocándolo. Pero, ¿qué queda de una obra literaria si desbaratamos sus palabras? ¿Por qué privar a las niñas y los niños de la posibilidad de inferir a través de sus propias experiencias cercanas, de las ilustraciones, de su intuición? Hay una gran diferencia entre conocer el argumento de un cuento o embeberse del lenguaje literario que crea el universo propio de esa obra.

Recuperamos una idea que desplegamos páginas atrás: en el arte, y en la literatura —que es una forma del arte— **cómo** se dice y qué se dice son igualmente trascendentes. Cada vez que las niñas y los niños escuchan palabras nuevas, construcciones sintácticas que juegan con la organización de la información, sus acervos mentales crecen. Nunca le podríamos hacer daño a una niña o a un niño por otorgarle palabras nuevas; al contrario, lo que estamos haciendo en esos casos es darles la oportunidad de ensanchar los modos de llevar al lenguaje los pensamientos, las emocio-

nes, las sensaciones, las percepciones que nunca podríamos encasillar en un lenguaje reducido.

Una bibliotecaria que participa de un curso en el que ponemos en evidencia la importancia de respetar los textos originales, me cuenta que tuvo dificultades para salir de ese lugar de “traductora” que se había asignado, alterando y simplificando los textos. Reconoce que no es fácil, pero lo intenta. Un día me cuenta que Andrés, un niño de tres años, le dijo que “tímidamente” era la palabra más bonita que había aprendido en la biblioteca (ese fue un aporte de un libro leído), y a partir de entonces la introducía en casi todos sus juegos, buscaba la manera de encontrarle utilidad, solo porque le había resultado bella. Cuando Andrés le regala a Silvia, la bibliotecaria, ese pensamiento, ella comprende la importancia de su actitud en la mediación.



Regalar lectura en voz alta

La lectura en voz alta destinada de forma individual a cada niña y niño, o a dos o tres niñas y niños en pequeño grupo, favorece el aprendizaje de la escucha reflexiva y alimenta el desarrollo lingüístico, cognitivo y cultural. Además, produce sostenimiento afectivo a través de la envoltura sonora que la lectora adulta o lector adulto ofrece. Por eso podemos decir que también contribuye con el buen desarrollo psíquico. Al leer en voz alta, invitamos a la mirada conjunta, regalamos todas las condiciones de la lengua materna, ponemos en disponibilidad nuestro timbre, nuestra sonoridad particular, la textura sensible de la lengua. Leer en voz alta es una experiencia estética y a la vez una protección contra la fragilidad de la primera infancia. Por todo eso decimos que la potencia de la lectura en voz alta no surge de una “falta” de las niñas pequeñas y los niños pequeños, como es no saber leer convencionalmente; sino que va mucho más allá de esa particularidad; y nunca deberíamos perderla, aun cuando las niñas y los niños aprendan a leer de manera convencional.

Habilitar la conversación

A veces las niñas y los niños tienen una gran necesidad de hablar mientras leemos, porque todo ese bagaje de información que se ofrece y

sus resonancias emocionales apuran la necesidad de compartir los hallazgos, las sorpresas, las preguntas o las emociones.

Las y los bebés también conversan cuando leen, aunque no digan palabras convencionales. Cuando sacuden sus manos y pies en señal de alegría, cuando se ríen o hacen ruiditos y gestos frente a la página preferida están conversando sobre la lectura, nos están dando pistas sobre lo que sienten y les produce el libro. Por eso es tan importante “leer” esas señales, para convertirnos en mejores compañeras y compañeros de aventuras.

Los libros como juguetes

Las y los bebés se acercan a los libros como a todos los demás objetos: investigándolos, chupándolos, mordisqueándolos, arrojándolos para probar qué ocurre con ellos, a qué saben, cómo funcionan. Poco a poco, a esos modos de relación se suma la expectativa por la lectura, es decir por las historias, palabras, imágenes que supieron descubrir allí. Entonces comienzan a diferenciarlos de otros objetos. Pero aun así siguen siendo “juguetes”, por dos motivos: a) porque están hechos de ficciones y de vidas paralelas, es decir que comparten la materia prima del juego; b) porque las y los bebés siguen operando con ellos multimodal y corporalmente, como lo hacen con los demás juguetes del mundo bebé.

Las niñas y los niños más grandes también tienen derecho a hojear, manipular por sí mismas y por sí mismos, y si los libros se rompen se arreglan; los libros no son sagrados. Poco a poco aprenderán un uso más cuidadoso. Con esto quiero decir que es muy importante habilitar el permiso para que se encuentren con los libros a su modo, los transporten a los distintos lugares de juego, los mordisquean y los firmen con sus babas; ese es un derecho de la infancia.

¿Cómo planificar una sesión de lectura con bebés?

A veces, lo más inquietante es cómo planificar un tiempo de lectura con las y los bebés, porque se mueven mucho, porque tienen la atención más flotante que nunca, porque mordisquean libros y no siempre estamos preparadas o preparados para eso, porque no estamos seguras o seguros de cuánto entienden de lo que decimos. Comencemos por el principio: ¡sentarse a su nivel representa todo un símbolo! En el piso, con un canasto de libros o varios libros sobre una manta o una alfombra, podemos iniciar la ceremonia. Que los libros estén en un recipiente o sobre una alfombra inaugura el “espacio-biblioteca”, aunque luego se desparramen. Es bueno generar estos pequeños rituales que les permiten una comprensión sensible de qué significa ese tiempo y espacio de lectura.



LA CONSTRUCCIÓN DE CADA “CAMINO LECTOR”





Cuando nos encontramos con el desafío de leer para las primeras infancias, toda nuestra historia con la lectura se pone en juego, aunque sea de manera inconsciente. La experiencia que se fue delineando con nuestras propias vivencias escolares y familiares influye notablemente en lo que sentimos frente a ciertos libros, en nuestras preferencias y rechazos, en nuestras habilidades y alegrías y también en nuestros temores. Por lo general, si hemos tenido una infancia con cantos, juegos de palabras, historias a través de libros o de la oralidad, es probable que esas modalidades emerjan en nosotros o nosotros con facilidad y placer. En cambio, si la lectura no nos ha tratado demasiado bien en estas épocas iniciales, podemos sentir timidez, miedo a leer en voz alta, o quedar dominadas

o dominados por algunos prejuicios acerca de qué deberían ofrecer nuestras bibliotecas: por ejemplo, cuando siempre buscamos libros que enseñen valores morales o que ofrezcan alguna ganancia en la vida práctica.

Sabemos que históricamente la lectura ha estado asociada a la enseñanza de otras cosas, y la imaginación no ha gozado del prestigio merecido. La discriminación de lo imaginario, como algo superfluo frente a la realidad y el pensamiento práctico, ha funcionado como un obstáculo muy pesado para el arte, siempre subsidiario de otros saberes más controlables y más “útiles”. Por eso, a veces, cuando nos preguntamos qué deberíamos pedirles a los libros infantiles para que sean buenos libros, lo primero que nos aparece es un sentido “práctico” (este libro puede servir para enseñar los colores, con éste aprenden a compartir, este es para dejar el chupete, etcétera). Estos modos de pensar la literatura están impregnados en muchas personas. Ese puede ser nuestro **acervo interior**, y es un gran desafío movilizarlo, empezar a mirar con otros ojos los libros, la lectura, la literatura, y sobre todo la relación entre las niñas, los niños y los libros. En “Nidos de lecturas” tenemos el desafío de romper esos moldes y aventurarnos a investigar otros modos de leer.



Los caminos lectores de las niñas y los niños

Volvamos a esas experiencias tempranas con la oralidad y la lectura que hemos descripto. ¿Hasta dónde influyen en los caminos lectores de las niñas y los niños? ¿Qué significa construir un “camino lector”?

Dice Laura Devetach: *“Me interesa que cada persona logre tener una visión panorámica de lo que es la construcción de su camino lector. (...) Es importante reconocer la existencia de los textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera...”* (Devetach, 2008).

Pensemos en las niñas y los niños con los que cada una de nosotras o cada uno de nosotros trabaja; cada una de ellas y cada uno de ellos escuchó, percibió, recibió ciertas formas de la literatura oral o escrita; allí están los gérmenes de sus caminos lectores, que en la medida que podamos alimentarlos y hacerlos crecer, irán robusteciéndose. Pensemos en nosotras y nosotros como lectoras y lectores: ¿cómo se construyó ese camino?, ¿qué reconocemos en él?

Volvemos a Laura Devetach: *“El camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. (...) Muchos de nosotros nos percibimos como no-lectores, y la ansiedad por llegar a “ser lectores”, por cumplir con imperativos no siempre claros, nos lleva a contabilizar*

solo lo que leímos, o no leímos, según cánones escolares o académicos generados en base a normas discutibles. Sin embargo, la mayoría de las personas no carecemos de lecturas realizadas si ampliamos los conceptos de lectura y de lector” (Devetach, 2008).

Dejo planteada la necesidad de no perder de vista que cada camino es una construcción, que siempre tiene semillas, y que nuestra tarea será reconocer esa siembra, hacerla crecer y fertilizarla; también plantar nuevas especies y, en algunos casos, sembrar el apetito por el lenguaje.

¿Podemos definir a las lectoras y los lectores por su edad cronológica?

No todas las niñas y los niños leen de la misma manera; sus modos y habilidades como lectoras y lectores son consecuencias de los procesos culturales vividos con los libros y con el lenguaje. Cuando las niñas y los niños reciben desde los primeros tiempos de sus vidas buenos libros, y además encuentran buenas oportunidades de lectura, con libertad y compañía por parte de las personas mediadoras, cuando han gozado de los juegos de lenguaje y de la poesía, se convierten rápidamente en lectoras y lectores ávidas y ávidos, sagaces, brillando en el mar de las palabras. Por eso, es lícito desconfiar de esas rotulaciones que vemos en las contratapas de los libros infantiles: “reco-



mendado de 2 a 4 años”, “a partir de 6 años”, etcétera. **La edad de la lectora o el lector no es biológica, sino cultural** (López, 2018). No existen lectoras y los lectores de dos años, existen lectoras y lectores que, más allá de su edad cronológica, hacen experiencias y van construyendo sus “caminos lectores”, a partir de sus propias subjetividades, en interacción con los libros y el estilo de mediación que hacen sus educadoras y educadores y sus familias o las personas que se encargan de sus cuidados. Esta es una invitación a explorar las relaciones entre libros diversos y lectoras y lectores de diferentes edades, ellas y ellos serán quienes nos ayuden a marcar los mejores itinerarios.

¿Cómo nos convertimos en buenas mediadoras o buenos mediadores de lectura?

La antropóloga Michele Petit habla de “las pelotas que les tiramos a la cancha a las niñas y los niños” (Petit, 2008) cuando hacemos intervenciones culturales que ponen a disposición los materiales de la cultura y potencian la propia creación y experimentación, con el lenguaje y con el arte en general. Todos los estudios de los últimos años demuestran la importancia crucial de esas primeras pelotas en la vida de las más pequeñas y los más pequeños. Pero esas pelotas, desde mi punto de vista, no solo son necesarias para las niñas y los niños. Las madres, los pa-

dres, los cuidadores familiares y no familiares también necesitan y merecen la hospitalidad amorosa y cobijante de la lectura. Por eso en “Nidos de lecturas” las personas adultas son muy importantes, y estaremos pensando siempre cómo incluirlas en nuestras planificaciones.

El préstamo a domicilio

Una de las riquezas que tiene la experiencia en “Nidos de lecturas” es que podemos hacerla extensiva a las familias y a los cuidadores de las niñas y los niños, en sus propios hogares, planificando el préstamo a domicilio, como un derecho de las ciudadanas y los ciudadanos sobre los libros y los materiales de la cultura. Muchas familias creen que si no tienen dinero para comprar libros, esta experiencia no les pertenece. El préstamo a domicilio garantiza que los libros sean de todas y todos, que las madres, los padres, los cuidadores tengan recursos simbólicos para acompañar la crianza familiar, que las interacciones familiares estén teñidas de palabras, fantasía, oralidad. Porque cuando leemos un libro también estamos instalando una experiencia de oralidad, de “voz humana”, algo muy importante en estos tiempos tecnológicos y apurados.

Con cada libro que viaja a una casa, las niñas y los niños y sus adultas y adultos de referencia recuperan derechos esenciales; en ese ejercicio de equidad, el mundo se vuelve más justo y luminoso.



Las bibliotecas para la primera infancia están en aquellos lugares donde nos proponemos reunir buenos acervos y nos disponemos a “lecturar”. Las bibliotecas de los espacios de experiencias educativas comunitarias son pequeños tesoros que abren mundos y enseñan a compartir ilusiones.

¿Qué es una comunidad de lectura?

Un grupo de personas de cualquier edad que experimentan juntas la lectura, que se leen entre ellas, que comparten libros, que conversan sobre los libros y gozan de las historias, la poesía, la compañía de las otras y los otros. Hay comunidades de lectura en las que sus participantes tienen dos o tres meses de edad, uno, dos o tres años, en las que conviven chicas, chicos y grandes, y así se retroalimentan de relatos y de felicidad. Una comunidad de lectura tiene vínculos afectivos que las y los unen. “Nidos de lecturas” se propone construir comunidades de lectura en las que la alegría, la conversación y el aprendizaje estén garantizados.



Lectura: entre el verbo leer y el verbo amar

Nos preguntamos en las primeras páginas de este cuaderno qué significa la lectura en la primera infancia. ¿Qué procesos especiales se ponen en juego en esas épocas tempranas, cuando el mundo de la cultura es un descubrimiento? ¿Qué es exactamente lo que hacemos las personas adultas cuando asumimos el rol de mediadoras de lectura?

“**Lectura** es, para mí, producir ese baño narrativo, lingüístico, poético, que tiene carácter de iniciación, y que pone en acción profundos procesos psíquicos, intelectuales, afectivos, simbólicos, de los que depende en gran parte el acontecimiento de convertirse en lector.

Lectura reúne algo del verbo leer y algo del verbo amar. Algo así como trasvasar amorosamente a los otros el equipaje y las habilidades iniciales para construir, cada vez con mayor autonomía, la experiencia plena y emancipatoria de la lectura. Por eso lectura supone una relación de compromiso e intimidad entre quien lectura y quien se lectura, como condición misma de la experiencia” (López, 2020).

Lectura es una hermosa tarea cultural y afectiva que todos los centros comunitarios pueden asumir, poniendo en disponibilidad sus bibliotecas y la potencia de una mediación que escucha, sostiene, acompaña a descubrir y crear.



Bibliografía

- Anzieu, D. et al. (1993). *Las envolturas psíquicas*. Amorrortu, Buenos Aires.
- Arizpe, Evelyn (2013). “Imágenes que invitan a pensar: el libro-álbum sin palabras y la respuesta lectora”. Revista de filosofía Reflexiones marginales N°18.
- Bellesi, Diana (2011). *La pequeña voz del mundo*. Taurus, Buenos Aires.
- Bonnafé, Marie (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía, México.
- Bornemann, Elsa (1976). *Poesía infantil. Estudio y antología*. Editorial Latina, Buenos Aires.
- Carranza, Marcela (2017). “La represión de la locura. El miedo a la fantasía desbordada”. II Jornadas Académicas Institucionales y I Jornadas Interinstitucionales. Escuela Normal Superior N° 4 Estanislao Zeballos. 5 y 6 de septiembre de 2017. Buenos Aires.
- Devetach, Laura (2008). *La construcción del camino lector*. Comunicarte, Córdoba.
- García Lorca, Federico (1928). “Añada. Arrolo. Nana. Vou veri vou”. En: Herrín Hidalgo (selección) y Villamuza, N. (ilustraciones). Libro de nanas. Media Vaca. Valencia. 2004
- Held, Jaqueline (1977). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Paidós, Buenos Aires.
- Karmiloff, Kyara y Anna Karmiloff (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Morata, Madrid.
- López, María Emilia (2018). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Editorial Lugar, Buenos Aires.
- López, María Emilia (noviembre de 2020). *Lectura*. Jardín LAC, México.
<https://www.jardinlac.org/post/lecturar>
- Martín Garzo, Gustavo (2001). *El hilo azul*. Aguilar, Madrid.
- Meek, Margaret (2004). *En torno a la cultura escrita*. Fondo de cultura económica, México.
- Mistral, Gabriela (2015). *Poemas de las madres*. Quilombo. Valparaíso.
- Montes, Graciela (22 de julio de 2002). *La ocasión*. Conferencia pronunciada en las Jornadas para docentes y bibliotecarios. Feria internacional del libro infantil y juvenil. Buenos Aires.
- Petit, Michele (2008). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Océano Travesía, México.
- Taylor, Diana (2017). *El archivo y el repertorio. La memoria cultural performática en las Américas*. Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile.





+info
[www.
argentina.
gob.ar](http://www.argentina.gob.ar)



Argentina **unida**