

La casa imaginaria

Lectura y literatura en la primera infancia

Yolanda Reyes

GRUPO
EDITORIAL
norma

<http://www.librerianorma.com>
Bogotá, Barcelona, Buenos Aires, Caracas,
Guatemala, Lima, México, Miami, Panamá,
Quito, San José, San Juan, San Salvador,
Santiago de Chile, Santo Domingo.

Preámbulo: antes de entrar a la casa imaginaria

Hablar de lectura en la primera infancia requiere contexto, pues todos sabemos que los bebés no leen, en el sentido convencional de la palabra. Y sin embargo, también sabemos que la lectura hunde sus raíces en la compleja actividad interpretativa que despliega un ser humano desde su ingreso al mundo de lo simbólico. ¿Cuándo comienza, entonces, la historia del lector?

Llevo muchos años intentando dar forma a esta pregunta. A través de un trabajo que conjuga la investigación y la práctica cotidiana, he visto crecer varias generaciones en el Taller Espantapájaros, un proyecto de educación artística y literaria para la infancia. Este proyecto, construido por muchas manos grandes y pequeñas, más allá de un lugar real en Bogotá, ha sido una especie de “casa imagi-

naria”¹ que alberga infinidad de historias: la historia particular de cada ser humano que se va abriendo al mundo del lenguaje y la historia compartida pues, en el fondo, todos nos inventamos a punta de palabras.

Alrededor de una “Bebeteca”, mis alumnos de todas las edades –porque el trabajo con los niños involucra también a la familia y a los primeros maestros– han dejado su voz en estas páginas. Ojalá el lector pudiera aguzar el oído para escuchar, entre líneas, un coro en clave de niño que mezcla canto, llanto, risa, cuento y balbuceo. Ese rumor, tan parecido al que emerge de cualquier patio de juegos, se suma a las preguntas y a los hallazgos de los adultos que también nos hemos transformado en el proceso de dar de leer y de leer junto a los más pequeños.

Desde que los bebés entran a la escena humana hasta que comienzan a alejarse poco a poco de sus padres para explorar estanterías llenas de historias, he sido testigo de la creación paulatina de cada personaje y he visto cómo emerge, cómo se construye y cómo se diferencia la voz de cada uno. No dejo de asombrarme al constatar que nos vamos nutriendo de las palabras y de los símbolos que otros nos han legado; que recurrimos a las historias para descifrarnos desde muy temprano. Al igual que aquellos antiguos hombres que iban juntando tablillas de arcilla

¹ Tomé prestado el término “la casa imaginaria” de un texto de la escritora argentina Graciela Montes, que estaba releyendo cuando empecé a darle forma a este libro y que no sólo me sirvió de epígrafe, sino que se convirtió en el único título posible. Como sucede cuando por fin tropezamos con el nombre perfecto para un hijo, ese día supe que la nueva criatura cobraba identidad. El texto al que tanto le debo se titula *Una nuez que es y no es* y está recogido en *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Colección Espacios para la Lectura. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

para crear significado, he presenciado ese destello de iluminación en mis primerísimos lectores cuando abren un cuento y empiezan a inventar, con la ayuda de las voces más amadas, su propia historia.

La experiencia de sentirnos parte de un conglomerado humano que comparte y reestrena los símbolos para descifrarse, expresarse y habitar el territorio del lenguaje es la que otorga sentido profundo a la literatura y esa revelación se hace patente en los primeros años de la vida. En esa arista que mezcla lo universal con lo particular y que nos permite reconocernos, diferenciarnos y construirnos mediante el diálogo con las páginas de la cultura, encuentro una justificación profunda para incluir la formación literaria en la canasta familiar de nuestros niños, como alternativa de nutrición emocional y cognitiva y como equipaje básico para habitar mundos posibles, a la medida de cada ser humano.

Harlar de la lectura como herramienta para ser más competentes en un sentido meramente académico no es mi interés fundamental, aunque, como veremos, resulta evidente que el contacto temprano con la literatura repercute en la calidad de la alfabetización. Sin embargo, hay otra tarea aparentemente más sencilla y a la vez mucho más compleja que los adultos podemos asumir: la de ofrecer el material simbólico inicial para que cada pequeño comience a descubrir, no sólo quién es, sino también quién quiere y puede ser.

Saber que la imaginación nos permite ser otros y ser nosotros mismos, descubrir que podemos pensarnos, nombrarnos, soñarnos, encontrarnos, conmovernos y descifrarnos en ese gran texto escrito a tantas voces por una

infinidad de autores a lo largo de la historia, es el que le otorga sentido a la experiencia literaria como expresión de “nuestra común humanidad”. O, para decirlo con las palabras de Simón, un niño de cuatro años, que acaba de elegir un libro: “*¿El túnel* es la historia de dos hermanos muy distintos?... Ese es el que quiero llevarme para la casa”.

Los capítulos de este libro trazan un itinerario de los primeros años de la formación lectora, para ubicar, desde la perspectiva amplia de nuestra relación con el lenguaje, el lugar de la literatura y su estrecha conexión con las preguntas y las necesidades de los niños. Si bien en ese continuum del desarrollo infantil resulta difícil marcar fronteras o delimitar etapas estandarizadas e idénticas para todos, la intención de ofrecer claridad sobre ciertas conquistas trascendentales de estos años me obligó a separar lo que en la vida real se encuentra indisolublemente unido y sin cortes abruptos. Esta separación de los capítulos se debe a razones de organización y no a causa de los niños, impredecibles, por fortuna, y siempre en movimiento.

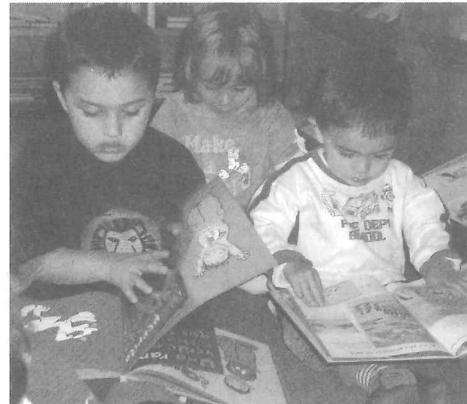
Desde el momento en que los padres imaginan a sus hijos hasta que ellos están listos para leer de forma autónoma, hay un largo recorrido que requiere la presencia y la amorosa guía de los adultos. Con el propósito de ofrecerles una brújula mínima de literatura infantil incluyo, además de la bibliografía consultada sobre el tema, una lista de libros que he compartido con los niños, con sus familias y con muchos maestros en innumerables horas del cuento. Por supuesto, cada quien la completará con los libros que circulen en su país y, sobre todo, con los que vaya explorando junto a sus lectores. Durante todo

este tiempo de trabajo he corroborado que cada persona, de cualquier edad, va armando su propio equipaje de libros imprescindibles y que se trata, afortunadamente, de un criterio muy personal y subjetivo. Los lectores más pequeños, que siempre se las arreglan, con su sabiduría envidiable, para decir qué textos necesitan, son la mejor guía para emprender el recorrido.

Si es cierto que todos venimos de la infancia y si está demostrado que lo que se construye en esos años incide en la calidad de vida, en las oportunidades educativas y, por consiguiente, en el desarrollo individual y social de cada persona, “dar de leer” a los más pequeños puede contribuir a construir un mundo más equitativo y a brindar a todos las mismas oportunidades de acceso al conocimiento y a la expresión desde el comienzo de la vida. No fomentamos la lectura para exhibir bebés superdotados sino para garantizar, en igualdad de condiciones, el derecho de todo ser humano a ser sujeto de lenguaje: a transformarse y transformar el mundo y a ejercer las posibilidades que otorgan el pensamiento, la creatividad y la imaginación.

Estas tareas, que tan profunda conexión tienen con la lectura, suelen estar desdibujadas en la educación literaria, desde la guardería hasta la universidad. Yo las he disfrutado junto a mis mejores maestros: los lectores más pequeños. La magia de pasar con ellos largas temporadas entre casas de cuento me ha demostrado que es allí donde cada uno comienza a inventarse el texto de la propia vida.

I. Los cimientos de la casa: ¿leer en la primera infancia?



¿Por qué les leemos a los niños? ¿Por qué gastamos una enorme energía humana y económica alrededor del acto de leerles? Nosotros no leemos textos a los niños para que se conviertan en grandes lectores, sino porque sabemos que esas lecturas les permiten ubicar algo fundamental para ellos: el descubrimiento de que los textos son cosas que tienen un sentido, una cantidad de sentidos, y que cada sujeto debe trabajar un poco para llegar a construir el sentido en su espíritu.

Evelio Cabrejo

¿Cómo es posible conjugar el verbo leer en presencia de una criatura que ni siquiera habla?, suelen pensar no sólo los padres, sino también los maestros y los especialistas. ¿Por qué y para qué dar de leer a los bebés, si hay tanto por hacer con ellos?, me han preguntado muchas veces y no sin falta de razón. De una parte, las urgentes y abrumadoras tareas cotidianas de la crianza les roban toda la atención a los recién inaugurados padres; de otra parte, la demanda de eficacia en los procesos de alfabetización de la población tradicionalmente considerada lectora –es decir, de aquella que “aprende a leer y a escribir” en el sentido convencional– deja por fuera del discurso pedagógico a esos pequeños, inquietos e iletrados, que últimamente han irrumpido en la quietud centenaria de las bibliotecas, haciendo ruido, tocando, mordiendo e incluso comiéndose los libros.

Según las taxonomías generales, la primera infancia se define como el período del ciclo vital de los seres humanos que se extiende desde la etapa intrauterina hasta los seis años. Sin embargo, resulta difícil encontrar rasgos comunes entre la ecografía tomada unas semanas después de la concepción y la imagen del colegial que sonríe para la foto, ya sin un par de dientes, en vísperas de su séptimo cumpleaños. Esa suerte de metamorfosis que transforma a un diminuto renacuajo en el niño² que le escribe una

² Al usar “niño” y otros sustantivos masculinos en las páginas de este libro, me ciño a la convención gramatical que, en nuestra lengua, engloba tanto al género femenino como al masculino. Pido la cooperación del lector para que otorgue a estas categorías, no sólo géneros, sino toda la gama de la diversidad humana. Si no me atengo a la nueva costumbre de incluir el género femenino en cada párrafo, ello obedece a razones de claridad y síntesis.

carta al Ratón Pérez tiene lugar dentro de la etapa denominada bajo un rótulo tan amplio y en la cual, sin duda, se registran cambios trascendentales en los procesos motrices, emocionales y cognitivos y en el desarrollo de la personalidad. La sucesión de imágenes distintas entre el feto, el recién nacido, el bebé que se sienta y luego aprende a pararse y a dar pasos inciertos y el niño que corre sin parar, ilustra esos saltos evidentes que modifican la perspectiva del mundo y que apenas toman un par de años en el calendario.

Aunque en la actualidad coexisten diversos enfoques teóricos que desde las neurociencias, la psicología, la pediatría, la pedagogía y otras disciplinas –incluyendo la economía y la política– se ocupan del desarrollo infantil desde distintos abordajes y matices, hay consenso acerca de la importancia de la primera infancia y, específicamente, del período entre cero y tres años, como la etapa de mayores posibilidades en cuanto a maduración y aprendizaje. Las investigaciones de la neurología, por ejemplo, han comprobado que la maleabilidad o plasticidad del cerebro infantil es prácticamente ilimitada y que durante la etapa intrauterina y los tres primeros años de vida se registran un crecimiento neuronal acelerado y una proliferación inusitada de conexiones entre las neuronas. El cerebro está compuesto por billones de estas células que se unen a través de conexiones o redes neuronales –sinapsis–, en un proceso conocido como “cableado cerebral”. El cerebro del bebé tiene un número muchísimo mayor de neuronas que el del adulto y está habilitado para establecer innumerables conexiones, en virtud de las experiencias que le ofrece el medio. Pero como ningún ser

humano tiene un rango tan amplio de experiencias para semejante “capacidad instalada” muchos de los circuitos disponibles al comienzo se quedan sin usar. Las neuronas que se estimulan con mayor frecuencia continúan funcionando y las que no, pierden su sinapsis.

Esto demuestra que el cerebro se desarrolla a través de una compleja interacción entre el capital genético y las experiencias brindadas a los pequeños, y que la calidad de los estímulos resulta decisiva para desarrollar las capacidades presentes y futuras de los niños. Sin embargo, la carrera contra reloj que se observa en el cerebro infantil y que explica su prodigiosa capacidad de aprendizaje va disminuyendo pronto, hasta el punto de que una persona joven aprende cosas nuevas y nuevas habilidades, utilizando las conexiones que ya estableció durante su infancia.

Como vemos, el continuo proceso iniciado antes del nacimiento y en el cual concurre una intrincada serie de factores físicos y ambientales que interactúan y se modifican de una forma dinámica, va construyendo la arquitectura cerebral y determina gran parte de las posibilidades de aprendizaje de los niños, mucho antes del ingreso a la educación considerada “formal” o institucional, en la que solían iniciarse, hasta hace poco, los programas de lectura. Pero si desde el punto de vista neurológico está demostrado que la variedad, el desafío y la calidad de los estímulos cambian el cerebro, es igualmente cierto que los procesos socio emocionales, en los que se fundan las relaciones que marcarán la vida de una persona, hunden sus raíces en el vínculo afectivo con la madre y la familia y que este vínculo también se construye en los primeros años, tema del que nos ocuparemos más adelan-

te, puesto que resulta fundamental para ubicar los hechos del lenguaje, arraigados no sólo en lo biológico, sino en la vida sóquica, social y cultural.

Todas estas premisas han convertido la inversión en la primera infancia en un asunto prioritario desde una óptica económica y política, pues se ha comprobado que los programas dirigidos hacia esta etapa se traducen en un ahorro futuro. Mary Eming Young, especialista en desarrollo infantil, afirma que “La temprana infancia, definida como el período que va desde el nacimiento hasta los seis años –y en particular, el intervalo de los cero a los tres años– brinda oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo de los niños más vulnerables”³. Heckman, Premio Nobel de Economía, 2000, asevera también que “no podemos permitirnos posponer la inversión en los niños hasta que sean adultos; tampoco podemos esperar a que entren a la educación primaria, un momento que puede resultar muy tarde para intervenir”⁴.

Dado que la calidad de la intervención durante la primera infancia no sólo afecta el ámbito de la vida privada sino que incide en el progreso económico y social, los gobiernos y los sectores educativos han empezado a tomar conciencia acerca de la necesidad de abordar el asunto desde un marco político, como condición imprescindible para garantizar la equidad de oportunidades des-

³ Mary Eming Young. *Aprendizaje temprano, futuras ganancias*. En: “Primera infancia y desarrollo: el desafío de la década”. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS; Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. Bogotá, 2003.

⁴ Ibid.

de el comienzo de la vida, especialmente en los países en vías de desarrollo. En el ámbito específico del lenguaje está demostrado que el niño depende casi por completo de la influencia de su medio y que los modelos que le brindan los adultos cercanos resultan decisivos, lo cual lleva a deducir que ofrecer entornos estimulantes para el desarrollo de habilidades de lenguaje puede revertir en significativos ahorros para la educación pública, en tanto que disminuye considerablemente los problemas de repitencia y deserción escolar. En ese mismo orden de ideas, la promoción de las capacidades comunicativas como herramientas de pensamiento simbólico y como pilares para el ejercicio pleno de la ciudadanía ha comenzado a cobrar un estatus de derecho que debe garantizarse desde la educación más temprana, pues también se ha demostrado una correlación entre la capacidad lingüística y matemática y el capital humano de un país.

Además de los hallazgos de la neurología y del enfoque político, los nuevos paradigmas sobre el desarrollo han modificado nuestra mirada sobre los bebés y los niños pequeños. Al concebirlo como un proceso en el que interactúan los sistemas motrices, afectivos y cognitivos en medio de un incesante y no siempre previsible diálogo de sujetos inmersos en un ámbito social y cultural, no sólo se ha demostrado la relevancia de la intervención adulta en la construcción del sujeto infantil, sino también el papel del recién nacido como participante activo en la relación temprana. La sensibilidad que demuestran los bebés frente a su ambiente y la fuerza con la que ellos mismos configuran ese ambiente, parece demostrarnos que esa mutua “con-versación” es tan antigua como la génesis del ser

humano. Winnicott llama la atención sobre el significado subjetivo y privado que tiene el bebé para sus progenitores. “Cada bebé es desde el comienzo una persona y necesita de alguien que lo conozca”⁵ –dice– y señala así mismo, que un bebé no puede existir solo, sino que es parte de una relación. Estas coordenadas sociales y culturales entre las que se empieza a construir la historia particular de un niño también son evidentes para Brazelton y Cramer, quienes afirman que “desde el embarazo, todo lo que hace el bebé (o el feto) es de inmediato ensartado en una maraña de significación”⁶. Por otra parte, y visto desde ese enfoque dinámico, el desarrollo no se concibe ya como un proceso en permanente ascenso en línea recta –al estilo de las gráficas de peso y talla– ni se registra en una sucesión de etapas escalonadas, como solía creerse hace unas décadas sino como un continuum en el que se establecen múltiples relaciones particulares, sociales y culturales y en el cual también se observan saltos discontinuos. Brazelton dice que “el desarrollo motor, cognoscitivo y emocional parece seguir una línea quebrada, con picos, valles y mesetas”⁷. A este paisaje se le podrían añadir también ciertas depresiones, puesto que a veces los niños parecen retroceder o devolverse antes de tomar un nuevo impulso.

El permanente diálogo entre los procesos internos del sujeto y su mundo social y cultural es reconocido por

5 Winnicott, D.W. *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires, Horné, 1980.

6 Brazelton, T. Barry y Cramer, Bertrand G. *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, Paidós, 1993.

7 Brazelton, T.B. *Su hijo. Momentos claves en su desarrollo desde el período prenatal hasta los seis años*. Bogotá, Editorial Norma, 1998.

distintas escuelas de pensamiento. La frase de Vygotsky, según la cual “el hombre, construyendo su cultura, se construyó a sí mismo”, pone de manifiesto la conversación de doble vía entre el sujeto y su entorno y traslada los antes denominados “hechos objetivos” al campo de la interpretación y de la construcción conjunta. Robert Hinde coincide también con esta idea al señalar que “lo que una persona piensa sobre una relación puede ser más importante que la interacción que tiene lugar en la realidad”⁸ y la frase del psiquiatra Stern en el sentido de que “nadie puede estar con un bebé, cuidarlo o estudiarlo, sin atribuirle ciertos sentimientos, pensamientos o deseos en un momento dado”⁹ ofrecen, desde sus distintos abordajes, argumentos para situar a la pareja madre-hijo¹⁰ en el territorio móvil de lo simbólico. Ese “pensar” sobre una relación no es otra cosa que atribuir significado y, dentro de esa perspectiva, el lenguaje –o mejor vale decir, los lenguajes, pues son muchos los lenguajes de la infancia– adquiere preponderancia como “lugar” donde se entrecruzan las tensiones y los múltiples agentes y significados que enmarcan el desarrollo infantil.

No es casualidad que los paradigmas sobre desarrollo infantil tengan una estrecha relación con los que desde diversas disciplinas como la semiótica, la lingüística y la

⁸ Brazelton, T. Barry y Cramer, Bertrand G. *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, Paidós, 1993.

⁹ Stern, Daniel. *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona, Paidós, 1990.

¹⁰ Al hablar de la pareja madre-hijo nos referimos a la relación entre el sujeto infantil y su primer cuidador, que puede ser la madre o los dos progenitores juntos, especialmente ahora, cuando los padres desempeñan un rol activo en la crianza. Hay también casos en que otro adulto desempeña el papel de “madre”.

teoría literaria, entre otras, conciben el acto lector como un proceso de construcción de sentido. A partir de la premisa de que el lector no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto inmutable y unívoco, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir ese significado, la idea de lectura también participa de esa concepción dinámica. Más allá del acto pasivo de reproducir lo que está consignado en una página escrita o de un conjunto de habilidades secuenciales, leer se concibe actualmente como un proceso permanente de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto –verbal o no verbal– y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes, de preguntas y de voces de otros, en un contexto social y cultural cambiante.

Ese sujeto al que las nuevas concepciones sobre lectura han conferido protagonismo y que es reconocido como parte activa en la construcción del significado, se relaciona con la idea del sujeto infantil, también participante en los hechos del lenguaje y la cultura, del que da cuenta la psicología actual. En el contexto de esos acuerdos disciplinares, las primeras relaciones entre el bebé y su madre cobran crucial importancia como la matriz o el “nido” de todo acto de lectura, desde el más sencillo hasta el más sofisticado, pues, en el fondo, la “interpretación” no es más que ese juego de dos o más sujetos que se transforman mutuamente en el proceso de negociar sentidos. La actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva que despliega un niño, mucho antes de acceder a la alfabetización formal, sugiere una concepción orgánica del proceso lector, emparentada con la idea del desarrollo

como *continuum*, en la que tampoco cabe hablar de etapas drásticamente separadas ni de los antes denominados “pre-requisitos”. Lo que anteriormente se conocía como el “aprestamiento en pre-lectura” da paso al reconocimiento del ser humano como lector pleno y cabal, en tanto constructor de significado, desde el comienzo de sus días.

El proceso de adquisición del lenguaje, visto dentro de esa óptica, ha dejado de centrarse exclusivamente en la producción de palabras reconocibles, como sucedía hasta hace unas décadas. La construcción de sentido que precede a la primera vez que un niño pronuncia una palabra se remonta a una larga historia, cuyos antecedentes más rudimentarios pueden rastrearse desde la vida intrauterina. Para citar ejemplos, las modernas pruebas de monitoreo fetal demuestran que los estímulos auditivos provocan cambios en la tasa cardiaca y producen respuestas motrices como las patadas, lo cual comprueba que desde una época tan precoz como las veinte semanas de gestación, el sistema auditivo procesa parte de los sonidos que se filtran a través del líquido amniótico. “El mundo del feto 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”, afirman las investigadoras Karmiloff¹¹. Las autoras señalan, así mismo, que “desde el sexto mes de gestación en adelante, el feto pasa la mayor parte de su tiempo de

¹¹ Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annate. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Serie Bruner. Madrid, Ediciones Morata, 2005.

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 ésta habla”¹².

Esa criatura que, agazapada en el vientre, escucha furtivamente las conversaciones de su madre y, en particular, la música de su voz que le llega, en estricto sentido literal, desde las entrañas, está inmersa desde entonces en la experiencia del lenguaje. Las primeras palabras que pronuncie, después de un largo entrenamiento, serán tan solo la parte visible de un proceso que se ha iniciado *in útero* y que, más allá de ser un fenómeno acústico observable, está entrecruzado de expectativas compartidas y de sentidos ocultos y privados. El mundo de la interpretación y, en suma, las coordenadas de la cultura parecen colarse también a ese resguardo cálido y oscuro, que es la primera casa del sujeto y que lo amarra al mundo del lenguaje.

En el crisol de voces que, no obstante sus diversos enfoques disciplinarios y matices, hemos intentado conciliar para señalar que somos sujetos de lenguaje y que leemos antes de leer, en tanto que alguien descifra y da sentido a nuestros primeros signos de existencia, falta añadir una voz, y no por ser la última, resulta menos importante. Se trata de la literatura, que llega al útero “por las orejas” y que puede amarrar las reflexiones anteriores sobre la construcción de ese lugar simbólico, que tan estrecha conexión tiene con la experiencia estética. Si hemos visto que comenzamos a habitar un mundo de

¹² Ibid.

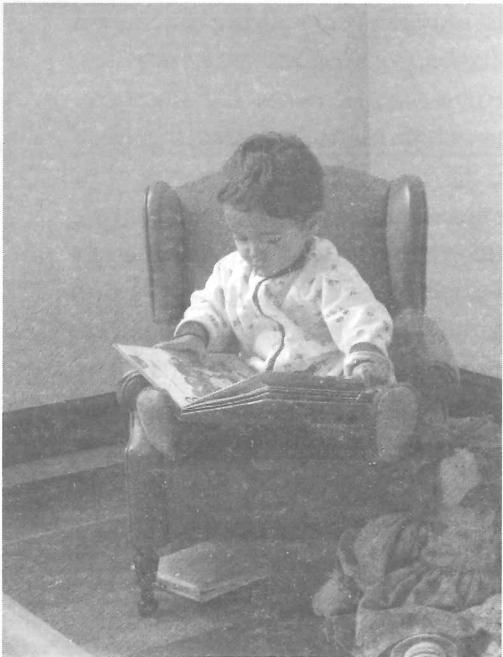
lenguaje y que éste nos llega entrecruzado de latidos, de vísceras y también de oscuros símbolos a través de esa voz entrañable que, antes de entender, percibimos como cadencia musical, podríamos aceptar también que nacemos envueltos, perplejos y fascinados entre el misterio de una voz. Aunque se sabe que el bebé no entiende aún cada palabra ni la lógica que las encadena unas a otras, sabemos que ese torrente verbal surte en él una especie de encantamiento y que constituye su texto primigenio de lectura. “Por supuesto, el feto no entiende nada de lo que oye. En cambio, aprende a reconocer la melodía y los ritmos del lenguaje, es decir, las curvas de entonación y las pautas de acento que constituyen las particularidades tanto de la voz de la madre como de los sonidos de la que se convertirá en su lengua materna”¹³.

La historia humana parece demostrarnos, desde el comienzo, que “no sólo de pan vive el hombre”: que, más allá de estar nutridos y atendidos en el plano fisiológico, necesitamos de las palabras y del afecto del que son portadoras, para sobrevivir. Las madres o los cuidadores de un recién nacido lo saben intuitivamente y no se limitan sólo a responder a las demandas físicas sino que hablan –y lo hacen de un modo especial, casi cantando–. El énfasis en el ritmo y la prosodia y la carga melódica que imprime la voz adulta al dirigirse a los bebés demuestra que portamos, como equipaje evolutivo de la especie, una cadencia que trasciende el uso utilitario del lenguaje y que, más allá del significado literal de las palabras, transmite una experiencia estética. De esos poderes mágicos y curativos

del lenguaje es testimonio la tradición oral que existe en las diversas lenguas y culturas y a la que recurrimos los adultos, en presencia de una criatura, como legado compartido del que podemos echar mano, para calmarlo o arrullarlo.

La literatura, ese texto a tantas voces que alberga, expresa y recoge nuestra sed de encantamiento, reúne las huellas de la ancestral fascinación por el poder de las palabras que han ido dejando los que han pasado antes y que también nosotros dejamos, como impronta, a los recién llegados. La madre y su bebé, envueltos en la coreografía sensorial, táctil, verbal y musical que los enlaza mientras ella lo mece con una tradicional canción de cuna y él se abandona a su fluir hasta caer dormido, no tienen conciencia de las repercusiones de ese ritual que los conecta con la cultura de su especie. Y el padre que, años después, deja en suspenso sus ocupaciones adultas para compartir un cuento con su hijo, como rito de tránsito para entrar al mundo de los sueños, vuelve a hacer vigente ese amarre entre la historia particular y la historia humana universal, escrita en cifra, en la literatura. Esas experiencias, repetidas infinitad de veces en las habitaciones de los niños, pero a la vez inéditas, pueden ofrecer contexto a la pregunta con la que se titula este capítulo: ¿leer en la primera infancia? Quizás nunca, como entonces, las palabras y las historias signifiquen tanto para la construcción de nuestra casa imaginaria.

¹³ Ibid.



Felisa, antes de dormir, rodeada de tesoros: en la silla, que es herencia de su abuela, le lee a su muñeca. No ha cumplido un año y ya participa en un antiguo ritual que la conecta con la cultura. En la otra imagen, uno de los libros más mordidos de la Bebeteca de Espantapájaros. Así leen los bebés, ¡como ratones de biblioteca!



II. Habitación en penumbra: la voz y la madre poesía



El nacimiento de un hijo es un re-nacimiento, uno re-vive re-cuerda, re-gresa. Aún incapaz de sobrevivir por sí mismo, el niño recién nacido tiene sin embargo la fuerza para re-ubicar al adulto en un lugar desde donde éste observa de una manera inédita su pasado y su futuro. Uno se des-conoce y re-conoce a otros, se re-conoce en otros. (...) Uno va por el hijo y se encuentra a los padres, y cuando va por los padres se encuentra consigo mismo a la mitad del camino entre generaciones, como un engarce en una cadena interminable que se sumerge entre el olvido. Y descubre que es sólo una imagen sujetada a infinitas interpretaciones. Como la escritura.

Daniel Goldin

Antes de nacer, el lenguaje nos aguarda y casi podría decirse que nos vislumbra. El “voy a tener un hijo” que anuncia la madre, aún estupefacta, y sin tener una remota idea de la revolución existencial que se avecina detrás de esa sencilla frase, ilustra un hecho obvio pero exclusivamente humano: el verbo parece adelantarse a los signos visibles de una nueva vida. Mientras una mujer enfrenta la tarea más inmediata que es aceptar ese cuerpo extraño, con toda la ambivalencia de emociones y de transformaciones físicas, el lenguaje acompaña esa toma de conciencia que sobreviene a la noticia y a la que tanto ella como el padre, deberán irse adaptando poco a poco. Se trata de una verdadera conmoción que modifica la posición de una pareja, no sólo en el mundo de los hechos físicos, sino en el del significado. La antigua relación de cada uno solo y del uno con el otro deberá evolucionar para transformarse en triángulo; la posibilidad de convertirse en padres los devolverá a los sentidos ocultos de su propia infancia, que, pese a los lugares comunes, nadie recuerda como totalmente placentera.

Ese bebé imaginado que lleva a reestructurar la casa y a hacer preparativos para asignarle un lugar y garantizar “que no le falte nada” recibe, junto con pertenencias materiales como la habitación, la cuna y la ropa, un legado simbólico no menos importante: la historia de la cultura, entrelazada con la historia de su familia y con la de su particularidad como sujeto. Para citar un ejemplo cotidiano, la lista de nombres posibles y el hecho de marcar a quien todavía no se conoce con un nombre pensado, discutido,

y pronunciado, bien sea en homenaje a algún predecesor o simplemente por razones estéticas, obra como un rito metafórico de inscripción en la cultura. Todos esos pequeños detalles que le confieren al bebé un lugar físico y simbólico, toda esa mezcla de deseos, temores y preparativos, sumados a las prácticas de crianza y a los consejos con los que la comunidad envuelve a la familia, prefiguran una compleja red, no siempre consciente, entrecruzada de emociones, de ambivalencias y de significados: unos visibles y otros invisibles.

Durante ese “ensayo general” que es el embarazo, el bebé se va instalando, sutilmente, en una cadena de sentido. A medida que avanza el desarrollo fetal, se configura el apego, y este sentimiento también irá evolucionando, desde la total fusión de los primeros meses, hasta el momento de la separación. Alrededor del quinto mes de gestación, cuando la madre empieza a sentir los movimientos de su hijo, puede decirse que comienza el vínculo más temprano, puesto que ahora hay un ser separado y, por lo tanto, la posibilidad de una relación. Los primeros movimientos que anuncian la presencia física y que se constituyen en el aporte inicial del futuro hijo a la relación, son “leídos”, en un proceso de ida y vuelta, en el cual el bebé también asume un rol activo. Su movimiento y su actividad adoptan ciclos y patrones que la madre, además de reconocer y de prever, comienza a interpretar. “Este niño va a ser muy fuerte, qué patadas las que da”, puede decir, o tal vez diga que es tranquilo o que se nota que le gusta cierto tipo de música o que responde a sus palabras cuando le habla. La madre empieza a descubrir la particu-

laridad de su bebé y, aunque haya tenido otros hijos, lee indicios y señales que anuncian un temperamento y una manera peculiar de responder de esa nueva criatura.

Eso demuestra que, como sucede en cualquier acto de comunicación, no todo está puesto por ella. Durante el último trimestre de vida intrauterina el bebé responde, con su propio estilo, a la estimulación visual, auditiva y cinestésica y, concretamente en el ámbito del lenguaje, percibe, según anotábamos en el capítulo anterior, las propiedades rítmicas del habla de la madre. Aprende a reconocer la melodía, las curvas de entonación y las pausas de acento; se sensibiliza a la entonación de las oraciones y al ritmo de las palabras. La experiencia sonora de la lengua lo prepara para prestar especial atención al habla humana y, en concreto, a la voz materna, que será la primera referencia cuando le llegue la hora de nacer.

El momento del parto marca el final abrupto de la fusión con el bebé. Se trata de otra conmoción, en la cual la madre deberá renunciar a ese hijo imaginario y también a las antiguas prioridades de su vida para entregarse a la lectura de las necesidades de su bebé real y casi meterse entre su piel. Entre el temor de hacerle daño y el aprender a tolerar y a disfrutar las enormes exigencias que le impone la total dependencia del recién nacido, irá aprendiendo a alimentarlo con su cuerpo. Si aprender a succionar es la tarea inicial del neonato, aprender a sentirse cómoda amamantándolo y también a sostenerlo, a calmarlo, a contenerlo y a ajustar sus respuestas a las demandas particulares de su hijo será la tarea inicial de la madre y todo esto configurará un marco básico de inte-

racción en el que, de nuevo, el lenguaje jugará un papel preponderante.

El hecho de tratar al recién nacido “como si comprendiera” lo que ella dice le asigna al bebé un lugar en el mundo de la significación y un estatus de ser intencionado y capaz de relación social. Se trata de otro acto de inscripción en el universo simbólico, que obra como una especie de bienvenida al nuevo mundo. En medio de ese parloteo ininteligible que encuentra el bebé en el momento de nacer, él logra reconocer la voz materna que ya había aprendido a distinguir desde el útero y que lo lleva a preferirla a todas las demás, como lo han comprobado las investigaciones. William Condon y Louis Sander¹⁴ mostraron “que inmediatamente después de nacer, los recién nacidos pueden sincronizar sus movimientos al ritmo de la voz de la madre”. Pero si los movimientos del recién nacido se ajustan a esa voz, la madre adapta, así mismo, su forma de hablar y su lenguaje corporal a los movimientos del hijo: “Cuando la madre sostiene al recién nacido en una posición cómoda abrazándolo, el bebé se amolda a su cuerpo (...) Si ella se inclina para hablarle al oído, el bebé se vuelve hacia el sonido de su voz y busca su rostro. Al encontrarlo, la carita del niño se ilumina, como diciendo: ¡aquí estás!”.¹⁵ Esa expresión que parece decir “ya te conozco y eres importante para mí” es una poderosa respuesta para la madre. Cuando ella lo toca,

¹⁴ Brazelton, T. Barry y Cramer, Bertrand G. *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, Paidós, 1993.

¹⁵ Ibid.

lo alza y le habla, y él se calma, se sigue entablando esa conversación de ida y vuelta que podría compararse con una especie de danza y en la que el tacto y el ajuste entre movimientos y postura de los dos se enlazan en un sistema de mensajes mutuos.

Además de esa coreografía, el llanto del bebé es la primera voz que una madre aprende a leer. Hay investigaciones que demuestran que, a los tres días, las madres pueden diferenciar el llanto de sus hijos del de otros bebés, y hacia finales de la segunda semana son capaces de distinguir un llanto de dolor, de hambre, de aburrimiento o de necesidad de compañía. Según afirma Daniel Stern, el llanto del recién nacido es “una señal bellamente concebida (las sirenas de los coches de la policía y de las ambulancias reproducen el modelo) de alertar a los padres del apuro y de pedirles una respuesta. Al mismo tiempo, puede ayudarle (al bebé) a modular la intensidad de la sensación de hambre”¹⁶.

Por ser sujeto de lenguaje, la madre humana no sólo satisface las demandas fisiológicas como lo haría cualquier madre de la especie de los mamíferos, sino que se vuelca en palabras. Al oír el llanto de su hijo, lo levanta y lo sostiene sobre su pecho, mientras se prepara para amamantarlo, sin dejar de hablarle. En el *Diario de un bebé*, Stern ilustra la comunicación que se pone en juego cuando un bebé representativo, al que llama Joey, llora: “Primero, la madre de Joey entra en su habitación y le llama por su nombre. Como muchas madres al enfrentarse a un bebé

¹⁶ Stern, Daniel. *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Paidós, Barcelona, 1999.

hambriento y lloroso, sigue hablándole, a veces sin parar, hasta que el pezón está fijo en su boca. Lo que dice exactamente tiene poca importancia... Habla para calmar y tranquilizar a Joey (y a sí misma también). Lo que importa es la música y el sonido, no la letra. Ella emplea la música de su voz como una manta para envolver a Joey y apaciguarle, o al menos, entretenerte un momento hasta que empiece a alimentarse. También emplea su voz para marcar el paso, yendo al principio más deprisa que los gritos de Joey para dominar su ritmo; después habla más despacio para reducirle con ella a un estado de menor excitación. Por eso a Joey le parece que el mundo va más lento. Las palabras de ella son el primer elemento que le envuelve amablemente. De hecho, si Joey se agita demasiado, continuará demasiado excitado para chupar el pecho. Su madre emplea parte de su conocimiento maternal “instintivo” para prepararle para la alimentación; una exquisita regulación que hacen la mayoría de las madres sin pensarla”¹⁷.

Todos esos elementos que una mamá introduce en el mundo del bebé –palabra, tacto, movimiento y postura– forman una “envoltura” para enmarcar la comunicación entre ella y el recién nacido. Sus capacidades para contenerlo, para mantenerlo en estado de alerta y para permitirle crear ritmos necesarios de atención y retraining le enseñan al bebé convenciones conversacionales que se irán expandiendo al resto de su entorno social para sensibilizarlo frente a las reglas del diálogo y del respeto a

¹⁷ Stern, Daniel. *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Paidós, Barcelona, 1999.

los turnos, fundamentales en la interlocución humana. (Si yo grito, tú apareces. Tú me descifras y, al nombrar lo que siento y responderme, me das claves para saber qué estoy sintiendo). Por supuesto, el recién nacido no “piensa” en nada de eso, pero esa estructura predecible que la madre crea, a fuerza de leer el llanto e irle atribuyendo cada vez distintos sentidos –“lloras porque tienes hambre”, “este llanto de ahora me dice que necesitas un cambio de pañal”, “este otro es de sueño, mi vida, te voy a arrullar” – suministran al hijo la base necesaria para aprender a comunicarse y no sólo le abren un repertorio cada vez más amplio de interacciones sino que lo inscriben en el tiempo, como una construcción social que hace parte de sus coordenadas. Los ritmos alimentarios y la oposición entre presencia y ausencia que le hace experimentar la madre mientras aparece para responder a sus llamados y desaparece para atender asuntos personales “son modalidades culturales que le damos al bebé desde el principio y todo eso se inscribe en su espíritu”¹⁸, afirma Cabrejo. Se trata, según el autor, de una inscripción del tiempo en la psíquis humana, que lleva al bebé a “dirigirse a otro exterior porque tiene otro interior”¹⁹. La alteridad de la que hablábamos en el capítulo inicial, como inscripción del otro en nuestra mente, se construye en este vaivén que constituye el drama inicial de la existencia y que, como veremos más adelante, será también el leit motiv de la pri-

¹⁸ Cabrejo P, Evelio. *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. En: “Lenguaje y saberes infantiles”. Flor Alba Santamaría V. Bogotá, Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 2007.

¹⁹ Ibid.

mera literatura, escrita sin páginas en las nanas y en los juegos tradicionales.

Esa conversación entre la madre y el hijo que se constituye en la matriz fundacional del lenguaje está plasmada por la escritora brasileña Clarice Lispector, en *Niño dibujado a pluma*, un hermoso texto literario sobre el momento del despertar de un bebé: “Y para su terror no ve más que esto: el vacío caliente y claro del aire, sin mamá. Lo que piensa estalla en llanto por toda la casa. Mientras llora va reconociéndose, transformándose en aquel que la mamá reconocerá. Casi desfallece de tanto sollozar, tiene que transformarse urgentemente en algo que pueda ser visto y oído porque si no se quedará solo, tiene que volverse comprensible porque si no nadie lo comprenderá, si no nadie se acercará a su silencio, si no dice y cuenta nadie lo reconoce, haré todo lo necesario para ser de los demás y que los otros sean míos, brincaré por encima de mi felicidad real, que sólo me traería abandono, y seré popular, hago trampa para que me amen, es totalmente mágico esto de llorar para recibir a cambio: mamá²⁰.

Jerome Bruner parece completar el dibujo de Lispector al afirmar que: “La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la esencia humana (...) cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para construir una realidad compartida”²¹. Bruner coincide con los otros

²⁰ Lispector, Clarice. *Niño dibujado a pluma*. En: Cuentos reunidos. Madrid, Alfa- guara, 2002.

²¹ Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.

autores en señalar que ese juego de doble vía que él denomina “reciprocidad” y que ilustra como “la cada vez mayor capacidad de la madre para diferenciar las razones de llorar del niño, así como la capacidad del niño de anticipar esos acuerdos” se constituye en un pacto que crea muy pronto una forma de atención mutua o una “armonía de la intersubjetividad”. Al usar el lenguaje para lograr sus fines, los niños hacen mucho más que simplemente dominar un código. “Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje”²².

Podríamos decir que son esos caminos de la cultura los que la madre transita intuitivamente con su bebé al recordar los arrullos y las canciones de cuna de la tradición oral. Recordar viene del latín y significa “pasar por el corazón”. Así mismo, tradición es otra voz latina relacionada con el hecho de entregar. Es decir que la madre pasa por el corazón aquello que una vez alguien le cantó y que dejó escrito en el fondo de su memoria y le entrega a su hijo ese legado inmaterial, cuando lo mece y lo envuelve en palabras. “Como si escuchara las voces imperiosas que patinan por su sangre”²³, según expresa García Lorca, una madre arrullando a su bebé escenifica esa comunicación que, más allá de lo racional, es portadora de ritmos y de complejas emociones y que mezcla el lenguaje táctil, la música de las palabras y los movimientos de balanceo, en una hermosa coreografía. “La madre traba estos dos

²² Ibid.

²³ García Lorca F. & otros. Libro de Nanas. Madrid, Media Vaca, 2004. Extracto de Obras de Federico García Lorca. Madrid, Alianza Editorial, 1984.

ritmos para el cuerpo y el oído con distintos compases y silencios, los va combinando hasta conseguir ese tono justo que encanta al niño”²⁴.

Desde esos primeros encantamientos, asistimos a una experiencia estética de lenguaje, en tanto que no sólo hay alguien que *lee* a otro para atenderlo, sino para *envolverlo entre palabras* y, a la vez, para *escribir*, en el fondo de su memoria, los *primeros textos*. En ese sentido, podríamos decir que el niño es un lector poético o, más exactamente, un oidor poético desde el comienzo de la vida y que su contacto primordial con la literatura, a través de la poesía, está basado en el ritmo, en la sonoridad y en la connotación. Más allá del sentido literal de las palabras, los arrullos descansan sobre las propiedades rítmicas del lenguaje; por ello son *rimados, aliterados y repetitivos*. Esos primeros *libros sin páginas* que escribimos en la piel y en la memoria del bebé parecen responder a su necesidad de leer con el oído y con el tacto. Arrullos como el entrañable y típico “arrurrú mi niño/ arrurrú mi sol” recurren a un ritmo repetitivo y a una acentuación especial, en los que prevalece la musicalidad. Como si se tratara de mantras o de letanías, la poesía crea una atmósfera sonora, prosódica y melódica para envolver a esos recién llegados, a quienes poco importa el significado literal de las palabras.

Sin embargo, más allá de ese ritmo apaciguador que recrean las nanas, parece haber un *significado otro* en esas canciones primordiales que las diversas culturas han acuñado para inscribir a sus recién nacidos en un mundo incierto

²⁴ Ibid.

y no exento de sombras. Como si intentaran escenificar la ambivalencia humana y como si intuitivamente quisieran anticiparle al niño que hay que enfrentarse a cosas difíciles, las canciones anuncian que la madre deberá irse a otro mundo lleno de obligaciones. En ese “duérmete mi niño, que tengo que hacer” o en ese chantaje cariñoso del “duerme, duerme negrito, que tu mama está en el campo, negrito” y que promete recompensas, “te va a traer codornices para ti” o que anuncia castigos: “duérmete ya, que viene el coco y te comerá”, las madres dan cuenta, por vez primera, de la experiencia literaria como posibilidad simbólica para nombrar lo innombrable. Aquella célebre conferencia sobre las nanas infantiles que leyó Federico García Lorca en la Residencia de Estudiantes de Madrid, en 1928, recoge arrullos tradicionales de diversas regiones de España e incluye, en ese repertorio, piezas en las que las mujeres les confían a sus pequeños, los secretos y las dificultades de sus vidas²⁵. La nana de la mujer adúltera que ruega al niño que se duerma para poder recibir a su amado y otras canciones atávicas en las que las mujeres hablan, no siempre bien, de los padres parecen demostrar que la cultura popular se las arregla para ilustrar la gran paradoja literaria de expresar la vida en toda su complejidad para darle salida y hacerla soportable. Al respecto, García Lorca dice que la madre “no sólo gusta de expresar cosas agradables mientras viene el sueño, sino que lo entra (al niño) de lleno en la realidad cruda y le va infiltrando el dramatismo del mundo (...) Así, pues, la letra de

²⁵ García Lorca F. & otros. *Libro de nanas*. Madrid, Media Vaca, 2004. Extracto de *Obras de Federico García Lorca*. Madrid, Alianza Editorial, 1984.

las canciones va contra el sueño y su río manso. El texto provoca emociones en el niño y estados de duda, de terror, contra los cuales tiene que luchar la mano borrosa de la melodía que peina y amansa los caballitos encabritados que se agitan en los ojos de la criatura”²⁶.

Esa fascinación con la materialidad de la voz que nos ubica en el territorio de lo poético y que matiza el dramatismo de la ausencia mediante el ritmo nos ubica del lado de la connotación y no del de la lógica, para subrayar las resonancias afectivas que conectan a las palabras con la vida y para proveernos un sustrato de nutrición emocional. Pero la atención infantil al ritmo y a la musicalidad como primeros organizadores de la lengua no sólo se manifiesta en la literatura, sino también en el lenguaje cotidiano, y prueba de ello es el “maternés” o “parentés”, términos que los especialistas han acuñado para caracterizar esa forma de hablar especialmente destinada a los bebés, que posee unas características prosódicas y de contenido muy diferentes a las del habla dirigida a los adultos²⁷. En el maternés se exageran la acentuación y la entonación, y esta manera de hablar a los más pequeños parece ser parte del equipaje evolutivo de la especie, como lo demuestra el hecho de que incluso los niños de cinco años suelen adoptar un tono especial para hablar con sus hermanitos pequeños: *hóola, mi bebecito... hóola, hóola, chiquíto*. Así, mediante la exageración de los perfiles rítmicos de las palabras, esa lengua especial, “en clave sonora de bebé”, resalta los rasgos acústicos del idioma

²⁶ Ibid.

²⁷ Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annate. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Serie Bruner. Madrid, Ediciones Morata, 2005.

para ayudar a los recién llegados a percibir cómo canta su lengua.

Stern afirma que los bebés “prefieren de forma natural sonidos pronunciados en un tono alto, no demasiado rápidos y con melodía y consonantes suavizadas. Por lo visto, la evolución dio al comportamiento de los padres una forma que se adapta a las preferencias auditivas de los bebés”²⁸. Aunque no reparemos en ello, los pequeños dedican gran parte de su tiempo a la tarea apasionante y silenciosa de la escucha y a nutrirse de esas voces que les ayudarán a encontrar su propia voz, más adelante.

La comunicación de doble vía que hemos descrito y que, durante las primeras semanas, contribuía a regular los estados de conciencia del recién nacido se va haciendo cada vez más compleja. Entre el segundo y el tercer mes los bebés experimentan un salto espectacular en su desarrollo, pues florecen capacidades de interacción social como la sonrisa, los largos contactos visuales con la mirada de los otros y el comienzo del balbuceo que señala un hito en la construcción de su voz y que nos muestra, como señala Cabrejo, que “el bebé le está hablando a otro que está en el interior de sí mismo”²⁹. En efecto, ese primer monólogo que usa el bebé para acompañarse y consolarse indica que hay una voz inscrita en su psíquis y ésta no sería posible sin la idea del otro, sin esa construcción que el pequeño ha hecho gracias a la voz materna

28 Stern, Daniel. *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona, Paidós, 1990.

29 Cabrejo P, Evelio. *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. En: “Lenguaje y Saberes Infantiles”. Flor Alba Santamaría V. Bogotá, Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 2007.

que tantas veces lo ha nombrado. Mediante el balbuceo y los progresos sociales que le permiten “acusar recibo” de la comunicación y provocar respuestas en sus interlocutores, el juego de “toma y dame” rítmico, propio de una relación sincronizada, se llena de variaciones. Así como en el cortejo del enamoramiento, cada miembro de la pareja madre-hijo va encontrando nuevos ingredientes. La madre continúa aprendiendo acerca de los umbrales de su bebé, de su temperamento y de sus estilos de respuesta y, cada vez con mayor acierto, logra sincronizar su propio lenguaje con el de su pequeño. Pero además de limitarse a los indicios proporcionados por él, se atreve a ir más lejos, ampliando las posibilidades y proponiendo sutiles variaciones en el libreto. Como lo ilustran Brazelton y Cramer: “Cuando el bebé sonríe, la madre le devuelve una sonrisa aun más ancha... cuando el bebé vocaliza, ella agrega una palabra o un trino para que él los imite. Ajustando sus ritmos y sus conductas a las de su bebé, la madre entra en el mundo de su hijo”³⁰.

Ese diálogo en el que el bebé pronuncia sílabas y el adulto las repite y se las devuelve como un eco, le sirve como espejo simbólico y le permite además aumentar la diversidad de vocalizaciones, como puede comprobarse alrededor de los cuatro meses de vida, cuando el balbuceo incorpora emisiones vocálicas y consonánticas cada vez más complejas. Gracias a la madre, al padre y a los cuidadores cercanos, el bebé también ha entrado en esa casa imaginaria del lenguaje. Durante todos esos meses

30 Brazelton, T. Barry y Cramer, Bertrand G. *La relación más temprana. Padres, bebés y el drama del apego inicial*. Barcelona, Paidós, 1993.

de trabajo silencioso, y “robándose” las voces de quienes lo rodean, ha pasado del grito primordial, atávico y desorganizado, al “orden otro” de la cultura y ha empezado a experimentar todo lo que puede hacer con su voz. Evelio Cabrejo anota cómo, en el paso del grito al balbuceo, se hace evidente una forma de tiempo organizada: “el tiempo empieza a jugarse bajo la forma de ritmo silábico”³¹. Ese balbuceo que evoluciona rápidamente para adoptar la forma de cadenas silábicas repetidas *pa-pa-pa, da-da-da*, y que combina sonidos cada vez más complejos es la regla básica para las conversaciones posteriores y es también precursor de muchos juegos culturales. La música y la poesía, que se constituyen en los textos fundamentales de esta etapa, están anclados en esa materialidad sonora, organizada y convertida en tiempo. Así, mediante la conquista y el juego con su voz, el bebé se vuelve agudamente consciente de cada sonido y de las posibilidades del lenguaje, no sólo para producir reacciones emocionales en sus cuidadores, sino también para jugar y “auto-acompañarse”.

Durante sus periodos crecientes de vigilia, mientras explora la forma de sus manos y empieza a asir y a llevarse a la boca los primeros objetos, explorará también su voz y “conversará”, no sólo para reclamar atención sino también para sí mismo. La construcción de lo que Winnicott ha denominado la “zona intermedia”³², como lugar simbólico a medio camino entre el mundo interior y el exterior,

³¹ Cabrejo Parra, Evelio. *La lectura comienza antes de los textos escritos*. Tomado de ACCES, *Les cahiers*, 5. París, 2001. Trad. de Juan David Correa. En: “Nuevas Hojas de Lectura”, Bogotá, Fundalectura.

³² Winnicott, D.W. *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires, Horné, 1980.

se hace evidente en el lenguaje que comienza a conquistar el bebé y que le servirá de compañía y de consuelo para afrontar el drama de la ausencia de su madre y para poder representarla mediante ciertos objetos de la cultura —la cobijita, algún juguete o su mismo parloteo— en los que evoca un rastro de ella.

Estas habilidades comunicativas que hemos descrito están ligadas indisolublemente a los avances en el reconocimiento de las caras de los seres más cercanos y, en este sentido, es muy importante considerar simultáneamente los enormes progresos en el desarrollo de la mirada. Si bien desde el nacimiento, el bebé parece programado para conocer los rostros humanos y para fijar una atención especial a estímulos visuales con colores marcadamente contrastantes y a objetos ovalados del tamaño de la cara, las investigaciones demuestran que el rostro de la madre se puede reconocer a las tres semanas y el del padre y otros cuidadores significativos alrededor de las cuatro o cinco semanas. La cara es el objeto más atractivo y fascinante para un bebé —de hecho, estamos estudiando caras desde que nacemos y pasamos mucho más tiempo mirando caras que cualquier clase de objeto a lo largo de la vida—. Aquella frase popular que asegura que “los ojos son el espejo del alma” parece confirmar un hecho irrefutable para los bebés: es en la cara, y especialmente en la mirada, donde ellos aprenden sobre los sentimientos y las intenciones de los demás y la lectura de ese texto resulta primordial para su “alfabetización emocional”, en tanto que las caras de los padres reaccionan a lo que ellos hacen, creando una conexión y un intercambio de sentidos que les ayuda a descifrarse. Mirar los ojos es sentir

la vida mental de una persona y esta fascinación por la mirada como elemento de comunicación se hace evidente también hacia los dos o los tres meses, cuando las caras expresivas de los cuidadores provocan sonrisas y vocalizaciones sociales. Simultáneamente, los bebés aprenden a controlar su mirada y gracias a esta capacidad pueden no sólo iniciar o detener la interacción cara a cara, sino también regular esas interacciones y “decidir” cuándo mirar para iniciar la interacción y cuándo ponerle fin, desviando la mirada. Hacia el cuarto mes, el bebé descubre que es capaz de tomar la iniciativa para conseguir un objetivo, y ese material para estar con otra persona le otorga un nuevo poder para saber que puede producir reacciones y que es un agente dentro de una relación. Pero a su vez, la mirada empieza a buscar otros horizontes más allá del rostro de la madre. La posibilidad de mantener erguida su cabeza le ayuda a fijarse en ese otro “paisaje” exterior y a compartirlo con su cuidadora. Se trata de un momento crucial que los psicólogos designan como “la mirada conjunta” y que introduce un “triángulo” en la vida, es decir, la posibilidad de que dos sujetos diferentes miren en la misma dirección hacia un tercero. Ese “tercero” que puede ser un móvil, un juguete o incluso otra persona es una puerta de entrada al mundo compartido, es decir, al mundo de la inter-subjetividad.

Al tiempo con este hito, la cuidadosa “lectura” de los rostros le ofrece cada vez mayores pistas para el reconocimiento de las caras conocidas. Su mundo social comienza a perfilarse: papá, mamá y las personas íntimamente relacionadas con su entorno son otros de sus textos primordiales. De esta forma, hacia el final del primer

semestre el bebé reacciona con temor frente a las caras desconocidas, lo que demuestra que la representación del rostro de la madre, del padre y de sus cuidadores ya está presente en él. Como lo expresa Evelio Cabrejo, “la cara de la madre jugará un rol fundamental en la movilización de su actividad síquica, pues una cara no es simplemente algo con una boca, una nariz y dos ojos, sino un “libro” que permanentemente envía informaciones que el bebé maneja a cada instante, así no nos demos cuenta”³³.

En esa etapa, además de las canciones de cuna y en consonancia con el desarrollo psíquico, cobran importancia otros textos literarios con un profundo contenido simbólico, que se expresan en los juegos de esconderse y encontrarse. El *Tope tope tun*, el *Aserrín aserrán* o el *Cu-cú*, por citar ejemplos de nuestra tradición oral, escenifican, mediante una coreografía de ritmo, palabra y movimiento, el encuentro de dos seres humanos que se comprometen mutuamente y el drama de la presencia-ausencia. Bruner llama la atención sobre el significado de esos primeros juegos que se dan en muchas culturas con nombres diferentes. “Hay juegos que están constituidos por el lenguaje y que sólo pueden existir donde el lenguaje está presente. El formato de esos juegos tiene una estructura profunda y un conjunto de reglas de realización con las cuales se maneja la superficie del juego”³⁴. En el *Tope tope tun*, por ejemplo, la cara del niño se funde con la de la madre y luego se separa y, de nuevo, las dos caras vuelven a juntarse y a separarse. La madre pronuncia siempre las mismas palabras y, en

33 Cabrejo Parra Evelio. *La lectura comienza antes de los textos escritos*. En “Nuevas Hojas de Lectura”, Bogotá, Fundalectura, 2003.

34 Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.

esos movimientos rítmicos de alejarse y acercarse mientras subraya el ritmo del *tope, tope tun*, ofrece pautas para involucrar al niño en una creación colectiva y predecible que él empezará a anticipar sólo con la pronunciación de las primeras sílabas. La mirada conjunta está presente en esa especie de “texto interactivo”: mientras la carita del bebé expresa las emociones que suscita la fórmula sonora, el juego le permite afrontar e incluso aprender a anticipar y a prepararse para experimentar esa sensación de “estar y no estar”, de “perderse y ser encontrado por ella” –para encontrarse a sí mismo– que le resulta tan perturbadora y que deberá aprender a manejar, durante el lento proceso de conquistar su autonomía.

Todos esos juegos siguen una pauta con ciertas reglas. Los movimientos de vaivén acompañan a las palabras y ofrecen, al tiempo con la familiaridad de una estructura repetitiva y predecible, una cierta variación que la madre va introduciendo de forma intuitiva para estimular a su bebé. A veces cambia la velocidad, a veces introduce nuevas palabras e, interpretando las reacciones del hijo, le ofrece a la vez, repetición y novedad. Quizás vale la pena subrayar que estamos ante una metáfora de ese gran juego que hemos descrito desde sus orígenes a lo largo del capítulo: el de ser una pareja –dos fundidos– y ser dos separados; el de ser descifrado por alguien que nos lee, el de mirarnos en el espejo de otro, como ancestro necesario para saber quién somos, y el de representar cosas ausentes, valiéndonos de cosas presentes. Esas actividades simbólicas que se ponen en marcha durante los primeros meses de la vida, ofrecen claves para entender el valor de la lectura, del arte y la literatura –y del juego, precursor de

51 *La casa imaginaria*

todos estos lenguajes– como territorios imaginarios para explorar el otro territorio, no siempre fácil, de la vida real. “La madre lleva al niño fuera de sí y le hace volver a su regazo para que, cansado, descance. Es una pequeña representación de aventura poética. Son los primeros pasos por el mundo de la representación intelectual”³⁵, como lo expresa García Lorca.

La poesía, esa primera experiencia literaria anclada en la sonoridad de las palabras, en sus poderes connotativos y sugerentes, que transporta emociones en el torrente de la voz ya está presente en los “primeros pasos por el mundo de la representación” y le entrega al niño, junto con el tesoro de su lengua, la revelación de que las palabras tienen usos insospechados (cantar, sanar dolores, quitar las sombras, acompañar, arrullar, enamorar). Si, como asegura Evelio Cobrejo, no hay ninguna lengua en la que no exista la poesía, un bebé ingresa a su lengua materna por esa vía: sonora, emotiva y poética. Aunque todavía no camine, nuestro lector ya cuenta con un equipaje básico para encarar la aventura interpretativa que constituye la esencia de toda lectura. Sus primeros textos han sido la voz y el rostro humanos y en ellos ha aprendido la base verbal y no verbal de la interacción social, sobre la que se construirán paulatinamente infinidad de lecturas. Y es que, en el fondo, leer es “verse” en otro y recurrir a estructuras visibles para “lidiar” con lo invisible.

³⁵ García Lorca F. & otros. *Libro de nanas*. Madrid, Media Vaca, 2004. Extracto de Obras de Federico García Lorca. Madrid, Alianza Editorial, 1984.



Los primeros libros sin páginas se escriben en la piel, en el ritmo del juego, en las miradas, en la voz... Aserrín, aserrán: encontrarse y alejarse. Envueltos en una danza de palabras y de lenguajes no verbales, madre e hijo se descifran mutuamente.

III. Más allá de la cuna: la perspectiva de asomarse al mundo



Imaginemos a un niño chico, en un jardín. Hace poco que aprendió a andar: le llama la atención una rosa en lo alto de su tallo, llega delante de ella y, mirándola, dice: "¡Flor, flor!" Nada más que eso. ¿A quién se lo dice? Pronuncia la palabra sin mirar a nadie, como si estuviera solo con la flor misma. Se lo dice a la rosa. Y a sí mismo. El modular esa sílaba es para él, para su ternura, gran hazaña. Este vocablo, ese breve sonido, flor, es en realidad un acto de reconocimiento indicador de que el alma incipiente del infante ha aprendido a distinguir de entre las numerosas formas que el jardín le ofrece, una, la forma de la flor. Y desde entonces, cada vez que perciba la dalia o el clavel, la rosa misma, repetirá con aire triunfal su clave recién adquirida. Significa mucho: "Os conozco, sé que sois las flores". El niño asienta su conocer en esa palabra.



Pedro Salinas

Por la época en la que el bebé se alista para su primer cumpleaños, vive procesos de desarrollo que se suceden de forma vertiginosa y que transforman sus maneras de estar en el mundo, de verlo, de verse y de ser visto por los otros. De hecho, los padres parecen experimentar una nueva pérdida al ver qué poco queda de ese bebé tranquilo y, de cierta manera, predecible con quien habían aprendido a convivir y descubren, agotados, que su hijo ya no se queda quieto, que hay que extremar las precauciones y hacer nuevos ajustes, no sólo en el espacio físico –los adornos desaparecen de la sala y los rincones apacibles se convierten en zonas peligrosas– sino en el espacio familiar, en el que ya no parece haber tregua sino cuando por fin el niño está dormido.

Los novedosos hitos en el desarrollo que están implícitos en hechos aparentemente tan sencillos como el de aprender a sentarse ocultan una revolución cultural. Esa postura, exclusiva de la especie, le permite al bebé usar diversas herramientas e instrumentos: cucharas para compartir una mesa con otros –y no sólo para satisfacer la necesidad fisiológica de alimento–, juguetes para explorar el funcionamiento de los artefactos y “hacer de cuenta” y libros que se despliegan frente a sus ojos, con las primeras “representaciones” del mundo. La escena de un bebé de ocho o nueve meses que pasa las páginas de un libro, con sus manos regordetas y aún torpes, mientras los movimientos de sus ojos siguen las ilustraciones y su garganta emite sonidos “como si leyera”, parece demostrarnos que la expedición humana por la cultura renace con cada individuo y que tiene lugar mediante esa conjunción de con-

quistas en todos los ámbitos del desarrollo que ocurren en estos años. Por supuesto –y sobre esa idea volveremos más adelante– se trata de hechos culturales, “enseñados” por los miembros mayores de la especie a los recién llegados, que trascienden las meras destrezas motrices o posturales, pero que, sin lugar a dudas, se apoyan en ellas.

Lo mismo podemos decir acerca de la capacidad de desplazarse, primero gateando y luego caminando, que transforma la visión del mundo del bebé. Si antes era transportado en brazos por alguien, con la consiguiente percepción de saltos abruptos y discontinuos en el espacio, empezar a moverse por sí mismo tiene consecuencias mentales muy importantes: por una parte, le confiere poder para “hacer cosas él solito” otorgándole de nuevo el rol de agente de sus propios desplazamientos y, por otra, le permite explorar una misma cosa desde distintos puntos de vista. El cambio físico de perspectiva que experimenta, por ejemplo, al darle la vuelta a una mesa por todos sus bordes y encontrar miles de tesoros para tocar, e incluso, para desbaratar, le ofrece una nueva geografía y lo invita a ser un arriesgado explorador. El movimiento ayuda a su imaginación y así, junto con el paisaje físico que se agranda, el bebé explora también el mundo de los paisajes mentales: se percata de que tiene una mente con intenciones, sentimientos y recuerdos y que los otros también la tienen. (Si quiere meter el dedo en un enchufe, mira de reojo a su papá, mientras avanza. Sabe, antes de hacerlo, que su papá gritará: ¡cuidado!).

Descubrir que a veces se pueden compartir paisajes mentales similares con otras personas, es decir, que se puede tener la misma idea o experimentar sentimientos

parecidos, pero que otras veces no, y que hay paisajes privados no visibles para los demás es emocionante y difícil a la vez. “Leer” las mentes de otros implica compartir paisajes mentales intersubjetivos (sé lo que piensas y lo que sientes), pero lleva a afrontar también, en innumerables ocasiones, cierta frustración al sentirse incomprendido. Al respecto, afirma Stern: “En cuanto el bebé empieza a leer el corazón y la mente humanos, la acción social central es, ahora y para siempre, el drama humano, compuesto de motivos, sentimientos, deseos y objetivos, el contenido no visible de la mente”³⁶.

En esas nuevas formas de “leer mentes separadas”, la cara y los gestos de sus cuidadores cercanos siguen siendo el texto para explorar los propios sentimientos. Los rostros familiares, con toda su gama de expresiones, obran como escenario en el que se proyecta la vida interior del ser humano: el niño se da cuenta de que su madre puede percibir sus sentimientos y que su propia cara también puede ofrecer pistas para ser leído por ella. Un ejemplo típico es el del pequeño que, al caerse, mira a su madre para “ver si le dolió”. Dependiendo de la reacción de ella, sabrá qué hacer: si llorar, o levantarse y continuar la marcha. Esta habilidad de valorar el estado mental y los sentimientos de sus seres queridos para regular los suyos coincide también con la agudeza progresiva que adquiere para hacer distinciones entre las personas: descubre que tienen aspectos distintos, que sus voces suenan distinto y que lo hacen sentir emocionalmente distinto.

³⁶ Stern, Daniel. *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona, Paidós, 1990.

Su mundo que, como habíamos visto en el capítulo anterior, había empezado a diferenciar las caras de sus padres de todas las demás y, por consiguiente, a recelar de las desconocidas, deja entrar en forma paulatina a otros seres de su entorno cotidiano, pero mantiene la misma tensión esencial alrededor de la madre. Ese apego por ella o por su primer cuidador se hace aun más evidente. Ya no es la necesidad de satisfacción física, sino la necesidad de regulación emocional –sentirse seguro– la que manifiesta y la que lo lleva a llorar cuando ella sale de la habitación y él ensaya mil formas de llamarla para que regrese. Pero incluso, cuando no está presente, ella sigue formando parte del paisaje subjetivo.

El pequeño se siente ligado física y psicológicamente a su madre y su apego a ella es como una fuerza que lo insta a mantenerse cerca. Pero, en oposición a esa fuerza, su curiosidad por el mundo y su afán por no quedarse quieto y explorarlo compite con la necesidad de cercanía. Cuando se aleja demasiado o está en un sitio extraño, necesita acercarse; sin embargo, en su proximidad, siente seguridad y entonces necesita alejarse. El juego de Aserrín, aserrán y todos aquellos de aparecerse y esconderse, cuyo formato ya le es familiar, ilustran la tensión que persiste entre las dos inclinaciones: la de acercarse para “recargar” fuerzas y la de volver a alejarse, en un permanente movimiento de vaivén, que ahora ejercita caminando. Ambas inclinaciones le siguen resultando esenciales: necesita del impulso de explorar el mundo para querer separarse de su madre y aprender, pero, a su vez, necesita de la tendencia contraria. La madre es como un centro que le permite al hijo trazar un mapa mental, con un punto seguro y

central al que podrá volver cuantas veces quiera para no perder sus coordenadas.

Estas tensiones que agrandan el mundo y que también abren ventanas hacia la vida interior no serían posibles sin la capacidad que el niño ha adquirido para saber que los objetos no dependen del alcance de su vista; es decir, que permanecen independientemente de él. Si antes no buscaba lo que estaba más allá de sus ojos, como si hubiera dejado de existir, ahora, en cambio, puede buscar lo que está oculto. Saber que hay cosas que pueden no estar a la vista, y sí en la mente, le permite recordar y evocar, en vez de limitarse al aquí y al ahora. Por ejemplo, podrá llamar la atención de su madre para que le alcance un juguete de la parte alta de una estantería y lo señalará con el índice y pronto la cominará también a traer cosas que, él sabe, pueden estar en otra habitación. En el dedo imperativo que demanda y en la acción de reclamar lo que no ve, pero sabe que existe, la mente del niño ha iniciado un trabajo mental que ya no se detendrá y que, viéndolo bien, es el que permite a los seres de su especie “pensar” en mundos no visibles, operar con lo que está más allá de la vista, explorar nuevos territorios y, por supuesto, acceder al lenguaje verbal.

En el capítulo anterior habíamos explicado cómo el niño salía paulatinamente de la contemplación de su madre hacia la mirada conjunta, es decir, hacia la posibilidad de mirar una cosa que “no eres tú ni soy yo”. En ese triángulo –dos que comparten la experiencia de mirar hacia un tercero–, los libros son otra metáfora del espacio conjunto compartido: mirar el libro es asomarse a mirar a dúo la cultura. La escena del bebé de ocho o nueve meses

que “hace de cuenta que lee” su libro de imágenes hace pensar en un adulto que está detrás y a quien ese pequeño ha “robado” voz, gesto, postura y actitud. Para que ese niño pueda entretenerte leyendo solito, ha sido preciso que una figura entrañable le haya revelado, no una sino muchas veces, el truco mágico de cómo mirar e interpretar esos objetos planos y estáticos atrapados entre las páginas.

De nuevo, como sucedía con la “lectura” del llanto, son los padres o los adultos cercanos quienes introducen al nuevo miembro de la especie en ese “otro orden simbólico”. A través del triángulo amoroso entre adulto, libro y lector, el pequeño, sentado en las piernas de su parente, descubre que hay un *mundo otro* y que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no son la realidad sino su representación. En efecto, para acceder a ese objeto libro, es necesario aceptar y compartir ciertas convenciones y *hacer de cuenta* que, en ese juego, las ilustraciones son *como si fueran la realidad*. Ese *como si*, que es germe de lo simbólico, se va construyendo en las rodillas del parente o de la madre que señala y nombra el mundo conocido, atrapado y sintetizado en el lenguaje de las imágenes: “mira al bebé... y mira al bebé con su mamá. Mira al papá... y mira al bebé con su papá”. Por supuesto, ese conjunto de manchas, de colores y de trazos no podrían significar nada para el bebé, sin esa voz adulta que oficia el tránsito hacia el *orden otro* de lo simbólico.

Así, a medida que la voz adulta señala y da nombre a las páginas que pasa, enseña que *cada imagen representa algo real* –haremos de cuenta que esa mancha va a ser mamá, así no se parezca a la tuya, y que la figura de este

muchachito, tan distinto a ti, va a ser *como si* fueras tú—. Por supuesto, ningún adulto dice nada de esto, pero gracias a su voz que señala y nombra, y que además liga una página con otra, el pequeño descubre también una continuidad entre lo de atrás y lo de adelante y ve que alude a otra continuidad entre el antes y el después. El juego ha ido muy lejos, pues no se limita a describir cada página por separado, sino que “enseña” al bebé que las imágenes se van encadenando para construir historias.

En esa lectura, tantas veces repetida, el niño recibe otra revelación: que el tiempo de la historia puede trasladarse al orden espacial: de izquierda a derecha, en el caso de nuestra cultura occidental. Esa traslación de las categorías de tiempo al espacio gráfico del libro será el espacio de la lectura, desde la más sencilla hasta la más sofisticada. Un niño al que un adulto le lee, se apropiá, sin necesidad de ningún ejercicio ni de ninguna disertación teórica, de la “direccionalidad” de la lectura. Comprende también que pasar las páginas es como pasar el tiempo y que esa operación simbólica de hacer de cuenta, ese entrar en unas convenciones que simulan el mundo y que tanto se le parecen, son lo que hacemos al leer. También él mismo, convertido en el muchachito de la historia, intuye que hay algo suyo en esas manchas de color y se identifica con el personaje. Esas habilidades son las mismas que ponemos en marcha los lectores de cualquier edad cuando buscamos en los libros reflejos del mundo y espejos para mirarnos en ellos y le serán de enorme utilidad más adelante cuando, en lugar de leer imágenes, decodifique signos lingüísticos.

Se trata de complejas operaciones mentales que no serían posibles sin las conquistas que describíamos al comienzo del capítulo. El hecho de poder sentarse, el de poder evocar lo que no se ve y que ha quedado en la página anterior, lo mismo que las posibilidades de mirar a dúo y de compartir paisajes mentales se actualizan en cada experiencia de lectura. Sin embargo, más allá de las posibilidades cognitivas que todo ello supone, hay un profundo contenido emocional que circula entre las páginas y que inaugura esa experiencia cultural de compartir el material de la intersubjetividad. (“Mira que Maisy se escondió, ¿dónde estará?” —dice la madre—. “Ay, sí, la encontraste detrás de esa puerta”). La emoción de reencontrarla y de dejar que vuelva a ocultarse, que le recuerda esa misma emoción de jugar al *Aserrín, aserrán*, o las “montañas” en la voz de la mamá cuando simula no saber dónde se esconde Maisy y cuando luego exclama que apareció porque el niño la ha encontrado, y su risa, su sorpresa o el miedo o la tristeza o la felicidad que ella va leyendo en diferentes libros y que escenifica en su voz y en las expresiones de su rostro —además de lo que también lee en el rostro de su hijo— empieza a poblar de emociones, de sentimientos y matices las habitaciones de la casa imaginaria.

La comunión que se inaugura en ese triángulo amoroso quizás explique la razón que lleva al niño a necesitar los libros: a pedir que le lean los mismos muchas veces y a preferir, en innumerables ocasiones, la lectura compartida frente a cualquier otro pasatiempo. Cuando descubre que, al lado de los libros, es posible mantener en vilo a los padres y que ellos quedan literalmente sujetos entre

sus páginas, sin distraerse en ocupaciones adultas, pedirá que le lean una y otra y otra vez. Es probable que esa fascinación temprana que ejerce el libro no provenga ni del objeto físico ni de sus ilustraciones ni de la historia que cuenta, sino, más bien, de la experiencia afectiva que fluye y que ofrece tantas pistas de desciframiento vital, en tanta cercanía. Es ese encantamiento que permite retener el eco de las voces más queridas y abrigarse con envolturas de palabras el que tal vez nos hace lectores y el que nos lleva tantas veces, en distintos momentos de la vida, a querer revivir la experiencia afectiva del encuentro.

A medida que todo esto sucede, el sistema articulatorio del niño ha ido madurando y ello le permite pasar en forma paulatina del balbuceo a la producción de sonidos cada vez más similares a los de la lengua, es decir, a las primeras palabras. Esta transición, que no es rotunda ni abrupta, suele darse entre los 12 y los 20 meses con enormes variaciones y muchas veces resulta difícil determinar cuándo fue la primera vez que un niño dijo “ma”, queriendo significar mamá o cuando dijo “tati” para nombrar al papá o a la abuelita. Como ya hemos explicado, no sólo el lenguaje comprensivo va mucho más adelante que el productivo, sino que todas las capacidades descritas a lo largo de estos capítulos están relacionadas y tienen una importancia crucial para la irrupción del lenguaje verbal. Antes de emplear palabras para designar cosas y personas concretas, hemos visto que los bebés han estado “robando” voces y hemos visto cómo han tomado pistas de la prosodia, de los innumerables diálogos no verbales con su madre, de los turnos conversacionales presentes en la comunicación y de las complejas operaciones mentales de

imaginar lo que no está. En el hecho cotidiano de señalar un vaso para que le den agua, se puede ver que el niño ha adquirido la conciencia de saber que hay un nombre para cada cosa. (“Ah... no quieres leche, ¿es jugo lo que quieres? Bueno, ya entiendo: me estás pidiendo agua”).

Durante el recorrido, los niños no pasan de forma unidireccional de las unidades lingüísticas más pequeñas a las más grandes ni es exacto, como solía afirmarse hace unos años, que comiencen usando solamente sustantivos. Hay verbos como “fue” o “no está” y expresiones como “adiós” que aparecen muy temprano, acompañadas de gestos de despedida con la mano y que el pequeño utiliza para nombrar lo que no está, lo cual indica que entiende que el lenguaje nombra la ausencia y que representa contenidos invisibles. También hay adverbios como “más” o “allá”, que pretenden repetir acciones o ir hacia lugares no visibles y, por supuesto, hay sustantivos como “agua”, “tete” o “leche”, que nombran objetos de un entorno visible.

En el comienzo, un único vocablo cumple muchas funciones y con un léxico restringido, el niño puede nombrar personas cercanas, objetos, animales, comidas, funciones corporales, rutinas, órdenes, deseos y también cosas invisibles. Sin embargo, más importante que su repertorio lingüístico, es aquella revelación sobre los enormes poderes de las palabras. Al descubrir que éstas son más eficaces que las acciones para llamar la atención de las personas, el pequeño empieza a usarlas con fines declarativos. Por ejemplo, al ver pasar un perro dice “guau” o al ver volar una paloma dice “pío” y se la muestra a su papá. Las palabras empiezan a servir para fijar la atención conjunta y hacer “declaraciones sobre el mundo”.

El aprendizaje sobre lo que hacen las palabras y la facultad de usarlas, no sólo para pedir, sino para compartir una experiencia común son propias de la comunicación humana. Mientras los animales sólo utilizan la comunicación de forma imperativa, los niños de año y medio o de dos años que hacen estas declaraciones sobre el mundo comienzan a experimentar que el lenguaje verbal reestructura el mundo. El hecho de clasificar a todos los cuadrúpedos en “guaus” y a todas las aves en “píos” es ya una manera rudimentaria de dividir la experiencia en categorías e inaugura, no sólo otra forma de pensar por medio de “etiquetas”, sino también de suscitar reacciones en los otros. (La emoción que lee en las caras de sus padres cuando su dedo señala y dice “pío” o cuando, al verlos llegar, los llama por su nombre, le revela ese poder de las palabras para regular las relaciones).

Por toda esa emoción y ese poder que conlleva la conquista del lenguaje verbal y, así mismo, porque el pequeño debe fijarse en la materialidad de cada una de las nuevas etiquetas, la poesía lo sigue conectando con las posibilidades sonoras del lenguaje. Al aprender nuevas palabras, el niño debe capturar sus sonidos y guardarlos en su memoria para evitar que se extingan. Como si hiciera música, trabaja en las palabras: las repite y juega con ellas y conmueve a las personas con su encantadora media lengua. Esas etiquetas mágicas que curan el dolor con un “sana que sana”, que hacen salir el “sol solecito”, que logran “que llueva que llueva”, que sirven para jugar a los “cinco lobitos” con las manos, y a los caballitos en las piernas de sus seres queridos, le proporcionan un me-

dio poderoso para estar con otras personas, para unirse a ellas y a su cultura. La tradición oral con su legado de rimas, rondas, poemas y cuentos corporales es un gran libro que se actualiza en la voz de los adultos y que construye otro escenario para conquistar el lenguaje en un orden otro, situado más allá de su tiempo y de su realidad. Cabe decir también que ese gran libro sin páginas transporta y recoge la memoria colectiva de otras generaciones que han dejado ahí sus huellas. Además de unirse a sus seres queridos, un niño jugando a *Este compró un huevito y éste lo cocinó* renueva, en los dedos de la mano, un antiguo ritual y se une, en esa línea de encuentro de la literatura a los que ya no están y a los que no han llegado aún. Se trata de un encuentro entre el pasado, el presente y el futuro que no sucede en ningún sitio físico, sino en el lenguaje y en el escenario de la mente. (De eso, al fin y al cabo, se trata la literatura).

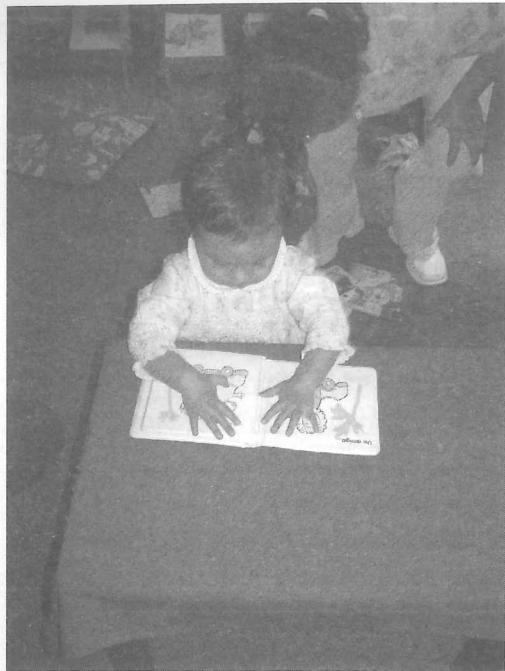
La carga de matices y entonaciones que transporta la voz adulta no sólo es portadora de historia y de nutrición afectiva, sino que le ofrece un texto para la escucha cada vez más sutil y para el ensayo de su propia voz. Los adultos, esos cuerpos que cantan y que parecen saberlo todo sobre las palabras, son el modelo por excelencia para el niño que estrena la lengua materna: sus tonos, sus encadenamientos y los nuevos vocablos que le transmiten y que, en muchas ocasiones, más que significado suscitan múltiples interpretaciones, le proporcionan un entrenamiento auditivo que fortalece su conciencia metalingüística, es decir, su capacidad para “pensar” en el lenguaje. La facultad de desbaratar, recomponer, recrear, explorar

y jugar con las palabras a veces disparatadas de la tradición oral y de la poesía resulta crucial en el proceso de producción que está viviendo. A ella podrá recurrir más tarde, cuando se enfrente a las tareas de la alfabetización formal, como un archivo sonoro y lúdico que le permitirá lidiar con las arbitrariedades y las sutilezas del lenguaje escrito.

Los nuevos caminos que se abren a su imaginación son los que puede recorrer también en los libros que le leen o en los que él mismo “devora” —y el verbo es literal porque los más pequeños no sólo leen con las manos y con los oídos, sino con la boca y con los dientes, como probando el mundo—. Gracias a la compañía de los adultos, las historias se van haciendo más complejas y los sencillos libros de hule para la hora del baño o los de cartoné que mostraban imágenes similares a las de su entorno —la familia, la hora de comer y de bañarse o los animales— dan paso a los que exploran mundos de la mente. Así va experimentando en la literatura lo que ya ha experimentado en esta etapa de su vida: que el lenguaje no sólo nombra lo que se ve, sino lo que se siente y lo que se desea. Las declaraciones del mundo no se limitan, por consiguiente, a compartir la experiencia de ver un “pío” o una mamá, sino que se extienden al material de la intersubjetividad. Alternando su mirada, del libro hacia la cara y a la voz del padre que le lee, y nuevamente hacia las páginas que expresan lo que ha sentido tantas veces, los libros interpretan el salto enorme que se ha operado en su manera de sentir y de pensar. “¿Sabes? A veces me siento grande (...) Pero otras veces me siento pequeño” —lee la voz del padre. El niño ya sabe hacer de cuenta que es ese muchachito de

*Soy grande, soy pequeño*³⁷. El texto verbal y la ilustración tejen un diálogo que le permite conversar con su papá de sensaciones conocidas, de cosas guardadas en su mente que el lenguaje de los libros le ayuda a nombrar. Porque, también hay que decirlo, el mundo de las palabras entraña una combinación de ventajas y desventajas. Pero ésa es otra historia que continuará en el próximo capítulo.

³⁷ Stinson, Kathy & Baird Lewis, Robin. *Soy grande, soy pequeño*. Caracas, Ekaré, 2004.



Los libros son espejos para mirar y ser mirados, para tocar: para medirse y para explorar un mundo que se ensancha cada día. La conversación que circula en el triángulo amoroso -hija, libro y padre- va más allá de las páginas. Son dos personas que se encuentran en ese espacio otro; ya son dos mirando hacia un tercero. En esa historia que la voz del padre va contando, liga una imagen con la otra: lo de atrás con lo de adelante, el tiempo con el espacio, las palabras con las ilustraciones, el libro con la vida...

IV. Salir de casa: la narrativa y los mundos posibles



No sé si habréis visto alguna vez un mapa de la mente de una persona. Los médicos a veces dibujan mapas de otras partes de vuestro cuerpo, y vuestro propio mapa puede resultar muy interesante, pero habría que verlos intentando dibujar el mapa de la mente de un niño, que no sólo está en desorden, sino que no para de dar vueltas. Se ven líneas en zig-zag, como las que dibujan los médicos en una ficha cuando alguien tiene fiebre; estas líneas deben ser las carreteras de la isla, puesto que el País de Nunca Jamás es siempre más o menos una isla, con sorprendentes manchas de color aquí y allá, y arrecifes de coral y naves que parecen volar a lo lejos; y salvajes y guaridas solitarias; y gnomos que son casi todos sastres; y cuevas por las que pasa un río; y príncipes con seis hermanos mayores; y una cabaña a punto de desmoronarse, y una anciana muy pequeña con nariz torcida.

J.M. Barrie

A medida que la lengua materna se va convirtiendo en una forma habitual de comunicación crea un abismo entre la experiencia no verbal del niño, que es más global e integradora, y ese “orden otro”, mediado por etiquetas y categorías. Se trata de una de las mayores paradojas de la especie humana: al tiempo en que entramos en posesión de un don para expresar y compartir nuestros mundos interiores, descubrimos que ese don es imperfecto y que crea un cisma desconcertante entre lo que se puede “traducir” y aquello inefable que se escapa. *¿Cómo nombrar, con las palabras recién estrenadas, el malestar de tener sueño pero no querer dormirse o la incertidumbre de sentirse grande y necesitar, al mismo tiempo, ser pequeño?* A veces el lenguaje verbal es lento y no puede atrapar las sensaciones y los movimientos que van tan de prisa, sobre todo ahora cuando el niño quiere correr por todas partes y probarlo y sentirlo todo. El lenguaje separa el pensamiento de la emoción y convierte ese cúmulo de situaciones complicadas y diversas en unas destenidas etiquetas. Algunas experiencias no verbales –perderse arrobase en los ojos de mamá o “perder los estribos”– nunca pueden sentirse con palabras; en el mejor de los casos, podrían ser explicadas con un torpe balbuceo.

La sensación de entendernos y malentendernos a través del lenguaje verbal no sólo es difícil para un niño pequeño sino para todo el género humano. ¡Cuántas veces hemos repetido “yo no quise decir eso... o tal vez no me entendiste”! Al andar de boca en boca, los aparentemente unívocos significados de cada signo se tiñen con la experiencia personal de cada uno y, bajo los significados

públicos que figuran en los diccionarios, ocultan sentidos subjetivos y privados. Precisamente en esas zonas de penumbra, abiertas a la interpretación, descansa la posibilidad connotativa del lenguaje literario: ese poder para dejar en las palabras nuestras huellas y viajar a mundos imaginarios. Pero la imaginación humana, lo sabemos, nos hace vislumbrar también abismos y peligros. Atrapar lo que no está: pedir agua sin tener que señalarla con el dedo o evocar el jardín sin necesidad de ir hasta allá, que son innegables conquistas del lenguaje para el niño, develan también contenidos invisibles: hadas y monstruos, sueños y pesadillas a la vez.

Quizás es eso lo que intuye Barrie, el autor de *Peter Pan y Wendy*, cuando dice que “los dos años son el principio del fin”³⁸. La frase de Silvana, una lectora de la Bebeteca, parece ilustrar una sensación del mismo orden: al preguntarle por su edad, contesta “tengo dos años y miedo... ¡buuu!”, fingiendo una pícara expresión de susto. Su sorprendente poder de “fingimiento” y la sutileza con la que introduce un equívoco de lenguaje –cambia *medio* por *miedo* y lo matiza con un gesto de asustar– indican un enorme salto en su desarrollo. Que a sus dos años y medio haya descubierto la posibilidad de jugar con el lenguaje y darle ese giro trasgresor para decir algo que seguramente hace parte del paisaje nuevo que vislumbra indica que está dejando atrás su condición de in-fante (del latín “sin habla”), para volverse niña. Tal vez podrían decírnos los psicólogos que pasa por una primera adolescencia, por esa época que algunos denominan *los terribles dos años* y

³⁸ Barrie, J.M. *Peter Pan y Wendy*. Madrid, Anaya, 1989.

que suele ocurrir, con variaciones, entre el segundo y el cuarto cumpleaños. (Dejo adrede un amplio margen en las fechas). Su lucidez para captar matices prueba que los mundos posibles se despliegan ante ella. Por supuesto, tal despliegue afecta su antigua tranquilidad: se asusta más, se despierta de noche, se ha vuelto irritable y a veces no es fácil hacerla razonar, dice su madre, en duelo por la bebé que, una vez más, parece haber perdido. “Por primera vez en su joven vida, tendrá que atenerse a dos versiones diferentes del mismo acontecimiento. Su vida será ahora, y para siempre, vivida en un paralelismo. Se ha roto la sencilla unidad de la experiencia”³⁹, explica Daniel Stern, refiriéndose a las repercusiones de la irrupción del lenguaje verbal en la vida de los niños.

Pero ese lado oscuro tiene un inmenso lado luminoso. Nuestra niña puede guardar en su mente acciones como marcar teléfonos, servirse leche o arrullar bebés –tomadas de la realidad– para imitarlas diferidamente. Esos modelos mentales que guarda para enseñarse a sí misma a realizar acciones en un mundo que le propone nuevos retos sociales y culturales, pueden reproducirse en un escenario mental y transformarse, dando lugar a nuevas combinaciones. Ahora hace de cuenta que prepara “sopa de limón” en tacitas de muñecas, que va montada en el palo de una escoba –su caballo– a lugares inalcanzables. La imaginación le sirve para realizar sus deseos en forma simbólica, sin necesidad de estar ligada a la realidad y le permite llegar también a otros tiempos: retroceder en el

³⁹ Stern, Daniel. *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona, Paidós, 1990.

pasado y adelantarse al futuro. Aunque a veces se confunda y diga que “mañana fue a casa de Natalia”, su desarrollo cognitivo la habilita para entrar en contacto con el tiempo de los acontecimientos –pasado, presente y futuro–, y, al trascender la realidad inmediata gracias al lenguaje, puede examinar una experiencia luego de haberla vivido. Ya utiliza pronombres personales para referirse a sí misma y para hablar sobre ella con su propia voz; y las palabras que emplea como símbolos para evocar personas, acciones y objetos se multiplican en proporción inusitada. “Está hablando como una lora”, reportan también sus padres. Los especialistas en lenguaje infantil coincidirían con ellos. El léxico productivo de un niño alrededor de los dos años consta aproximadamente de unos 50 vocablos, pero a partir de los 150, un número que puede alcanzarse a la edad de Silvana o más tarde⁴⁰, se observa un incremento repentino y asombroso de la velocidad de aprendizaje de nuevas palabras. “Antes de este rápido incremento del vocabulario, los niños aprenden una media de tres palabras por semana. Sin embargo, cuando entran en este período, su aprendizaje de palabras nuevas aumenta espectacularmente hasta los 8 o 10 vocablos diarios”, afirman las investigadoras Karmiloff⁴¹.

Esta explosión lingüística está enmarcada en una época de aprendizaje formidable que coincide, por lo general, con la ampliación de los escenarios sociales y de

⁴⁰ Conviene resaltar el hecho de que las diferencias individuales no sólo son enormes sino también esperables y cabe también anotar que las niñas suelen hablar más pronto que los niños.

⁴¹ Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annete. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Serie Bruner. Madrid, Ediciones Morata, 2005.

los nuevos códigos necesarios para pertenecer a otros grupos, más allá del entorno familiar. Por esta época, muchos niños suelen asistir al jardín de infantes y participar en talleres con compañeros de su edad, para compartir espacios, juguetes, emociones y conflictos. Muchas de las tareas de la educación inicial, que antes estaban a cargo de los padres, se comparten ahora con otros cuidadores y los vínculos afectivos se amplían. Aprender a vivir juntos en ese nuevo mundo en el cual ha cambiado la proporción de un niño por un adulto para evolucionar hacia formas de regulación entre muchos niños que comparten un mismo espacio social y “se disputan” la atención de un solo adulto implica un progresivo contacto con las normas de convivencia que regulan la vida en comunidad.

Los nuevos retos derivados de ese cambio de coordenadas en las relaciones vuelven a ampliar la perspectiva del mundo y coinciden con otro hito lingüístico: el de los notables avances en el uso de la gramática. Esta transformación a “ser gramatical” implica el manejo de un conjunto de relaciones que estructuran el lenguaje, tanto en el plano morfológico como en el sintáctico. Las normas para regular las nuevas relaciones en esa comunidad más amplia a la que ingresan los pequeños parecen tener su correspondencia con las normas que regulan las relaciones entre los signos lingüísticos y que aluden a aspectos abstractos como su género y su número, su tiempo verbal, la posición que ocupan en las oraciones, la concordancia entre sujeto y predicado y muchas otras jerarquías de las que, misteriosamente, los niños parecen apropiarse sin enseñanza explícita, como si la conciencia de ser sujetos de lenguaje se hubiera agudizado con el ingreso a ese

nuevo paisaje entrecruzado de códigos sociales. A pesar de su índole abstracta e invisible, los niños de esta edad evidencian un manejo gramatical en sus conversaciones cotidianas, en sus juegos y en sus incursiones literarias. Una típica expresión infantil como “digábamos que tú eras la niña y yo era la maestra” demuestra que la pequeña ya ha incorporado una conciencia sobre la forma de conjugar los verbos regulares. Ese “digábamos” alude a un pretérito imperfecto que se parece a la terminación de los verbos regulares (soñábamos, cantábamos, jugábamos). Lo que hace nuestra niña es generalizar la regla y aplicarla a un verbo irregular, como sucede con el célebre “no cabo” del habla infantil. Pero además, usar “digábamos que yo era...” sitúa el lenguaje en ese *tiempo otro* que es diferente al tiempo de la realidad; se trata de un pasado distinto al del ayer real: de un *tiempo para hacer de cuenta*. Estamos situados en el *Reino Otro* de la posibilidad, del fingimiento; del juego, el arte y la literatura, con las enormes repercusiones que se derivan para el aprendizaje. De hecho, la imaginación no activa solamente los mundos de ficción sino que es el motor de toda exploración científica y de todo el pensamiento humano. ¿Cómo podríamos, acaso, explorar el mundo de la ciencia y su invención constante, salir de lo más próximo hacia lo más lejano y construir las complicadas ecuaciones o los puentes colgantes o las estructuras invisibles que expresan los alcances de nuestro pensamiento, sin apoyarnos en la imaginación?

Los poderes mágicos para evocar simbólicamente la ausencia que llegan con semejante explosión de lenguaje no solamente son propicios a la experiencia literaria, sino que también la reclaman con urgencia como necesidad

vital para el desciframiento de un mundo con tantas tensiones contrapuestas, que parecen no tener cabida en el lenguaje cotidiano. Los miedos y los deseos de independencia –“yo solito”– entran en conflicto permanente con el mundo de los límites y las normas, con el reto de aprender a confiar en otros cuidadores y el de compartir el mundo con sus pares. No se trata solamente de normas gramaticales sino de un nuevo repertorio de códigos sociales: hay que aprender a ir al baño y a disfrutar del jardín de infantes, hay que compartir los juguetes y hay que cumplir normas expresadas a través del lenguaje, pues éste también sirve para crear pactos simbólicos. El poder inusitado para hacer tantas cosas como jugar, vestirse solos y correr tantos peligros reales y simbólicos se suma a la dificultad para controlar las emociones y a la irrupción de normas que obstaculizan la creciente autonomía y suele generar conflictos que se traducen en las célebres pataletas de esos años terribles.

De nuevo la literatura parece dar cuenta de todas esas tensiones en conflicto. Muchos juegos de tradición oral que se renuevan cada día en los patios de recreo ilustran la complejidad del mundo psíquico infantil. “Juguemos en el bosque mientras que el lobo no está”, cantan los niños tomados de la mano. Entre tanto, aquel que hace de lobo organiza sus acciones en la cadena del lenguaje: me estoy despertando, me estoy desperezando, me estoy levantando, me estoy poniendo los calzoncillos, los pantalones, el cinturón... o estoy buscando las llaves. La lógica impecable de las acciones imprime una tensión creciente al círculo ritual de la repetición y le hace contrapunto. “Juguemos en el bosque”, insiste el coro, y el lobo vuelve a contestar

y el tiempo avanza en otra ronda. Juguemos a asustarnos otro poquito más, juguemos en el borde, pongamos los límites a prueba, parecen decir los niños, como si repitieran esa antigua coreografía del *aserrín aserrán* que jugaban con sus madres. Se trata, en el fondo, del mismo juego de aparecer y desaparecer, de la misma ausencia que se nombría y se conjura en el lenguaje, “mientras que el lobo no está”, y de la repetición ritual del tiempo de la espera que cada niño ha construido desde que era un bebé. Como si se tratara de variaciones sobre el mismo tema, el material del juego contiene la experiencia plena del lenguaje –ahora poblada de avances gramaticales y cognitivos, pero a la vez teñida de emoción e incertidumbre– y le añade nuevas notas que la hacen sonar diferente.

Ese juego demuestra el enorme poder que reviste la experiencia literaria para el niño que necesita anticipar los ritmos de una expectativa y manejarla y aprender sobre sus límites en ese bosque imaginario. Nabokov afirma que “La literatura no nació el día en que un chico llegó corriendo del valle neandertal gritando ‘el lobo, el lobo’, con un enorme lobo gris pisándole los talones; la literatura nació el día en que un chico llegó gritando ‘el lobo, el lobo’, sin que lo persiguiera ningún lobo. El que el pobre muchacho acabara siendo devorado por un animal de verdad por haber mentido tantas veces es un mero accidente. Entre el lobo de la espesura y el lobo de la historia increíble hay un centelleante término medio. Ese término medio, ese prisma, es el arte de la literatura”⁴². Los pequeños

42 Nabokov, Vladimir. *Curso de literatura europea*. Barcelona, Círculo de Lectores, 2001.

de dos años y *miedo* parecen revivir la infancia de la especie: ya saben cómo jugarse la vida, simbólicamente, en ese término medio, en ese prisma que es el arte.

Para hacer esos viajes cada vez más sofisticados que la imaginación y el pensamiento demandan a los niños, ya no basta con las imágenes sencillas de los primeros libros que mostraban el entorno cotidiano. Entonces, conjugando también nuevas notas, aparece el libro-álbum, un género de la literatura infantil en el que las palabras y las ilustraciones se complementan mutuamente para construir, mediante el diálogo creativo entre ambas, el sentido del texto. Así como sucede con el cine, en el libro-álbum es indispensable ver la imagen y contrastarla con el lenguaje verbal y, en ese cruce de caminos, surgen múltiples posibilidades interpretativas. Las sofisticadas "lecturas" que proponen estos libros a los niños los desafían a descubrir cómo el sentido se va desentrañando paulatinamente y cómo todos los lenguajes, —palabra, ilustración, diagramación— confluyen en esa construcción conjunta. Mucho antes de ser alfabetizados, los niños poseen una enorme capacidad, incluso mayor que la de los adultos, para descifrar códigos no verbales. Las posibilidades estéticas que les ofrecen estos libros enriquecen su mirada, apoyan su capacidad interpretativa y les permiten explorar el universo del arte. Los libros-álbum son museos al alcance de los niños, y la mirada sensible y lúcida con la que los pequeños interpretan el sinnúmero de detalles verbales y no verbales parece decírnos que la literatura infantil a veces "lee" a los niños de una forma mucho más compleja y les propone exigencias mucho mayores de las que alcanzamos a proponerles los adultos cercanos.

El libro-álbum de Maurice Sendak *Donde viven los monstruos*⁴³, uno de los más representativos del género, ilustra el viaje imaginario de un niño llamado Max desde su habitación, hasta el lugar donde viven las cosas monstruosas y, nuevamente, de regreso al cuarto. A través de la conjunción entre texto e ilustración, la obra construye un ritmo, primero creciente y luego decreciente, para narrar una aventura por el mundo de lo simbólico que puede estar en "la noche misma" de la habitación de un niño, cuando da rienda suelta a su parte monstruosa. Oculto bajo la identidad otra de Max, su héroe, el pequeño puede viajar al espacio otro donde viven los monstruos; trasladarse a un tiempo otro, hablar de sí mismo en un lenguaje otro, dar rienda suelta a su "monstruosidad", explorar sus propios miedos, mirarlos fijamente y regresar al tiempo real de su habitación, justo a la hora de la cena, donde alguien que lo "quiere más que a nadie" —y a quien muchos pequeños suelen asociar con su mamá, aunque "no salga" en las ilustraciones ni se nombre con palabras— lo aguarda con la comida lista. La frase final sobre una página blanca, vacía de ilustración, "Y todavía estaba caliente" (en alusión a la comida), revela que el tiempo se ha desdoblado: de un lado está el de la imaginación, ése que permite ir a la espesura del bosque, convertirse en rey de todos los monstruos y domarlos. Del otro está la cena aún caliente en la habitación, como si no hubiera transcurrido ese otro "tiempo psicológico" que los adultos de otras generaciones aprendimos a "analizar" en nuestros ejercicios

43 Sendak, Maurice. *Donde viven los monstruos*. Colección Nidos para la Lectura. Bogotá, Alfaguara.

literarios de la secundaria. La complejidad de operaciones psíquicas que este libro propone mediante el tránsito suave entre la realidad y la ficción y la invitación que hace a participar en un diálogo abierto a múltiples lecturas demuestra que la literatura parece hablar a los niños, en un registro otro, sin subestimar sus capacidades, y que se atreve a elaborar las dificultades existenciales que ellos afrontan y que son imposibles de "traducir" al estricto plano de la lógica conciente.

A través de estos juegos y relatos que trascienden lo fáctico, podemos constatar cómo nuestros lectores han entrado ya de lleno al mundo de la narrativa. Este enorme salto en su desarrollo, que supone el intento por hilar los sucesos de la propia vida, les permite interpretar el mundo humano con una secuencia argumental –principio, medio y desenlace– y con personajes y propósitos definidos. Hacer historias y mirar la vida ajena y propia desde el tamiz de la narrativa es una capacidad humana universal y todos necesitamos seleccionar detalles significativos para intentar, al menos, una organización más coherente del tumulto de la vida. Aunque esta búsqueda comienza, como vimos, desde antes del nacimiento con unas coordenadas simbólicas heredadas, en este tiempo el niño cuenta con esa serie de capacidades que hemos descrito para poder mezclar las piezas y los lenguajes de múltiples maneras, para pensar en sus experiencias y también para empezar a construir su relato autobiográfico.

La literatura –y es importante precisar que no se trata solamente de la que muestran los libros sino de la que circula en la memoria colectiva– es una fuente de nutrición a la que recurre el niño en busca de herramientas

mentales y simbólicas para organizar el flujo de los acontecimientos y situarse y revelarse y descifrarse, también él, en esa cadena temporal instaurada en el lenguaje. Mientras su padre le cuenta a la orilla de la cama la historia de los monstruos o sus versiones de *Rizos de Oro*, de *Los tres cerditos* o de cualquier otro cuento, le proporciona pistas: unas visibles y otras invisibles. Mediante el uso de fórmulas mágicas como “la noche que Max se puso su traje de lobo” o “juguemos en el bosque” o “érase una vez, hace muchos pero muchísimos años” erige una frontera entre ese tiempo del relato y el tiempo del aquí y el ahora. Tú y yo juntos en esta habitación –parece decirle en un *idioma otro*, que fluye bajo las palabras– podemos tener una profunda conversación sobre la vida y la muerte y lo que hay en la mitad. Y, al amparo del “hacer de cuenta”, en esa zona intermedia, padre e hijo exploran el mundo de otra forma y enfrentan sus peligros, y se dan el lujo de luchar contra monstruos, osos y lobos y salir ilesos. El hijo, resguardado en la atmósfera protectora de su cuarto, “lee” en la voz, en el rostro, en las ilustraciones y en las palabras de su padre que las cosas difíciles o monstruosas pueden nombrarse en el lenguaje cifrado del relato, sin necesidad de someterse a confesiones incómodas que tal vez a ninguno de los dos les interesa revelar.

“Pero eso no pasaba en la verdad, ¿cierto, papá? Eso pasaba en donde no se comía”, me contó un padre que le preguntaba con insistencia su hijo, siempre en el mismo punto de la historia, cuando los tres osos llegaban de su caminata por el bosque y *Rizos de Oro* dormía profundamente, después de haber hecho estragos por toda la casa. Como tantos otros padres, se sentía perturbado por

la conmoción que parecía suscitar la escena en su pequeño de tres años, pero al tiempo declaraba que el niño no quería otro cuento, por más que él intentara mostrarle un sinnúmero de alternativas. Y, no sin cierta culpa, confesó que a él también le encantaba contárselo: que cada vez le salían mejor los “efectos de suspenso”, al ver la expresión en la carita del niño y al sentir cómo a medida que retumbaban los pasos de Papá Oso subiendo por la escalera, el niño también se le iba acercando, en busca de contacto físico. ¿Será que soy medio sádico?, remataba, con una mezcla de sarcasmo y de preocupación. Sus dudas forman parte del repertorio de preguntas que todos los padres nos hacemos: ¿Por qué me pide siempre el mismo cuento? ¿Debo “autocensurarme” y saltarme la parte en la que Max le dice a la mamá “te voy a comer”, o en la que el lobo se traga a la abuelita? ¿No es malo para los niños leerles cuentos que los asustan, como si no fuera suficiente con tanta violencia que hay en la realidad?

Ese temor de los padres frente a las historias favoritas de los niños de esta edad, tantas veces relacionadas con la ambivalencia de las emociones y con sentimientos privados e indecibles, evidencia la preocupación legítimamente adulta por protegerlos de los peligros, no sólo reales, sino imaginarios, que son inherentes a la condición humana y que muchas veces quisiéramos mantener lejos del universo infantil. La mezcla confusa de celos y de amor que produce el nacimiento de los hermanitos; el temor a la ira de sus padres y al mismo tiempo la veneración que les profesan; el miedo a perderse o separarse de ellos e incluso el pánico a la muerte de los seres queridos

—porque la muerte aparece también en ese lenguaje que nombra la ausencia— y, en general las situaciones existenciales que se revelan en las páginas de los cuentos proporcionan un material para “leer” las terribles preocupaciones que asaltan a los niños, a pesar de nuestra tendencia a verlos como “ositos de peluche”. (Nada más lejos que el lugar común de considerar a la infancia como una etapa idílica). La creación literaria y artística no sólo les permite a los pequeños sacar esos monstruos interiores para mirarlos fijamente y domesticarlos, como en el cuento de Sendak, sino que brinda a los padres y a los adultos sensibles un escenario diferente al de la vida real, llena de normas y de obligaciones, para escucharlos, para conversar con ellos en otro registro y para estar alertas a sus necesidades emocionales.

Al recurrir al padre para confirmar sus hipótesis: eso no pasaba *en la verdad*, eso pasaba *en donde no se comía*, el niño expresa en el pretérito imperfecto, en ese *digábamos*, la separación entre el mundo *de la verdad* y el de ficción, que quizás también es “verdadero”, en tanto que le habla de sí mismo, pero en un código cifrado. *El reino del había una vez*, la “zona intermedia” del arte, el juego y la literatura, transforma la materia prima de la historia, que es *la vida*, con todo lo que soñamos y sentimos, con todo lo que no nos atrevemos a decir. *Y la sitúa en esa casa imaginaria*: en un espacio que sólo existe en el lenguaje y que está separado del otro en donde sí se come —y en donde además hay que comerse todas las verduras—. *Esa casa real* en la que el padre vuelve a tomar su lugar en la cabecera de la mesa y vuelve a ser el representante de las

normas, dejando atrás su papel de cómplice del niño que a veces quiere desobedecer como Rizos de Oro o ser rey de los monstruos como Max, resulta más apacible para el hijo, gracias al alivio que experimenta en la excursión por bosques imaginarios. Los dos padres: el cómplice que no le pide cuentas por sus deseos trasgresores, aquel que no lo menosprecia cuando siente miedo y que tampoco pretende negar que miedo, deseo y trasgresión y todo lo bueno y lo malo son parte de la condición humana, y el otro padre de la verdad, el que organiza el mundo donde sí se come, el que protege y pone límites, son necesarios para el niño.

En esa habitación iluminada por la tenue luz de una lamparita y por el simbolismo de un relato, el niño “lee” que no hay que renunciar a ninguno de los dos padres ni a ninguna de las dos casas: que ambos territorios coexisten y se necesitan mutuamente. Que se puede transitar del uno al otro para tomar prestado el material del que están hechos y que cada material aporta claves para encontrar nuevos sentidos, en una y otra orilla y, también, en la justa mitad. La explicación de Winnicott acerca de la zona intermedia resulta aquí muy pertinente. “Así como hace falta esta doble exposición –afirma–, también es necesaria una triple: la tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de *experiencia*, a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea

humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior”⁴⁴.

Así, mientras el mundo de la vigilia se va quedando atrás, la historia crea un ritual de tránsito para irse deslizando lentamente al mundo de los sueños, como si fuera un puente que permite atravesar de un lado a otro o una barca para conectar las dos orillas. Cuando el papá termina de contar, el niño implora que le cuente otra vez: ese otra vez, que es una de sus frases predilectas. “Está bien: pero ésta sí es la última”. Y la voz del padre conjura de nuevo las sombras, hasta que ya no hay vuelta atrás, y se acaba también esa otra historia, y es hora de apagar la luz. Tal vez se advierta aquí –y quiero subrayar esta repetición intencional– que estamos ante la misma escena del niño al que su madre solía dormir al arrullo de una canción de cuna. Desde el primero hasta el último capítulo de la vida, es una escena que sucede en las habitaciones de todos los lectores: la zona intermedia que comienza con un trapito para evocar el olor de la mamá y luego con un balbuceo para prolongar su voz y representar su compañía se extiende ahora al mundo del *érase una vez*. Winnicott considera a la literatura como uno de esos “lugares de descanso” que mantiene separadas e interrelacionadas a la vez la realidad interna y la exterior.

Además del profundo poder emocional que posee la ficción para nombrar los dramas psíquicos y darles una resolución simbólica, los relatos aportan pistas que le permiten al niño irse apropiando de una forma diferente

de usar el lenguaje; de una “trascipción” que parece estar hecha para “otro formato” y que lo pone en contacto con el orden otro de la escritura. Según la psiquiatra Marie Bonnafé, en la forma del relato “se utilizan formas discursivas más complejas. Ésa es la única forma de lenguaje que tiene las características de la lengua escrita. Se trata de un preescrito en el lenguaje oral”⁴⁵. Aunque parezca paradójico, es en la escucha atenta de la narración oral donde el niño se encuentra con las leyes de la escritura y en donde va interiorizando una forma diferente de organizar los sucesos, con una coherencia y una cohesión mucho más intencionales que las que se emplean para narrar los hechos cotidianos. Dado que la historia –bien sea tomada de un libro o de la memoria colectiva– está “diseñada” para ser contada a otras personas, tiene una voluntad implícita de imaginar al oyente y de ajustarse a él. Esa comunicación, por lo tanto, requiere de una planeación y de unas conexiones temporales y causales deliberadas que tienen mucho que ver con el mundo de la gramática y del texto escrito. Si en las narraciones cotidianas caben las interpelaciones permanentes y los gestos para aclarar lo que no se entendió, en los relatos de ficción, por el contrario, es necesario crear tensiones para conducir al oyente o al lector desde el comienzo hasta el final, manteniendo un efecto dramático que cautive su interés y que le permita comprender íntegramente su contenido.

Las voces adultas que cuentan relatos a los niños les permiten entrar en contacto con esa lengua distinta a la

⁴⁵ Bonnafé, Marie. *Poner al bebé en el centro*. Entrevista concedida al periódico “Espacios para la Lectura”; número 5, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

de la inmediatez, y esta experiencia resulta fundamental no sólo para nutrir su pensamiento y dotarlo de “estructuras invisibles” que cohesionan su propia narrativa –es impresionante descubrir cómo se diferencian las narraciones de los niños expuestos habitualmente a las historias, de aquellos a quienes no les cuentan ni les leen–, sino también para seguirlo ayudando a “pensar en el lenguaje”. Mientras ese adulto va hilando palabras, unas al lado de otras en una cadena, le permite al niño ir construyendo y modificando permanentemente los significados según su posición y sus relaciones dentro de la cadena, lo cual constituye una forma muy sofisticada de lectura. (Recuérdese, además, la capacidad inusitada de adquirir nuevas palabras que tiene el pequeño en este momento de la vida, para entender lo que significa ofrecerle, en las historias, una fuente inagotable de nuevos significados). Así mismo, las voces interpretan, en lo oral, las convenciones del lenguaje escrito. Mediante pausas, inflexiones, tonos interrogativos o exclamativos, el niño se va aproximando a esas convenciones e intuye cómo intentan “escribir” la oralidad: cómo sorprenden, asustan o matizan y cómo reproducen las intenciones y la musicalidad de la voz humana. De hecho, los niños de estas edades –y especialmente los que crecen entre libros e historias– suelen hacerse preguntas sobre aquellas “hormiguitas” negras dispuestas en los renglones de los libros. Sus gestos de ir pasando los dedos sobre las hileras de caracteres para hacer de cuenta que saben leer demuestran que ya se han ido familiarizando con la lectura alfabética y que intuyen cómo esos extraños caracteres imitan la voz.

Todos estos descubrimientos que moviliza el contacto literario son fundamentales para el ingreso al lenguaje escrito. Al introducir al niño en esas *coordenadas* otras de una historia, los adultos lo conectan con esa forma distinta de pensar que instaura la escritura. La prueba de que un niño tiene claro lo que significa expresarse por escrito puede verse en el “dictado” que hace Esteban, de tres años, a su maestra Lina para que ella lo transcriba en una hoja. Adoptando una actitud distinta a la que asume cuando relata lo que hizo el sábado en el parque, Esteban le pide a Lina que escriba “había una vez”, y su ademán de cavilación indica que está planeando cómo continuar. Luego le dice que mejor no, que borre eso y copie “érase una vez un niño” –lo cual demuestra la nueva conciencia que ha adquirido sobre la diferencia entre escribir y hablar–. Su manera cuidadosa de pensar qué dice y cómo dicta y qué se borra, mientras mezcla sucesos imaginarios con otros que ha vivido y los organiza en la estructura que tiene incorporada a fuerza de oír tantas historias, evidencia que el pequeño ya maneja, con una profunda emoción vital, categorías de tiempo y espacio, personajes y secuencias narrativas.

Digábamos que yo era un niño-otro, seguramente piensa Esteban mientras vuelve a dictar “érase una vez un niño llamado Lú, que tenía un perro muuuuy grande”... “y, mira, aquí al lado lo voy a dibujar”. ¿De dónde saca el material? Mezclando recuerdos de otras narraciones y entreverando la experiencia subjetiva con la historia que le dicta a su maestra, yuxtapone los dos mundos y, así, al crear la historia, construye una nueva realidad para habitar ese apartamento en el que sus padres le han dicho

tantas veces que no cabe una mascota. Se trata del mismo mecanismo que, durante tantas sesiones de lectura, le ha permitido nombrar lo que no existe o lo que quiere y no tiene o lo que le perturba o aquello que desea. Esteban está participando en la tarea extraordinaria de construir su identidad. La historia que dicta, diría Stern, “es como un taller donde puede experimentar sobre la persona en que se está convirtiendo”⁴⁶. Podríamos añadir también que experimenta sobre el lector y el escritor cabal que ya es.

⁴⁶ Stern, Daniel. *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona, Paidós, 1990.



A los cuatro años, Esteban es un escritor. Plasma su mundo interior en esa escena de piratas que narra, a medida que dibuja.

La riqueza de los detalles y la manera como dispone a los personajes en el espacio gráfico demuestran una clara intención compositiva que refleja su capacidad para establecer relaciones en la historia. ¿Cuál de todos los piratas es él?



En la otra imagen, Esteban participa en la redacción del Manual de Convivencia de su salón. Ya sabe que el lenguaje sirve para regular las relaciones: que es un espacio de encuentro.

Está creando una norma y se compromete, con su firma, a cumplirla. (Abajo, se ven las firmas de sus compañeros "legisladores"). Los niños toman muy en serio los pactos que suscriben con sus firmas.

V. A las puertas de la escuela: ¿leer con lo que ya se sabe?



Un día, sin embargo, a un lado de la carretera, desde la ventanilla de un coche (no recuerdo ya el destino de aquel viaje), vi un cartel. La visión no pudo haber durado mucho tiempo; tal vez el automóvil se detuvo un instante, quizás sólo redujo la velocidad lo suficiente para que yo viera, de gran tamaño y semejantes a una aparición, formas similares a las de mi libro, pero formas que no había visto nunca antes. Supe, sin embargo, de repente, lo que eran; las oí en mi cabeza; se metamorfosearon, dejaron de ser líneas negras y espacios blancos para convertirse en una realidad sólida, sonora, plena de significado. Todo aquello lo había hecho yo solo. Nadie había realizado por mí aquel acto de prestidigitación. Las formas y yo estábamos solos, revelándonos mutuamente en silencio, mediante un diálogo respetuoso. El haber podido transformar unas simples líneas en realidad viva me había hecho omnípotente. Sabía leer.

Alberto Manguel

Como pudimos ver en el capítulo anterior, el acercamiento a la escritura está indisolublemente relacionado con el de la lectura y descansa también sobre un intrincado tejido de aspectos motrices, perceptuales, cognitivos, emocionales y sociales. Desde que el niño garabatea libremente en grandes formatos ha experimentado su poder para dejar huellas personales, primero con sus manos embadurnadas de pintura y luego con brochas, crayolas y otras herramientas que cada vez maneja con mayor habilidad. Su garabateo impulsivo del comienzo ha dado paso a la conciencia creciente de que esas huellas personales tienen una intención y así, paulatinamente, ha ido asignando significado a sus rayones, para convertirlos en monigotes que lo representan a sí mismo o que representan cosas, situaciones o deseos. Si bien las conquistas motrices como aprender a sentarse, a mantenerse erguido y a desplazarse le han permitido emplear sonajeros, cucharas, pinceles, libros, lápices y otras herramientas culturales, es su capacidad para representar y para construir significado la que lo convierte en miembro activo de la cultura escrita. Inmerso en esas coordenadas simbólicas que lo han ido nutriendo, él también ha descubierto que puede re-crear ese legado.

Leer y escribir de múltiples formas (pintando, jugando a hacer de cuenta, escuchando, descifrando e inventando historias y haciendo garabatos) han sido hasta el momento anverso y reverso de una misma hoja y las aventuras por el mundo de lo simbólico se han puesto en marcha antes del ingreso a la alfabetización formal. El investigador Juan Carlos Negret rastrea la trayectoria de las pri-

meras “escrituras” infantiles para señalar que el uso de signos alfabeticos se da también en un proceso continuo. Su descripción del gesto como “una escritura en el aire”, del juego como “un relato en actos” y del dibujo como “un relato en dos dimensiones”⁴⁷ llama la atención sobre esa capacidad de atribuir significado que despliega el niño desde pequeño. “Mientras en la primera infancia se desarrolla la palabra hablada... alrededor de los dos años y medio –si hay intervención educativa sistemática– o unos años más adelante –si la intervención es tardía– sucede una experiencia clave en el proceso del desarrollo del lenguaje –afirma Negret–. Se trata de uno de los momentos más importantes en la historia individual del lenguaje escrito, porque es aquel en que aparece, por primera vez, la escritura infantil propiamente dicha. Consiste en que el niño hace rayones y garabatos considerándolos escrituras, y los lee diciendo que allí –en esos rayones o garabatos– dice tal o cual cosa. Este acto es crucial, pues es el primer dibujo de la escritura, o la primera pintura de la voz como la llamaban los antiguos”⁴⁸.

El proceso paulatino de construcción de significado implícito en esas escrituras descansa también en el territorio de la representación; en ese *hacer de cuenta* que le permite al niño “leer y escribir” valiéndose de signos. Una mirada a las producciones propias de esta edad puede mostrar la presencia de múltiples escrituras en su vida cotidiana como lo señalaron, entre otras, Emilia Ferrei-

47 Negret, Juan Carlos. *La escritura antes de la escritura. Historia del desarrollo individual del lenguaje escrito*. Bogotá, Editorial H&G., 2005.

48 Ibid.

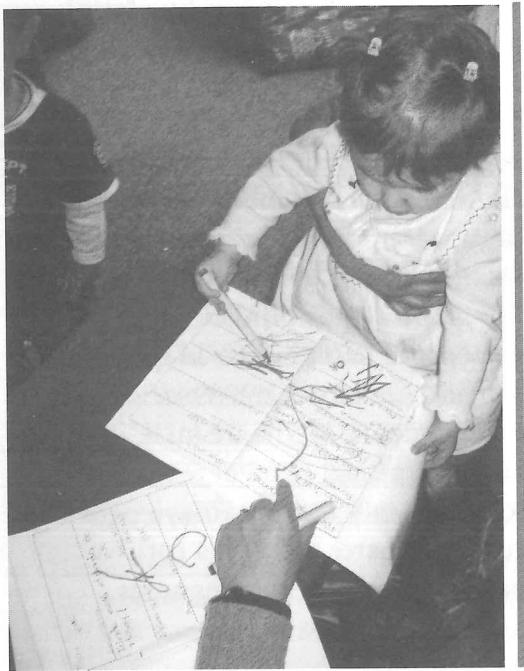
ro y Ana Teberoski⁴⁹. La investigación de estas autoras acerca de las hipótesis que el niño va construyendo sobre el lenguaje escrito y que evidencian su toma gradual de conciencia de las convenciones culturales de la escritura demuestra nuevamente la evolución continua que es inherente a los hechos de lenguaje: el niño se hace preguntas sobre los signos gráficos y va diferenciando, cada vez con mayor agudeza, lo dibujado de lo escrito. Poco a poco y mediante su conversación ininterrumpida con la cultura, va descubriendo que puede escribir las letras de su nombre para identificar sus trabajos —y para afirmar su identidad—, para asumir pactos sociales como firmar la tarjeta de préstamo de libros de la biblioteca, y que también puede escribir mensajes a sus seres queridos. Las historias que narra en sus dibujos y en las que comienzan a aparecer números o letras con intención significativa demuestran que el niño “escribe” mucho antes de ser considerado escritor en el sentido convencional que asigna la escuela a este vocablo.

Esas hipótesis que el niño arriesga durante su acercamiento a la escritura, esas rimas que lo van familiarizando con la sonoridad de las palabras —piña para la niña, mora para la señora, fresa para Teresa— no sólo le han servido para jugar, sentir, medirse y descifrarse, sino también para pensar continuamente en el funcionamiento del lenguaje. La escucha activa y cada vez más dispuesta a captar las semejanzas, las diferencias y la gama de sutilezas sonoras de la lengua materna, lo mismo que el contacto

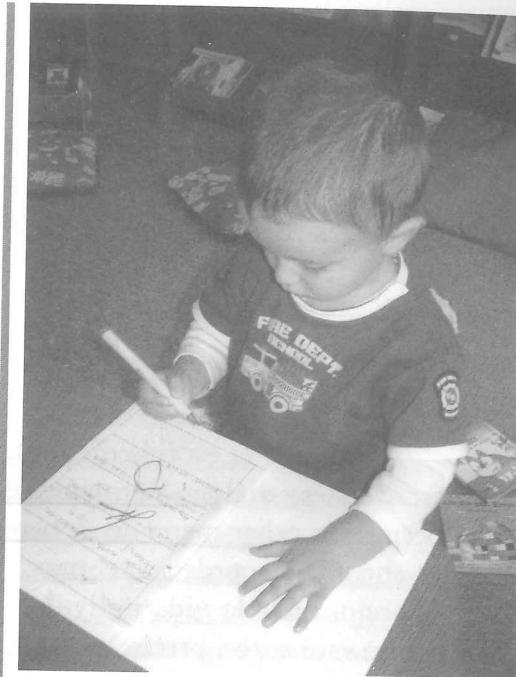
con diversas experiencias literarias, le ha brindado un rico repertorio que enmarca su deseo de leer y de escribir como necesidad vital y no como una simple tarea escolar. El contacto con la diversidad de la experiencia humana a través de la también diversa gama de géneros literarios que ya conoce y sabe elegir, según las necesidades de cada momento, le ha demostrado que hay una amplia variedad de textos y de maneras de leer. Ya puede distinguir las formas que toman los libros y los tonos de los que se valen, bien sea que quieran cantar o jugar con las palabras, como en la poesía; contar historias, como en la narrativa, o mostrarlas a través de una conversación entre ilustraciones y palabras, como en los libros-álbum. Sabe también que los libros informativos contestan sus incesantes preguntas y sus porqués y que le permiten explorar hipótesis acerca del mundo que lo rodea, tendiendo puentes con la lectura investigativa. En forma paralela al deseo de aventurarse por territorios fantásticos, ha sentido la necesidad de explorar los territorios de la realidad: los dinosaurios, los insectos, los mares, la tierra y los planetas; la gente que vivía antes y la que algunos suponen que podría existir en otros mundos o galaxias —nótese, en el condicional, la presunción de la amplia gama de posibilidades que ya nombra el lenguaje y que permite hacer existir lo que no existe— le han permitido mantener largas conversaciones con los adultos y con sus compañeros. Mediante un diálogo fluido entre la realidad y la fantasía, entre el texto y la imagen, entre las voces que le leen y las que ensaya para leerse a sí mismo, la lectura hace parte de la vida cotidiana y ha sido un acicate para plantear nuevas preguntas.

49 Ferreiro, Emilia y Teberoski, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo xxi Editores, 1971.

Con una sabiduría instintiva, sabe recomendarse el libro preciso para el momento justo. De hecho, los libros lo han acompañado en momentos buenos y malos de su vida: en el nacimiento de su hermanita, en sus pesadillas, en la muerte de algún ser querido, en las incansables preguntas sobre cómo se hacen los bebés o sobre la adopción o sobre sus preocupaciones más recónditas. Los libros aburridos que no quiso que sus padres le siguieran leyendo y los que, en cambio, debieron releerle hasta que se supo de memoria le han permitido explorar sus sentimientos y sus experiencias: amor y odio; tristeza, rabia y alegría; madres y padres buenos y malos; magia, misterio, recetas de cocina, fechas especiales y aventuras en el tiempo han desfilado por las páginas.



En la Bebeteca de Espantapájaros, los niños eligen los libros que quieren llevar prestados a su casa y firman su ficha de lectura, como suelen hacer los lectores en cualquier biblioteca pública. La secuencia de las fichas ilustra la evolución de la firma. Desde Eloísa, de 10 meses, hasta Camila, de 4 años, hay un largo recorrido que va desde el rayón hasta las letras del nombre. Nadie les enseña; son ellos quienes descubren paulatinamente la escritura. Quizás el nombre es la inscripción más poderosa en el mundo de los signos. Quizás crecer entre libros ayuda a encontrar claves cifradas para nombrarse. Es siempre una revelación ver cómo los niños llegan a decir que esas letras son su nombre.





Aunque la escuela diga que todavía no es lector ni escritor, ese diálogo permanente con la literatura le ha permitido echar mano de su herencia cultural e instalararse entre sus coordenadas, para hacer, como dice Evelio Cabrejo, que “la vida individual y social sea posible”⁵⁰. Según este autor, precisamente la cultura como conjunto de representaciones mentales ofrece a cada generación un patrimonio cultural... y le permite a cada persona entrar “en una cadena simbólica prolongando y creando nuevas experiencias humanas a través del tiempo”⁵¹. Al acceder a esa cadena cultural, cada niño se convierte en otro de sus innumerables portadores. Ahora no sólo cuenta su propia historia, sino que tiene conciencia para ubicarse en ese tiempo y en ese espacio “interpersonales”, al que sabe ingresar mediante convenciones mutuamente compartidas. En ese gran texto podrá seguir leyendo, interpretando

⁵⁰ Cabrejo P, Evelio. *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. En: “Lenguaje y saberes infantiles”. Flor Alba Santamaría V. Bogotá, Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 2007.

⁵¹ Ibid.

y reinterpretando su propia vida, pero se aproxima un momento en el que volverá a vivir un cisma entre esa experiencia más espontánea y, de cierta forma, mucho más libre de lecturas –en plural intencional– y las nuevas formas de lectura y escritura alfabetica que lo aguardan. Si bien la lectura alfabetica y todas las anteriores comparten la compleja e incesante tarea de construir sentido, hay ciertas diferencias que, especialmente al comienzo, le harán creer que “algo se escapa” nuevamente: que la experiencia global y rica que ya asocia con el hecho de leer y de escribir puede entrañar ciertas dificultades en el rito de tránsito al lenguaje alfabetico.

Alberto Manguel dice que los lectores de libros “amplían o concentran una función que nos es común a todos”⁵² y que leer letras en una página es sólo una de las muchas formas de la lectura. Al respecto afirma: “El astrónomo que lee un mapa de estrellas que ya no existe; el arquitecto japonés que lee el terreno donde se va a edificar una casa con el fin de protegerla de fuerzas malignas; el zoólogo que lee las huellas de los animales en el bosque; la jugadora de cartas que lee los gestos de su compañero antes de arrojar sobre la mesa el naípe victorioso; el bailarín que lee las anotaciones del coreógrafo y el público que lee los movimientos del bailarín sobre el escenario; el tejedor que lee el intrincado diseño de una alfombra que está fabricando; el organista que lee simultáneamente en la página diferentes líneas de música orquestada; el padre que lee el rostro del bebé buscando señales de alegría, miedo o asombro; el adivino chino que lee las antiguas

⁵² Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

marcas en el caparazón de una tortuga; el amante que de noche, bajo las sábanas, lee a ciegas el cuerpo de la amada; el psiquiatra que ayuda a los pacientes a leer sus propios sueños desconcertantes; el pescador hawaiano que, hundiendo una mano en el agua, lee las corrientes marinas; el granjero que lee en el cielo el tiempo atmosférico; todos ellos comparten con los lectores de libros la habilidad de descifrar y traducir signos⁵³.

Sin embargo, como no sólo lo señala Manguel sino muchos otros autores que han abordado el tema de la lectura desde diversos enfoques y disciplinas, hay conocimientos previos que se ponen en juego en ciertas formas de leer y, en el ámbito específico de la lectura alfabetica, resulta evidente que aprender a descifrar signos lingüísticos escritos requiere un trabajo consciente, deliberado e innegablemente dispendioso que luego olvidamos al crecer, así como olvidamos lo difícil que nos resultó aprender a nadar o a montar en bicicleta. El ingreso al lenguaje escrito, que suele coincidir con el ingreso a la educación formal, toma bastante tiempo, a pesar de que todavía esté asociado a un par de años en la mayoría de los currículos escolares. Si bien la experiencia del lenguaje oral es la base para iniciar ese proceso, ya que brinda un contexto amplio sobre las posibilidades y los mecanismos de la lengua, conviene tener presentes, además de las similitudes, las diferencias en estos dos procesos. Prueba de ello es que los seres humanos de todas las culturas aprendemos a hablar en circunstancias naturales y espontáneas, en tanto

⁵³ Ibid.

que requerimos un aprendizaje deliberado para manejar la escritura alfabetica.

Vygostky señala que “El lenguaje escrito es la forma más elaborada de lenguaje”⁵⁴, y que incluso “su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción”. Según este autor, el lenguaje escrito, como “habla en pensamiento e imagen solamente, a la que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral” plantea un sinnúmero de desafíos. El hecho de representar la imagen sonora en los signos escritos implica lo que Vygostky denomina un segundo nivel de simbolización. Este nuevo “lenguaje sin interlocutor” que se dirige “a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular”⁵⁵ enfrenta al niño a una situación nueva y extraña, pues no sólo lo obliga a proporcionar unas coordenadas comunes para ese otro-invisible, sino que demanda la incorporación progresiva de convenciones ortográficas y signos de puntuación que reemplazan las pausas y las inflexiones naturales del lenguaje oral e implican un proceso de aprendizaje consciente y una planeación mental deliberada. “La planificación es importante en el lenguaje escrito aun cuando no confeccionemos un borrador”, dice Vygostky, y “esa diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental”⁵⁶. De la afirmación anterior podríamos deducir que aprender a comunicarse por escrito no es simplemente trasponer el lenguaje oral a unos signos en el papel, en la pantalla o en cualquier soporte, sino, más bien, aprender a pensar de otra forma.

⁵⁴ Vygostky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1996.

⁵⁵ Ibid.

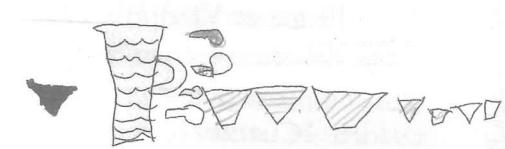
⁵⁶ Ibid.

Esa otra forma de pensar implica la estructuración de lo temporal, propia del discurso oral, en un orden espacial. Aunque los lectores experimentados realicemos ese proceso de forma automática, al niño le demanda un complicado esfuerzo, pues lo oral fluye a la manera de un *continuum*, sin separaciones tajantes, en tanto que lo escrito presupone una organización paulatina de grafemas, uno al lado del otro y no en forma simultánea, para formar cada palabra y, presupone a su vez, la disposición de cada palabra al lado de la otra para formar oraciones y párrafos. Todo ello obliga al niño a tomar conciencia de muchas operaciones que realizaba en forma inconsciente y espontánea cuando hablaba, simplemente. Por citar uno de tantos ejemplos, ahora debe enfrentarse a los límites de las palabras y saber en dónde termina una y en dónde comienza la otra. Los primeros escritos infantiles parecen ilustrar el hecho de que la conciencia de las fronteras entre una palabra y otra no es una cuestión innata.



Textos de Paula María que ha colecciónado su mamá. Nadie supo a qué horas aprendió a escribir, pero lo que sí sabemos es que necesita hacerlo. La tarjeta en la que ruega a su mamá que se mejore.

- BAZOZ vasos
- AGUA agua
- GELATINA Gelatina
- GARA jarra
- CUCHARITA Cuchara



•GELATINA E BOL IONTA NA

•CAMBIO ELOLOT

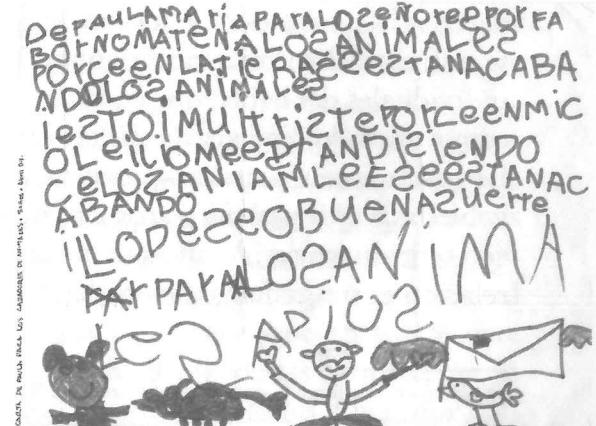
•YELCOLOR

•PAULA MARÍA

La receta para preparar gelatina, que su profesora le ayuda a "traducir" y el "manifesto ecológico" dirigido a los cazadores de animales recogen diversos momentos de su evolución entre los 4 y los 5 años. Más allá de hacer tareas, Paula María escribe por necesidad vital. Como las palabras aún están unidas, transcribo su carta a los cazadores, para facilitar la lectura:

De Paula María para los señores.

Por favor no maten a los animales porque en la tierra se están acabando los animales. Y esto es muy triste porque en mi colegio me están diciendo que los animales se están acabando. Y yo les deseo buena suerte a los animales. Adiós.



Carta de Paula María, los cazadores de animales, Paula, 5 años

El autor Vladimir Nabokov señala esta particularidad del texto escrito, al diferenciar los procesos de apreciación que se ponen en marcha al leer un libro o al ver un cuadro. “Cuando leemos un libro por primera vez –afirma–, la operación de mover laboriosamente los ojos de izquierda a derecha, línea tras línea, página tras página (...) supone un complicado trabajo físico (...) Cuando miramos un cuadro, no movemos los ojos de manera especial; ni siquiera cuando, como en el caso del libro, el cuadro contiene elementos de profundidad y desarrollo. El factor tiempo no interviene realmente en un primer contacto con el cuadro. Al leer un libro, en cambio, ne-
sitamos tiempo para familiarizarnos con él. No poseemos ningún órgano físico (como los ojos respecto a la pintura) que abarque el conjunto entero y pueda apreciar luego los detalles (...) Un libro (...) atrae en primer lugar a la mente. La mente, el cerebro, el coronamiento del espinazo, es, o debe ser, el único instrumento que debemos utilizar al enfrentarnos a un libro”⁵⁷.

La dificultad para atrapar el sentido en un solo golpe de vista es quizás uno de los mayores tropiezos a los que se enfrenta el lector principiante. Descifrar los sonidos individuales del habla, que en la oralidad eran percibidos como un todo, entraña la difícil tarea de descomponer las unidades en pequeñas piezas (análisis) y luego, la de volverlas a unir para formar palabras, oraciones y párrafos con sentido (síntesis). Ello supone tomar conciencia de la relación entre grafemas y fonemas, relación que, además

⁵⁷ Nabokov, Vladimir. *Curso de literatura europea*. Barcelona, Círculo de Lectores, 2001.

de ser arbitraria, no es unívoca del todo en muchas lenguas. Para el caso de nuestra lengua, los grafemas de los que disponemos no corresponden exactamente a los fonemas y ello complica todavía más el asunto. No es fácil aprender que hay grafemas “que no suenan” como la “h”; que hay otros como la “c” que representan distintos sonidos, como en el caso de *cuento* y *cielo*; o que el mismo grafema “g” puede representar fonemas distintos, como sucede al querer escribir *gitana* o *guitarra*. Incorporar la serie de caprichosas convenciones para *guerra* o *gato*; para *queso*, *kilo*, *casa* o *ciempies*, *suela* o *zapato*, con la cantidad de sutilezas sonoras y ortográficas que distraen la atención antes centrada en el conjunto y no “en las partecitas”, según las llamaba una pequeña lectora, es un aprendizaje que, inevitablemente, pasa por ocasiones en las que se pierde el sentido completo, para tener que concentrarse en la disección de cada palabra. Al querer abarcar todo el contenido de un cuento y tener que resignarse, en cambio, con paciencia infinita, a ir leyendo renglón por renglón, los niños experimentan una pérdida terrible, una especie de “expulsión del paraíso” de la que los adultos debemos ser conscientes para compensarlos durante ese largo rito de tránsito.

Podríamos empezar aquí la tradicional diatriba contra los métodos que utiliza la escuela y desviarnos hacia la conveniencia de uno u otro método, en busca del más acertado para facilitar el proceso de alfabetización. Sin embargo, sea cual sea el método que se elija y sea cual sea el maestro que a cada niño le toque en suerte para servirle de guía por el aprendizaje de las primeras letras –por supuesto, es ideal pensar en métodos que favorezcan

la construcción permanente de sentido y en maestros que sepan cómo acompañar a los niños en esta aventura—, no cabe duda de que entrar en posesión del código implica ciertos pasos aburridos como los que hemos descrito. En virtud de una extraña paradoja, el proceso de alfabetización inicial que, teóricamente, entrega al niño ese truco mágico para acceder a todas las lecturas y a todos los libros posibles suele ocasionar la pérdida de muchos lectores, antes apasionados, y absortos de repente en las trampas de la decodificación mecánica.

El asunto se complica, además, por el hecho de que los ritmos y las variaciones entre lectores concretos son muy amplios, así compartan el mismo salón y el mismo pupitre. Esa revelación mágica que un buen día nos hace exclamar “¡ya sé leer!” no suele sucederles en el mismo momento del año lectivo a todos los alumnos, pues, como hemos visto, los procesos de desarrollo y los momentos en los que cada niño “se lanza” a gatear, a dar sus primeros pasos, a pronunciar sus primeras palabras o a leer y escribir en el sentido alfabético no pueden observarse de la misma forma. La diferencia entre esta nueva conquista de la decodificación y las anteriores es que aquellas sucedían de forma espontánea en el ámbito individual de los hogares, sin currículos predeterminados, en tanto que ésta suele ocurrir en el ámbito escolar, con la consiguiente presión de plazos grupales y de evaluaciones centradas en resultados visibles y no en los complejos procesos que ocurren en el interior de cada ser humano.

Resulta muy importante subrayar esta diferencia en los estilos y en los ritmos personales de aprendizaje porque una de las mayores razones que alejan a los niños de

los libros tiene que ver con la sensación de fracaso que experimentan al no descubrir el truco de la decodificación en los plazos escolares establecidos. En este sentido, y así como sucede con la irrupción de las primeras palabras, no hay un día o un mes estándar en el que deba suceder esta “revelación” y tampoco se ha comprobado relación entre la rapidez con la que un niño aprende las primeras letras y su futuro como lector autónomo, siempre y cuando cuente con un adulto que le siga leyendo las historias que necesita, mientras adquiere la fluidez necesaria. (Muchos lectores compulsivos de nueve o diez años que me he encontrado, obtuvieron *Insuficiente* en lectura alfabética en los primeros grados, pero tuvieron adultos a su lado que los siguieron acompañando paciente y respetuosamente durante el tiempo que necesitaron para “lanzarse” a leer solos). Así mismo, el acercamiento a la lengua escrita no está separado por barreras estrictas ni vinculado a una edad cronológica determinada. La idea general del desarrollo como una espiral y no como una línea recta en permanente ascenso puede extrapolarse a esta nueva experiencia para garantizarle al niño una solución de continuidad y la literatura es uno de los terrenos más propicios para experimentar esa continuidad.

Precisamente, en este momento de la vida, la literatura leída de viva voz por los adultos le ofrece al niño demostraciones contundentes sobre el significado revelador que puede seguir encontrando en los textos: ése que ya ha experimentado desde que alguien lo arrullaba o le contaba historias. Más allá de las minuciosas operaciones que concentran la atención en el complejo mecanismo de armar y desarmar palabras, los textos siguen inscritos en

un contexto amplio de oraciones, párrafos, posturas comunicativas diversas y, sobre todo, en un contexto interpretativo global que él ya conoce y al que acude, en busca de referencias personales. Para que leer sea más que el acto mecánico de decodificación en el que el niño invierte tanta energía mientras logra dominarlo, necesita, ahora más que nunca, ser considerado el lector cabal y sensible que ya es. La guía y la presencia afectiva del adulto que le lee son el “único método” para mantener viva la fe en los poderes de desciframiento de los libros.

Conviene insistir también en este punto porque, durante esos años en los que el niño logra adquirir paulatinamente la capacidad para decodificar y adquiere plena competencia lectora, todavía no cuenta con las herramientas suficientes para leer los libros que su deseo de conocimiento o su corazón le piden. Esto quiere decir que su poder de decodificación está atrasado con respecto a su necesidad de desciframiento y que el logro de la alfabetización rudimentaria e instrumental no le garantiza aún la posibilidad de leer, sin ayuda, textos adecuados a su desarrollo afectivo e intelectual. Por ejemplo, mientras su deseo y sus preguntas le piden una novela por entregas para responder a sus necesidades psíquicas, su incipiente nivel de alfabetización le permite leer un cuento para bebés o unas frases sencillas y deshilvanadas de la cartilla escolar, del tipo *Susi pisó a mi oso*, desprovistas de valor existencial.

Por eso hay que continuar leyendo buenos libros, sin abandonar a los niños en la mitad del camino. La primera tentación, en este momento, sería decir algo así como “ahora que ya sabes leer solo, no me necesitas y yo desapa-

rezco”. Muchas veces, además, son los maestros quienes sugieren que sean los mismos niños los que lean, abandonados a su suerte y en voz alta, durante unos minutos establecidos, como parte de sus tareas para “reforzar la lectura oral”. Esta actividad quizás pueda servir de ejercicio breve, si conlleva una intención comunicativa (leer en voz alta es compartir un texto, no hacer sonidos para la maestra o frente a una grabadora), pero no debe suplantar otra que resulta crucial en este momento y que consiste en la compañía lectora de padres y maestros. El hecho de que un niño ya maneje el código elemental de la lectoescritura no es una razón para “expulsarlo del paraíso” de la lectura compartida y, en muchas conversaciones que he tenido con niños que dicen odiar los libros, suele asomarse esa ruptura que experimentan durante su ingreso a la alfabetización. “Antes, la profesora nos leía un cuento cuando llegábamos, pero ahora nos hace pasar al frente a leer y yo siempre me trabo” o “mi papá dejó de leerme por las noches” o “ahora no me dejan leer libros de dibujos porque ya debo practicar las letras” son algunas de las quejas más frecuentes. Detrás de todas ellas está el duelo por una lectura que ha dejado de ser tarea existencial para convertirse en deber escolar, y que ya no se relaciona con las horas de recreo ni con la sed de desciframiento simbólico, cada vez más necesaria para afrontar la vida. La magia de leer un cuento porque sí, porque nos quieren y queremos, porque necesitamos saber, sentir, vivir y entender la experiencia humana; el triángulo amoroso entre libro, adulto y niño muchas veces suele romperse justamente cuando resulta más necesario mantenerlo.

“¿Hasta cuándo debo leerle a mi hijo?”, es una de las típicas preguntas que suelen hacerme los padres. “Hasta que sea él quien decida expulsarlo de su habitación”, les respondo. “¿Y si se vuelve perezoso, y si nunca va a querer leer solo?”. La práctica parece decirnos lo contrario: el niño al que sus padres y maestros le siguen leyendo, incluso cuando se supone que ya “sabe leer”, vive una experiencia afectiva que compensa las dificultades transitorias de la alfabetización inicial y, por ello, habría que dejar la decisión del lado de los niños. Si sabemos que, inevitablemente, llegará el momento en que sean ellos quienes cierren con llave las puertas y decidan desterrarnos de sus habitaciones reales y simbólicas, el argumento de aprovechar al máximo el tiempo ritual de conversar alrededor de un libro, resulta contundente para ofrecerles esa experiencia humana imaginaria a través de personajes que no existen y que les permiten reconocerse en ellos.

Mientras les llega el momento, no sólo de leer sino de querer estar solos –y doy fe de que sucederá más pronto que tarde–, los niños recurren a los adultos como textos por excelencia y no lo hacen por facilismo, sino, al contrario, por la complejidad emocional que reviste la experiencia. Un adulto que deja su vida real en suspenso por un rato y aplaza sus obligaciones para compartir un buen libro con su hijo o con su alumno, como lo ha hecho durante años precedentes, ofrece una renovación de ese pacto simbólico ya experimentado tantas veces. Y al tiempo que escucha historias cada vez más complejas, el niño lee entre líneas que la lectura es un acto de encuentro, que amerita postergar muchas otras tareas urgentes

de la vida cotidiana y a la que él sigue estando invitado especialmente en este momento en el que ciertos obstáculos pasajeros de la decodificación parecen interponerse entre él y sus libros predilectos. Así, mientras sigue compartiendo ese sentido crucial de “leer-se” en otra voz, podrá ir afianzando también un hábito, es decir, la repetición de unas condiciones particulares de tiempo y de espacio; una atmósfera de introspección e intimidad que seguirá asociando con leer y que quizás se le vuelva una costumbre indispensable para toda la vida –leer antes de apagar la luz y deslizarse al sueño–, como lo hacen tantos adultos que tuvieron su propio lector privado, su propia Scherezada en mil y una noches de su infancia.

A medida que esas revelaciones suceden, el niño fortalecerá sus procesos de desciframiento, como cuando era bebé y miraba su primer libro de imágenes. Escrutará el rostro y la voz de su lector particular, en busca de pistas para comprender emociones propias y ajenas; continuará aprendiendo a identificarse con uno u otro personaje; ejercitará su capacidad de situarse en el curso de los acontecimientos y verá cómo se va hilando el tiempo en una narración; incorporará nuevas palabras a su propio diccionario; afinará sus mecanismos para distinguir la ficción de la realidad y para saber todo cuanto el lenguaje sugiere y todo lo que calla, y cuándo permite distintas interpretaciones y cuándo nos pide mayor obediencia. Los relatos que cuentan o leen los adultos son ejemplos perfectos de lo que Evelio Cabrejo denomina “el hilo del pensamiento”. Un relato, dice el autor, es “como una frase completa que tiene un sentido completo, que empieza, se desarrolla

y se cierra... No se le puede explicar a nadie teóricamente cómo construir un hilo del pensamiento”⁵⁸, pero ahí está la lengua, contenida en cada relato para decirle que así funciona la lengua, que así se integra y se organiza el fluir temporal en la cadena.

Todo eso que el niño experimenta en el ámbito del lenguaje oral le ofrece el contexto para acercarse al código escrito y él acude a esa reserva de conocimientos para responder a los nuevos desafíos. Como ya hemos explicado, la conciencia fonológica desarrollada mediante el juego con la música y la poesía le permitirá saber que las palabras pueden descomponerse (tin-ma-rín-de-dó-pingüé) y le brindará claves sonoras de decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso a ese segundo nivel de simbolización al que alude Vygotsky y le proporcionarán estructuras invisibles esenciales para las operaciones de planeación propias del lenguaje escrito; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear libros de imágenes le ofrecerá nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico, tanto en la lectura como en la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje le dará herramientas metalingüísticas para seguir tomando conciencia de sus mecanismos.

⁵⁸ Cabrejo P, Evelio. *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. En: “Lenguaje y saberes infantiles”. Flor Alba Santamaría V. Bogotá, Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 2007.

Pero además, durante este tiempo de “balbuceo alfabetico”, las voces expertas que leen con los niños les permiten apropiarse paulatinamente de las convenciones, de los matices y de los ritmos interiores del lenguaje. Como antes lo hicieron para aprender a hablar, volverán a “robar”, de esas voces expertas, las intenciones de los textos y las relaciones entre entonación y puntuación propias del lenguaje escrito. Con frecuencia sostengo que el parent, la madre o el maestro son “lectores mayores” y que sus voces enseñan más sobre las cadencias, los ritmos, la entonación, los sentidos, las pausas y los silencios de la lectura que el más completo manual de ortografía y fonética. Aquellas flechas con las que nos enseñaron a entonar nuestras lecturas escolares (cuando hay interrogación subimos la voz) no sólo son engañosas y artificiales sino que distorsionan los ritmos y los matices de la voz humana. La entonación es algo que se construye mediante un diálogo con los sentidos de un texto y tiene mucho que ver con el lenguaje oral. Así como aprendemos a entonar oyendo a otros, aprendemos a dar voz a una lectura escuchando a nuestros lectores modelo: a quienes tienen experiencia en prestarles su voz a los textos.

Gracias a esos ejemplos y a esas voces, el niño seguirá valorando los libros y los comparará y continuará adquiriendo herramientas, cada vez más personales, para saber cuáles responden a sus intereses del momento. De esta forma, irá ampliando también su repertorio de géneros y tendencias: los cuentos y las novelas por entregas, los libros-álbum cada vez más sofisticados, los poemas y los textos informativos que responden a su curiosidad

enorme de conocer el mundo externo y también a su necesidad de interpretar su mundo interior le ofrecerán nuevas pistas para ejercitar su criterio, para comparar y descubrir los libros que requiere en cada circunstancia.

Este es un tiempo en el que se perfilan intereses particulares: una madre, por ejemplo, estaba preocupada pues su hijo de cuatro años sólo quería libros de dinosaurios y de fósiles. “Ya no le interesa la buena literatura y está perdiendo la imaginación” –se lamentaba–. Su perdida de control en las elecciones de su hijo y la preferencia de éste por los libros informativos y no por las obras literarias que ella se había preocupado por ofrecerle son, al contrario de lo que podría pensarse, señales alentadoras. Los padres que confiesan aburrirse leyendo los libros que traen sus pequeños de la biblioteca del jardín infantil o la disparidad de gustos entre hermanos de la misma casa que convierte a la lectura de “la familia unida” en un imposible pueden verse como excelentes noticias: estos pequeños ya conciben a los libros como posibilidades de auto afirmación y a la lectura como una ruta de formación personal inspirada en las necesidades subjetivas y en el ejercicio del criterio.

Con frecuencia he presenciado en la Bebeteca una escena que, no por repetida, deja de conmoverme. Veamos a Camila, por ejemplo. A sus cuatro años recorre con el dedo los renglones de su libro-álbum favorito mientras recita, casi al pie de la letra, las palabras que, de tanto haber escuchado, conoce de memoria. Al saberse observada por mí, se ufana de su condición de lectora: “¿Quieres ver cómo leo?”, me desafía, y “juega a leer”, pasando cada pá-

gina en el punto preciso. A veces, cuando olvida una palabra, la “adivina” o la reemplaza por otra con un sentido similar, valiéndose de la ilustración y de otros elementos del contexto. Esa niña que cree estar fingiendo que sí sabe no alcanza a imaginar todo el saber que pone en juego en su actuación. Los mecanismos de contextualización que emplea, la memoria visual que requiere para saber dónde pasar las páginas y las dotes de “adivinación” que despliega son operaciones esenciales en todo acto de lectura. Rellenar los huecos con sus conocimientos previos, asociar los signos escritos con las palabras tantas veces escuchadas, recurrir a su reserva de sentidos en busca de sinónimos y de categorías mentales, recorrer con los dedos y con los ojos el espacio gráfico para reconstruir la sucesión del discurso oral son los trucos de la alfabetización que ella ha incorporado de una manera natural, gracias a esa familiaridad que ha tenido con la cultura escrita.

La escena de Camila y la de tantos otros niños que comienzan a leer y a escribir casi sin darse cuenta podría relacionarse con lo que Vygotsky denomina la “zona de desarrollo próximo”. Según el autor, esta zona que estaría situada un poco más allá del nivel real de desarrollo, es decir, “por encima” de la capacidad que tiene un aprendiz para resolver independientemente un problema, apunta a un nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver ese problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. Gran parte de los aprendizajes de los niños se explican por esa tensión entre lo que pueden hacer solos y lo que logran hacer junto a otros compañeros, niños o adultos

más experimentados, que son fuente de admiración. En el caso de Camila, los problemas que ella va resolviendo mientras “juega a leer” y que son, en síntesis, los que resuelve cualquier lector, no representan dificultades insalvables sino retos apasionantes situados en esa zona, “un poquito más allá”, hacia donde la impulsa su libro favorito. Querer parecerse a sus padres y a su hermana mayor, “que saben leer letras”, y ser reconocida como miembro de esa gran familia que pasa los ojos por esos caracteres, en busca de sentido, resume una historia que no puede ser explicada, simplemente, recurriendo a su desarrollo individual sino al diálogo incesante entre ese desarrollo y su naturaleza social y cultural, poblada de motivación y provista también de emoción y reconocimiento.

Lo que puedo leer en el brillo de sus ojos es esa revelación a la que alude Alberto Manguel cuando describe la emoción de haber podido leer un cartel en una vía: “Los lectores de libros, una familia a la que me estaba incorporando sin advertirlo (siempre nos creemos solos en cada descubrimiento, y cada experiencia, desde que nacemos hasta que morimos, nos parece aterradoraamente singular), amplían o concentran una función que nos es común a todos. Leer letras en una página es sólo una de sus muchas formas. (...) Y, sin embargo, es el lector, en cada caso, quien interpreta el significado; es el lector quien atribuye a un objeto, lugar o acontecimiento (o reconoce en ellos) cierta posible legibilidad, es el lector quien ha de atribuir sentido a un sistema de signos para luego descifrarlo. Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar

a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial⁵⁹”.

Esa función esencial que impulsa a Camila a resolver lo que aparentemente está un poco más allá de sus habilidades no se da por generación espontánea sino que es “entregada”, en el estricto sentido etimológico, por los mayores de la tribu. La idea que me gustaría dejar en la memoria del lector, una vez que olvide el contenido de estas páginas, es que el sentido de la experiencia literaria –y quiero enfatizar en ese binomio: *experiencia literaria*– se puede enseñar, vale decir, transmitir, desde el comienzo de la vida y que es más sencillo de lo que muchas veces suele pensarse. Así como nadie duda de la posibilidad de enseñar números, colores, letras o contenidos curriculares, deberíamos albergar como un “contenido” inherente a la formación lectora, mucho más importante que todos los aspectos formales del lenguaje, el arte sencillo de compartir esa experiencia de comunicación y desciframiento que entraña el acto de leer junto a los recién llegados y que, tanto para ellos como para nosotros, es fuente de placer y de conocimiento.

Durante estos primeros años de la vida en los que leer no se asocia con “hacer tareas” sino con la tarea de construirnos y descifrarnos a través del lenguaje como la herramienta por excelencia de nuestra especie, ese placer gratuito del encuentro con las páginas de la cultura que se inicia por ósmosis: piel a piel, verso a verso, cuento a cuento, puede ser el más poderoso de los legados para que cada cual continúe, luego en solitario, la incesante tarea

⁵⁹ Manguel, Alberto. *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

de leer y descifrarse. Se trata, como decía Goethe, de una larga tarea: “La gente no sabe el tiempo y el esfuerzo que son necesarios para aprender a leer. Yo vengo intentándolo desde hace ochenta años y aún no puedo afirmar que lo haya logrado”⁶⁰. Las investigadoras Karmiloff, desde otra perspectiva, parecen corroborar las palabras del poeta: “Aunque, a los cinco años, la mayoría de los niños hablan con fluidez y facilidad, la adquisición del lenguaje dista mucho de haberse completado. Los niños siguen adquiriendo una gramática compleja y nuevos significados durante sus años escolares. Otros aspectos del aprendizaje del lenguaje persisten en la adolescencia e, incluso, en la vida adulta. Como el lenguaje es dinámico, aún de adultos aprendemos continuamente”⁶¹

Lo que ofrece la experiencia literaria a lo largo de ese recorrido, lo que la hace tan significativa y poderosa y lo que los adultos, como lectores mayores, debemos y podemos “enseñarles” a los niños es esa emoción estética que nos permite conectarnos con nuestra particularidad de sujetos y explorar nuestras experiencias, nuestros sueños y nuestros secretos. En medio del bullicio y de la avalancha de noticias que vienen desde afuera, la literatura le trae al lector “noticias de sí mismo” y noticias de los otros, que son distintos y esencialmente semejantes, a la vez. La posibilidad de entender nuestra común humanidad desde las perspectivas múltiples del lenguaje literario, como texto habitado por sujetos, hace posible el antiguo mandato filosófico del “conócete a ti mismo”

60 Goethe. *Conversaciones con Eckermann*, citado en Manguel, 2004.

61 Karmiloff, Kyra y Karmiloff-Smith, Annette. *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Serie Bruner. Madrid, Ediciones Morata.

(y conoce, en ti mismo, a los demás) y sitúa a la lectura, no sólo durante los primeros años, sino durante la vida, como un gran texto que transporta el torrente de nuestras voces y de nuestras experiencias para acompañarnos en la tarea más difícil: la de la educación sentimental. Según escribe Harold Bloom, “...hay tantas sombras, tantas dificultades en todo amor humano, que siempre existe algo en nuestro interior que sigue sintiéndose solo. A medida que la inteligencia y la conciencia se desarrollan en nosotros, nos damos cuenta de que lo mejor y lo más antiguo de nosotros es incognoscible para los demás. Yo era un niño muy solitario, a pesar de vivir en un círculo familiar lleno de cariño, y sigo siendo una persona solitaria después de toda una vida de enseñar, releer y escribir. Pero estaría mucho más aislado si no me hubiera alimentado de relatos y poemas, y si ellos no siguieran nutriéndome. Un niño a solas con sus libros es, para mí, la verdadera imagen de una felicidad potencial, de algo que siempre está a punto de ser. Un niño, solitario y con talento, utilizará una historia o un poema maravillosos para crearse un compañero. Ese amigo invisible no es una fantasmagoría malsana, sino una mente que aprende a ejercitarse todas sus facultades. Quizá es también ese momento misterioso en que nace un nuevo poeta, un nuevo narrador”⁶².

Un niño a solas con sus libros, como lo ilustra Bloom, es tan sólo una imagen potencial: la de un ser humano sensible, vulnerable y solitario, pero también acompañando –lector y autor al mismo tiempo– en diálogo con lo

62 Bloom, Harold. *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*. Barcelona, Anagrama, 2003.

que ha recibido y con lo que tiene por decir. La posibilidad de ir en busca de lo que no sabe para reformularlo cada vez, mediante el proceso permanente de tomar distancia y de implicarse y, de nuevo, distanciarse, es la que le ofrecen la lectura y la escritura. Esa mente que aprende a ejercitarse en sus facultades y que recurre a categorías invisibles para operar con la realidad y aventurar sentidos, siempre fluctuantes, es la que nutrimos al darle de leer. Lo que le entregamos en esos primeros años, más allá de un código o de un método, es quizás un pasaporte para iniciar el recorrido y para aprender lo que requerirá a lo largo de su vida. ¿Cómo saber qué tomará de lo que ha recibido y qué necesitará para habitar los mundos posibles que lo esperan?

Quizás en esa incertidumbre que también le entregamos con la experiencia de leer (en tanto que leer es, sobre todo, acumular preguntas y abrir el abanico de las posibilidades), le otorgamos facultad para elegir, para explorar opciones, para formar el juicio y el criterio, para lidiar con las pesadillas y los sueños y para inventar la propia historia en ese territorio donde confluyen las historias de los otros: de todos nosotros, los humanos. En ese gran texto, escrito a tantas voces, que activa la imaginación y que le permite a la “loca de la casa” moverse libremente y llegar a lugares insospechados y lejanos, se erige el reino de la posibilidad. Y será él quien levante, con esos materiales y con esas especificaciones básicas, la arquitectura de los mundos invisibles para buscarse su lugar.

Ahora, cuando ha entrado en posesión del código secreto; ahora, cuando ha recibido aquellas “partecitas” que se combinan de maneras impredecibles y casi infini-

tas para acceder a todos los mensajes y a toda la experiencia humana escrita en cifra, ya no nos necesita como lectores de cabecera y como intérpretes –o al menos, ya no nos necesita tanto–. Podemos, pues, cerrar la puerta de su casa imaginaria y retirarnos sigilosamente. Ahora es él quien tiene las llaves, o los libros, en sus manos.

“Silencio. Está por comenzar la ceremonia”. Y en esa ceremonia, todo, como siempre, está a punto de ser.