



## INFANCIA, LECTURA, EMOCIONES \*

JUAN MATA

UNIVERSIDAD DE GRANADA

ASOCIACIÓN ENTRELIBROS

Resulta extraño hablar en unas jornadas profesionales de médicos pediatras sobre una cuestión tan aparentemente ajena a su trabajo como es la lectura y la escritura y el papel de las familias en ese aprendizaje. No debería sin embargo sorprender si pensamos que, al fin y al cabo, hay algo que une tanto a padres y madres como a profesores y pediatras: la preocupación por asegurar el bienestar de la infancia. Y a ese bienestar contribuye de manera decisiva el éxito escolar, una parte importante del cual tiene que ver con el uso y la comprensión del lenguaje, y específicamente de la lectura y la escritura.

1. A las familias les está reservado un papel determinante en el estímulo de la lectura. ¿Por qué habríamos de implicar a los padres en una tarea que, como viene siendo aceptado socialmente, corresponde a las escuelas, institutos y bibliotecas? ¿En qué medida es irremplazable la cooperación de las familias en la formación lectora de los niños? La mera observación de la realidad escolar nos da a entender que esa colaboración es siempre fecunda. No son necesarios argumentos muy concluyentes: basta con prestar atención al reverso de esa experiencia –es decir, los contratiempos que ocasionan el desentendimiento o la indiferencia de los padres hacia los estudios de los hijos- para darse cuenta de que la cooperación es fundamental.

Pero podríamos, si fuera necesario, acudir a razonamientos más fundados. Por ejemplo, los que se desprenden del análisis de los resultados de las pruebas e informes internacionales de evaluación de la comprensión lectora.

¿Qué demuestran los informes PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que evalúan la comprensión lectora de los alumnos de 4º de Primaria en numerosos países del mundo, incluido el nuestro? Sencillamente que la competencia lectora está estrechamente relacionada con la actitud de los padres hacia la lectura de



sus hijos, de manera que la capacidad de comprensión es mayor cuanto mayor es el interés personal de los padres hacia los libros y mayores son las expectativas que proyectan sobre los hijos, pues los evaluadores consideran asimismo que el rendimiento lector está determinado por la mayor o menor presencia de libros infantiles en la casa. Lo cual nos lleva a afirmar que cuanto más se lee en el hogar y mayor cantidad de libros hay en él, incluidos los específicamente infantiles, más capacidad de comprensión lectora manifiestan los niños.

Y con respecto a los adolescentes, ¿a qué conclusiones llegan los sucesivos informes PISA (Programme for International Student Assessment)? No hay diferencias al respecto: el entorno familiar y cultural es uno de los factores más influyentes en los resultados de la comprensión lectora de los alumnos de 15 años. O expresado de otro modo: que la comprensión lectora está directamente relacionada con el nivel de estudios de los padres, de modo que a mayor nivel, mayor capacidad lectora de los hijos, y a menor nivel, más dificultad de comprensión. Entre los investigadores es comúnmente aceptado que el ESCS (Economic, Social and Cultural Status), que es uno de los principales elementos usados en los análisis de los resultados de las evaluaciones educativas internacionales, repercute de modo categórico en el rendimiento escolar, específicamente en el éxito en lectura. Las puntuaciones de los alumnos cuyos padres no han finalizado los estudios obligatorios son significativamente inferiores a las de aquellos alumnos cuyos padres tienen estudios universitarios, una diferencia que se acentúa entre los alumnos en cuyos hogares hay de 0 a 10 libros y aquellos en los que hay más de 500.

Podrían mencionarse otros datos estadísticos y otras encuestas, pero no harían sino ratificar lo ya apuntado: crecer en un ambiente letrado, donde los libros están integrados en los hábitos y las conversaciones domésticas, facilita la comprensión y la pasión por la lectura.

Agreguemos no obstante un argumento de otra índole. Las investigaciones confirman que el interés temprano por los libros tiene una íntima correspondencia con el apego emocional existente entre padres e hijos. Es así que, observados unos y otros en situaciones de lectura, se comprueba que cuanto más intenso es el vínculo afectivo entre ambos más frecuentes son las actividades de lectura y, por lo tanto, más seguro es el desarrollo cognitivo de los niños. Aquellos bebés que poseen un mayor apego con sus



madres, por ejemplo, evidencian una mayor curiosidad por el entorno, del que los libros forman parte, al contrario que los bebés más inseguros, que se muestran más reacios a explorar el mundo que los rodea, lo que dificulta su relación con la escritura. Eso quiere decir que el proceso temprano de alfabetización está íntimamente ligado a los contextos emocionales. No depende sólo de un entorno rico en materiales literarios sino de la habilidad de padres y madres para proveer a sus hijos experiencias afectivas y alentadoras de lectura y escritura.

Y ahí reside, a mi juicio, el meollo de la cuestión. Cuando se defiende la participación de las familias en la alfabetización de los hijos y en el desarrollo del gusto por la lectura tenemos en mente el ideal de un hogar donde los padres se muestran solícitos y esperanzados con sus hijos, donde la emoción envuelve las primeras aproximaciones a los libros y la lectura. Es tal vez una quimera, pues no en todos los hogares son factibles esas experiencias, pero las señales son inequívocas: siempre es más grata e intensa la aproximación a los libros si ésta se produce en un ambiente afectuoso, seguro, comprensivo, estimulante... Suponemos además que los modelos paternos adquieren entonces una mayor relevancia, al estar exentos de obligatoriedad o evaluación. La iniciación a la lectura resultará por tanto menos ardua si las simpatías y las motivaciones con que se forman a los niños se orientan también hacia los libros.

¿Todo depende entonces de la disposición o el desinterés de las familias? No, claro está. No podemos supeditar el crecimiento intelectual al determinismo familiar, al fatalismo de crecer en un hogar que ensalce los libros o los ignore. Lo cual no obsta para aceptar que es en la familia donde brotan los alicientes y los temores primigenios, y que la lectura no es ajena a esas emociones. Ver leer a los padres o a los hermanos no asegura, desde luego, la conformación de un lector, pero la hace más probable. Pero podríamos afirmar igualmente que el hecho de no verlos leer no condena irremediabilmente a los hijos a la indiferencia hacia los libros. Por fortuna, son muchas las encrucijadas que se abren a lo largo de la vida y muchas las oportunidades de elección y reparación.

En ese punto es donde el sistema escolar entra en juego. El objetivo que da sentido primordial a la institución que denominamos ‘escuela pública’ es la equidad o, si se prefiere, la compensación, es decir, la provisión de oportunidades a todos aquellos alumnos en cuyos hogares no son posibles las gratas iniciaciones de las que hablamos.



En ese logro está cifrado el sentido último de una enseñanza universal, gratuita e igualitaria. Los ciudadanos delegan en esa institución social el cometido, entre otros, de introducir a los niños y a los jóvenes en el mundo de los textos, de enseñarles las destrezas de la lectura y la escritura, de inculcarles amor por el conocimiento atesorado en los libros. Y si bien la asistencia a las aulas no subsana del todo las diferencias entre los alumnos, no cabe duda de que las atenúa.

2. ¿Y qué ocurre, o qué debería ocurrir, cuando los padres leen a sus hijos un libro en voz alta? Una de las tentaciones es responder que están contribuyendo al éxito escolar de sus hijos, pues los están introduciendo en el mundo de las palabras, en la prosodia y la sintaxis de la lengua materna. Lo cual es cierto, pues sabemos con certeza que los niños inmersos precozmente en el lenguaje, es decir, que hablan y dialogan sin restricciones, escuchan cuentos habitualmente, juegan y ríen con el lenguaje, hojean y manejan libros, etcétera, tienen más probabilidades de afrontar con confianza los aprendizajes en las aulas. De eso no hay duda y tener conciencia de esa relevante aportación beneficia a los hijos en tanto que alumnos.

Me gustaría señalar sin embargo que los padres, al leerles libros a sus hijos, cumplen una función que trasciende las cuestiones académicas, aunque no sea del todo ajena a ellas. Si fuera posible, deberían postergar la visión pedagógica y dar prioridad a una tarea que sólo ellos, o básicamente ellos, pueden hacer.

Supongamos que unos padres deciden leer a sus hijos el álbum *De verdad que no podía* antes de dormirse. ¿Qué deseáramos que ocurriera? Recordemos que la historia narra la dificultad de Marc para dormirse y las extravagantes invenciones de su madre para espantarle sus muchos miedos, que es lo que le impide conciliar el sueño. ¿Cómo afrontar el final de la narración, cuando, cansada de improvisar remedios inútiles, la madre se sienta al lado de su hijo y le confiesa su impotencia, momento que Marc aprovecha para asirle las manos y comenzar a dormirse lentamente? Hablar de los miedos no parece que sea en esos casos una nimiedad.

¿Y si les leyeran *La reina de los besos*, la historia de la niña que ante las múltiples ocupaciones de su mamá, la reina, parte en busca de la reina de los besos, pues lo que en el fondo está buscando es un poco de atención y afecto? ¿Qué se supone que debería suceder al término de la lectura? ¿Cerrar el libro y regresar a las rutinas,



como si tal cosa? ¿Qué hacer si los niños evocan sus propias frustraciones o manifiestan sus temores o sus sueños? Parece claro que habría que prestar atención a sus palabras y tratar de encarar las cuestiones suscitadas por la lectura.

¿Y si algún día cayera en sus manos el álbum *La historia de Erika*, que aborda la tragedia del Holocausto judío, o *El lugar más bonito del mundo*, que habla de las penalidades de los niños pobres que se ven obligados a trabajar desde muy pequeños y sueñan con asistir a la escuela como los demás niños, o *Frederick*, que narra las dificultades del diferente, del soñador que no se ajusta a los patrones del grupo? ¿Evitarían los padres su lectura? ¿Desdeñarían las preguntas o las opiniones incómodas que pudieran surgir? ¿Aplazarían las respuestas hasta que sus hijos alcanzaran la pubertad o la adolescencia? ¿O, por el contrario, les ofrecerían sus opiniones o incluso sus dudas?

Hago estas referencias porque en los libros infantiles bulle la vida y los asuntos más peliagudos están tratados allí con profundidad y delicadeza. Y, como ocurre con la literatura escrita para adultos, las historias que se narran en ellos suscitan interrogaciones, hacen pensar en el propio comportamiento, provocan emociones, agitan los recuerdos, estimulan las ganas de hablar. Leer es, en consecuencia, un modo de establecer vínculos afectivos entre padres e hijos, de abrir una posibilidad de íntima conversación.

Cuando al principio decía que leer a los hijos poseía cualidades que trascendían la cuestión escolar me refería exactamente a eso, al tipo de relaciones que sólo los padres pueden alentar y sólo los libros pueden promover. Porque los libros tienen la virtud de centrar la atención sobre la vida de un modo que, de no ser por ellos, resultaría artificial, tal vez improcedente. ¿Hay que esperar al fallecimiento de los abuelos para hablar con los hijos de la muerte? ¿Hay que conocer el desamor para hablar de los sentimientos? ¿Hay que pasar penalidades económicas para hablar de la pobreza? ¿Hay que esperar a tener un vecino boliviano para hablar de la inmigración? No ignoro que las experiencias personales estimulan en los seres humanos la capacidad de atender y entender, pero también es cierto que descubrir y anticipar es igual de satisfactorio, pues permite comprender sin la obligación de probar.

En el hogar y ante un libro es posible convocar a la reflexión de un modo muy particular. En las aulas o en las calles también pueden surgir conversaciones profundas



y reveladoras. Pero si hablamos de niños las posibilidades de conocimiento están más limitadas. Es en el hogar donde más ocasiones van a tener de interesarse y preguntar. Y es allí, junto a sus padres, escuchando la narración de un álbum ilustrado, por ejemplo, donde podrá recibir las palabras de la vida de ese modo tantas veces evocado. Me refiero a las palabras que llegan sostenidas en la emoción, dotadas de la verdad que los niños tanto necesitan y agradecen, liberadas de cualquier rasgo de academicismo o exigencia. Y son esas cualidades las que otorgan a la lectura en común su verdadera relevancia.

Pensemos, por lo demás, que los hijos no tienen la misma conciencia del éxito que tienen los adultos. En ningún momento se les pasa por la cabeza que sus padres los están preparando para triunfar en las aulas cuando les leen libros o juegan con ellos a las adivinanzas o a inventar palabras. Lo que ellos perciben es que, al abrir un libro, sus padres les están regalando un tiempo que sólo a ellos pertenece, les están declarando su cariño al clausurar las demás actividades y centrar su atención exclusivamente en ellos. Y que lo hacen además con la voluntad de pensar y de sentir juntos, de escuchar y expresarse abiertamente.

Esas experiencias las propician los libros de una manera singular. La lectura en voz alta ofrece además la ocasión de entrar en contacto con un lenguaje inhabitual, aunque las historias de ficción empleen el vocabulario de todos los días. Pero la literatura transforma las palabras –casa, anillo, caballo, hermano, noche...-, les resta medianía y las dota de sentido poético. Al leerles libros, los padres se relacionan con los hijos con otro tipo de lenguaje, con otro tipo, por lo tanto, de sentimientos y de expectativas.

Son esas relaciones las que realmente importan, las que hacen de la mera lectura de un álbum ilustrado una actividad significativa y prometedora.

**3.** El vínculo con la lengua poética suele considerarse de dos modos: uno pragmático (el nexa entre un precoz y rico contacto con la lengua y el posterior éxito escolar y social) y otro más improductivo (la consideración de la lengua como puro objeto de juego y placer). Y aunque resulta difícil desunir ambos dominios, pues en la infancia ambas modalidades aparecen armónicamente integradas, vamos a tratarlos por separado.



Algunas de las causas de los problemas que tienen muchos niños para el aprendizaje de la lectura y la escritura hay que buscarlas en los simples o deficientes contactos iniciales con la lengua materna. Las diferencias existentes entre niños cuya primera infancia se ha desarrollado en un entorno pleno de experiencias relacionadas con la lectura y la escritura y aquellos otros que carecieron de esas oportunidades son muy notables. Los niños que se vieron rodeados de libros desde el primer momento, que disfrutaron de la lectura de álbumes ilustrados por parte de los adultos, que mantuvieron conversaciones acerca de los textos leídos, que recibieron estímulos cuando intentaron leer y escribir por su cuenta, que participaron felizmente en juegos de lenguaje, etcétera, desarrollaron muchas más capacidades lingüísticas que aquellos otros que no crecieron en un entorno tan rico y alentador y sus éxitos en el aprendizaje de la lectura y la escritura fueron asimismo superiores. Una de las actividades que con más énfasis se defiende en ese sentido es la narración o lectura de cuentos. Las numerosas oportunidades de dialogar, preguntar y solucionar dudas, ofrecer y recibir información acerca de las palabras y los textos, reflexionar a fondo sobre las historias, relacionar las narraciones con la propia vida, etcétera, que propician esas experiencias compartidas resultan sumamente ventajosas, pues, además del placer que proporcionan, repercuten positivamente en un progresivo dominio de la lengua y en los posteriores aprendizajes escolares, sobre todo los de la lectura y la escritura. Las investigaciones realizadas en ese campo han puesto de manifiesto que unas ricas y tempranas experiencias literarias - sobre todo, las que giran en torno a la lectura de álbumes ilustrados, el uso de rimas y juegos de lenguaje o la conversación- anticipan una grata relación con la lengua escrita, lo que ha impulsado numerosas iniciativas encaminadas a alertar a las familias y a los profesores de educación infantil sobre la importancia pedagógica de unas actividades literarias que, además del puro divertimento, proporciona a los niños herramientas para logros posteriores.

Pero esa temprana relación con las historias y los sonidos de las palabras, además de ser causa del éxito en el aprendizaje de la lectura y la escritura, propicia también una forma de placer basada en el puro disfrute de las manifestaciones más gozosas del lenguaje. La psicología y la psiquiatría han resaltado la importancia de esos primeros, libres, emotivos y desinteresados encuentros con el lenguaje para el desarrollo psíquico del niño. Ponderan la necesidad de tomar contacto con esos dones gratuitos del



lenguaje desde el principio de la vida, pues ven en ello no sólo una forma de eludir el fracaso escolar sino una vía de dominio y aprecio de la lengua de notables consecuencias.

Un concepto muy estimado por muchos de los investigadores que se han ocupado de los primeros contactos infantiles con el lenguaje es el de “gratuidad”. Es utilizado para acreditar una de las condiciones fundamentales que deberían sustentar esas relaciones primordiales. Se trataría de que los niños fuesen aceptando que frente a la lengua práctica y funcional, que se utiliza para regular y satisfacer las necesidades cotidianas, existe otra que no sirve para nada útil e inmediato, que es superflua y sólo tiene sentido en el acto del juego y el afecto. Ya los propios bebés, en los soliloquios que ejecutan en los momentos de calma y bienestar, dan muestras del placer que les causa la repetición melodiosa y ensimismada de los sonidos de la lengua. Pero es a través del gozoso intercambio verbal con su entorno, principalmente con la madre, como van a desarrollar esa conciencia. Es en ese marco donde se inscriben los diversos juegos de palabras, canciones, retahílas, rimas, trabalenguas, historias... que afianzan y extienden la comunicación entre los niños y quienes los cuidan. Esos juegos lingüísticos son universales y demuestran que el uso libre, liviano y despreocupado de la lengua la convierte, además de en objeto de comunicación, en materia de placer. Es decir, incumben a la dimensión poética del psiquismo humano. Para que los niños puedan apropiarse satisfactoriamente de la lengua oral y escrita es necesario desposeer a esos aprendizajes de su carácter estricto y utilitario y hacerles ver que algunas actividades es posible hacerlas por nada, por puro gusto. Lo que no es necesario tiene, sin embargo, una función determinante, pues es preciso que, como parte de sus aprendizajes, se interesen por cosas que no son indispensables para ellos, por discursos que no son los suyos o no entran directamente en sus necesidades. Esos ejercicios lingüísticos son un modo de apropiación del lenguaje de lo imaginario, el cual no está determinado por exigencias materiales y pertenece, por tanto, a la dimensión poética de la vida, dominada por lo gratuito, lo superfluo, lo puramente grato. La intuición de esa posibilidad resulta decisiva para entrar con provecho en los dominios de la lengua escrita.

Pero para que los niños disfruten esa experiencia es necesario que el lenguaje haya entrado previamente en su espacio de juego. Es necesario que sus juegos incluyan



también el lenguaje, de manera que a la par que saltan, se disfrazan o acunan un muñeco puedan escuchar y responder a las retahílas, las canciones, los trabalenguas o los cuentos. Y eso desde los primeros momentos de la vida, para lo cual es necesario que los adultos inicien a los bebés en el ancho universo de la palabra poética. El lenguaje se erige así como una forma de juego desprovista de otra intención que el placer compartido. Las palabras, o más bien los sonidos y los juegos que conllevan, son fuente de alegría, de tiempo sin urgencias, de intercambio afectuoso. Esa función lúdica del lenguaje influye decisivamente en los bebés, pues de modo indefectible asocian esa lengua inicial a momentos de suma felicidad.

La psicoanalista y pedagoga Marie Bonnafé avala la necesidad de que los adultos, en sus relaciones con los bebés, no se sirvan del lenguaje sólo para informar o pedir o prescribir, sino que lo usen también como un juego, como un modo gratificante de relación mutua, pues esos emotivos intercambios verbales, en los que el sonido antecede al sentido, y que no pueden entenderse cabalmente sin los gestos, movimientos corporales, caricias, expresiones faciales, miradas, onomatopeyas, melodías, ritmos... que los acompañan, resultan trascendentales para su desarrollo psíquico. Con esas primeras manifestaciones literarias, plenas de rimas e inflexiones rítmicas, es posible realizar las más diversas funciones: señalar, enumerar, nombrar, mimar, mostrar, consolar... Y lo cierto es que todos los niños, independientemente de su medio familiar, reaccionan con satisfacción a las primeras canciones e historias que se les ofrecen.

La aseveración de Bonnafé parte de la constatación de dos formas opuestas de la lengua. Una, que podría llamarse *factual* y es empleada en las situaciones corrientes, se manifiesta de modo incompleto y entrecortado, omite partes de la enunciación, aparece poco estructurada. Es básicamente útil, económica. Los interlocutores, por lo general, conocen la situación en que se utiliza y suplen las insuficiencias lingüísticas observándose mutuamente. El contexto les ayuda a interpretar lo que no se dice. Pero frente a esa lengua, que está ceñida a los sucesos inmediatos y prácticos, se despliega otra que, al contrario de la anterior, es más coherente, está más estructurada, se expande con más pericia. Es la lengua de la *narración*, cuyas características están más próximas a la lengua escrita que a la lengua oral. Posee secuencias mejor construidas, se desarrolla con más coherencia, despliega recursos más complejos y refinados. Pero sobre todo requiere, para ser atrayente, portar una cierta cualidad estética. Los niños



quedan prendados ante esta modalidad de la lengua, que se presenta siempre inseparable del afecto, y van incorporando gradualmente su léxico y sus construcciones sintácticas a su propio lenguaje. Esa lengua les proporciona además referencias literarias y poéticas para comentar sus actos, y les permite asimismo utilizar personajes de las narraciones para hablar de sí mismos. Lo relevante es que, en la conciencia de los niños, se asienta pronto la idea de la existencia de esas dos formas de hablar, dos modalidades de la lengua con estructuras, entonaciones y funciones distintas. Y es la presencia de esa otra lengua distinta a la factual la que alienta el imaginario infantil. Esa lengua habla de mundos invisibles y desconocidos, plantea interrogantes nuevos, presenta personajes asombrosos, revela sucesos inéditos. Los niños comprenden pronto que esa lengua que les encanta, que la perciben de cuando en cuando en los labios de los adultos, está sobre todo en los libros. Y no es necesario que comprendan totalmente una historia para que ésta les produzca placer. Basta que una palabra, una imagen, un color, un personaje... atraiga su atención para que de inmediato un libro les resulte indispensable. De ahí la necesidad de proporcionarles desde muy temprano los instrumentos precisos para apropiarse de esa lengua, para servirse de ella a fin de construir su mundo interior y explorar el mundo exterior. Antes que con una pretensión didáctica o práctica deberíamos hacer llegar los libros a los niños para darles la oportunidad de soñar, de pensar poéticamente, de emocionarse, de expandir su pequeño mundo, de impulsar sus fantasías.

La educación lingüística y literaria, la lectura y la familiaridad con las metáforas y las expresiones poéticas de la lengua, permitirían quebrar a su vez prejuicios, convencionalismos, despotismos, limitaciones, mandatos de la tribu, el grupo, la familia o el clan. La antropóloga Michèle Petit propone que el conocimiento y el ejercicio de esas capacidades humanas sean considerados un derecho cultural, equiparable al derecho al saber y la información, al conocimiento de la propia historia, a la construcción de la propia identidad con palabras escritas en otra época o lejos del lugar donde se vive... Piensa que al afianzamiento de ese derecho puede contribuir la lectura. Sus investigaciones con jóvenes de barrios de la periferia de París la han llevado a comprender que las vidas de muchos de ellos están atrapadas en un mundo de normas rígidas, sometidas a los dictados y los prejuicios del clan, la familia o la tradición, y que sólo la lectura abre, a quienes se atreven a practicarla, una posibilidad de escapatoria, de



ruptura. Es preciso para ello ser capaz de imaginar otras realidades, ser capaz de deseñarlas. Esa posibilidad de transgresión puede elaborarse de múltiples modos, utilizando todo lo que uno percibe, aun de modo fragmentario: trozos de películas, programas de televisión, historias de familia, frases de los profesores, escenas de la calle... Pero también de las imágenes y las palabras que ofrecen los libros. Porque es, precisamente, la extrañeza que provocan y el alejamiento transitorio de sus vidas el don máspreciado. La lectura puede ayudar a jóvenes atrapados en un presente sin porvenir a delimitar un espacio íntimo a salvo de los determinismos sociales o las voluntades colectivas. La consolidación de ese espacio personal, en el que es posible el ejercicio libre de la duda, la fantasía y la infracción, la única posibilidad de imaginar y ambicionar otros mundos. La experiencia poética se revelaría así como una oportunidad para ensayar la probabilidad y la osadía, para tantear otras vidas posibles, para elaborar otros pensamientos y otras ensoñaciones.

Ese argumento lo pueden corroborar quienes, desde la actividad docente, comprueban que la introducción del lenguaje poético y literario en unas vidas casi condenadas a la frustración íntima y al fracaso social, que la fecundación de sus pensamientos con palabras y textos alejados de su experiencia inmediata, puede contribuir a quebrar la marcha imparable hacia la desolación. Esa incitación a traspasar las fronteras de lo propio para ir al encuentro de lo desconocido y ajeno, es, por lo demás, la labor más admirable que los profesores que aman y confían en su materia realizan a diario. Es, en el fondo, lo que da sentido a la educación, lo que justifica la lectura. Cuando los niños leen, o escuchan una narración o un poema, o asisten a una representación teatral, entran en contacto con mundos lingüísticos creados por otros, con ficciones e imágenes ideadas por otras mentes. Se encuentran con manifestaciones del lenguaje a las que, de no ser por esas experiencias, difícilmente tendrían acceso. Y no sólo por su edad, sino porque, en parte, el léxico de la literatura o el teatro o la poesía no pertenece al lenguaje cotidiano, pero sobre todo porque aunque las palabras de las narraciones puedan ser comunes y corrientes el lenguaje poético les otorga otra luz, otra textura, otro significado. Adquieren caracteres poéticos, encantan de modo irresistible, permiten miradas inéditas sobre el mundo. La narración, el teatro, la poesía... las transforman en palabras maravillosas eufónicas, enigmáticas, evocadoras. Para la mayoría de los seres humanos, niños incluidos, que están atrapados irremediabilmente



en la resina de una lengua banal y cotidiana, la incursión en el territorio extraño de la poesía más profunda supone la ocasión para el desapego, para la reflexión sobre sí mismos. Significa tener una oportunidad para la emancipación.

Es importante, pues, ayudar a los niños a ir más allá del sentido literal de las palabras, introducirlos en la dimensión poética del lenguaje. Es necesaria la voluntad de los adultos de enseñar a los más jóvenes a traspasar el umbral del significado común de las palabras -bosque, muñeca, pez, anciano, océano, rosa, nube...- y aventurarlos en el mundo de los símbolos. Es su deber hacer partícipes a los más jóvenes de la carga metafórica que las palabras pueden tener: un barco es un barco pero también una representación de la libertad, un caballo es un caballo pero también una imagen del viento huracanado, un río es un río pero también un símbolo del transcurso de la vida. Eso permitiría a los niños aprender a traspasar el valor denotativo y pragmático de las palabras. Para ello se necesitan explicaciones y diálogo, estímulos para la libre interpretación y la creación. Y esa exigencia no es de carácter escolar o meramente recreativo, sino ético. No deberíamos permitir que la infancia careciera de oportunidades de relacionarse con el lenguaje de un modo feliz, maravillado, creativo, liberador. No podemos condenarlos a usos primarios o ramplones de la lengua. Debemos propiciar el encuentro y la imbricación de los niños con las metáforas, las rimas, las onomatopeyas, los símbolos, los juegos de lenguaje, las polisemias..., pues eso les permitiría una relación más abierta y compleja con el mundo.

Hay, finalmente, razones de carácter emocional que justifican la promoción del lenguaje poético. La narración proporciona coherencia, continuidad y conexión a los sucesos de la experiencia, pero asimismo contribuye a dar respuestas emocionales a todo ello. Las narraciones ayudan a saber cómo hemos de sentirnos con respecto a los hechos contados. Es decir, las respuestas sentimentales que el oyente o el lector dan a la narración fijan de algún modo un “significado afectivo” de la historia, que crece paralelo al significado semántico de la misma. Y ello es posible porque una narración, a diferencia de los sucesos de la vida real, facilita un principio y un fin, delimita el curso de los acontecimientos. Su atractivo para los niños se explica, precisamente, porque el modo de captar la realidad que emplea es básicamente afectivo. En los niños pequeños razón y fantasía, pensamientos y sentimientos, están indisolublemente unidos, de modo que, a diferencia de los adultos, no piensan y sienten por separado, sino que sus



emociones son sus más eficaces mecanismos intelectuales. La histórica y hostil separación cultural entre el mundo de las fantasías, los relatos o las emociones y el mundo de los hechos, las pruebas o los sistemas, origen de tantos errores pedagógicos, ha hecho que el mundo de los afectos haya sido sistemáticamente relegado en beneficio de la racionalidad, pero también que las narraciones, tan eficaces para entender el mundo que nos rodea, hayan sido preteridas a la hora de exponer problemas o informaciones científicas. Las narraciones, pues, no facilitan la comprensión únicamente por medio de la organización coherente de los hechos, sino gracias a la provocación emocional que desempeñan.

Si decidimos entonces que la literatura no es ajena al gobierno de las emociones y que éstas no son una consecuencia accesorio del lenguaje poético sino el modo medular de reclamar a los lectores y comprometerlos con el texto, admitiremos que la simpatía hacia la suerte de los demás que provoca un relato, por ejemplo, o el asombro que promueve una metáfora o una sinestesia, no pueden considerarse actividades irrelevantes. Son, por el contrario, de naturaleza ética, pues afectan al modo de percibir, sentir y desear el mundo. Es por eso que propiciar las ensoñaciones de los niños, involucrarlos en el lenguaje poético, estimular sus fantasías, favorecer sus asombros y sus pasiones, alienta el conocimiento y la comprensión de la vida, ensancha las alegrías y las esperanzas de la infancia.

**4.** Alentar la lectura es, pues, una tarea que debe ser asumida por todos los que consideran que leer es una forma de conocimiento, de acceso a realidades distintas a las propias, de pensar y recrear los mundos posibles, de aprender a conocer y conocerse. Las familias son un parte más de ese compromiso. Los lectores no son sin embargo el resultado exclusivo de la acción del entorno familiar, hay muchos otros factores que intervienen en ese proceso, aunque hay más probabilidades de que eso suceda si las familias están implicadas. Leer libros en común, leer y contar cuentos antes de dormir, interesarse por las lecturas que hacen los hijos, suscitar y escuchar sus comentarios, regalar libros en fechas señaladas, visitar juntos bibliotecas y librerías, jugar con las palabras... son, además de demostraciones de afecto, actos domésticos que pueden conducir a los niños a interesarse y amistarse pronto con los libros. Llegar a ser un lector decidido y cualificado requerirá, qué duda cabe, muchas más decisiones y muchas



más experiencias, pero es seguro que esos estímulos iniciales y los ejemplos tempranos de la familia pueden determinar el porvenir de un lector.

Pero el compromiso debe afectar a más personas. La evidencia de las bondades de la lectura en voz alta para el bienestar emocional y el progreso intelectual de la infancia ha hecho que otros profesionales que tienen relación con los niños -pediatras, psicólogos, psiquiatras, enfermeras, trabajadores sociales- promuevan iniciativas con el fin de involucrar a los padres en el desarrollo temprano de la alfabetización de los hijos. Ahí están, por ejemplo, organizaciones e instituciones como *Reach out and read*, *Bookstart*, *Fundación Germán Sánchez Ruipérez*, *Born to read*, *Nati per leggere*, *A.C.C.E.S. (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations)*, *Nascuts per llegir*, *Reading is Fundamental*, *Fundalectura...*, cuyo objetivo básico es hacer conscientes a las familias de la trascendencia de un gesto tan sencillo como beneficioso. Animar a los padres a leer a los hijos unos minutos al día de manera constante es una forma de aminorar los desequilibrios y las desigualdades lingüísticas que afectan a los niños.

La implicación de sectores profesionales diversos en esas recomendaciones es una admirable contribución a una tarea que podría parecer una responsabilidad exclusiva de maestros o bibliotecarios. El compromiso del personal sanitario, por ejemplo, puede resultar muy valioso. En primer lugar, porque mucho antes de ir a la escuela, los bebés van a la consulta del pediatra y sus consejos pueden contribuir a adelantar la participación de los padres en el desarrollo lingüístico de sus hijos, principalmente a través de la lectura en voz alta. En segundo lugar, porque, dada su condición, los consejos del personal médico no poseen el carácter utilitario y exigente que a menudo caracterizan a las prescripciones escolares, por lo que pueden ser recibidos por los padres con mayor disponibilidad.

Observar que desde los pediatras y los trabajadores sociales a los maestros o los bibliotecarios se interesan por el bienestar y el crecimiento armónico de la infancia puede estimular el compromiso de las familias. Hacerles ver la importancia de su cometido en el campo de los aprendizajes lingüísticos debería ser un objetivo prioritario de todos cuantos participan en el cuidado y desarrollo de los niños, independientemente de la profesión o la relación de parentesco con ellos.



asociación de pediatras  
de atención primaria  
de andalucía

**AEPap**  
Asociación Española de Pediatría de Atención Primaria



**17j pap andalucía**  
Congreso Internacional de Pediatría de Atención Primaria de Andalucía

2013 | GRANADA



\* El presente texto es una refundición de textos ya publicados por el autor en revistas, libros colectivos, cuadernos pedagógicos y publicaciones digitales.