

LA LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA

Documento de trabajo

Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro
en América Latina y el Caribe – CERLALC,
por Yolanda Reyes

Bogotá, agosto 31 de 2005

Introducción

Dentro del proceso que viene desarrollando el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar con miras a la formulación de una Política Pública para la Primera Infancia, y al cual se han vinculado diversas instituciones del Estado, la sociedad civil, la academia y la ciudadanía, se le propuso al Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe la pertinencia de incluir el tema de la lectura y la escritura, en un sentido amplio y abarcador, por ser considerado fundamental en el desarrollo emocional, cognitivo y sociocultural de los niños desde los inicios de la vida.

Para responder a dicha propuesta, el CERLALC me encargó la elaboración de este texto preliminar que, a partir del análisis de otros documentos macro en los que se esbozan los lineamientos básicos que deben considerarse en una política de primera infancia, pretende examinar el tema específico de la lectura. El propósito de este documento es plantear una aproximación a lo que constituye la índole de la lectura y la escritura en los primeros años, de modo que se constituya como punto de partida para generar un proceso de discusión, reflexión y trabajo. Dicho proceso será desarrollado posteriormente por un grupo interdisciplinario de expertos, mediante la conformación de una mesa de lectura, en la cual se trazarán los lineamientos básicos sobre el tema.

Contextualizar la importancia de la lectura¹ como elemento fundamental en una política para la primera infancia supone examinar los postulados políticos, neuropsicológicos y educativos en los que se sustenta la necesidad de invertir en esta primera etapa de la vida como momento crucial para el desarrollo humano. Por esta razón, en el primer capítulo se hace un recuento de los postulados generales que sirven de marco a la construcción de una política para la primera infancia, con el fin de articular, desde esos mismos postulados, la importancia del desarrollo lector temprano. En el segundo capítulo se definen la lectura y la escritura a la luz de los paradigmas actuales y, dentro de ese contexto, se ofrece una descripción de las etapas que atraviesa el lector durante los seis primeros años de formación. El tercer capítulo, de índole más práctica, se inicia con un recuento de experiencias nacionales e internacionales en el ámbito de la formación de primeros lectores, y a partir del análisis de esas experiencias, hace

¹ El término “lectura” se emplea, a lo largo de este documento, en el sentido amplio y plural de acceso al mundo del lenguaje humano e involucra a la escritura, como parte indisoluble del binomio.

unas recomendaciones generales para tener en cuenta durante la etapa siguiente del proceso, que será la conformación de la mesa de lectura. Ese tercer capítulo concluye con una descripción básica acerca de la composición que podría tener la mesa y de los principales desafíos que podría plantearse.

El presente documento pretende ofrecer un marco conceptual para justificar la pertinencia de la formación del lector como un proceso que se inicia desde el comienzo de la vida, que involucra diversas instancias y agentes educativos y que, por consiguiente, requiere articularse a una política pública para la primera infancia. Se trata de un borrador con unos temas generadores, susceptibles de ser discutidos y replanteados mediante un diálogo interdisciplinario, al cual están llamadas diversas personas e instituciones relacionadas con el tema y a las que estas consideraciones esperan aportar, simplemente, un primer punto de partida.

Yolanda Reyes

I. EL CONTEXTO DONDE SE INSCRIBE UNA PROPUESTA DE LECTURA

Para justificar la importancia de la lectura como proceso fundamental en el marco de una política para la primera infancia conviene examinar los consensos políticos, neuropsicológicos y educativos que sustentan la concepción actual sobre la infancia y que han sido tenidos en cuenta por los equipos interdisciplinarios vinculados al proceso de construcción de la política pública para la infancia colombiana, en los diversos foros y mesas de trabajo. Por esta razón, la primera tarea consistió en el análisis del material que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar entregó, a manera de insumo, y que se constituye en el sustrato conceptual para justificar, desde diversas ópticas y disciplinas, la urgencia de invertir en la primera infancia.

Además de la información proveniente de los trabajos que actualmente están en proceso de construcción en las mesas temáticas, fueron consultados, entre otros, los siguientes documentos:

- 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.
- Lineamientos para una política educativa de la primera infancia. Documento borrador, versión mayo de 2005. Ministerio de Educación Nacional. Departamento Administrativo de Bienestar Social – DABS. Observatorio de Infancia y Familia– Universidad Nacional de Colombia, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar..
- Bases para la Formulación de un Plan Nacional para el Desarrollo de la Primera Infancia. María Cristina Torrado, María Emma Reyes, Ernesto Durán. Observatorio sobre Infancia. Universidad Nacional, Bogota, 2002.
- Departamento de Planeación Nacional. Política Nacional de Primera Infancia. Documento Borrador.

De la lectura de todos estos materiales, cuyas copias anexa el ICBF a este proyecto por ser marcos de referencia indispensables para el tema específico que nos ocupa, es posible inferir el reconocimiento cada vez más compartido, tanto por parte de la comunidad internacional, como por parte de los gobiernos nacionales y de las organizaciones de la sociedad civil, sobre los beneficios que genera la inversión en atención y desarrollo de la primera infancia, como periodo básico de la vida e incluso como un ahorro futuro en términos de prevención.

Este reconocimiento encuentra plena sustentación, en el ámbito nacional, en la Constitución Nacional de Colombia 1991 que consagra, en el artículo 44, el interés superior de los niños y la prevalencia de sus derechos y que, en el ámbito internacional, se identifica con los planteamientos de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños, aprobada en 1989. El hecho de declarar que los niños y las niñas son sujetos de derecho, propone un nuevo paradigma para asumir la atención a la infancia, pues registra el paso desde una concepción asistencialista hacia otra centrada en el reconocimiento de los niños como ciudadanos con plenos derechos. Las decisiones políticas, obligan, por consiguiente, a propender por el desarrollo de la infancia, no como una cruzada de buena voluntad sino como derecho que debe garantizar el estado y al cual debe vincularse la sociedad.

El cambio de paradigma en el ámbito político se relaciona también con un amplio acuerdo interdisciplinario que, sustentado por las investigaciones en campos como las neurociencias, la psicología y la pedagogía, entre otros, justifica la pertinencia de atender a la niñez, señalando que el desarrollo infantil temprano sí marca una diferencia. De estas consideraciones se desprende la necesidad de la inversión en primera infancia como una condición para transformar las condiciones económicas, sociales y políticas de un país y para garantizar condiciones de equidad a todos los ciudadanos desde el comienzo de la vida.

J. Fraser Mustard, afirma que: “el período de desarrollo temprano –que incluye también el período intrauterino– puede demarcar trayectorias en la salud, el aprendizaje y la conducta e influir en las futuras etapas del desarrollo”² y señala cómo las experiencias no estimulantes y

²J. Fraser Mustard. *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. En: “Primera infancia y desarrollo. El desafío de la década”. ICBF, Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C. Departamento

pobres del medio ambiente durante la temprana infancia pueden incidir en la pobreza de habilidades verbales y matemáticas, lo mismo que generar problemas físicos y mentales en la vida adulta.

Las palabras de Mustard ejemplifican el consenso de una amplia mayoría de investigadores, quienes llaman la atención sobre la plasticidad cerebral de los primeros años de vida y consideran esta etapa como la de mayores posibilidades en cuanto a maduración y desarrollo. En efecto, el desarrollo de los circuitos cerebrales en los primeros años, implica la activación de interconexiones –sinapsis– y de circuitos neuronales, conocida como maleabilidad o plasticidad cerebral. Dado que las células del cerebro crecen aceleradamente durante los tres primeros años de vida y que durante esa etapa proliferan las conexiones neuronales, debido a los estímulos del ambiente y a la calidad de las relaciones que se establecen con el niño, es forzoso admitir que la intervención temprana puede brindar al sujeto el sustrato para su desarrollo cognitivo, emocional y social.

En este sentido, el neurocientífico Hyman, Rector de la U. de Harvard, citado por Mustard afirma que “...en la danza de la vida, los genes y el ambiente resultan ser socios inseparables. Por un lado, los genes esbozan un esquema básico del cerebro. Luego la estimulación del medio ambiente, ya sea la luz que llega a la retina o la voz de la madre en el nervio auditivo, enciende y apaga los genes, afinando estructuras cerebrales tanto antes como después del nacimiento”³.

La afirmación de Hyman pone de manifiesto esa interrelación dinámica entre las condiciones biológicas y la influencia del ambiente y, en ese orden de ideas, los patrones de crianza resultan ser potenciadores o inhibidores del desarrollo. En otros términos, esto significa que en el momento en que un niño ingresa a un sistema de educación formal, sus potencialidades de aprendizaje están definidas en gran medida por lo que se haya hecho o dejado de hacer

Administrativo de Bienestar Social, DABS, Save the Children, Reino Unido UNICEF, Centro Internacional de Educación y Desarrollo, CINDE. Bogotá, 2003

³ J. Fraser Mustard. *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. 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.

durante los primeros años. Lo mismo ocurre con los procesos socio emocionales, en los que se fundamenta la calidad relacional del sujeto y que hunden sus raíces en el establecimiento del vínculo afectivo con la madre, vínculo que se instaura desde el comienzo de la vida y que se constituye en la base del desarrollo emocional. Tal vez por estas razones, Heckman, Premio Nobel de Economía, 2000⁴, ha insistido en la inversión en la temprana infancia, aseverando 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”.⁵

Partiendo de la premisa de que las condiciones genéticas, la salud, la nutrición, el afecto, la atención, la motivación y la estimulación intervienen decididamente en la definición del potencial humano durante los primeros años, podemos predecir también los daños irreversibles que generan las carencias en uno o varios de los anteriores aspectos. Mary Eming Young, especialista en desarrollo infantil del Banco Mundial, 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 tres años– brinda oportunidades únicas para cambiar el curso del desarrollo de los niños más vulnerables”.⁶ La especialista cita cifras colombianas para resaltar la importancia de una intervención temprana: “Acá en Colombia, el 60% de población vive en condiciones de pobreza y más del 50% de los pobres vive en áreas urbanas. 7 de cada 10 niños en edad preescolar de las áreas urbanas vive en condiciones de pobreza”⁷. A partir de estas consideraciones, se hace inaplazable un esfuerzo conjunto de toda la sociedad para cambiar “el curso del desarrollo”, ofreciendo patrones de crianza adecuados y oportunidades sociales y culturales que estimulen el potencial infantil.

⁴ Citado por J. Fraser Mustard. *Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida*. 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.

⁵ Ibid.

⁶ 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.

⁷ Ibid. Para ampliar esta información, se recomienda tener en cuenta el Documento Borrador del DNP.

Modificar esas condiciones de pobreza, no sólo en su acepción material, sino también en el sentido más amplio de la educación, implica intervenir en todos los ámbitos donde se desarrollan los niños, mucho antes de su ingreso a la educación formal y por ello, la familia, la comunidad y otras instancias vinculadas a la salud, la educación y la promoción cultural deben ser convocadas a participar en un trabajo de equipo. La necesidad de un esfuerzo sostenido y viable, que cuente con un sólido respaldo político nacional pero que sea complementado en el ámbito local con líneas concretas de trabajo y formas de financiación para apoyar y expandir programas eficaces dirigidos a la infancia y particularmente a aquellos niños en situaciones de vulnerabilidad, es otra premisa en la que todos los documentos consultados insisten. Este criterio de corresponsabilidad implica, como bien lo señalan los Lineamientos para una Política Educativa de la Primera Infancia⁸, la concurrencia de distintos actores para la protección integral de la niñez y significa que tanto el estado como la familia y la sociedad tienen diferentes niveles de responsabilidad en la atención a la primera infancia.

Todas estas consideraciones políticas, económicas y científicas que sustentan la urgencia de establecer los lineamientos básicos de una política para la primera infancia están relacionadas con el tema de la lectura que es el que nos ocupa y al cual nos referiremos más específicamente en el capítulo siguiente. Sin embargo, conviene puntualizar desde ahora las evidentes conexiones que justifican su inclusión dentro del contexto más amplio del desarrollo infantil y que pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

1. La primera conexión se relaciona con el enfoque de derechos, al que aludimos, como nuevo paradigma político para concebir la infancia. Puesto que el ejercicio de los derechos presupone la formación de ciudadanos deliberantes y críticos, la lectura y la escritura se constituyen en herramientas privilegiadas de participación democrática, ya que favorecen la expresión de las ideas, el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio. Por ello, formar lectores es mucho más que alfabetizar, en el sentido

⁸ Lineamientos para una política educativa de la primera infancia. Documento borrador, versión mayo de 2005. Ministerio de Educación Nacional. Departamento Administrativo de Bienestar Social – DABS. Observatorio de Infancia y Familia - U. Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF.

básico e instrumental del término, y debe constituirse en pilar del ejercicio pleno de la ciudadanía. Dentro de este paradigma, la lectura y la escritura dejan de ser un lujo para minorías ilustradas y adquieren el estatus de derechos que deben garantizarse a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones para favorecer la equidad, desde el comienzo de la vida.

2. El reconocimiento de la lectura y la escritura como derechos, se conecta con las premisas sobre el desarrollo temprano, pues está demostrado que los dispositivos para facilitar las competencias en lectura y escritura también están enraizados en los primeros años y se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa –verbal y no verbal– obedeciendo a los mismos presupuestos sobre la plasticidad cerebral. En el campo que nos ocupa, las investigaciones coinciden en señalar cómo el progreso del lenguaje y su interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde la primera infancia y, en ese sentido, los estudios señalan que ya a la edad de 36 meses, existen diferencias importantes entre los niños que han contado con un entorno propicio para la comunicación. “Las diferencias en vocabulario están sujetas a un efecto de dosificación, de manera que los niños que estuvieron más expuestos al lenguaje cuando eran pequeños obtuvieron la más alta puntuación en pruebas de vocabulario, evidenciando que el lenguaje está claramente relacionado con el habla y la lectura. Por otro lado, al leerle un cuento al bebé, el padre o cuidador debe cargarlo en su falda o en sus brazos, pues por medio del tacto estamos influyendo también en los trayectos neuronales del comportamiento”.⁹

Si partimos de la base de que la capacidad lingüística y matemática son factores importantes para el desarrollo del pensamiento y que, por ende, inciden en el capital humano de un país, promover la capacidad comunicativa, verbal y no verbal, desde la primera infancia se convierte en un derecho que debe garantizársele a todos los niños por igual, como premisa para ingresar a la educación formal con las potencialidades y los dispositivos básicos que determinan el éxito en el proceso de alfabetización. Dicho

⁹J. Fraser Mustard. 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.

de otro modo, la equidad de oportunidades educativas, en el ámbito específico de la lectura y la escritura, no puede aplazarse hasta el ingreso al sistema educativo formal, pues está demostrado que las carencias lingüísticas y comunicativas durante los tres primeros años de vida afectan la calidad de la alfabetización posterior.

3. A estas consideraciones, que se relacionan con la interacción del lenguaje y el pensamiento, hay que sumar, en el mismo orden de importancia, las que apuntan hacia el desarrollo emocional del sujeto y en las cuales la intervención adulta resulta crucial durante la primera infancia y en especial, durante el primer año de vida. Como se planteará más adelante, la génesis del lenguaje y el ingreso al mundo de lo simbólico están mediados por la vinculación afectiva que se establece entre la madre y el bebé. En este proceso, que se inicia desde el nacimiento, la interacción madre – hijo construye las bases de la comunicación con el mundo y con la cultura, incide en el desarrollo afectivo del niño y le ofrece el sustrato básico de nutrición emocional para descifrarse y relacionarse con los otros. De ahí se desprende que la inclusión de la lectura en la primera infancia, a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego), fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza y se constituye en poderosa herramienta de prevención emocional. Está demostrado que la literatura, como lenguaje habitado por el sujeto, proporciona nutrientes afectivos para la psiquis y enriquece las posibilidades de comunicación verbal y no verbal en el seno de la familia, dotando a todos sus miembros, tanto niños como adultos, de herramientas comunicativas para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico que resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido.
4. De las consideraciones anteriores se desprende la importancia de la estimulación lectora como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social desde la primera infancia, lo mismo que su incidencia en los patrones de lectura

inferencial, expresiva y crítica, cuyas carencias en la población colombiana han sido suficientemente evidenciadas por las evaluaciones sobre competencias lectoras realizadas en nuestro país. Si ya está demostrado que los estudiantes colombianos ostentan un pobre desempeño en sus niveles de lectura inferencial, resulta inaplazable el reto de encarar el proceso lectoescritor desde sus orígenes comunicativos y simbólicos, enraizados en los primeros años. Así, la clave para cambiar el curso del desarrollo de los niños más vulnerables potenciando habilidades para leer-se, leer el mundo y expresarse, se constituye en la justificación esencial que amerita la inclusión de la lectura en el marco de una política pública para la infancia colombiana.

II. QUÉ SIGNIFICA LEER EN LA PRIMERA INFANCIA

Desde el capítulo anterior se ha esbozado una concepción de lectura que rebasa el concepto de alfabetización con el cual suele equipararse, o con las acepciones circunscritas al ámbito del lenguaje escrito. Las razones para hablar del proceso lector en el sentido amplio del lenguaje y la comunicación humana se sustentan en los paradigmas que, desde diversas disciplinas como la semiótica, la lingüística, la psicología, la pedagogía y la literatura, entre otras, consideran el acto lector como un proceso complejo de construcción de sentido. Partimos, por lo tanto, 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 y que dicha actividad también se pone en marcha en la interacción con otros códigos diferentes al del texto escrito, lo cual resulta particularmente cierto en los procesos lectores que se inician durante la primera infancia.

Dentro de esta concepción, la lectura supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso 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 y de preguntas, en un contexto social y cultural.

Al replantear el papel del lector como sujeto activo y dinámico, se deduce también que el niño, desde los inicios de su vida, participa en este proceso de construcción de sentido, en tanto sujeto de lenguaje, y que las primeras relaciones que establece con su madre lo inscriben en el mundo de la comunicación y en el de la cultura, ofreciéndole un contexto en el que ocurrirán todas las formas posibles de lectura y escritura, desde las más sencillas hasta las más sofisticadas.

Sin desconocer los procesos de pensamiento que entran en juego durante la adquisición del lenguaje escrito –que tiene sus propias reglas y su especificidad, como se verá más adelante–, esta concepción de lectura reconoce que el niño despliega una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal y

que, por consiguiente, su iniciación como lector no se da cuando se le sitúa repentinamente frente a un texto escrito al comienzo de su escolaridad formal. El reconocimiento de las posibilidades interpretativas del niño supone una concepción orgánica del proceso lector, en el cual no se recorren etapas separadas a manera de “pre-requisitos”. Los llamados aprestamientos de “pre-lectura” o “pre-escritura” dan paso a procesos lectores en los que siempre están presentes la construcción de un significado y la intención comunicativa, lo cual implica también un replanteamiento en los “plazos” y en las instancias de la enseñanza de la lectura. La idea, aún arraigada en la comunidad educativa, según la cual se “aprende a leer y escribir” en uno o dos años –en el sentido de aprender a decodificar–, da paso a una concepción mucho más amplia, a la manera de un “continuum”, que se inicia desde el nacimiento y que se perfecciona a lo largo de la vida.

En esos términos, si aprender a leer es ir afinando los mecanismos de diálogo con los textos de la cultura para construir sentidos vitales y transformadores como tarea permanente del sujeto, la lectura, articulada a una política para la primera infancia podría ser considerada como un proceso de desciframiento vital que se inicia desde la cuna y que, durante los primeros años, provee el sustrato básico para que cada persona pueda desarrollar, a lo largo de las distintas etapas de la vida, alternativas cada vez más ricas y diversas para su crecimiento continuo como lector interpretativo, sensible, crítico y creador, lo cual incluye, por supuesto, la posibilidad de ser autor y coautor, e involucra a la escritura como parte indisoluble del proceso, en tanto que el sujeto participa de una permanente actividad de creador, y no simplemente de receptor pasivo.

Dado que en todos los documentos examinados se define la primera infancia como el período que va desde el nacimiento hasta los seis años, es importante examinar los procesos de lectura que tienen lugar durante esta larga etapa y que, en términos muy generales, podrían agruparse en dos momentos básicos. El primero, que se inicia con el nacimiento –o incluso desde antes de nacer– abarca los primeros años de ingreso al lenguaje, en los que el niño aún no “lee” solo, sino que es leído por otros, especialmente en el seno de la familia. El segundo, que suele coincidir con el ingreso a modalidades de escolaridad más estructuradas, comprende el proceso inicial de la “alfabetización” propiamente dicho o el momento en el cual el niño

“empieza a leer con otros”¹⁰. Conviene tener en cuenta, sin embargo, que el criterio de referirnos a la lectura de la primera infancia tomando estos dos grandes momentos obedece a la necesidad de ilustrar dos hitos fundamentales que tienen lugar en el desarrollo de un lector de cero a seis años y que son, a la postre, los que marcan el desempeño lector de un sujeto. Esta separación obedece, pues, a criterios explicativos del documento y no debe entenderse como una línea divisoria contundente. Entender el acercamiento al lenguaje como un proceso acumulativo del desarrollo, supone también hacer la salvedad de que este proceso no se reduce a etapas estrictamente sujetas a criterios de edad cronológica.

1. La génesis de la lectura: del balbuceo al lenguaje escrito

Desde los paradigmas anteriormente esbozados, podemos encontrar acuerdos básicos en lo que atañe particularmente a los inicios de la simbolización y el acceso al lenguaje en el comienzo de la vida. Según afirma Jerome Bruner “La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana”.¹¹ Este planteamiento, que coincide con las ideas expuestas acerca de la índole del proceso de construcción del significado, está descrito por el autor en estos términos: “Los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, 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...La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer léxico gramatical. Comienza 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. Las transacciones que se dan sobre esa estructura constituyen la entrada o “input” a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente”.¹²

Vemos que para Bruner es clara la idea de que esas facultades originales con las que el sujeto viene al mundo se activan en la medida en que la madre y el bebé inician esa transacción, ese

¹⁰ Reyes; Yolanda. *Cuando leer es mucho más que hacer tareas*. En “Nuevas Hojas de Lectura”, Bogotá, Fundalectura, 2003

¹¹ Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986

¹² Ibid.

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”¹³. Para el autor es ese pacto el que crea muy pronto una forma de atención mutua, una “armonía de la intersubjetividad”.

Sólo en la medida en que aparece esa madre que “lee”, el llanto del bebé y que, mediante un juego de ida y vuelta lo descifra, fundando en él cada vez nuevos significados y matices, abre la puerta a la experiencia del lenguaje o de la lectura, en su acepción más amplia de construir sentidos, lo cual significa que el “nido” de la comunicación humana y el ingreso al mundo de lo simbólico se dan en virtud de esa primera “con-versación” que es como una especie de mito fundacional desde el cual seguiremos construyendo sentidos a lo largo de la vida.

Desde otra mirada, Evelio Cabrejo parece coincidir en la índole esencial de aquel pacto madre-hijo, como escenario de lectura, cuando afirma: “Hay una lectura anterior a los textos escritos, es la lectura del texto oral. Este acto de lectura es inherente a la puesta en movimiento del pensamiento. Sabemos que el bebé viene al mundo con las capacidades que le permiten manejar las informaciones del mundo físico y las del vasto mundo de la intersubjetividad. La voz de la madre ya está inscrita en la psiquis del bebé cuando nace. Esta inscripción comienza hacia el fin del cuarto mes de gestación, cuando la capacidad auditiva del feto se organiza de tal manera que las informaciones sonoras ya son accesibles a su aparato auditivo. Esto echa por tierra todos los conceptos de tábula rasa, pues el bebé es capaz de manejar las informaciones ligadas a la voz para hacer emerger el sentido. Que él consiga distinguir la voz de su madre de las otras voces que lo rodean supone ya una discriminación mental que pone en marcha el movimiento del pensamiento. Esta capacidad también le permite situarse como un pequeño sujeto en medio del mundo complejo y abstracto de la intersubjetividad. En efecto, él también viene al mundo equipado con la capacidad de reconocer a sus congéneres. 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

¹³ Ibid.

ojos, sino un “libro” que permanentemente envía informaciones que el bebé maneja a cada instante, así no nos demos cuenta”.¹⁴

Para Cabrejo, en la capacidad de leer la voz y el rostro de la madre, el bebé pone en movimiento una capacidad interpretativa que permanecerá como centro de la creación del sentido para la psiquis humana. Él considera esa creación de sentido como una lectura cuando afirma: “Le doy mucha importancia a esta puesta en movimiento precoz de la actividad psíquica que implica ya una lectura, y que, de cierta manera, puede considerarse como el ancestro necesario de la lectura de un texto escrito”.¹⁵

El autor constata que el destino de la actividad psíquica se realiza en tres movimientos que hacen parte de la actividad de leer y que tienen que ver con las informaciones provenientes del mundo de la intersubjetividad, del mundo físico y del mundo interno. “Sin saberlo, toda persona está, sin cesar, en transito de leer tres libros: el libro de la intersubjetividad, el libro del mundo y su libro interno”.¹⁶

Las conexiones que establece Evelio Cabrejo entre ese “libro interno” o libro simbólico guardado en el fondo de cada ser humano y el objeto libro, aquel que se puede tomar entre las manos, nos sitúan frente a la literatura como lenguaje por excelencia para la expresión de la intersubjetividad. Al decir que un libro es una especie de eco del libro que ya llevamos en nosotros, pone de manifiesto la relación que todo lector establece entre su necesidad íntima de desciframiento y la lectura de los libros de los otros, en los cuales busca las claves de una experiencia compartida desde lo profundo de lo humano. “Hablo aquí del “libro” como metáfora porque el hombre no se inventó el libro por azar sino porque ya llevaba un libro adentro” –anota Cabrejo– y aquí cabe anotar también que ese descubrimiento de las conexiones profundas que establecen los libros con la vida es una especie de don mágico que puede recibirse –o no– durante la primera infancia, cuando la madre canta una canción de cuna o cuando escribe una historia mínima en los deditos de su hijo.

¹⁴ Cabrejo Parra Evelio. *La lectura comienza antes de los textos escritos*. En “Nuevas Hojas de Lectura”, Bogotá, Fundalectura, 2003

¹⁵ Ibid

¹⁶ Ibid

La lectura en la primera infancia no se limita, por lo tanto, a ser simplemente una herramienta para poner en marcha competencias básicas que definan el éxito alfabético o la productividad adulta, pues su máximo potencial está ligado al desarrollo emocional y a los vínculos relacionales profundos que se establecen entre madre e hijo y que se extienden a todo el ámbito familiar. La revelación de que las palabras nos descifran, nos “cuentan” y nos construyen por dentro conecta la experiencia de la lectura, más allá de su función instrumental, con la vida y con el afecto y esta experiencia se constituye en sustrato para enriquecer la comunicación en el ámbito familiar y para promover actitudes de buen trato, lo cual le confiere un enorme poder preventivo desde el punto de vista emocional. Así mismo, por estar inmersa en el plano afectivo y alejada de presiones académicas, la experiencia de leer en la primera infancia puede vincularse al placer –no al deber ni al éxito o fracaso escolar–. En este sentido, se ha demostrado que un acercamiento temprano a los libros y a las diversas posibilidades de comunicación humanas presentes en la música, en el arte y en el lenguaje oral revierte en una motivación perdurable que impulsa a los niños a amar la lectura y a querer seguir leyendo a lo largo de su vida. En última instancia, este sencillo argumento justifica la importancia de leer cuentos, cantar y jugar con las palabras en la niñez para garantizar hábitos lectores duraderos que acompañarán al ser humano durante su proceso formativo a lo largo de la vida.

Desde un punto de vista literario, se puede observar cómo la lectura va acompañando el desarrollo afectivo y cognitivo del niño, ofreciéndole un variado repertorio de textos y lenguajes que responden a su proceso psíquico. Por ejemplo, durante el primer año de vida, la lectura está profundamente ligada a lo poético. En esa “con-versación” incesante entre madre e hijo, mientras el niño trabaja en silencio incorporando las voces de sus seres queridos, va fluyendo también, en la voz de la madre, el torrente de la tradición oral: esos “libros sin páginas” que ella inscribe en la memoria poética del niño. La primera experiencia de lectura literaria está anclada en las resonancias afectivas del lenguaje y reposa sobre su función expresiva (rítmica musical, y connotativa), presente en las nanas, en los arrullos y en los juegos de balanceo que recrean ese drama inicial de la presencia- ausencia.

Bruner llama la atención sobre el significado de esos primeros juegos que en nuestra tradición cultural toman la forma del *Tope, tope tun* o el *Aserrín, aserrán* y que se dan en todas las 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”¹⁷. Quizás valdría la pena añadir que esos juegos ya han puesto en escena el juego metafórico de representar unas cosas –ausentes– valiéndose de otras cosas que cobran presencia mediante la palabra. Esa actividad profundamente simbólica contiene la complejidad de la experiencia de lectura interpretativa, lo que prueba que ponemos en marcha complejos mecanismos de construcción de significados desde los primeros meses de vida.

Poco a poco, mientras avanza el segundo semestre, el bebé empieza a vivir procesos de desarrollo de orden físico y psíquico que se reflejan en sus procesos de simbolización. Además de poder sentarse, posición que le brinda otra mirada del mundo y de alistarse para gatear, lo que le entregará, además de nuevas perspectivas, una movilidad insospechada, su temor ante los rostros desconocidos demuestra que la representación del rostro de su madre se ha consolidado, lo cual marca un hito en su desarrollo pues sabe cuándo ella no está y sabe también diferenciarla de “los otros”. Durante esa etapa –como lo asegura Evelio Cabrejo– los juegos de triangulación, presentes también en todas las culturas, evidencian la posibilidad que tiene el niño para mirar a dúo. En una visión conjunta, puede mirar una cosa que “no eres tú ni soy yo”, una especie de objeto de transición. Es entonces cuando aparecen los juguetes y también el objeto libro, hecho por lo general con imágenes sin palabras, que cuenta historias o muestra objetos cercanos a la experiencia del pequeño. De nuevo son los padres y los adultos cercanos quienes introducen al niño en ese otro orden simbólico, que es la materialidad del libro. A través de ese triángulo amoroso entre adulto, libro y lector se ponen en marcha nuevas construcciones de sentido, en las cuales el bebé descubre que hay un “mundo otro” y que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, no pertenecen al orden de la realidad sino a ese “mundo otro”, a esa convención cultural llamada libro, en donde simulamos o hacemos de cuenta que son “*como si fueran*” la realidad. Ese “*como si*”, que es germen de lo simbólico, se va construyendo en las rodillas de un adulto que nombra el mundo

¹⁷ Bruner, Jerome. *El habla del niño*. Barcelona, Paidós, 1986.

conocido, atrapado y sintetizado en el lenguaje de la imagen: “Mira a mamá, mira al bebé, mira al papá...” Y a medida que la voz adulta da nombre a las páginas que pasa, enseña que las imágenes se encadenan para construir historias sencillas y que “el tiempo de la historia” se organiza en otro orden: espacial –de izquierda a derecha, para el caso de nuestra cultura occidental–. Ese traslado de las categorías de tiempo al espacio gráfico del libro será “el espacio de la lectura alfabética”. El niño al que un adulto le lee, comprende, sin necesidad de ningún ejercicio, la “direccionalidad” del espacio alfabético¹⁸.

Todos estos actos de pensamiento que movilizan los primeros contactos literarios serán fundamentales para el ingreso posterior al lenguaje escrito. Poco a poco, mediante una “silenciosa y sofisticada actividad psíquica”, como la denomina Cabrejo, van apareciendo las primeras palabras. Pero antes de pronunciarlas, el lenguaje verbal ya está presente en el acto de mostrar objetos y el hecho de que el niño los señale indica que ha adquirido la conciencia para saber que hay un nombre para cada cosa.

Hacia el tercer semestre aparecen las primeras palabras y con ellas aparece también la posibilidad de nombrar lo que no está presente. Simultáneamente, gracias a su actividad motriz, el niño ya puede desplazarse y alejarse de la madre por momentos, cerciorándose de que puede volver a ella para “recargarse” y alejarse luego y, de nuevo, regresar. Ese movimiento de vaivén se traduce también en el lenguaje que conquista: sus palabras le permiten registrar la presencia-ausencia y también le permiten evocar simbólicamente la ausencia. Se trata de un momento crítico del desarrollo en el que surgen los miedos y surge también una necesidad de independencia – “yo solito” – que entra en conflicto permanente con el mundo de los límites y las normas y con la necesidad contradictoria de estar solo y acompañado–protegido al mismo tiempo.

De nuevo, la literatura vuelve a acompañar el desarrollo psíquico del niño, que ha salido de lo inmediato y se entrena en hacerse preguntas, en inventar, imaginar, soñar y tener pesadillas. Los relatos se van haciendo más complejos y le permiten entrar en contacto con hechos, peripecias y personajes que suceden en un tiempo lejano: el tiempo de *la ficción*. De esta

¹⁸ Reyes, Yolanda. *Yo no leo, alguien me lee*. En “Lecturas sobre Lectura”. México, Conaculta, 2003.

forma, se inaugura el paso a otro lenguaje muy sofisticado que va más allá de lo fáctico y de las situaciones cotidianas y que se enuncia, a través de las voces familiares que le cuentan un relato. Según la psiquiatra Marie Bonnafé, en la forma relato todo está incluido. “Se puede hablar de lo ausente y 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”.¹⁹

Además del profundo poder emocional que posee la ficción para nombrar los dramas psíquicos que vive el niño de esta etapa y darles una resolución simbólica, estos relatos aportan una clave definitiva para la conciencia de que hay diferentes formas de lenguaje. En efecto, las historias que se le cuentan al niño obedecen a un “orden otro”, a una “transcripción” de sucesos en una forma de tiempo estructurado según las leyes de la escritura. En palabras de Bonnafé es “...como cuando se le enseña a un niño a redactar y le decimos: “tienes que precisar porque tu lector no sabe lo que estás viviendo”²⁰. Así, el relato de ficción es distinto a la lengua de la inmediatez pues el hecho de decir *había una vez*, sugiere “un tiempo otro”, no presente, que se nombra en “un lenguaje otro”. Al introducir al niño en esas coordenadas “otras” de una historia, los adultos lo sitúan en el amplio texto de la cultura escrita, para mostrarle cómo el lenguaje permite emprender viajes más allá del aquí y del ahora y aventurarse por lugares y por tiempos lejanos, que pueden visitarse con la imaginación.

A medida que suceden semejantes revelaciones, las voces adultas que cuentan historias cuentan también cosas útiles y necesarias sobre el lenguaje. Mientras van hilando palabras, unas al lado de otras en una cadena, permiten al niño ir construyendo y modificando permanentemente los significados en esa cadena, lo cual constituye una forma muy sofisticada de lectura. Pero además, las voces que cuentan 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.

¹⁹Bonnafé, Marie. Poner al bebé en el centro. Entrevista concedida al periódico “Espacios para la Lectura”; número 5, México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

²⁰ Ibid.

Durante esta etapa de relatos cada vez más complejos, surgen también los incesantes “porqués”; como producto de la curiosidad que despierta el mundo. Por ello, al lado de los relatos de ficción, aparecen los libros informativos que proponen al niño lecturas para responder a sus preguntas y explorar sus hipótesis. Así se tienden los primeros puentes entre el deseo de saber y la lectura como posibilidad de conocimiento e investigación.

En este recorrido por la evolución del lector vemos que antes del tercer año de vida ya han aparecido los diversos géneros literarios: la poesía, los libros de imágenes, la narrativa y los libros informativos. Mediante ese diálogo permanente con el lenguaje de la cultura que le llega gracias a la interacción con los adultos, el niño puede distinguir las formas que toman los textos y los tonos de los que se valen, ya sea que quieran cantar, contar, expresar o informar; ya intuye que a veces hablan de la fantasía y otras veces nombran la realidad. Pero además ya lleva “inscritas” muchas modalidades de lenguaje, tanto oral como no verbal y escrito, y ha puesto en marcha complejas operaciones comunicativas e interpretativas. Este reconocimiento cabal como lector y escritor, en tanto constructor de sentido, resulta crucial para abordar la etapa siguiente, en la cual ingresará a la lectura alfabética. Los procesos interpretativos desarrollados durante los primeros años le ofrecen el contexto para encarar nuevas formas de leer que lo esperan y que, a pesar de su especificidad, comparten con las formas de lectura ya descritas la compleja actividad de construir sentido.

2. El ingreso a la alfabetización

Después de haber vivido este primer proceso, en el que son los adultos quienes “leen” al niño, éste se enfrenta a una segunda etapa marcada por el ingreso al mundo del lenguaje escrito, que suele coincidir con el ingreso a la educación formal y con los inicios del proceso de alfabetización propiamente dicho.

Este paso, desde la sujeción al adulto, hasta la conquista plena de la autonomía lectora, es un largo rito de tránsito lleno de complejidades y minucias. Según afirma Vygostky, “El lenguaje escrito es la forma más elaborada de lenguaje”²¹, y dicha elaboración supone la puesta en

²¹ Vygostky, Lev, S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1996-

marcha de complejos procesos de pensamiento. Lo escrito no es la mera transposición del lenguaje oral, en tanto que implica operaciones psíquicas relacionadas con la estructuración de lo temporal en un orden gráfico espacial y con una planeación emanada de la nueva índole del discurso. La ausencia física de un interlocutor visible elimina los supuestos propios de la comunicación oral –dado que el otro no está ahí, es necesario proporcionarle unas coordenadas comunes– y ello implica, desde un proceso de planeación mental deliberado, hasta la incorporación progresiva de convenciones que reemplazan las pausas y las inflexiones naturales del lenguaje oral, como los signos de puntuación y las reglas ortográficas.

Adicionalmente, el acercamiento al sistema de escritura requiere procesos complejos de análisis y síntesis. Al tener que representar los sonidos individuales del habla, que en la oralidad eran percibidos como un todo, el niño encara la difícil tarea de descomponer las unidades en pequeñas piezas. Ello supone tomar conciencia de la relación entre grafemas y fonemas, relación que para efectos de nuestra lengua no es unívoca del todo, puesto que los 28 grafemas no corresponden exactamente a los fonemas. Durante este proceso de entender “el truco de la decodificación”, el niño se enfrenta a una serie de arbitrariedades, emanadas de la índole convencional del texto escrito, que le demandan una atención conciente y que requieren actividades cognitivas y lingüísticas muy específicas para entender que cada letra puede representar un sonido –o a veces más de uno– lo cual implica el lento proceso de descomponer las palabras en fonemas y, simultáneamente, el de volver a unir fonemas para leer o escribir palabras. Pero además de estas minuciosas operaciones que concentran la atención en el complejo mecanismo de armar y desarmar palabras, el texto sigue inscrito en un contexto amplio de oraciones, párrafos y posturas comunicativas diversas que afectan el sentido de esas pequeñas unidades. Por ello el lector necesita hacer acopio de todos los conocimientos fonéticos, sintácticos, semánticos, comunicativos e interpretativos a los que ya había accedido durante la etapa anterior, como contexto amplio donde ocurrirá nuevamente la construcción de significados de la lectura y la escritura alfabéticas.

Es precisamente en esta etapa donde se articulan y resignifican los procesos de los primeros años, contribuyendo a dar sentido y “nido” a las nuevas tareas lectoescritoras. Los especialistas coinciden en señalar la estrecha relación existente entre lo que el niño ya sabe y

ha experimentado en el ámbito del lenguaje oral y sus posibilidades de éxito en su acercamiento al código escrito. En una investigación sobre alfabetismo emergente, los autores resaltan la importancia de las “prácticas evolutivamente apropiadas y reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo”²². Por citar algunos ejemplos, la conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición desde la cuna al juego con la música y la poesía le permitirá saber que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras para su decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso a ese mundo “otro” de los símbolos escritos; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear y manipular 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 tomar conciencia de sus mecanismos.

Pero además de los procesos de pensamiento que ya hemos descrito, a los que tanto contribuye la compañía lectora del adulto, hay otros precursores igualmente importantes que han sido otorgados como “dones” y que pertenecen al ámbito de la motivación. En ese sentido, la experiencia literaria vinculada al afecto de los seres queridos y la constatación permanente de las estrechas conexiones entre los libros y la vida constituyen un sustrato de “nutrición emocional”, vital para esta etapa. Sortear los complejos procesos de la alfabetización será una experiencia retadora y menos árida si el niño entiende, desde su corazón, que los libros le permiten leer y descifrar el fondo de sí mismo y si ha experimentado, desde la primera infancia, las compensaciones y el placer ligado a la lectura de sus libros entrañables.

Si ya hemos demostrado que aprender a leer alfabéticamente es un largo rito de tránsito, también es importante admitir que el logro de una alfabetización rudimentaria e instrumental no garantiza que los niños estén capacitados, durante esta etapa, para leer textos adecuados a

²² Grupo de Investigación, Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional de Colombia. Arias, Flórez, Torrado y otros. Borrador de libro en preparación.

su nivel de desarrollo afectivo e intelectual, a sus incesantes preguntas y a su necesidad simbólica. De hecho, en los primeros años de alfabetización hay un desfase entre la capacidad de decodificación mecánica y la necesidad de desciframiento vital. Por eso, la lectura de viva voz por parte de los adultos –padres, madres y docentes– sigue siendo definitiva para que el niño continúe creyendo en las compensaciones vitales que lo conectan con los libros. Mientras él logra acceder a la totalidad de las convenciones del lenguaje escrito, el acompañamiento emocional que le brindan los adultos leyéndole los libros que su psiquis y su deseo necesitan y fomentando sus posibilidades de expresión verbal y no verbal se constituirán en la compañía necesaria para demostrarle que la lectura y la escritura se relacionan con sus preguntas y con sus necesidades expresivas. Y a la vez, mediante las voces expertas de los adultos que le leen, ese lector se irá apropiando paulatinamente de las convenciones, de los matices y los ritmos interiores del lenguaje para “robar” de nuevo, de la voz adulta, los diversos matices y las intenciones de los textos, lo mismo que las relaciones entre entonación y puntuación que se aprenden escuchando la lectura de los modelos adultos.

Como ya lo hemos planteado, las consideraciones sobre la lectura están indisolublemente relacionadas con la adquisición de la escritura, la cual requiere de un complejo proceso de desarrollo psicomotor ligado a destrezas que se adquieren desde los primeros meses de vida y que, nuevamente, hunden sus raíces en la plasticidad cerebral a la que se aludió en el primer capítulo y a las oportunidades de desarrollo motriz y perceptual que se brindan a los niños desde variadas experiencias de exploración sensorial, motriz y artística. (Por ejemplo, desde que garabatea libremente en grandes formatos, un niño está desarrollando habilidades importantes para encarar su proceso de escritura). Pero además de resaltar la importancia de estos procesos perceptuales y motrices, cabe insistir en que los mismos precursores comunicativos intervienen en la manera como el niño empieza a escribir sus propios textos. Desde los paradigmas descritos al comienzo del capítulo, leer y escribir son como el anverso y el reverso de la misma hoja, en tanto que la lectura moviliza siempre una construcción de sentido por parte del lector –o coautor de nuevos textos–. De ahí se desprende el hecho de que la escritura, mucho más allá de una mera destreza motriz, implique una forma particular de pensamiento, expresión y comunicación que se ha puesto en marcha mucho antes del ingreso a la escritura alfabética propiamente dicha y que descansa en el contacto progresivo con el

lenguaje, desde el ingreso al mundo simbólico, en el cual el sujeto toma parte activa desde el nacimiento. En este sentido, los procesos complejos de planeación y de estructuración de ideas también encuentran sustrato en la reserva de sentidos que ha construido el niño a través de su contacto con la lengua.

Encarar la escritura como un proceso paulatino de expresión y de construcción de significado, representa un reto similar al que planteábamos con relación a la lectura y tiene que ver con favorecer las necesidades expresivas y comunicativas reales de los niños, mucho antes de “ser alfabetizados”. Situarla más allá de un mecanismo formal de transcripción, copia o dictado para dar paso a una concepción que la ligue a la necesidad humana de comunicarse, expresarse y “pensarse”, implica una revaloración de los lenguajes verbales y no verbales con los que cuenta el niño, desde el comienzo de su vida. De ahí la importancia de proponerle contextos significativos y espacios de comunicación –oral, pictórica, musical y escrita– para que vaya plasmando y elaborando sus ideas, sus fantasías, sus temores, sus ideas y sus sueños.

Esto significa comenzar a “escribir” mucho antes de las primeras letras valiéndose, no sólo del lenguaje oral, sino de la amplia gama de lenguajes no verbales que en la primera infancia se constituyen en formas fundamentales de expresión y comunicación. El juego simbólico y las experiencias de exploración artística –artes plásticas, música, expresión corporal, juego dramático, entre otras– ofrecen oportunidades de “escritura” que deben vincularse a las propuestas de lectura para la primera infancia. Así mismo, encarar el proceso de acercamiento a la lengua escrita, supone tener en cuenta las diversas etapas que atraviesa el niño, desde el garabateo inicial con un sentido hasta la progresiva aparición de los signos alfabéticos. Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberoski²³ remarcan la importancia de las hipótesis que el niño va construyendo sobre el lenguaje escrito y que se enmarcan en situaciones comunicativas concretas en las cuales él puede ir reconociéndose paulatinamente como productor de textos, mucho antes de llegar a “escribir” en la acepción tradicional de la palabra.

²³ Ferreiro, Emilia y Teberoski Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 1971.

De este recorrido desde la génesis del lenguaje hasta el proceso de alfabetización propiamente dicho, es posible extraer unas premisas básicas que deben ser tenidas en cuenta en una política de lectura para la primera infancia y que se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Dado que la lectura comienza desde el nacimiento –o desde el periodo de gestación–, es necesario iniciar el trabajo en el ámbito de la familia, fomentando la consolidación de los vínculos afectivos madre–hijo, como precursores básicos del proceso lector y ofreciendo, por consiguiente, una formación que se inicie desde el momento del embarazo. Se requiere, por lo tanto, articular el tema de la lectura, en este amplio sentido, a los programas y a las instancias que atienden a las familias desde la gestación, tanto en el ámbito nacional como en los niveles de gestión local. Al partir de la premisa de que la madre y toda la familia se constituyen en textos de lectura por excelencia durante la primera etapa, las instituciones encargadas de la atención integral al niño y a la familia –especialmente el ICBF– cobran un papel protagónico en los procesos de lectura.
2. De la premisa anterior se desprende la necesidad de incluir dentro del repertorio de “los textos”, otros lenguajes diferentes al verbal, tales como la tradición oral, la música, el juego y la expresión artística. Durante la primera infancia, la lectura y la escritura deben usarse en la acepción plural de “lecturas y escrituras” y deben estar implícitamente relacionadas con otros lenguajes artísticos que ofrecen al niño la posibilidad de desarrollar sus inteligencias múltiples, puesto que también en esas otras inteligencias descansan precursores que serán básicos para acceder a la lectura y a la escritura. Además del desarrollo motriz, fundamental para la adquisición de la escritura, hemos comprobado cómo el arte y el juego estimulan la necesidad expresiva y simbólica del pequeño.
3. Si la lectura y la escritura son herramientas por excelencia para la formación emocional del niño y, por ende, para un trabajo preventivo con toda la familia, la formación de “mediadores” requiere, además de un acercamiento a los procesos de

lectura y a los materiales de literatura infantil, un conocimiento básico sobre el proceso de desarrollo infantil desde el punto de vista cognitivo, emocional y sociocultural, lo mismo que unas herramientas conceptuales para atender a toda la familia. En este sentido, formar mediadores es una tarea que debe encararse desde una perspectiva interdisciplinaria y que implica tener en cuenta todos estos aspectos para incluirlos en la educación de los profesionales universitarios, lo mismo que en los proyectos de formación permanente de los promotores de lectura y de los demás cuidadores adultos. (Madres comunitarias, maestros de educación inicial, padres y madres, personal vinculado a la salud, entre otros).

4. Dado que la lectura y la escritura son procesos orgánicos que se inician antes de la alfabetización formal y que implican estrechas conexiones entre la etapa del lenguaje oral y la alfabética, hay que proponer también una estructura orgánica para abordar la formación de lectores. Facilitar que el niño transite por diversas experiencias educativas, primero en el seno de la familia, posteriormente en espacios como hogares comunitarios, guarderías, ludotecas y bibliotecas, y finalmente, en el ámbito de la educación formal preescolar y primaria, supone garantizar la articulación de todas estas modalidades de atención en torno al tema que nos ocupa. Una política de lectura para la primera infancia implica, por lo tanto, un trabajo de equipo entre instituciones como el ICBF y el Ministerio de Educación, a las que también debe sumarse el Ministerio de Cultura, específicamente en lo concerniente al Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas.
5. En este orden de ideas, pensar la lectura y la escritura desde la primera infancia implica partir de consensos fundamentales sobre la índole de dichos procesos. Por ello, los lineamientos curriculares para la educación preescolar y básica primaria que proponga el Ministerio de Educación Nacional deben tener en cuenta los procesos de lectura y escritura que tienen lugar durante esta etapa.

III. EXPERIENCIAS DE LECTURA EN LA PRIMERA INFANCIA: POSIBLES DERROTEROS

Aunque los trabajos sobre lectura en la primera infancia son relativamente recientes tanto en el ámbito internacional como en el contexto colombiano, se he evidenciado durante la última década un interés creciente por situar la iniciación del lector en las primeras etapas de la vida y este interés ha generado diversas propuestas, generalmente situadas en ámbitos no convencionales de educación inicial, tales como las bibliotecas públicas, la academia o las organizaciones no gubernamentales. Lejos de ofrecer un panorama exhaustivo, se ha optado en este capítulo por reseñar, entre la amplia gama de propuestas, aquellas que se han movido entre la teoría, la investigación y la práctica. Dado que estos trabajos han generado e inspirado la creación de nuevas propuestas en nuestra región, resultan útiles para el propósito de conformar una primera mesa de trabajo, a la que posteriormente se sumen otras experiencias.

En primer lugar es importante mencionar a la asociación francesa ACCES, (Actions Culturelles contre les Exclusions et les Segregations) pues su experiencia de más de 20 años, permite hacer un seguimiento diacrónico al proceso. La propuesta de ACCES conjuga la construcción teórica, desde una perspectiva interdisciplinaria, con un trabajo permanente de investigación-acción, lo cual le ha permitido establecer un diálogo continuo entre teoría y práctica. Fundada en 1982 por los psiquiatras y psicoanalistas René Diaktine y Tony Lainé – ya fallecidos– y por Marie Bonnafé, quien la preside actualmente, tiene por objeto, en colaboración con los servicios públicos, poner libros y materiales culturales a disposición de los más pequeños y de sus familias, en ambientes económicamente desfavorecidos. Dicha asociación sostiene que el fracaso escolar y la marginación social resultante de éste no son simples “fatalidades del destino” o anormalidades genéticas sino producto de las carencias, tanto cualitativas como cuantitativas, de las expresiones del lenguaje en el ambiente que rodea a los niños durante sus primeros años de vida.

Con el fin de prevenir las futuras exclusiones que los niños puedan padecer más tarde como adultos iletrados, ACCES realiza programas de animación a la lectura y múltiples acciones

culturales interdisciplinarias en colaboración con escuelas, bibliotecas y organismos no gubernamentales de su país, apoyándose en las estructuras ya existentes e incitándolas a coordinar acciones. Esa sensibilización, sin ninguna intención de constituirse en enseñanza formal, más tarde permite a los niños abordar en las mejores condiciones la adquisición de la lengua escrita. Al dirigirse a los niños pero también a su entorno y al privilegiar los medios más necesitados, busca favorecer un desarrollo armonioso de la personalidad del niño y una mejor inserción en la comunidad a la cual pertenece.

Mediante una rigurosa construcción teórica que se sustenta en los estudios de la psiquiatría y del psicoanálisis para documentar el desarrollo infantil y, particularmente, la génesis del lenguaje y el proceso de inserción del niño en el mundo de la comunicación y la cultura, el trabajo de ACCES parte de los paradigmas amplios sobre la lectura a los que nos referimos en el capítulo anterior y, en gran medida, ha contribuido a divulgarlos entre la comunidad académica que se ocupa del tema, estimulando la creación de experiencias similares en otros contextos y países.

Además de contar con un equipo interdisciplinario en el que convergen saberes de la psiquiatría, la psicolingüística, la sociología, la literatura y la educación, resulta importante desatacar que el trabajo de ACCES comparte con otras propuestas desarrolladas en Francia la consideración de la lectura como herramienta de inclusión social y cultural. De ahí que dicha propuesta se relacione con otros trabajos centrados en acciones culturales de prevención e investigación como los de Michelle Petit y Genevieve Patte, cuya influencia ha resultado particularmente inspiradora en la generación de proyectos similares en el ámbito latinoamericano.

Uno de ellos fue el programa regional “Leamos de la mano de papá y mamá”, dirigido por Genevieve Patte y desarrollado simultáneamente en Nicaragua, Honduras, Panamá, Venezuela, México y Colombia. Dicho proyecto se propuso la creación de salas de lectura con un acervo básico de libros, que convocaran a la familia y a los niños más pequeños en zonas marginales, y fue implementado en diversos ámbitos, según las posibilidades de los participantes de cada país. El proyecto contemplaba, además del trabajo semanal en las salas,

unos seminarios periódicos de formación, reflexión e intercambio de los coordinadores con Genevieve Patte. De ese diálogo entre la teoría y la práctica, quedan salas y proyectos que han seguido funcionando, a pesar de que en la actualidad no exista financiación para continuar el proceso grupal de formación y retroalimentación iniciado por Patte. Por ejemplo, *Canasta de cuentos...y mucho más*, desarrollado en México, bajo el liderazgo de Eva Janovitz ilustra cómo a partir de esos procesos iniciados por especialistas de ACCES y continuados luego bajo la inspiración de “Leamos de la mano de papá y mamá” se han generado experiencias regionales que continúan, incluso una vez que los proyectos macro terminan: “Esta primera experiencia con Marie Bonaffé me permitió corroborar que el proceso de formarse como lectores empieza desde que los niños son muy pequeños; que la circulación de la cultura escrita es muy importante en su formación y en su desarrollo integral y que los niños son exigentes lectores que saben escoger de manera autónoma sus libros.”²⁴. Janovitz, al igual que otros “discípulos” de estas maestras francesas documenta las experiencias de los niños, las familias y sus comunidades, mediante una observación atenta y respetuosa de las situaciones de lectura que generan estos proyectos y una de las fortalezas de la propuesta consiste precisamente en incluir ese registro de experiencias, de voces y de testimonios como insumos fundamentales del trabajo.

La influencia de ACCES y de otros movimientos franceses en Latinoamérica ha contribuido a formar mediadores relacionados con la promoción de la lectura, especialmente en el ámbito de las bibliotecas. A través de talleres y seminarios esporádicos y de la difusión editorial de sus trabajos en nuestro medio, continúan motivando la conformación de grupos informales que reformulan los conceptos teóricos para implementarlos en diversos ámbitos locales. En los últimos años y, gracias a la gestión de Fundalectura, el colombiano Evelio Cabrejo Parra, psicolingüista vinculado a ACCES, impartió un seminario para las instituciones pertenecientes a la Red Prolectura y a través de este espacio y de sus conferencias, se ha comenzado a abordar el tema de lectura en la primera infancia desde la perspectiva integradora que propone esta asociación.

²⁴ Entrevista Con Eva Janovitz. Borrador de trabajo.

Desde otra perspectiva y en otro país, el programa británico denominado “Bookstart” comenzó en la ciudad de Birmingham como una iniciativa de los profesores Barrie Wade y Maggie Moore para incentivar la lectura y la integración cultural en los bebés hijos de inmigrantes. La primera experiencia realizada en 1992, se extendió en los años siguientes a varias de las ciudades de Gran Bretaña²⁵. El programa descansa en la proximidad entre el bebé y el adulto cuidador y el comienzo del uso de señales de atención conjunta sobre objetos externos, como actividad que sirve de pretexto para introducir la exploración de libros con los bebés y la narración de historias.

Bookstart realizó seguimiento a un conjunto de familias desde que los niños tenían 8 meses de edad hasta que ingresaron a la escuela primaria, a los 7 años. El contacto con los padres se hizo en los centros de salud, donde se les informó sobre el programa. Al iniciar la investigación participaron 2.399 niños con sus familias, residentes en Birmingham, de escasos recursos económicos y de origen inmigrante. Por mudanza de las familias, el análisis final se realizó sobre 900. A los padres y a los bebés se les entregaba un paquete con una carta que hablaba sobre la importancia de leer con los bebés; un libro para los niños; una tarjeta con poemas; una invitación para unirse a la biblioteca pública local; un listado de libros de literatura para niños; un cartel sobre libros infantiles y una guía de información sobre librerías locales.

Posteriormente se determinó, mediante diversos métodos, la efectividad del programa sobre la lectura de los niños. En las consultas de salud, posteriores a la entrega de información e introducción al programa, se entregaban encuestas a padres inscritos y no inscritos, y se comparaban las respuestas de ambos grupos. Adicionalmente, se observaron los niños que participaban en todo el programa y los que no participaban, en una actividad que registraba la actividad de atención conjunta, en el proceso de observar libros. La investigación propuso indicadores concretos para llevar un registro de las acciones observadas, tales como el compromiso del bebé en la actividad de lectura conjunta, los gestos más usuales y el contacto

²⁵ Las referencias al programa *Bookstart* y a su implementación en el proyecto *Los bebés sí pueden leer*, de Fundalectura han sido tomadas de la investigación realizada por el Grupo de Investigación, Cognición y Lenguaje en la Infancia de la Universidad Nacional y forman parte de un documento borrador suministrado por los autores del proyecto, en los que examinan el impacto del programa realizado por Fundalectura.

visual entre el bebé y el adulto, la señalización con la mano de puntos interesantes en el libro y, en términos generales otros indicadores relacionados con el diálogo bebé–libro–adulto.

Además de esta observación, se llevó a cabo una comparación de los puntajes de los niños participantes en las pruebas nacionales realizadas en el preescolar, antes de la entrada a la escuela primaria. Los resultados indicaron que los niños inscritos en el programa mostraban una preferencia mayor por las actividades con libros y obtuvieron puntajes más altos que sus pares no participantes en el programa, en habilidades de matemáticas, lectura y ciencias.

La experiencia de *Bookstart* comparte con el trabajo de ACCES las premisas sobre la lectura como herramienta de inclusión social y cultural, lo mismo que las posibilidades de éxito lector que genera la exposición temprana a los libros, aunque su enfoque está más centrado en la descripción de comportamientos observables que en la construcción de una propuesta teórica que dé cuenta del desarrollo psíquico del niño. El trabajo de *Bookstart* inspiró en Colombia la implementación de un programa similar por parte de la Fundación para el Fomento de la Lectura –Fundalectura–. Esta institución inició en el año 2004 el programa *Leer en familia: Los bebés sí pueden leer*, con la cooperación de la Caja Colombiana de Subsidio Familiar –Colsubsidio–. Al igual que el programa británico, enfatiza en las edades tempranas y promueve el desarrollo de actividades que hacen que la lectura tenga sentido como una actividad emocional y altamente interactiva. La estrategia, similar a la del proyecto *Bookstart* de la Gran Bretaña, consiste en la entrega de una bolsa con materiales de lectura a padres y sus bebés, la realización de evaluaciones de seguimiento, mediante la afiliación a bibliotecas y los talleres de lectura y narración. Para documentar los resultados, Fundalectura le propuso al Grupo de Investigación de “Cognición y Lenguaje en la Infancia” de la Universidad Nacional de Colombia que, en cooperación con los bibliotecólogos y animadores de lectura de la Red de Bibliotecas de Colsubsidio y los funcionarios de Fundalectura, realizaran una investigación de seguimiento. El propósito general de dicha investigación fue evaluar el impacto, a corto plazo, del programa y, para alcanzar esta meta se trazaron como objetivos caracterizar las condiciones de vida de los participantes, así como los hábitos de lectura en familia y las prácticas de crianza relacionadas con el lenguaje y la lectura conjunta con el bebé. Mediante la aplicación de una encuesta inicial y otra de seguimiento, 6 meses después

de iniciado el programa, que identificara los cambios de actitudes hacia la lectura y la escritura, las capacidades e intereses del bebé, los hábitos de lectura en el hogar y los posibles problemas en el desarrollo del niño que pudieran influir en la lectura conjunta con el adulto, el equipo cotejó los resultados de la primera encuesta con los de la encuesta de seguimiento para identificar, por una parte, los cambios atribuibles al programa y por otra, los cambios propios del desarrollo.

Así, en 2004, se tomaron los 360 bebés –entre 6 y 11 meses de edad– y sus familias. Durante la cita de control médico de crecimiento y desarrollo en los centros de servicios de salud de Colsubsidio se entregó el paquete llamado “Bolsa Portalecturas”, que contenía materiales similares a los de Bookstart y las familias diligenciaron la encuesta inicial que indagaba sobre información demográfica, datos de identificación del niño y de la familia y hábitos de lectura en el hogar. Esas familias fueron invitadas por el equipo de promotores de lectura de Colsubsidio a talleres programados en las Bibliotecas de esta entidad. Los talleres tenían como propósito brindar herramientas a los padres para incentivar actividades de lectura conjunta e incluyeron narraciones, rimas, nanas y otras formas de aproximación a la lectura. Para realizar el seguimiento del programa e identificar su impacto a corto plazo, ocho meses después del inicio de la propuesta los promotores de lectura de Colsubsidio visitaron los hogares de los participantes con el propósito de aplicar la segunda encuesta de seguimiento e indagar sobre nuevos hábitos lectores, gustos del bebé, prácticas de lectura conjunta y opiniones acerca del programa. Además de ese propósito, la visita al hogar buscó propiciar un evento de lectura compartida para registrarla en la Guía de Observación del Comportamiento Lector. Los dos instrumentos –*Encuesta de Seguimiento* y *Guía de Observación del Comportamiento Lector*– se aplicaron durante el mes de octubre y noviembre de 2004 a 161 familias de las 360 familias iniciales, ya que hubo pérdida de contacto con 199, por diversas causas que están descritas en la investigación.

En las 161 familias participantes, cuyos hijos tenían edades que oscilaron entre 6 y 12 meses al inicio del programa, y 10 y 19 meses en el segundo momento de la investigación, se evaluaron los cambios debidos al programa y los que se debían al curso natural en el desarrollo de los niños. Aquellos cambios debidos al programa se compararon con los datos

de la encuesta inicial y según señalan los investigadores: “Los impactos del programa se observan tanto en las prácticas reportadas de lectura en el hogar (situaciones y motivaciones para la lectura, relación con la biblioteca) como en la práctica de la lectura compartida con el bebé (interés e iniciativa del niño, estrategias del adulto). Puede decirse que gracias al programa se incrementó el uso de las bibliotecas públicas (visitas y préstamo domiciliario) y se introdujeron nuevas prácticas de lectura: leer con el bebé y hacerlo con los hijos por razones distintas a las tareas escolares. Todos los padres reportan cambios en el interés del bebé por explorar los libros”.²⁶

De este proyecto, aún en proceso, hay aspectos que revisten un gran interés para el tema que nos ocupa. Además del impacto ya mencionado en las 161 familias, la experiencia se constituye en un modelo de trabajo interinstitucional, puesto que suma a los esfuerzos de concepción, gestión y lectura, por parte de Fundalectura, la cooperación académica del Grupo de Cognición y Lenguaje de la Universidad Nacional, incorporando el componente investigativo, lo mismo que la infraestructura de una caja de compensación familiar como Colsubsidio que ofrece una red de espacios culturales, a través de sus bibliotecas, y de otros espacios para la atención a los bebés y a sus familias mediante los centros de salud.

Además del acierto derivado de estas alianzas institucionales, el programa se ha irradiado a otras cajas de compensación del país que son líderes en el trabajo de promoción de lectura como Comfenalco, Antioquia; Comfamiliar del Atlántico y Comfamiliar de la Guajira. Cada una de estas organizaciones “adopta” el programa, introduciéndole modificaciones propias de las regiones y ello implica que, en un futuro próximo, estos trabajos podrán constituirse en experiencias piloto, con innovaciones derivadas del diálogo entre el programa general y su implementación local. Por citar uno de estos ejemplos, el programa desarrollado en Comfenalco Antioquia trabaja con una población entre el rango de edad de 0 a 2 años y medio y pretende cubrir a toda la primera infancia. A través de su red de bibliotecas, atiende un promedio mensual de 100 familias antioqueñas y ha vinculado, mediante este programa, a una población que no conocía la existencia de la biblioteca pública, ni los múltiples servicios que ésta podía ofrecer al grupo familiar. Según Blanca Nelly Múnera y Gladys Lopera, encargadas

²⁶ Ibidem.

del proyecto: “De las 194 familias (padres y madres) que recibieron carné de préstamo en la biblioteca Comfenalco Antioquia a partir del programa, 172 han llevado materiales de lectura para el hogar, con un promedio de préstamo mensual de 1000 materiales de lectura en el año 2004 (aproximadamente 6000 materiales entre julio y diciembre), que incluyen libros para el bebé y otros libros de interés para el grupo familiar (libros con recetas de cocina, manuales de cuidados para el bebé, libros de manualidades y labores en el hogar, libros especializados en temas como valores familiares, manejo de autoridad, crecimiento y desarrollo, entre otros)”²⁷.

Además de incorporar al trabajo un grupo que antes no tenía contacto con los servicios de una biblioteca, las responsables del proyecto reportan un cambio comportamental en el personal bibliotecario con relación a la atención de este nuevo público, lo mismo que la necesidad de ofrecer nuevos procesos de capacitación, de cara a la atención de los usuarios. A estos desafíos se suman otros relacionados con el diseño y la adecuación de espacios para los bebés, con la selección de materiales de lectura –no solamente libros– y con el tipo de actividades para la familia que empiezan a surgir también como necesidades del proceso.

Es importante resaltar que estos proyectos, todavía en fase de construcción, brindan nuevos insumos para monitorear el impacto de los programas de lectura para bebés y familias en el ámbito de las bibliotecas colombianas y ofrecen referentes regionales útiles para documentar las diversas modalidades de aplicación que van surgiendo, según las particularidades y las necesidades específicas detectadas en cada región. En este sentido, por ejemplo, la experiencia de Comfamiliar del Atlántico que involucró a su programa la atención a madres gestantes, ilustra la riqueza que se va derivando en cada aplicación. Sin embargo, en el análisis de los procesos desarrollados hasta la fecha, se encuentran coincidencias en aspectos como la necesidad de proponer nuevos procesos de formación y capacitación para el personal que atiende a la primera infancia; la pertinencia de un acompañamiento cada vez más cualificado para alentar el desarrollo lector de los niños y de sus familias durante toda la etapa preescolar y la urgencia de contar con procesos de seguimiento e investigación que puedan convertir estas experiencias piloto en modelos de estudio, para motivar la generación de otras propuestas.

²⁷ Entrevista con Blanca Nelly Múnera y Gladys Lopera, coordinadoras del proyecto en Comfenalco, Antioquia.

En otro ámbito menos masivo, es importante considerar la experiencia de Espantapájaros Taller, institución que desde 1990 ha desarrollado un proyecto de animación a la lectura para la primera infancia, centrado en el reconocimiento de la importancia de la lectura temprana como alternativa de comunicación, desarrollo emocional y prevención. A partir de las consideraciones sobre los vínculos afectivos que se construyen durante la primera infancia y en la misma línea de ubicar la génesis del lector desde su ingreso al mundo de lo simbólico, un equipo interdisciplinario compuesto por psicólogos, pedagogos artísticos y expertos en lectura y literatura infantil ha ido construyendo una propuesta en dos direcciones: de una parte, trabaja con niños desde 8 meses a 7 años y, de otra, realiza un trabajo permanente de formación de adultos (maestros de preescolar y primaria, padres y madres de familia, bibliotecarios y promotores comunitarios) como condición imprescindible para cambiar las prácticas de lectura y generar un movimiento pedagógico que integra la literatura, el arte y la pedagogía de la lectura. En esta doble dirección del proyecto, con niños y adultos, se ha establecido un diálogo entre la teoría y la práctica que revierte en un trabajo de investigación y que se traduce en propuestas de formación de adultos en el ámbito nacional e internacional y en la publicación de documentos sobre literatura infantil y pedagogía de la lectura. El trabajo de Espantapájaros hace énfasis en las dos etapas iniciales del lector: “yo no leo, alguien me lee” –desde el nacimiento hasta los inicios de la alfabetización– y “yo empiezo a leer con otros, etapa en la que ocurre el proceso de acercamiento a la lengua escrita. La intervención comienza en una Bebeteca que recibe bebés desde 8 meses con sus padres y que va proponiendo paulatinamente nuevos espacios de lectura y expresión artística para acompañar el crecimiento del lector y de la familia durante esas etapas cruciales de su desarrollo. Para garantizar este trabajo de seguimiento, ofrece espacios como Cuentos en Pañales, la Librería y la Escuela Maternal, ésta última orientada hacia el desarrollo artístico y literario como alternativa de educación inicial.

Mediante la creación de un grupo de estudio que documenta y evalúa la propuesta piloto y divulga resultados, Espantapájaros se propuso, desde el año 2000, socializar la experiencia piloto desarrollada en su sede para buscar alternativas de implementación de Bebetecas en otros ámbitos locales y nacionales, con poblaciones de escasos recursos. Así auspició la creación de la Bebeteca de la Fundación Amigos de Jesús y María, del Barrio Villa Liliana

en el sur occidente de Bogotá (2001), y acompañó su etapa de implementación y formación de adultos hasta el 2003. Con el fin de continuar auspiciando la creación de espacios similares en otras comunidades, desarrolla un trabajo de formación permanente, orientado a la conformación de “bebetecas piloto” a las que ofrece asesoría, pasantías y apoyo logístico. En este momento hace gestiones para implementar experiencias similares a la de Villa Liliana en cinco comunidades interesadas, mediante un “proyecto semilla” planteado como un laboratorio que conjuga la capacitación y la práctica directa. Así mismo, está realizando una investigación etnográfica que pretende recoger las historias de sus primeros lectores – ahora adolescentes– para evaluar el impacto de la experiencia en un estudio diacrónico y publicar un libro con los resultados.

En la misma línea de investigación – acción, cabe mencionar la experiencia de Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica²⁸, financiada por Colciencias, el IDEP y la División de Investigaciones de la Sede Bogotá (DIB) de la Universidad Nacional y desarrollada por el Grupo de Investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia.

Desde una perspectiva investigativa, teórica y práctica, el trabajo muestra los escenarios y las prácticas sociales que ocurren en la vida de los infantes y que promueven el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura. En esa línea, explora el impacto de un programa de formación de docentes de preescolar en el área de alfabetismo emergente, concepto que el grupo ha estado documentando desde una perspectiva investigativa que resignifica y ofrece nuevos enfoques al proceso de adquisición de la lengua escrita.

La investigación contempla la implementación de algunas prácticas evolutivamente apropiadas que han sido reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo, tales como la lectura compartida de cuentos; el conocimiento de las letras; el ambiente de alfabetismo; las relaciones emocionales positivas –padres, maestros, niños y niñas– orientadas hacia la cultura escrita; la identificación temprana de problemas de lenguaje

²⁸ Grupo de Investigación, Cognición y Lenguaje en la Infancia. Arias, Flórez, Torrado y otros. *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el preescolar*” Documento borrador para un libro en preparación.

y el ambiente del salón de clase rico en experiencias de lectura. A todas estas prácticas, cuyos beneficios han sido ampliamente demostrados, suma otras aún en etapa experimental pero que también han demostrado ser útiles como la conciencia fonológica; el aprendizaje de vocabulario nuevo y la intervención en grupos pequeños de aquellos niños que presentan dificultades en las áreas de lenguaje comprensivo y expresivo.

Mediante una perspectiva metodológica basada en la acción cooperativa entre profesores universitarios, docentes de preescolar, padres de familia y niños, la trascendencia de este proyecto radica en su potencial para aumentar el conocimiento sobre las prácticas de alfabetismo evolutivamente apropiadas para preescolares, demostrar que a través de la investigación se puede incrementar lo que se sabe sobre el tema y evaluar la efectividad de programas de formación de docentes de preescolar. Como uno de los productos de la investigación, los autores de la propuesta están preparando la publicación de un libro²⁹.

Este trabajo desarrollado también por un equipo interdisciplinario en el que participan psicólogos, fonoaudiólogos y pedagogos, tanto de educación inicial como universitaria, se constituye en otra muestra más que ilustra la pertinencia de articular diversos saberes en un tema que como el de la lectura en la primera infancia requiere ser abordado desde muchas miradas diferentes.

A la investigación realizada por este grupo en el ámbito académico es importante sumar los proyectos de investigación que desde otras instituciones de educación superior como la Universidad del Valle, con especialistas como Gloria Rincón y otros, han documentado el tema de la lectura en la infancia desde diversos enfoques académicos. Además de estas instituciones, se recomienda tener en cuenta los aportes de reconocidos especialistas en el tema del acercamiento a la lengua escrita como Rosa Julia Guzmán (CINDE–Colegio Helvetia), Juan Carlos Negret, (Herramientas y Gestión: Programa Letras, que ha desarrollado un trabajo de investigación y práctica alrededor de la escritura desde la primera infancia en instituciones públicas y privadas;) y Mauricio Pérez, (Universidad Javeriana). Los trabajos de

²⁹ Grupo de Investigación, Cognición y Lenguaje en la Infancia, Universidad Nacional de Colombia. *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica*. Documento en borrador de un libro en preparación.

todos estos especialistas deben ser tenidos en cuenta como insumos de la Mesa de Lectura y no se han alcanzado a incluir en el presente documento pues hasta ahora se está estableciendo contacto con sus autores. Así mismo, otros profesionales vinculados al Grupo de Acompañamiento en Crianza, del que hacen parte las psicólogas Cecilia Zuleta y Juana Morales del Taller Vueltacanela, al igual que las experiencias de otros jardines como Pasos y Compases pueden contribuir a relacionar los procesos de lectura con el desarrollo infantil y la nutrición emocional.

De este recuento somero de experiencias significativas, podríamos desprender algunas recomendaciones generales para tener en cuenta en la conformación de una mesa de trabajo sobre lectura en la primera infancia y que se sintetizan en los siguientes puntos:

1. Interdisciplinariedad y diálogo de saberes. Al demostrarse, en todas estas experiencias, que leer en la primera infancia involucra aspectos cognitivos y emocionales, ligados profundamente al proceso de construcción del sujeto, resulta necesaria la confluencia de diversas miradas y disciplinas, tales como la psiquiatría, la pedagogía, la lingüística, la literatura y el trabajo social, entre otras, que puedan dar cuenta de todos los aspectos involucrados en el desarrollo del niño y de su familia en la mesa de lectura.
2. Alianzas institucionales. Si bien el enfoque académico resulta indispensable para avanzar en la construcción de una propuesta teórica, es importante conjugarlo con otros enfoques pedagógicos y administrativos que le señalen a la mesa posibles rutas de implementación de dicha propuesta. Partiendo del concepto de “inteligencias múltiples”, la mesa debe contar con personas y/o instituciones expertas en abordar el tema desde una perspectiva teórica, con otras que sugieran mecanismos de implementación pedagógica en contextos reales –educación formal, no formal e informal– y con otras instituciones o personas que piensen en modalidades de financiación, gestión y articulación al ámbito de las políticas públicas.
3. Inserción de la mesa de lectura en el contexto general del proyecto ICBF. Dado que el componente de lectura surgió después de conformadas las mesas de trabajo que se

están ocupando de la construcción de la Política Pública para la Primera Infancia, se recomienda garantizar recursos para el funcionamiento autónomo de la mesa y, simultáneamente, buscar espacios de comunicación y retroalimentación con los trabajos de otras mesas. En este sentido, comenzar la reflexión sobre lectura ligada a los documentos sobre primera infancia que se mencionan en el primer capítulo, puede resultar muy ilustrativo para el grupo.

4. Trabajo en equipo a largo plazo. Una propuesta de lectura para la primera infancia debe ser asumida como un trabajo investigativo que contemple procesos de construcción, evaluación y seguimiento en el largo plazo. Por ello, además de concebirse como un proyecto para producir un documento específico, la mesa puede constituirse en un espacio que fomente el diálogo entre las diversas instituciones que se ocupan de este tema en el país. Mediante la conformación de una red de experiencias de lectura en la primera infancia, se garantizaría un trabajo más cooperativo que propiciaría el intercambio de saberes y proyectos y que contribuiría a hacer visible un tema al que aún no se le ha reconocido todo el potencial que tiene como herramienta de formación, prevención, desarrollo e inclusión social.
5. Inserción del tema en contextos políticos. Todas las consideraciones anteriores que demuestran el potencial de la lectura como herramienta de desarrollo, prevención, educación e inclusión social, le plantean a esta mesa el desafío de hacer visible su trabajo en instancias con poder de decisión político, tanto a nivel local como nacional. De ahí que el trabajo de la mesa deba articularse al del Ministerio de Educación, que actualmente se ocupa en la construcción de una propuesta de estándares para la primera infancia; al Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas y a otras instancias como el Consejo Distrital de Fomento a la Lectura y la Escritura, que mediante mecanismos de consulta pública, estableció como prioridad número 6, “la implementación y el fomento de programas de lectura y escritura dirigidos a la familia y la primera infancia”³⁰. En ese orden de ideas, es recomendable revisar otros documentos que dan

³⁰ Consejo Distrital de Lectura. Formulación de una política pública de lectura y escritura. Documento de Trabajo, 2005.

cuenta de los procesos de consultas públicas en el ámbito distrital y nacional lideradas por Asolectura, con miras a formular una política pública de lectura y escritura.

A MANERA DE CONCLUSIÓN: COMPOSICIÓN Y DESAFÍOS DE LA MESA

Preguntas y desafíos:

¿Qué se debe considerar en una política de primera infancia con relación a la lectura y la escritura?

¿Cómo integrar las etapas del desarrollo lector a las instituciones que se encargan de la atención a la primera infancia? Cómo garantizar la articulación de la propuesta en las diferentes modalidades de atención formal y no formal del sistema educativo a través de las diversas etapas que comprenden:

- La génesis del lector: familia; madres comunitarias, programas de prevención en salud desde la gestación.
- Espacios de educación inicial: Guarderías, Hogares de Bienestar; Escuelas Maternales.
- Educación formal preescolar. Proceso de acercamiento a la lectura y la escritura y articulación de la propuesta de la mesa al enfoque de Competencias planteado por el Ministerio de Educación Nacional.

¿Cómo insertar esta propuesta en los ámbitos culturales de la formación de lectores?

- La biblioteca pública y el Plan Nacional de Lectura y Bibliotecas.
- Los proyectos regionales y locales.

El perfil de los mediadores de lectura en la primera infancia y los desafíos para su formación en:

- Las instituciones de educación superior e intermedia y en las escuelas normales.
- Los programas informales de capacitación de mediadores de lectura en bibliotecas, proyectos de fomento lector e instituciones vinculadas a la salud.
- Las madres comunitarias, la familia y la comunidad.

Posible composición de la mesa de lectura

Se anexa el cuadro con los datos de los invitados a la primera sesión, aclarando que, en esa sesión, los invitados pueden sugerir otras personas, instituciones y experiencias que enriquezcan el trabajo de la mesa.

ENTIDAD	NOMBRE	CARGO
Ministerio de Educación Nacional -MEN-	María Clara Ortiz	Subdirectora de Proyectos Intersectoriales
Ministerio de Educación Nacional -MEN-	Lucía León	Profesional Especializado de la Subdirección de Proyectos Intersectoriales
Ministerio de Educación Nacional -MEN-	Rocío Gómez	Asesora Primera Infancia
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-	Tatiana Romero	Asesora de Dirección
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-	Beatriz Helena Robledo	Secretaria Técnica
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-	Jaime Matute	Director de la Oficina de Cooperación y Convenios
Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF-	María Francisca Concha	Subdirectora de Lineamientos y Estándares
Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS-	Olga Isaza	Subdirectora de Políticas Poblacionales
Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS-	Maria Elvira Carvajal	Gerenta de Infancia
Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS-	Patricia Vega	Coordinadora del Equipo Pedagógico.
Ministerio de Cultura	Graciela Prieto	Coordinadora de Políticas e Investigaciones. Biblioteca El Parque. División Infancia y Juventud.
BIBLORED	Silvia Prada	Gerente Biblored
Comfamiliar del Atlántico	Carmen Alvarado de Escorcía	Directora Centro Cultural
Comfenalco Antioquia	Gloria María Rodríguez	Jefe Departamento de Cultura y Bibliotecas
Colsubsidio	Magola Delgado	Jefe del Departamento de Educación
Fundalectura	Carmen Barvo	Directora

Asolectura	Silvia Castrillón	Directora
Fundación Rafael Pombo	Juanita Santos	Directora
Espantapájaros Taller	Yolanda Reyes	Directora
Universidad Nacional	María Cristina Torrado	Directora Observatorio Infancia
Universidad Nacional	Rita Flórez	Profesora - Investigadora
Universidad Javeriana	Mauricio Pérez	Profesor, investigador, Coordinador de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje
Universidad del Valle	Gloria Rincón	Profesora, investigadora
Herramientas y Gestión	Juan Carlos Negret	Experto, consultor del MEN y del ICBF en el tema.
Taller Vueltaacanela	Cecilia Zuleta	Directora - Psicóloga
Centro de Expresión Artística Mafalda	Maritza Díaz	Directora
FUNDALI	Horacio Pérez	Director Administrativo
	Ana María Aponte	Asesora Proyectos Culturales
Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC-	Isadora de Norden	Directora
Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC-	Pilar Ordóñez	Secretaria General
Centro regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe – CERLALC-	Beatriz Helena Isaza	Subdirectora de Lectura y Escritura.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

Bettelheim, Bruno. *Aprender a leer*. Barcelona, Grijalbo, 1987

Bonafé, Marié. *Poner al bebé en el centro*. Entrevista en: “Espacios para la lectura número 5”. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

Bruner, Jerome. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid, Alianza Editorial, Madrid, 1984.

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

Consejo Distrital de Lectura. *Formulación de una política pública de lectura y escritura*. Documento de Trabajo, Bogotá, 2005.

Diatkine, René. *Desarrollo psíquico y transmisión cultural*. En: “Espacios para la lectura número 5”. México, Fondo de Cultura Económica, 2000.

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.

Departamento de Planeación Nacional. *Política Nacional de Primera Infancia*. Documento Borrador.

Ferreiro, Emilia. *Cultura, escritura y educación*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

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

Flórez, Rita, editora. *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2004.

Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples*. Barcelona, Paidós, 1995

Lineamientos para una política educativa de la primera infancia. Documento borrador, versión mayo de 2005. Ministerio de Educación Nacional. Departamento Administrativo de Bienestar Social – DABS. Observatorio de Infancia y Familia – U. Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF.

Observatorio sobre Infancia. María Cristina Torrado, María Emma Reyes, Ernesto Durán. *Bases para la Formulación de un Plan Nacional para el Desarrollo de la Primera Infancia*. Universidad Nacional, Bogotá, 2002.

Ong Walter. *Oralidad y escritura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Reyes Yolanda. *Cuando leer es mucho más que hacer tareas*. En: “Nuevas Hojas de Lectura”, Fundalectura, Bogotá, 2003

Reyes Yolanda. *Yo no leo. Alguien me lee, me descifra y escribe en mí*. En: “Lecturas sobre Lectura”. México, Conaculta, 2003.

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.

Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto, 1995.