

# El tiempo en los márgenes de la lectura

(Ensayo)

Especialización en Lectura, Escritura y Educación. FLACSO. 2012.

**Gabriela Ramona González Sandoval**

**Presidenta de la Nación**

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

**Jefe de Gabinetes del Ministro**

Dr. Aníbal Fernández

**Ministro de Educación**

Prof. Alberto E. Sileoni

**Secretario de Educación**

Lic. Jaime Perczyk

**Jefe de Gabinete**

A.S. Pablo Urquiza

**Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa**

Lic. Gabriel Brener

**Subsecretaría de Planeamiento Educativo**

Prof. Marisa del Carmen Díaz

**Instituto Nacional de Formación Docente**

Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

**Dirección Nacional de Desarrollo Institucional**

Lic. Perla C. Fernández

**Dirección Nacional de Formación e Investigación**

Lic. Andrea Molinari

**Coordinación Desarrollo Profesional Docente**

Lic. Carlos A. Grande

Esta tesis fue financiada a través de las acciones correspondientes a la línea de Postgrados y Stages perteneciente a la Coordinación de Desarrollo Profesional Docente del Instituto Nacional de Formación Docente mediante el programa de formación - PROFOR -

La publicación digital de este trabajo se encuentra autorizada por su autora Gabriela Ramona González Sandoval.

*Los chicos de la ronda saben que el juego sólo durará lo que tarde el lobo en vestirse, pero eso no les preocupa. La abuela sabe que la muerte está rondando en la espesura, pero jamás dejaría de entrar al bosque por eso.*

Graciela Montes

## **El tiempo en los márgenes de la lectura**

En algunas aulas de primer grado suele repetirse una escena que parece privilegiar la fragmentación y la clausura. Muchas horas del año escolar giran en torno del aprendizaje de “partecitas” que los niños van escribiendo y leyendo penosamente en el pizarrón. (“Partecitas” es como les llaman algunas maestras a las sílabas que se van uniendo para formar palabras y oraciones). Una vez que la oración queda finalmente escrita, el alumno señala con el puntero o con la tiza esos pedacitos que componen cada palabra y lee en voz alta, silabeando. Suele llegarse al extremo de que todos los chicos de la misma fila pasen a “leer” la misma oración, de la misma manera: con el puntero o con la tiza, indicando con pancitas subscriptas los límites de cada sílaba, mientras los demás compañeros del grado juegan haciendo morisquetas, deambulan por el aula...o bostezan. Si el alumno que pasó al pizarrón marcó bien al decodificar, el objetivo se ha cumplido, porque “saber marcar” es sinónimo de “saber leer”.

En las mismas aulas, la propuesta tiende a tornarse más flexible en el espacio y en el tiempo en aquellos momentos en que los chicos pueden explorar con libertad los estantes de la biblioteca de literatura infantil de la escuela, una mesa de libros, un libro que pueden empezar llevando a casa y acaso terminen atesorando, no tan sólo como objeto preciado, sino porque su memoria logra apoderarse de las imágenes o de una historia, o quizás de una palabra que los ha (con)movido como lectores, las que serán recordadas aunque pasen muchos años. (Todos los adultos que hemos tenido la ocasión de estar en contacto con libros en la infancia podemos aportar aquí algún ejemplo feliz, como un destello de luz entre nuestras

emociones y nuestro intelecto). A veces es la voz del maestro o de la maestra leyendo en voz alta un libro de cuentos la que lleva de la mano al auditorio de niños que escucha expectante. Otras veces es el mismo niño-lector quien en una aventura solitaria o compartida con otros chicos es capaz de descubrir eso que años más tarde entenderá se llama *literatura*; sin duda, es mucho más probable que en estos casos se despierte el deseo de leer, cuando la lectura es disfrutada con otros y cuando es vivida en su dimensión personal, en términos de Isabel Solé (1995).

Las dos escenas a las que hemos aludido en los párrafos anteriores nos remiten a una oposición similar a la que establece Gianni Rodari (2004) entre el “niño-alumno” y el “niño-que-juega” y nos hablan de diferentes gramáticas escolares, de dos concepciones de lectura disímiles y, además, de un particular uso del tiempo en la escuela. En la primera de las escenas, el tiempo es mensurado según criterios meramente escolares, basados en el rendimiento, en la conducta, en la capacidad de adecuarse al modelo institucional cuando la lectura se reduce a la alfabetización mecánica. En la segunda -menos frecuente en las escuelas, en las aulas de primer grado-, se articulan las condiciones que conducen a sentir el placer de leer y a experimentar el lado lúdico de los libros, por lo que el tiempo necesariamente será más laxo y distendido, lo que no significa que la propuesta de lectura no haya sido planificada.

¿Por qué preocuparnos especialmente por la incidencia del factor tiempo en las aulas de primer grado? Porque algunas maestras y maestros alfabetizadores aducen que por falta de tiempo durante el año escolar sus alumnos no pueden visitar la biblioteca escolar ni conocer los libros disponibles en ella. “Hay que enseñarles a leer; no se puede perder tiempo mirando libros”.

Sin embargo, los niños pequeños hoy crecen en una cultura mucho más visual que antes; si les damos la oportunidad de hacerlo, ellos miran con atención las ilustraciones de algunos libros de literatura infantil que han sido creados artísticamente y perciben cosas que a nosotros, los adultos, se nos escapan. Los

que tenemos la ocasión de compartir este tipo de lectura con los más chicos, lo sabemos. Los niños, grandes observadores, disfrutan advirtiendo los guiños del autor/ilustrador, las pistas que éste ha dejado, con una percepción que unas veces puede ser lenta, profunda e inteligente, otras veces, espontánea y chispeante. A su vez, los más pequeños dan cuenta de la condición de la rapidez perceptiva que es propia de los nativos digitales cuando miran sus programas de televisión favoritos o juegan en la computadora.

Pero regresemos a los libros. Por ejemplo, un género como el de los álbumes ilustrados no sólo presenta un reto a nivel visual y expresivo para los niños, sino que además los acerca a la esencia de lo que la literatura exige. En los libros de este género, algunas cosas están dichas en palabras, otras en imágenes y otras en el interjuego de palabras e imágenes. Los chicos que aún no leen convencionalmente tienen una especial capacidad para captar el significado de las imágenes que el artista ha puesto en su obra y, si el adulto que hojea ese libro está dispuesto a demorarse, mientras él lee lo que dicen las letras, el niño se emociona leyendo lo que dicen las ilustraciones. Entre ambos pueden construir el sentido del texto, dialogando y deteniéndose en los detalles. Deteniéndose. Allí está la clave. Aminorando la marcha, para acariciar todo lo que el artista ha esparcido en el campo de las páginas, volviendo a pasar y volviendo a ver, una y otra vez.

Si los niños descubren ese mecanismo que les proponen los libros-álbum -ejercitar la mirada mediante la parsimonia-, más adelante tal vez ellos querrán seguir hilando sentidos solos, buscando pistas detrás de las palabras, cuando ya no estén allí las ilustraciones, ni un adulto que los guíe. La clave seguirá estando en el tiempo invertido, de la misma manera en que se abstrae y se encarniza el “niño-que-juega”, sin preocuparse por el tiempo que transcurre. Los tiempos de la escuela son otros, pero no se puede postergar el valioso momento del juego exclusivamente a la hora del recreo.

Otra clave -que, como vimos, se liga a la anterior- radica en la lectura y relectura del mismo libro; ello también insume tiempo. La dimensión personal de la lectura de alguna manera se alimenta de las relecturas pues sólo en la medida en que podamos visitar una misma obra nos familiarizaremos con ella, recorreremos varias veces el texto, como cuando nos encontramos en una ciudad como turistas: mientras más caminamos sus calles, mejor la entendemos. La primera vez notamos el cariz de los edificios, los graffitis dispersos en las paredes, los espacios verdes y las especies de árboles que los habitan, el bullicio de alguna feria... La segunda vez quizá busquemos específicamente algún punto sublime en la arquitectura de un antiguo edificio, algún grafiti banal o glorioso, un árbol de una especie autóctona cuyas flores vimos estallar en alguna plaza, una pieza fascinante de la feria de artesanías y, aunque tomemos un atajo, igual iremos atentos al aire de la ciudad, a esa atmósfera que la rodea y que nos conduce a su esencia. La atravesaremos a pie, sin prisa, más de una vez, volviendo atrás, tanto como ella nos intrigue o nos atraiga.

Un prerrequisito insoslayable consiste en que a nuestros niños les ofrezcamos buenos libros, los mejores, aquellos que invitan a leer porque nos muestran que todo en el mundo tiene su fulgor y no aquellos materiales que han sido preconcebidos para “ejercitar lectura”. Como dice Michèle Petit (2000), los buenos libros son una vía por excelencia para tener acceso al saber, pero también a la ensoñación, a lo lejano y, por tanto, al pensamiento. En tal sentido, aprender a leer no significa perder el valioso tiempo para jugar, soñar y conocer el mundo frente a textos hueros y fragmentados o frente a pseudotextos.

Demorarnos y pasar más de una vez por el mismo lugar, es decir, por un buen libro, son operaciones que habilitan el hallazgo. Y el hallazgo genera placer: el placer de descubrir los detalles que permiten construir un sentido determinado. Estas operaciones podrán originarse en el aula o en la biblioteca de la escuela, y trascenderán esos espacios cuando el niño-lector lleve los libros a su casa, pero lo esencial es que la relación con los libros tenga su tiempo ganado durante el

transcurso de cada año lectivo, con igual énfasis que cuando se propone a los chicos trabajar para lograr la apropiación del sistema de escritura. En otras palabras, mientras los niños van conquistando progresivamente las arbitrariedades de este sistema es indispensable que las voces de los maestros y de los padres estén presentes para leerles historias significativas, que les permitan explorar y conocer el mundo desde la conexión con los libros. De este modo, comenzará a desarrollarse el gusto de leer, pues en la medida en que los niños vean al otro -al que acompaña- disfrutando, ellos también sentirán ganas de leer, de saber cómo es. Y una vez que descubran el placer de leer con libros desafiantes, querrán volver a sentir ese mismo placer.

Y es que para aprender a leer en todo el sentido de la palabra no basta con automatizar el aprendizaje de “partecitas” que se suceden linealmente en el espacio del pizarrón o de las hojas del cuaderno; es necesario, además, que los niños aprendan a buscar los sentidos que se esconden detrás de las palabras (y de las imágenes) en los libros, y también que vean cómo hacen otros que ya han construido su camino como lectores. Ello supone romper el criterio de lectura como ejercitación mecánica que predomina aún en muchas aulas de primer grado y animarse a invitar a los niños a entrar -y demorarse luego- en la espesura del bosque.

## Referencias bibliográficas

Montes, Graciela (2001) "El bosque y el lobo. Construyendo sentido en tiempos de industria cultural y globalización forzada" En *Congreso Internacional del I.B.B.Y.* Cartagena de Indias, septiembre.

Petit, Michèle (2000) "Elogio del encuentro". En *Congreso Mundial de IBBY*, (Cartagena de Indias, 18-22 de septiembre de 2000).

Rodari, Gianni (2004) "La imaginación en la literatura infantil". En: *Imaginaria*, N° 125, marzo. Buenos Aires.

Sole I. Gallart, Isabel (1995) "El placer de leer". En *Lectura y Vida*, N° 3, Año XVI. Buenos Aires.