

Posgrado internacional

**Gestión y política  
en cultura y comunicación**

Flacso

Cursada 2019

**Raquel Franco**

**Trabajo final:**

**La lectura en la primera infancia**

## Introducción

Hasta hace dos décadas la idea de compartir libros con bebés, es decir leer en voz alta obras literarias destinadas a la primera infancia con niños y niñas a partir de los primeros meses de vida era considerado absurdo, exagerado, snob, incluso un acto de sobreestimulación. Sin embargo, sostienen los antropólogos que todas las lenguas humanas tienen canciones de cuna. Porque la humanidad ha comprendido que sin la voz de un adulto significativo, sin música, sin ritmo y sin palabras los niños no pueden ser aliviados, no pueden dormir, no pueden crecer ni incluirse en la cultura de su tribu. También, porque esa voz que les canta y les ofrece balbuceos y juegos de palabras ininteligibles, mezclados con cosquillas y mimos es la manera en que las madres, padres, y otros adultos construyen la comunicación con el cachorro humano, que no tiene al principio más que su llanto. Esos juegos (mezcla de corporalidad y canciones antiguas) también hablan del mundo al que el niño llega: dicen “no estás solo, esos ruidos que te asustan son tus hermanos, volverá la luz porque hay día y hay noche, cuando despiertes y sientas hambre otra vez habrá alimento, tu mamá no está pero vendrá por vos”. El bebé solo comprende la intención, pero el adulto no puede ya transmitir una intención sin las palabras y cuando cante “Duerme duerme negrito que tu mamá está en el campo” imprimirá en ellas tanto su vida individual como el patrimonio heredado de la cultura.

Entonces, ¿cuál es la relación entre esta necesidad inicial de voz y palabras y la lectura con bebés?

El trabajo sostenido y fundamentado de un grupo de especialistas que serán nombrados frecuentemente en este trabajo ha generado un interesante caudal de trabajo teórico y de experiencias hasta arrojar una nueva luz sobre la relación de la primera infancia con los bienes culturales. Finalmente, han demostrado hasta qué punto los libros y la lectura serán factores críticos de desarrollo para los niños y las niñas. Ellos son Yolanda Reyes en su obra *La casa imaginaria*, Evelio Cabrejo a lo largo de muchísimas conferencias y en su reciente libro *Lengua oral: destino individual y social de los niños y las niñas*, María Emilia López con el registro de su trabajo de formación de bibliotecarios en Colombia, *Un pájaro de aire*.

La inclusión de evidencia científica, fundamentación teórica y extenso trabajo empírico en los materiales sobre lectura resulta, en la perspectiva de este trabajo, un elemento crucial. Los discursos de alabanza a la lectura abundan y su expresión popular se ha tornado tan maniquea que muchas veces genera neutralización o, peor aun, contribuye a la perpetuación de la desigualdad. Oímos habitualmente que si los niños leen “serán más inteligentes, más empáticos, más imaginativos, tendrán mejores resultados en los estudios”, incluso “serán exitosos”.... Sin embargo, no se entiende bien cómo sucede esto, ni el discurso alcanza para popularizar una práctica cultural históricamente asociada a lo “culto”, al privilegio y a la diferencia (Chartier, 2009). Mucho menos la escuela pueda ponerse al hombro la tarea sin una estructura curricular que realmente crea en ello, cuando leer no forma parte de la vida cultural de una sociedad.

Lo que trataremos de demostrar aquí es que la inclusión de la lectura y otras prácticas culturales alrededor de los textos escritos desde la primera infancia será esencial para el

desarrollo de niños y niñas –muy especialmente allí donde ese desarrollo está más amenazado. También trataremos de demostrar que compartir con niños y niñas libros y lecturas será acompañarlos en el desarrollo de facultades innatas propias de todos los seres humanos. Por último, que esa empatía, imaginación y capacidad para aprender no son meros elementos decorativos sino factores de ciudadanía, en la medida en que favorecerán la inclusión.

Entonces, ¿por qué leer en la primera infancia? ¿Tiene acaso sentido leer un breve poema de Federico García Lorca con un niño de 9 meses, o recorrer una canción de cuna ilustrada con la niña de 15 meses que solo balbucea? En este trabajo pensaremos brevemente qué sucede entre la primera infancia y la lectura tomando 4 ejes de análisis: 1) la facultad de lenguaje y el pensamiento, 2) la inmersión en la cultura, 3) el lenguaje de la narración y el código escrito y 4) la construcción de vínculos cifrados en la palabra.

\*\*\*

## Los primeros tres años de vida

“Los niños que no tienen lesiones cerebrales no nacen desiguales: lo devienen. Devienen desiguales una primera vez porque viven en condiciones difíciles; lo devienen una segunda vez porque damos por hecha su desigualdad. A partir de ese momento hay algo que es difícilmente reversible”

René Diatkine en *Lengua oral: destino individual y social de los niños y las niñas*

Existe abundante bibliografía sobre la importancia crítica de los primeros tres años de vida en el desarrollo posterior de los niños y las niñas. Un muy citado informe de la Comisión Carnegie de 1994 presenta nuevas evidencias científicas y ofrece cinco claves de un “comienzo saludable” :

- 1) El desarrollo cerebral que ocurre entre la gestación y el primer año de vida es más rápido y extensivo de lo que jamás se había pensado.
- 2) El desarrollo cerebral es profundamente vulnerable a la influencia del ambiente.
- 3) La influencia de esos primeros estímulos tiene consecuencias a largo plazo.
- 4) El ambiente (es decir el conjunto de estímulos que recibe un niño o niña) afecta no solo al número de células neuronales sino al número de conexiones entre ellas y a la forma en que se cablean...
- 5) Hay evidencia científica acerca del impacto negativo del estrés temprano.

En términos de neurodesarrollo, inmediatamente después de nacer los bebés tienen un incremento espectacular del número de conexiones en todo el cerebro. Al cumplir el primer año de vida, el cerebro de un niño tiene casi el doble de conexiones que el de un adulto (Oates, 2012). Ahora bien, esa prodigiosa riqueza neuronal, esa velocidad en el establecimiento de conexiones, esa extraordinaria posibilidad de maduración acaba relativamente pronto por razones meramente biológicas: a partir de los tres años aquellas conexiones que no se desarrollaron, estimularon o ejercitaron desaparecen, las neuronas que no encontraron reflejo en el entorno

continúan funcionando... pero pierden sus sinapsis. Esto se llama “poda neuronal” y tiene la función de hacer más eficiente el cerebro que, en cierta forma, se va especializando.<sup>1</sup> Así, “[En virtud de lo que hoy sabemos] Los riesgos son más claros que nunca: un entorno adverso puede comprometer las funciones del cerebro y el desarrollo integral, al poner al niño o niña en un serio riesgo de desarrollar dificultades cognitivas, conductuales o físicas cuyos efectos pueden ser irreversibles” (Carnegie, 1994). Sin embargo, la oportunidad que se abre es igualmente dramática: niños y niñas se desarrollan en virtud de una combinación de capital genético y estímulos. A mayor calidad de estímulos, más oportunidades de crecimiento y maduración. Esto, que se ha aprendido muy rápido en las clases medias y altas de las sociedades humanas ha profundizado la brecha en relación con las oportunidades de desarrollo de las niñas y niños de los sectores más vulnerables de la población (Oxfam/Intermón 2020).

Ahora bien, todos los estudios sobre desarrollo de niños y niñas en la primera infancia destacan dos puntales de esta maduración: 1) el estímulo y potencia de la facultad de lenguaje y 2) el rol esencial de las experiencias socioafectivas, especialmente de los vínculos entre padres e hijos. Veremos en este trabajo la profunda incidencia del lenguaje en la construcción de estos vínculos tempranos de apego y el modo en que esta interrelación permitirá el desarrollo de toda la arquitectura cerebral y la psiquis.

Por otro lado, aunque hasta aquí hemos desarrollado razones biológicas y cognitivas para poner el foco en la primera infancia, a lo largo de este trabajo se sumarán argumentos de otros órdenes para intentar demostrar por qué las políticas de lectura llegan tarde a las vidas de los niños, y llegan vehiculizadas por una institución que tiene el don de excluirlos desde el primer día.

\*\*\*

## El desarrollo del lenguaje y el pensamiento

“La lengua es y será nuestra residencia principal de por vida.  
Es dentro de ella donde se realiza el destino individual y social de cada niño”  
*Lengua oral: destino individual y social de los niños y las niñas*, Evelio Cabrejo

---

1 La gran evidencia científica acumulada en lo que se refiere al neuro desarrollo de los niños y las niñas se ve reflejada en una enorme cantidad de bibliografía científica de gran complejidad. Sin embargo, sin ser un especialista sería fácil sobredimensionar los estudios de las neurociencias y, quizá, tener una idea falsa de la implicancia de sus resultados. Aquí se ha tratado de dar una idea general de qué significan en términos de desarrollo biopsíquico los primeros tres años de vida desde una perspectiva ya largamente fundamentada. Para eso, se ha tomado de base el trabajo de Oates, Karmiloff-Smith y Johnson, *El cerebro en desarrollo*, que reúne estos saberes, los presenta en lenguaje de divulgación y a partir de ello propone interrogantes significativos para la toma de decisiones de política pública en primera infancia. Por otro lado, para sostener las afirmaciones específicas que haremos en relación al lenguaje tomaremos la obra de Steven Pinker, *El instinto del lenguaje*, donde se presentan los saberes a los que ha arribado el cognitivismo en los últimos 40 años.

La facultad de lenguaje es innata y forma parte de la carga genética que nos hace humanos (Pinker, 1994). Parte de esta facultad comienza a desenvolverse a partir del quinto o sexto mes de gestación, cuando los bebés empiezan a oír. Esa información auditiva –estímulo primigenio–, que es esencialmente la de la voz de la madre, empieza a generar las estructuras neuronales donde se afianzará el lenguaje. En efecto, cuando nace, el bebé ya conoce mucho de la voz humana y del sonido de su lengua materna. En este momento será extraordinariamente sensible al ritmo, la voz y el acento y entonación de la lengua. Las investigaciones han revelado que los recién nacidos son capaces de distinguir todos los sonidos de todos los idiomas del mundo, aunque no los hayan oído nunca antes (Pinker, 1994). Sin embargo, al terminar el primer año de vida, solamente conservan la habilidad de distinguir los sonidos que han oído en las conversaciones de las personas que los rodean (Werker y Tees, 2005 en Oates, 2012), gracias al modo en que el cerebro selecciona los estímulos productivos –es decir la lengua en la que se les habla– a través del cableado neuronal. Al llegar a la fase en que empiezan a hablar, ya poseen un conocimiento bastante complejo de la o las lenguas a las que se han visto expuestos, incluido el aprendizaje de muchas palabras (Kuhl, 2009, en Oates, 2021)” Esta capacidad es muy superior a casi cualquier capacidad humana y gracias a los estudios y experiencias de los últimos 35 años sabemos hoy que se trata de un instinto humano, el mismo para todos<sup>2</sup>.

La facultad del lenguaje está basada en la capacidad de construir infinitas cadenas de sentido a partir de un conjunto finito de signos. Es una pieza crítica de la maquinaria biológica de nuestro cerebro, aquella que nos permite tener conciencia, pero que solo puede desarrollarse en el encuentro con los otros. Solo puede construirse en su complejidad gracias a la inmersión en una cultura. Así, el lenguaje está enraizado biológica, psíquica y culturalmente dentro de nosotros.

Desde antes de nacer los bebés ya están realizando el trabajo silencioso de construir su lengua materna a partir de la información auditiva. Esa aguda sensibilidad le permitirá componer ese conjunto de signos sonoros y las reglas que los ordenan. Cerca de los 2 años logran pronunciar los primeros signos (palabras) y construir su propia voz, es decir armar cadenas nuevas de signos para comunicarse. A los 3 años se produce una “explosión gramatical”: niños y niñas ya tienen entonces toda la gramática de la lengua incorporada y adquieren palabras a razón de una cada dos horas (Pinker, 1994).

A medida que un niño desarrolla lenguaje asistimos a algo extraordinario: un sorprendente, rápido y casi pasmoso proceso de humanización. De pronto, accedemos al pensamiento de esa criatura que hace dos minutos era solo un suave, gorjeante y conmovedor... ser extraterrestre. Las primeras palabras y estructuras articuladas nos demuestran qué y cómo piensa un niño. Pero esas vocalizaciones son apenas una parte mínima del enorme caudal de lenguaje que ha incorporado desde antes de nacer, y de representaciones mentales que ha construido. Estas representaciones se representarán a su vez en el lenguaje, paulatinamente, y el lenguaje a su vez les dará forma y las articulará con otras en lo que llamamos “pensamiento”. En efecto, nuestra capacidad de crear,

---

2 Estos desarrollos teóricos están fundados en la hipótesis (hoy generalmente aceptada) del lenguaje como un instinto propio de los seres humanos (Pinker, 1994), así como de la capacidad genética de construir la gramática de la lengua (Chomsky, ).

adquirir y usar sistemas de signos es posible a partir de otro rasgo crítico de nuestro cerebro: la facultad de construir representaciones mentales a partir de la experiencia sensorial<sup>3</sup>.

Así, la primera infancia es el período de la vida en la que los humanos desarrollamos –y aprendemos– la tarea cognitiva intensísima y constante de construir representaciones mentales y asignarles representaciones lingüísticas. Sostiene Evelio Cabrejo en *Lengua oral y destino social e individual*: “Lenguaje y psiquismo son elementos indisociables en los humanos. Una de las funciones fundamentales de la facultad del lenguaje, antes de la aparición de las primeras palabras, es crear las bases de la construcción psíquica de los niños y las niñas. Las bases de dicha construcción harán posible la apropiación de las lenguas orales y signadas. La consecuencia de esta trayectoria es que la construcción psíquica, los procesos de entrada en la lengua y los procesos de interiorización de la cultura son completamente solidarios.”

¿Cómo sucede esto entonces? Dado que desde el útero los niños y niñas viven ya inmersos en el lenguaje, cuando nazcan, mucho antes de reconocer la expresión de un rostro e interpretarlo, dependerán del sonido de esa voz y del ritmo del corazón que vienen escuchando desde siempre, ya que la extrema sensibilidad a la voz, las modulaciones, el ritmo y la música de una lengua son parte de la facultad de lenguaje. Estas sensibilidades le permitirán descubrir la prosodia específica de su lengua materna, así como el sentido e intencionalidad de las frases aun antes de entender una sola palabra de ellas.

Así, frente al desmesurado caudal de experiencia sensorial que recibe el bebé en el momento de nacer y en adelante (la luz, el aire, los ruidos, el hambre, el tacto) tendrá dos herramientas clave: la voz y el ritmo. Con estas dos herramientas interpretativas encontrará alivio y seguridad. Y con esa información también podrá anticiparse a los cambios. En términos neurológicos: la voz arrullante de la mamá activará determinadas conexiones neuronales asociadas al bienestar que producirán entonces una serie de reflejos físicos de calma, entre los cuales estará inicialmente la respiración tranquila, cese del llanto y el reflejo de succión. Esta respuesta neurológica repetida –asociada a la voz y el contacto con la madre– construirá las primeras representaciones mentales, previas al lenguaje y alojadas para siempre en la mente.

En términos psíquicos, podemos recrearlo así: madre o adultos significativos dan alimento, acarician, cantan, hacen juegos de palabras acompañados de caricias y movimientos: con todo este material y gracias a la facultad de lenguaje –que es la facultad de unir partes en cadenas se sentido más complejas, es decir de unificar efectos– el bebé construye su representación simbólica del otro al ligar toda esa experiencia a la persona que se ocupa de él. Esta es una conquista suprema de la organización mental, porque ahora ya no llora por hambre sino que llora para *llamar* a ese otro construido en su psiquis (Cabrejo 2020a). Un poco más adelante, encontrará el nombre, la representación léxica, en forma de sonido: “mamá”. Luego, podrá reproducir ese sonido con su aparato de fonación, la laringe, y estará hablando.

La vida intersubjetiva, es decir, la vida en sociedad, solo es posible si desde muy pequeños pudimos construir esas representaciones positivas o gratificantes del otro –es decir, los vínculos de apego iniciales que se construyen ligados para siempre a las representaciones lingüísticas. Esta actividad psíquica de la alteridad, es decir de la configuración del otro dentro de uno, no se

---

3 Sostiene Pinker (1994) que existe un modo de representación no lingüística propio de nuestra mente. En *El instinto del lenguaje* lo llamó “el mentalés”.

termina nunca; está ligada a la vida humana de la misma forma que la lengua dentro de la cual se inscribe y se hace posible.

Sin embargo, niños y niñas, antes de esa construcción lingüística específica que es la asignación de un signo a un significado, tendrá que hacer una operación complejísima que está ligada a la facultad de simbolizar: pensar que esa persona con la que creó esos vínculos precoces continúa existiendo aunque no esté frente a sus ojos (Cabrejo, 2020). Existe una capacidad natural de construir estas etapas, pero los adultos que estamos alrededor de los niños ponemos a disposición de ellos prácticas culturales que acompañan y sostienen estos procesos de desarrollo psíquico. Los arrullos, las nanas y las canciones del tipo “Duerme negrito”, “Arrorró” y tantas otras son la primera literatura infantil que conoce un niño y en la cual se cifra culturalmente nuestra capacidad como tribu de contener la angustia de la desaparición. La misma función cumplen los juegos del “Cucú” o el “Acatá”, que alrededor del octavo mes de vida permiten que los niños y las niñas aprendan a recurrir a sus representaciones mentales para sostener la existencia del otro cuando no está presente. En esta operación de pensamiento tan crucial, niños y niñas *hacen existir dentro de sus mentes* a sus padres (o a quien materne); y será la primera de decenas de construcciones mentales con las que los seres humanos nos representamos a los demás y damos lugar a los vínculos.

Los juegos que acompañan esta etapa del desarrollo identificada como esencial para la salud mental de niñas y niños existen exclusivamente en el lenguaje y no serían posibles sin él. De hecho, la operación que ayudan a crear es una operación simbólica que da lugar al *otro* dentro del lenguaje, dentro del complejo sistema de representaciones que constituye la arquitectura de la mente humana.

Algunos psicólogos llaman a esta emoción ingobernable que desencadena tanto pensamiento y desarrollo psíquico “el drama de la presencia-ausencia”<sup>4</sup>. La angustia de la ausencia se repara por la actividad simbólica, que permite a su vez seguir completando esa falta, recreando al ausente. Llenamos ese espacio vacío con nuestras representaciones. Cuando esta operación mental se afianza, se hace posible entonces *el imaginario*: anticipar y crear por el pensamiento lo que no está presente.

Entonces, las palabras harán referencia a cosas que están contenidas en el mundo interior del bebé. Son representaciones lexicales que envían a los contenidos mentales, que son a su vez representaciones. Esta operación recursiva es clave y tiene usos y potencialidades infinitas. La estructura gramatical de una lengua replica este modelo para crear cohesión: los pronombres son expresiones lexicales vacías de sentido sirven para representar a otras palabras que a su vez pueden representar elementos extralingüísticos. Esta actividad mental de representación de representación es una propiedad de lenguaje que permite a los seres humanos crear pensamiento a partir del pensamiento. Pasaremos nuestra vida en esto.

En su artículo “Los cimientos de la casa imaginaria”, Yolanda Reyes narra la escena de Emilio, un niño de 3 años que juega a armar una torre de cubos. Solo en el cuarto se habla a sí mismo: “El edificio que estoy haciendo es más alto que una manada de dragones, uno sobre

---

4 Entrevistas realizadas con las psicoanalistas especializadas en infancia Daniela Kaplan y María Rosa Cerdá durante el año 2019.

otro”. Reyes desarrolla a partir de ahí todas las operaciones de pensamiento que se hacen visibles en la frase: la primera, clave, podemos verla en “el edificio que estoy construyendo”. Se hace evidente una proyección, una obra, un “como si”, ya que por medio del imaginario convierte su torre de cubos en algo que está en su mente. Luego, utiliza un sistema de medición: “más alto que”, lo que ya demuestra que hay uso de conceptos matemáticos; en “manada” vemos un concepto semántico expresado en un sustantivo colectivo. Pero no solo eso, también dice “dragones”, un ser fantástico que nadie ha podido señalarle en el mundo exterior sino que es una ficción, parte del acervo cultural de la humanidad que ha llegado a él a partir de los cuentos. Por último, al decir “uno sobre otro” construye una imagen, una descripción que nos da la idea de lo fabuloso de su empresa. Así podemos ver que lo más importante de su torre de cubos no fue esa pila que se derrumbó a los pocos segundos, sino “la proyección de la obra: el trabajo que su imaginación le impuso en un juego fluido de acción y verbalización donde pensamiento y lenguaje son una misma cosa” (Reyes, 2009) .

\*\*\*

## El lenguaje como experiencia cultural

“Los niños nacen en un espacio cultural particular que influirá en la manera en que comiencen a conocer el mundo y a sacar provecho de la herencia acumulada de la cultura. Aprenden el modo en que el lenguaje y las narraciones le otorgan el acceso al poder o se lo niegan”  
*El irresistible cuento de hadas, Jack Zipes*

Aunque recién ahora estamos comprendiendo más cabalmente cómo se articulan pensamiento y lenguaje, todas las tribus humanas han comprendido que aprender una lengua es participar de una cultura. Bellísimo y revelador a este respecto es el texto “Las nanas infantiles” de Federico García Lorca, en el que repasa la tristeza y la tragedia de la madre pobre que está inscrita en el gran acervo de canciones de cuna españolas. “Son las pobres mujeres las que dan a los hijos este pan melancólico y son ellas las que lo llevan a las casas ricas. El niño rico tiene la nana de la mujer pobre, que le da al mismo tiempo, en su cándida leche silvestre, la médula del país”<sup>5</sup>.

En el lenguaje somos hablados por toda una cultura: sin la palabra “dragón” y los cuentos de dragones niños y niñas desconocerán esta representación aterradora, universal e imaginaria; sin la palabra “hermano” y los cuentos de “Los tres chanchitos” o “Las hadas” de Perrault no conocerán todo lo que la humanidad ha creado alrededor de este vínculo (y quizás esa falta de representaciones simbólicas no les permitan encontrar alivio a las angustias de esta relación).<sup>6</sup>

---

5 Por su parte, la pedagoga argentina María Emilia López reúne en su obra *Un pájaro de aire* el trabajo de formación con bibliotecarias de Colombia alrededor de esta literatura oral riquísima latinoamericana. La información cultural, la melodía de la lengua, y a veces las duras condiciones de la maternidad son la materia profunda que alienta estas canciones.

6 En “Los tres chanchitos”, solo el hermano menor es lo suficientemente astuto como para construir una casa que salve a todos del lobo. En “Las hadas”, recopilado por Perrault, una hermana es recompensada por su bondad echando perlas y diamantes por la boca al hablar y la otra, en cambio, echará sapos y culebras en castigo por su crueldad. Los estudios antropológicos sostienen que estas historias son recreaciones de la injusta ley de herencia del Medioevo, que entregaba todo el patrimonio familiar al hermano mayor, mientras que los menores debían irse a



Extendiendo el razonamiento, quienes no conocemos las historias bíblicas somos incapaces de comprender la metáfora de Caín y Abel o el sentido de salvación impreso en la palabra “arca”. Si no conocemos cuentos de hadas nunca podremos usar metafóricamente la palabra “lobo” ni comprenderemos la frase “el hombre es el lobo del hombre”. Los ejemplos son infinitos. Todas las metáforas con las que construimos pensamiento son producto de una historia cultural. El psicólogo evolutivo Michael Tomasello lo explica de esta forma en su libro *Los orígenes culturales de la cognición humana*: “El lenguaje es una forma de cognición; está organizado para la comunicación interpersonal. Los seres humanos quieren compartir la experiencia y de esa manera, con el tiempo, han creado convenciones simbólicas para hacerlo [...] Al aprender a usar estos artefactos simbólicos e internalizar así las perspectivas que los sustentan, el niño llega a conceptualizar el mundo de la misma manera en que lo hicieron los creadores de estos artefactos” (Tomasello, 2007, p. 160).

Justamente para analizar el papel del cuento y la literatura en la vida de niños y niñas es que debimos evocar el desarrollo y la organización del lenguaje durante los primeros años de vida, como forma privilegiada de comunicación y estructura de pensamiento. Lo cierto es que la evolución histórica de la narración verbal refleja los esfuerzos de los seres humanos en el mundo entero por adaptarse a entornos naturales y sociales cambiantes (Zipes, 2014) y esta tradición de explicarnos en cierta forma el mundo ha sido preponderantemente oral durante 300.000 años. Sin embargo, en los últimos 100 años la urbanización, las migraciones masivas y la abundancia de medios han desplazado la tradición oral y este patrimonio cultural inmaterial corre riesgo de perderse (<https://ich.unesco.org/>). En los entornos letrados este patrimonio llegará a través de la cultura escrita, los libros y la literatura. En la ya clásica obra *En torno a la cultura escrita*, Margaret Meek sostiene que “al igual que el acto de nombrar, el de contar historias es un hábito universal [...] A partir de los cuentos que escuchamos siendo niños heredamos la forma de hablar sobre lo que sentimos, los valores que consideramos importantes y los que nos parecen ser la verdad.” (Meek, 2004). No solo ordenamos selectivamente las cosas del mundo, sino que aprendemos a hablar de nosotros mismos.

Por otro lado, desde una mirada más antropológica, la evolución cultural del cuento de hadas tiene un estrecho vínculo histórico con todos los tipos de narración y los diferentes procesos civilizadores (es decir de los vínculos y relaciones de poder que se van tramando en la sociedad) y de ello nos hablan (Zipes, 2014). Los cuentos de hadas tradicionales son la muestra cabal de la universalidad de muchas relaciones y emociones humanas: los antropólogos han encontrado en el mundo más de 700 versiones de Cenicienta y otras tantas de Caperucita Roja, Las princesas bailarinas o Blancanieves. Estas historias son inicialmente relatos orales de gran antigüedad que cada cultura ha recreado y vuelto a narrar con sus elementos propios. Así, existe un antiquísimo relato egipcio en el que Cenicienta es una esclava griega en la corte del faraón; su “zapatito de cristal” es una sandalia griega y su “hada madrina”, un halcón.<sup>7</sup> La clasificación de los cuentos

---

recorrer el mundo para sobrevivir.

7 Veáse la colección Cuentos del globo (AAVV), Pequeño editor. La categorización por motivo folclórico de los cuentos de hadas ya tiene muchas décadas de antigüedad. El sitio web <https://www.surlalunefairytales.com/> es un reservorio enorme de información, relatos anotados y ensayos agudos sobre el gigantesco patrimonio cultural de la humanidad que representan estos relatos. Finalmente el libro abundantemente citado aquí de Jack Zipes, *El irresistible cuento de hadas*, demuestra con exhaustividad la importancia de esta clase de relatos en nuestras sociedades.

de hadas según su motivo folclóricos muestra la aparición constante de determinados tópicos (en lo que se llama clasificación Aarne-Thompson Uther) y los análisis de Vladimir Propp muestran 31 “funciones” de los personajes, es decir comportamientos (engaño, complicidad, transgresión...) que se reiteran en todos los relatos tradicionales aunque la trama y las circunstancias varíen. Si los cuentos han viajado de un lugar a otro del mundo es algo que los antropólogos no terminan de demostrar, pero sí podemos decir que la eficacia simbólica de estos cuentos es tal que un gran porcentaje de las tribus humanas los han adoptado. Para muchos, son la demostración de que todas las culturas necesitan hablar de las mismas cosas y encuentran entonces representaciones narrativas similares, o adoptan y adaptan otras que producen este “eco” en su cultura común.

Lo que el patrimonio literario de la humanidad muestra es no solo el extremo trabajo de adaptación constante de la vida humana a sus condiciones, sino que esta se desarrolla en la intersubjetividad: el amor, el odio, el reconocimiento, la soledad, la alegría, la mentira, la envidia, la humillación, la injusticia, la lealtad, el miedo, la confianza, el respeto... Quizá sea allí donde nos realizamos, más que en ningún otro escenario, y esa vida mental y relacional sea la más real de nuestras actividades. Los cuentos y la literatura en general ofrecen una puesta en escena de estas relaciones, y demuestran así que lengua, literatura y cultura son parámetros indisociables, ya que no hay cultura sin una lengua para narrarla ni intersubjetividad que no esté construida a través de esta experiencia cultural compartida y representada en el lenguaje.

Desde una mirada psicológica, en la literatura y el arte en general encontramos la representación de la vida psíquica de los otros, un eco que sigue siempre siendo productivo, tanto por el ejercicio mismo de la profunda capacidad simbólica de la que nuestro cerebro es capaz, como por nuestra comprensión de los otros. En este sentido, ciertas funciones del lenguaje y la literatura constituyen el dispositivo cultural para encontrar representaciones internas de nuestras experiencias psíquicas. Y esto es así también para los niños muy pequeños, como puede experimentar cualquier adulto que haya compartido cuentos con ellos. Sin necesidad de diálogo o didactización alguna hay obras que “flechan” a los niños y niñas por su capacidad de evocar y responder a emociones profundas, pequeños dramas internos que no podemos ver, y que encuentran en esos relatos una misteriosa respuesta.<sup>8</sup>

Entre los 0 y los 3 años el objetivo no será “formar lectores” sino *ofrecer muchas experiencias culturales ligadas al lenguaje*. En la primera infancia (y luego hasta los 6 años) esta diferencia de concepto es crítica, porque lo que queremos dejar aquí planteado es la necesidad de propiciar una cantidad de prácticas relacionadas con la lengua escrita cuyo sentido último no es preparar a los niños y niñas para el goce de la lectura autónoma, suceda esto o no. El objetivo último de estas prácticas es fortalecer el desarrollo del pensamiento, la inclusión en la cultura a la cual pertenecen, la habilidad posterior de comprender el código escrito y finalmente, las herramientas intersubjetivas e interpretativas de los niños y las niñas.

---

8 Reponer estas experiencias sería objeto de libros completos, como hay muchos que incluiremos en la bibliografía. Del mismo modo, sería tentador listar y analizar esos cuentos y obras para niños, como las de Keiko Kasza, Kitamura, Jeffers o Browne que generan adicción en los pequeños y los llevan a complejas interpretaciones nuevas.

Por otro lado, aunque la facultad de lenguaje es neurológica, aprender una lengua oral es una experiencia mental cultural de enormes posibilidades. Al igual que con cualquier estímulo específico, cuanto más amplia y rica sea esta experiencia cultural, más profunda será la inscripción del lenguaje en la mente de los niños y niñas y más complejo será el conocimiento del mundo humano y la posibilidad de construir con ello su propia voz.

\*\*\*\*

## **El lenguaje de la narración y el código escrito**

“Hasta la más simple y estática de las culturas humanas es un motor de ingeniosa influencia mutua y de cambio.

Además, la cultura humana preserva, por lo menos en forma oral, registros históricos, imaginarios o reales, expresados en una lengua humana. El pasado está presente en la conciencia en cierta medida hasta en las sociedades más simples. [...] Es difícil pensar cómo podrían tener una historia colectiva sin la posibilidad de relatarla a los demás y a sus hijos. Todas las culturas humanas tienen la posibilidad de hacerlo, lo hacen, de hecho, y probablemente tienen también la necesidad de hacerlo.”

Konner, *The evolution of Childhood* (trad. de Zipes, 2014)

La narración se remonta a nuestro pasado oral. Según Hayden White (2019) en su trabajo sobre el discurso de la Historia, la modalidad narrativa es universal y la forma más antigua de organizar el conocimiento. Jerome Bruner también plantea que los seres humanos interpretamos las acciones de manera narrativa: nuestra propia vida y la de los otros se nos representa como un relato inscripto temporalmente (en Alvarado, 1999). Así, la narración como estructura de pensamiento seguramente tenga una inscripción biológica, pero la cultura humana ha construido su mundo alrededor de ella. Se ha hablado a sí misma, se ha explicado a sí misma y se ha perpetuado a través de los relatos.

Ahora bien, la enorme mayoría de los niños y niñas ingresan al lenguaje del relato –es decir a la narración estructurada en el lenguaje escrito– cuando entran a la escuela, a los seis años. Antes, la mayor parte de los niños en situación vulnerable tendrán un encuentro ocasional con los cuentos en el jardín de infantes, aquellos que asistan al ciclo obligatorio (en la Argentina es a partir de los 4 años). En su extraordinaria conferencia “La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela”, Jean Hébrard (2006) presenta su experiencia en el desarrollo de políticas educativas ligadas a la lectura en Francia. Allí explica cómo habían llegado a un “punto muerto”, en el que ya no lograban hacer crecer los resultados de los alumnos en comprensión de textos. A raíz de una serie de evaluaciones muy específicas descubrieron que los alumnos que no comprendían textos narrativos escritos leyéndolos de manera automática, tampoco los comprendían si los escuchaban leer. En este sentido, no se trataba de un problema de lectura, sino de lenguaje y de referencias culturales: no podían entender el lenguaje escrito aunque leyeran perfectamente, porque su forma y su contenido les eran ajenos.

Hébrard desarrolla dos razones para esta constatación: por un lado, la gran diferencia que hay entre el lenguaje escrito y el lenguaje oral (estructura, sintaxis, correferencia, vocabulario,

mecanismos cohesivos, deixis); por el otro la cultura a la que los textos escritos refieren.<sup>9</sup> El debate pedagógico que presenta Hébrard en su conferencia es el de enseñar el lenguaje y la cultura *antes* de enseñar la lectura y la escritura. En sus términos –un poco dramáticos pero que este trabajo suscribe– es así: “en términos generales, la alfabetización se gana o se pierde entre los 2 años y los 5, y si el chico no entra en ese lenguaje puede aprender a leer pero no va a aprender nada”.

En efecto, ¿cómo se “gana o se pierde” la alfabetización?

La vida de un niño pequeño tendrá seguramente alguna canción de cuna, balbuceos compartidos, juegos físicos y juegos del cucú, música infantil en el mejor de los casos... y una enorme cantidad de lenguaje doméstico que los especialistas llaman “lenguaje de la acción”. Una lengua que está ligado a los actos, e implica la realización de alguna acción; en general su sentido se construye de manera situacional (Bonnafé, 2008). Por ejemplo, si estamos en casa haciendo algo y de pronto oímos “¡Ay lo olvidé! Dame la llave que voy!” o “¡Rápido!” O “Vamos, que está rico”. Todo el sentido está contenido en la misma situación y lo entendemos porque compartimos el tiempo, el espacio, los presupuestos, las referencias, una historia común. Este lenguaje es fluido, poco estructurado; y en gran medida contiene acciones con las cuales nos dirigimos a los niños: *vení, comé, ¿nos vestimos?, no toques eso, ¡vamos!, dejalo...*

Ahora bien, la lengua del relato –la lengua escrita– es totalmente diferente: el sentido está completo en la enunciación y las referencias son en su mayor parte internas por medio de un complejo sistema gramatical propio de cada idioma. Además, es una lengua que expresa el distanciamiento, la separación entre la experiencia y la representación de esa experiencia. Esto implica la presencia de un enunciador casi siempre invisible pero lingüísticamente marcado, el narrador; así como una organización temporal interna a la discursividad. Por ejemplo, en el lenguaje del relato la forma “¡Ay lo olvidé! Dame la llave que voy!” podría expresarse así: “Comprendí con preocupación que había olvidado comprar la leche para el desayuno de mañana. Me pregunté si el supermercado estaría abierto mientras buscaba la llave. ¿Dónde estaría? ¿Quién la había quitado del mueble blanco donde habitualmente la dejamos? Miré a mi alrededor en busca de ayuda: allí estaba Juan con el llavero tintineando entre las manos: ‘rápido, dámela; iré a buscar leche antes de que sea demasiado tarde’. Como es evidente, en el texto escrito es necesaria una gran reposición de información; hay complejidad temporal, ya que hay tiempo del relato y tiempo de las acciones; hay un diálogo interno que repone el contenido de la conciencia del narrador, independiente de los hechos que narra, hay descripciones necesarias para la comprensión del espacio y las circunstancias, hay imágenes que dan mayor verosimilitud a la escena, etc. etc. Si conocemos la situación, resulta redundante, pero si no sabemos nada (como cuando entramos a un relato), necesitaremos comprender el léxico, la sintaxis, las referencias. Del mismo modo, construir un relato coherente

---

9 Hébrard lo dice en estas palabras: “Cuando un chico toma un texto literario clásico, ‘Caperucita roja’[...] el problema es que la mayoría de los objetos de los que habla el texto han desaparecido. Ya ningún chico sabe de qué le están hablando, porque llevar una canastita con dulces a la abuela, entrar al bosque y toparse con el lobo, son cosas completamente fuera de la realidad. Pero ¿por qué las entendemos? Porque nos las contaron y contaron y contaron oralmente a lo largo de los años. [...] Hay chicos a los que nunca se les leyó ‘Caperucita roja’, cuando les leen el cuento les pasa como a nosotros con la física cuántica”. (Hébrard, 2006)

requerirá de las mismas destrezas: construir la temporalidad, dar la información suficiente, ordenar los hechos, introducir los personajes...

Por otro lado, si bien la lengua oral puede contener metáforas e imágenes (hay un enorme volumen de figuras retóricas populares de la lengua oral), la literatura hace uso de los recursos formales para construir sentido; por eso contiene metáforas, imágenes, repeticiones y juegos poéticos, pausas y zonas con tramas diversas, como las descriptivas, argumentativas, narrativas. Además, en los textos narrativos aparece la ficción como una suerte de acuerdo con el lector que permite la interpretación y el goce. La distinción entre la ficción y la mentira, ¿cómo la comprenderíamos si no fuera por la literatura?

Todos estos rasgos son complejos; están vehiculizados por estructuras lingüísticas diferentes de las orales y requieren un aprendizaje. Sin embargo, en la mayoría de los escenarios familiares, esta lengua está totalmente ausente. ¿Cómo podría estar presente un lenguaje que solo se encuentra en las experiencias culturales como la lectura en voz alta o las representaciones teatrales, en hogares que no tienen un solo libro y cuyos padres han tenido trayectorias escolares ya signadas por la misma privación?

De la misma manera, en estos contextos faltará el lenguaje del relato y tampoco estará presente el código alfabético escrito en tanto representación de la oralidad. Cuando los niños y las niñas ingresen a la escuela, a los 6 años, no solo se les exigirá que en un año reconozcan los signos alfabéticos, puedan combinarlos en palabras y sintagmas, así como decodificar otras combinaciones, sino que comprendan la gran complejidad del lenguaje escrito, cuya gramática y sistemas de referencia y representación se les presenta por primera vez.

En la vida de los niños pequeños a los que se les lee frecuentemente, la comprensión de que el texto leído es un texto para escuchar y no para actuar llega casi sin transición, sin esfuerzo, antes de los 2 años. Forma parte de las actividades de juego de la casa. Cuando esto sucede, hay un rito: se toma un libro, se abre de izquierda a derecha, se mira junto con otra persona, se construye sentido con las imágenes... Así se desencadena una actividad de atención que empieza paulatinamente a reconocer que en el texto escrito la música del lenguaje es otra. Y es así como se inicia el aprendizaje de la lectura; antes quizá de que el niño pueda producir sus propios sintagmas (Cabrejo, 2020b). “Había una vez” es la llave mágica que sitúa al texto fuera de la situación de enunciación y que plantea entonces el pacto de la ficción. Es una suerte de amuleto cultural para entrar a la historia íntima de la humanidad.

Con el objetivo de verificar esta necesidad de contacto con textos escritos antes de la escolaridad, la especialista en didáctica de la lectoescritura, María Noel Guidali, diseñó hace 15 años un proyecto de intervención temprana que se implementó inicialmente de manera autogestionada en zonas rurales de Uruguay. El proyecto, que en 2018 llevamos a los barrios de la ciudad de Villa María en Córdoba y que en 2019 involucró a 40 comunidades rurales de Durazno y Paysandú, se llama “Cuenta quien cuenta” y es un modelo de alfabetización en familia para niños de 0 a 4 años que involucra esencialmente a las madres y adultos cuidadores de niños y niñas antes de que ingresen a la educación formal. Los puntos de partida del Programa fueron la constatación de 1) la pérdida del rol de la familia como primer agente alfabetizador, y 2) la ausencia de la *predisposición lingüística* necesaria para un aprendizaje significativo de la lectura y la escritura.

El Programa es un sistema de talleres para adultos que consisten en la lectura de un cuento infantil por encuentro, algunas estrategias para la interpretación y el diálogo colectivo, y la confección por parte de cada mamá de un ejemplar del cuento leído para compartir en la casa. De aquellas primeras implementaciones y su continuidad surgen una serie de estrictas evaluaciones que arrojan dos grandes bloques de resultados: por un lado, cambios cualitativos en las actitudes hacia la lectura por parte de los adultos y, por el otro, notables resultados cuantitativos en las destrezas lingüísticas y narrativas de los niños. Al hacerse un seguimiento de los niños al momento de su ingreso al sistema educativo, aquellos que habían accedido al programa tuvieron resultados escolares muy superiores a los niños del mismo entorno y similar origen que no habían tenido acceso (Guidali, 2013)<sup>10</sup>.

\*\*\*\*\*

## La construcción de vínculos

Los niños pequeños aprenden a sincronizar con los otros humanos gracias al lenguaje oral y corporal, así ingresan en la intersubjetividad. Las interacciones de lenguaje también facilitan el apego, por eso podemos pensarlas como fuentes de supervivencia psíquica  
María Emilia López, “Lectarar”.

Un resultado secundario pero innegable que suele reportarse a partir de este tipo de intervenciones (tanto en el trabajo de Guidali como en el trabajo específico de bibliotecarios de Colombia que registra María Emilia López) es el paulatino compromiso de los padres en la actividad lectora de niños y niñas. Ante el interés y el impacto que las breves situaciones de lectura en voz alta generan en los chicos, padres y adultos cuidadores se involucran y descubren allí una situación que pueden compartir y que efectivamente genera *hechos reales* en las vidas de sus hijos, hechos a los que asisten primero como testigos y luego como coprotagonistas.<sup>11</sup>

A partir del cuarto mes de vida aparece la *mirada conjunta*, es decir que adulto y bebé configuran un triángulo con un objeto externo a ellos. Esta operación se ve con claridad con los móviles que cuelgan de las cunas, que los padres señalan y miran junto con los niños, lo que

---

10 Los fundamentos teóricos, el registro pormenorizado de lo hecho y los resultados pueden encontrarse en la interesantísima tesis de Guidali (2013), dirigida por Ana María Kaufman. Los objetivos del proyecto eran 1) Que las familias de contextos menos alfabetizadores fortalecieran su propio proceso de alfabetización y 2) resignificaran su rol como agentes educativos al momento de acercarse a sus hijos a la cultura escrita. Existen además en la web abundancia de registros y testimonios de participantes que muestran la transformación interna de muchas mamás que encontraron en el tiempo pasado en la lectura con sus hijos e hijas un sentido nuevo a su rol y a sus vínculos intersubjetivos. En el año 2017 yo misma invité a Guidali a replicar la experiencia en los barrios vulnerables de la ciudad de Villa María, Córdoba, aprovechando la extensa red de intervención gubernamental que el gobierno de la ciudad había logrado crear en sus barrios. Allí constatamos los mismos resultados. La relevancia de la experiencia le ha valido al proyecto reconocimiento de la Cepal. Actualmente, Guidali dirige Prolee, el programa de lectura de Uruguay.

11 El repertorio de estas anécdotas en la obra de Yolanda Reyes, María Emilia López o los animadores de lectura de ACCES es inagotable. Conmueven especialmente aquellas en que niños y padres se encuentran recreando en la lectura de la misma obra literaria traumas psíquicos compartidos, como la muerte o la enfermedad de un integrante de la familia, el abandono, la guerra. Véanse *La casa imaginaria* (Reyes), *Un pájaro de aire* (López), *Los libros: eso es bueno para los bebés* (Bonafé).

paulatinamente permite una construcción compartida del mundo exterior. Contemporáneamente, aparece la función icónica, la capacidad de diferenciar la imagen del objeto real. Así, cuando un bebé y un adulto se sientan juntos a leer un libro, estas dos funciones cognitivas crean una suerte de alianza solidaria en el desarrollo. Los registros del Observatorio de Lectura de Acciones Culturales contra las Exclusiones y Segregaciones (ACCES por sus siglas en francés) muestran hasta qué punto el libro cambia su estatuto de “juguete” cuando es compartido con un adulto. En ese triángulo de atención, una especie de diálogo intersubjetivo ofrece la posibilidad de construir *entre ambos* un significado (Cabrejo 2020 y ACCES: <https://www.acces-lirabebe.fr/la-recherche/seminaires-observatoires/>).

Por un lado, esta es una práctica cultural que se instala para siempre: la posibilidad de compartir interpretación y pensamiento alrededor de las cosas del mundo. Cada vez que hablamos ponemos en movimiento la actividad psíquica del otro y estamos listos para que eso mismo suceda cuando el otro tome la palabra. Esa nutrición psíquica mutua es placentera para el bebé y al mismo tiempo, una especie de pacto de comunicación absolutamente indispensable para su supervivencia, ya que si no recibe ese eco se aleja críticamente de la posibilidad de establecer vínculos (Winnicott, 1998). Por otro, en ese libro compartido quedará atesorada la voz del adulto, que es tanto el registro sensorial de la representación interna de ese ser amado, como la representación del trabajo simbólico realizado juntos (Reyes, 2007). En los testimonios del trabajo de María Noel Guidali las jovencísimas mamás participantes del programa “Cuenta quien cuenta” relatan que leer cuentos se convirtió en una de las actividades favoritas para compartir con los hijos e hijas por lo gratificante que era el placer de ellos y su interés en que fueran exclusivamente ellas quienes lo hicieran (recopilación propia). Así fortalecieron su rol materno y tomaron protagonismo en esa función alfabetizadora (el Programa dedica especial atención a explicitar el valor de la lectura en el futuro de los niños y niñas). De hecho, el nombre del programa se refiere exactamente a eso: la importancia de que sean los adultos de referencia y con quienes mayores vínculos de apego se han construido quienes lleven los cuentos al hogar y les den un lugar de privilegio en la relación y el tiempo compartidos.

Por último, señalaremos algo más: al desarrollar el lenguaje desarrollamos con él la necesidad de construir representaciones para compartir el contenido de nuestra conciencia, es decir, de *comunicar*. Cuando el adulto señala al perro y dice “guau guau” apela a la actividad mental que el niño realiza con la observación y la acompaña y completa con un nombre. Así, cuando el niño vea algo que desencadene su actividad mental (un pájaro, otro niño, un libro) también señalará para indicar eso mismo: *algo está sucediendo en mi mente con eso que veo; ¿lo ves también? ¿qué pensás? ¿Qué podés decirme?* La deixis (que tiene además complejos correlatos en el sistema de la lengua) es una estrategia de referencialidad de la cual surgirá toda nuestra capacidad de diálogo y acuerdo. ¿Cómo sabremos que hablamos de lo mismo si no señalamos y nombramos las cosas del mundo? ¿Cómo nos pondremos de acuerdo sobre lo que significan las cosas si no nos explicamos mutuamente y reformulamos en el diálogo nuestras representaciones mentales?

Así, todo lo que sucede cuando compartimos el lenguaje activamente con un niño pequeño queda ligado a encuentros interpersonales donde la comunicación se profundiza. Estas son prácticas que modelan modos de encuentro con los otros.

En la voz de los niños y las niñas hablará la cultura de la que forman parte, pero también y a causa del diálogo, se irá hilando su individualidad, su capacidad de expresar el contenido de su imaginación, las preguntas de las cuales extraer nuevos saberes, de comunicar acuerdos y desacuerdos.

Como decíamos al principio, los vínculos tempranos de apego con los padres son esenciales para la construcción psíquica saludable de los niños, así como su posibilidad de construir otros vínculos. Estas relaciones avanzarán, se afianzarán y quizá, si ha mediado la lectura compartida y el lenguaje, se queden para siempre cifradas en el diálogo.

\*\*\*

## Conclusiones

A lo largo de este trabajo hemos presentado evidencia de que los conocimientos que los niños adquieren leyendo con adultos desde la primera infancia son:

- 1) significativos para la vida psíquica (al alimentar los juegos simbólicos de la cultura con los cuales se arma nuestro teatro interno):
- 2) esenciales para afianzar el vínculo (al asumir que compartimos la interpretación del mundo y tenemos palabras para hablar de ello, que al leer nos quedamos juntos bajo una campana de voz arrullante como la de la vida intrauterina)
- 3) inestimables para la trayectoria alfabetizadora (al descubrir que los textos contienen significados, que se hacen audibles mediante la voz, que el libro se orienta según la cultura de izquierda a derecha o viceversa, que las imágenes son distintas de los objetos, que las palabras generan hechos mentales en nuestro interior y que recordarlas es gratificante porque podremos entonces evocar esa actividad mental).

Los resultados de Guidali, así como los certeros desarrollos pedagógicos que presenta Hébrard en su construcción del curriculum escolar francés, las experiencias de la institución Acciones Culturales contra las Exclusiones y Segregaciones (ACCES por sus siglas en francés) en Francia o de Yolanda Reyes en Colombia, las políticas públicas de la ciudad de Medellín y otros que seguramente desconocemos demuestran el innegable valor de estas intervenciones tempranas. Por otro lado, la bibliografía que existe alrededor de la lectura, su espacio en nuestra sociedad, su didáctica y su valor es enorme. Más recientemente, la bibliografía que presenta experiencias de promoción de la lectura con niños de todas las edades y adultos ha enriquecido aún más este acervo al incluir prácticas, recursos, análisis críticos de libros y programas de gran productividad que se llevan adelante en distintos lugares del mundo. Esta es una inestimable base de trabajo para construir modelos de intervención con resultados medibles. En nuestra región, el CERLALC busca reunir información sobre estas experiencias y destina fondos a ampliar la base de reflexión teórica con la que contamos para seguir pensando este tema<sup>12</sup>.

En relación a la lectura en la primera infancia, en América Latina son particularmente

---

12 Es interesante la mirada orgánica que el Cerlalc propicia al atender a los problemas de la industria del libro entendiéndola como un ecosistema de gran impacto cultural para el desarrollo social.



activas varias instituciones colombianas como Fundalectura, Espantapájaros, Colsubsidio, Comfenalco Antioquia, Casa de lectura infantil de Medellín y la política pública integral “De cero a siempre” (todo lo cual resulta evidente en la misma ciudad de Medellín). En el resto de la región el foco es mucho menos orgánico, aunque Chile tiene un fabuloso espacio y programa de lectura para bebés en la Biblioteca de Santiago y otras bibliotecas públicas; además variadas fundaciones e instituciones del sector privado de ese país generan esta clase de intervenciones tempranas. Por su parte, Perú está iniciando su camino con el programa del Ministerio de Desarrollo Cuna Más, pero Uruguay no ha logrado una política significativa en este sentido.

En la Argentina no hay programas públicos de gran impacto que contemplen la inclusión frecuente y orgánica de prácticas de lectura en la primera infancia (véase, a modo de ejemplo <https://www.argentina.gob.ar/desarrollosocial/primerainfancia>).

La enorme abundancia de discursos sobre la lectura, principalmente los, puede generar cierto efecto neutralizador, políticamente correcto, ante el cual es muy difícil disentir o contar experiencias diversas. Como decíamos al principio, “tantas alabanzas pueden tener un efecto mistificador que lejos de contribuir a una mejor distribución de los bienes culturales, contribuya a la perpetuación de las desigualdades” (Goldín en Bonafé, 2008, p.10), en sistemas implícitos de exclusión o directamente explícitos, como lo es la institución escolar en relación a sus estudiantes con dificultades de lectura o comprensión.

Uno de los objetivos de este trabajo ha sido demostrar que la responsabilidad de instalar prácticas culturales vinculadas al lenguaje escrito no son en absoluto privativas del sistema educativo. Mientras deleguemos en la Escuela y en la cartera de Educación el desarrollo de políticas públicas de lectura (siempre inconexas, inorgánicas y discontinuas) estaremos perdiendo la oportunidad de intervenir cuando y donde resulta crucial. Por otro lado, si perpetuamos la idea de que la lectura es un asunto de la escuela (desde la alfabetización hasta la comprensión de textos) la sociedad civil se encuentra librada de toda responsabilidad y de toda oportunidad de acción en sus prácticas de crianza<sup>13</sup>.

Una interesante política cultural sería la de instalar en la sociedad esta urgencia: niñas y niños deben tener acceso desde que nacen a abundantes experiencias culturales y artísticas ligadas al lenguaje. Gran parte de esto pueden hacerlo los padres, así hayan apenas terminado la escuela primaria, como lo demuestra el trabajo de Guidali. El Estado debe sostener, acompañar y llenar de libros todos los espacios donde los niños y niñas son cuidados. Toda intervención de cuidado debe incluir la lectura de cuentos y la manipulación de libros en manos de promotores de lectura preparados para que esta no sea una actividad pedagógica sino cultural. El desarrollo psíquico de niñas y niños así como su recorrido escolar posterior dependen de la frecuencia con que puedan realizar este ejercicio simbólico para el que todas las mentes humanas nacen preparadas.

---

13 Es particularmente interesante el boom del consumo de libros infantiles durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio: al difuminarse el rol de la escuela en la vida cotidiana, fueron los padres quienes se volcaron a leer con los niños, a conocer sellos, temáticas y autores y a acompañar y propiciar estas prácticas dentro de los hogares de clase media. Esta aseveración parte de la recopilación personal de información en librerías y editoriales de libros para niños, que reportaron un aumento promedio de las ventas en un 50%).

Los argumentos que hemos presentado aquí de manera tan sucinta pero que se encuentran tan documentados en la bibliografía y las experiencias presentadas demuestran que esta mirada debería ser compartida por las áreas de Salud, Desarrollo Social y Cultura, de modo de construir políticas orgánicas anteriores y complementarias a las que Educación pueda elaborar.

Ofrecer a los niños y niñas en situación de vulnerabilidad la rica experiencia cultural de nuestra lengua debería ser parte de las estrategias para reparar la desigualdad social, si entendemos que este momento de construcción de la lengua es clave para una multiplicidad de operaciones mentales ligadas a la representación de los otros, el pensamiento abstracto, la imaginación creadora y la producción de ideas. La única forma de aportar a esa experiencia será promoviendo experiencias culturales ligadas al lenguaje que vayan más allá de los intercambios domésticos y la lengua cotidiana. En entornos privados de estas experiencias el desarrollo del lenguaje se dará de todas formas, pero estará lejos de alcanzar su potencialidad.

Porque si bien todos aprendemos la misma lengua no todos adquirimos el mismo lenguaje ni la misma capacidad de servirnos de él para construir nuestra vida: no todos nos expresaremos igual; no todos tendremos la misma capacidad para expresar nuestras ideas verbalmente, no todos comprenderemos las metáforas o seremos capaces de crearlas con la misma facilidad. Y no todos seremos capaces de elaborar conceptos con la palabra o de comprenderlos. De la misma forma, estas diferencias nos harán también distintos a la hora de crear, construir o desarrollar nuestras relaciones. En términos sociales, de construcción colectiva, sabemos entonces que no todos podremos expresar nuestro desacuerdo de la misma manera, ni lograr que los demás colaboren con nuestras causas de la misma manera, ni exigir justicia, ni defender nuestros derechos con la palabra.<sup>14</sup> En efecto, la destreza discursiva viene aparejada a destrezas sociales, capacidades de liderazgo y ejercicio del poder, incluyendo el de ser escuchado.



Raquel Franco  
noviembre 2020

## **BIBLIOGRAFÍA CITADA**

---

<sup>14</sup> En ese sentido, vale la pena explorar la original hipótesis de Desalles sobre el origen político del lenguaje, es decir la búsqueda humana de la relevancia, la capacidad de influir y de generar coaliciones por medio del discurso verbal para generar espacios de poder dentro de los primeros grupos humanos. En la genealogía encontramos líderes, chamanes, sacerdotes, sanadores, ministros... (Desalles, 2007 en Zipes, 2014)

ALVARADO, MAITE Y YEANNOTEGUY, ALICIA, 1999, "La narración", en *La escritura y las formas discursivas*, Buenos Aires, Eudeba.

AAYV, 2017, *Bebes lectores. ¿Cómo leen los que no leen?*, Cerlalc Unesco, Bogotá

BONAFÉ, MARIE, 2008, *Los libros: eso es bueno para los bebés*, Océano, Madrid.

CARNEGIE CORPORATION OF NEW YORK, 1994, *York Starting Points: Meeting the Needs of Our Youngest Children*,

[https://media.carnegie.org/filer\\_public/27/b4/27b4d696-2729-42f1-a15c-d02d0f92a7d1/ccny\\_report\\_1994\\_starting\\_nl.pdf](https://media.carnegie.org/filer_public/27/b4/27b4d696-2729-42f1-a15c-d02d0f92a7d1/ccny_report_1994_starting_nl.pdf)

CABREJO, EVELIO, 2020a, "La importancia de la oralidad en la primera infancia", Conferencia magistral, Centro Cultural de España en México (<https://www.youtube.com/watch?v=aTqyNzX8Qms&list=PLh-lf4lkIkqvqi92z3sO8X3VaVFkZXZ2c2&index=13>)

CABREJO, EVELIO, 2020b, *Lengua oral: destino individual y social de los niños y las niñas*, Fondo de Cultura Económica, México.

CENTRO REGIONAL PARA EL FOMENTO DEL LIBRO Y LA LECTURA EN AMÉRICA LATINA (CERLALC), *Observatorio Iberoamericano de Cultura y Educación para la primera infancia*, [https://cerlalc.org/observatorio\\_iberamericano\\_cultura\\_educacion\\_primera\\_infancia/](https://cerlalc.org/observatorio_iberamericano_cultura_educacion_primera_infancia/)

CHARTIER, ANNE MARIE, 2009, *Discursos sobre la lectura*, Gedisa, Madrid

EMING YOUNG, MARY *Desarrollo del Niño en la Primera Infancia: Una Inversión en el Futuro*, Departamento de Desarrollo Humano (HDD), El Banco Mundial, Washington, DC <http://www.oas.org/udse/dit2/relacionados/libromary/index.htm>

GUERRERO, SALAMANCA, TORRES, 2012, "Lectura y biblioteca pública: perspectivas sociales en el discurso de la modernidad", *Revista Interamericana de Bibliotecología de Medellín*, Colombia

GUIDALI, MARÍA NOEL (2013), <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.893/te.893.pdf>

HAYDEN WHITE, 2019, *Trópicos del discurso*, Prometeo: Buenos Aires.

LAHIRE, BERNARD (comp.), 2004, *Sociología de la lectura*, Gedisa, Barcelona

LÓPEZ, MARÍA EMILIA, 2020, "Lecturar", en *Jardinlac.org*: <https://www.jardinlac.org/post/lecturar>.

LÓPEZ, MARÍA EMILIA, 2018, *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*, Lugar editorial, Buenos Aires

MEEK, MARGARET, 2004, *En torno a la cultura escrita*, Fondo de Cultura Económica, México.

WINNICOT, DONALD, 1998, *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.

PINKER, S., 1994, *El instinto del lenguaje*, Alianza, Madrid.

REYES, YOLANDA, 2009, *La casa imaginaria*, Norma, Buenos Aires.

REYES, YOLANDA, 2010, "Los cimientos de la casa imaginaria. Poética y política en la primera infancia", en <https://www.espantapajaros.com/2010/04/los-cimientos-de-la-casa-imaginaria-potica-y-poltica-en-la-primera-infancia/>

UNESCO: <https://ich.unesco.org/es/tradiciones-y-expresiones-orales-00053>

ZIPES, JACK, 2014, *El irresistible cuento de hadas*, Fondo de Cultura Económica, México.

## **BIBLIOGRAFÍA GENERAL**

ACTIONS CULTURELLES CONTRE LES EXCLUSIONS ET SÉGRÉGATIONS:

<https://www.acces-lirabebe.fr/lassociation/presentation/>

ALVARADO, MAITE, 2013, *Escritura e invención en la escuela*, Fondo de Cultura Económica, México.

HIRSCHMAN, SARAH, 2011, *Gente y cuentos. ¿A quién pertenece la literatura?*, Fondo de Cultura Económica, México.

ANDRUETTO, MARÍA TERESA, 2014, *La lectura, otra revolución*, Fondo de Cultura Económica, México.

CHAMBERS, AIDAN, 2008, *Conversaciones*, Fondo de Cultura Económica, México.

CHAMBERS, AIDAN, 2007, *El ambiente de la lectura*, Fondo de Cultura Económica, México.

ARIZPE Y STYLES, 2004, *Lectura de imágenes*, Fondo de Cultura Económica, México.

COLOMER, TERESA, 2011, *Andar entre libros*, Fondo de Cultura Económica, México.

LLUCH, GEMMA, 2004, *Cómo analizamos relatos infantiles*, Norma, Madrid.

PETIT, MICHELE, 2001, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*, Fondo de Cultura Económica, México.

PETIT, MICHELE, 2015, *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*, Fondo de Cultura Económica, México.

COLASANTI, MARINA, 2004, *Fragatas para tierras lejanas. Conferencias sobre literatura*, Norma, Madrid.