

LECTURA DE CUENTOS EN VOZ ALTA POR PARTE DEL DOCENTE. SU INCIDENCIA EN EL DESPLIEGUE DE LA CAPACIDAD NARRATIVA DE NIÑOS PEQUEÑOS.

María Di Scala –Marcela Pereira

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología

Cátedra de Psicopedagogía Clínica

E-Mail: mdiscala@psi.uba.ar, mar@abaconet.com.ar

Presentación

La motivación para el presente trabajo surge a partir de un episodio sucedido en una clase de un seminario (1), al que asistimos un conjunto de profesionales vinculados estrechamente con la educación. Cuando la docente a cargo preguntó cuál considerábamos era *la primer actividad de lectura para un niño en primer grado*, se esbozaron numerosas respuestas tales como: lectura de palabras y dibujos, hacer coincidir imágenes con sus correspondientes nombres, leer oraciones cortas acompañadas por imágenes... Transcurrieron varios minutos hasta encontrar una respuesta que aludiera a que la primera actividad de lectura es aquella en la que el niño escucha un cuento leído en voz alta por un adulto lector.

Esta particular experiencia puso de relieve algunos interrogantes y temáticas que intentaremos abordar. Nos interesa reflexionar acerca del lugar que la lectura ocupa en el ámbito escolar, especialmente la lectura de cuentos *-en voz alta-* por parte del docente y, a partir de allí, profundizar sobre la sobre la riqueza simbólica que un trabajo posible con cuentos puede desplegar.

Como miembros de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología, UBA, venimos realizando investigaciones y profundizaciones en torno a las temáticas de *la lectura, la escritura y la subjetividad*.(2). Este, podríamos decir, es nuestro marco de partida. Ahora bien, los trabajos que en un comienzo tuvieron como objeto de interés y de reflexiones a los niños atendidos en el Programa de Asistencia a Niños con Problemas de Aprendizaje, se extendieron a otros grupos de la comunidad, en los que comenzamos a intervenir y a partir de los cuales produjimos nuevos materiales teóricos y diseñamos líneas de acción estratégicas en esos sectores. En este marco se encuadraron diversos desarrollos, siendo el trabajo sobre la lectura de cuentos a niños pequeños el proyecto que llevamos a cabo y sobre el que hoy nos interesa reflexionar junto a ustedes.

Sabemos que el desarrollo de la capacidad narrativa en los niños, potencia la reflexividad y el pensamiento crítico factores que ponen a la infancia en mejores condiciones de acceder a la diversidad de un mundo complejo, especialmente en niños de sectores desventajados.

Nos propusimos, entonces, intervenir en esta área, por considerarla de alta significación para la mejor integración del niño a la sociedad y al sistema educativo. Abrir la escucha y potenciar la circulación de la palabra en sectores socialmente silenciados promueve simbolizaciones de mayor complejidad y desarrollan la potencialidad expresiva y comprensiva en todas las áreas del aprendizaje. En este sentido, sabemos que nunca son suficientes los esfuerzos por realizar aportes en la prevención del fracaso escolar, que tiene índices tan elevados entre niños en situación de marginalidad, exclusión y pobreza, y cuya continuidad no sólo escolar sino social está hoy tan en riesgo

Se priorizó así, el trabajo junto con los docentes de Nivel Inicial y luego de EGB1, para sensibilizar en torno a la temática de la narratividad, su despliegue y las estrategias que facilitan su desarrollo utilizando, como herramientas, los cuentos contados en voz alta.

¿Qué produce el cuento en quien lo escucha?

Realizamos el lugar del cuento, como producto acuñado culturalmente, como símbolo, que permite el desarrollo de un lenguaje rico en fantasías que transporta vivencias y conflictos esenciales de la infancia, que sirve al despliegue de la palabra y la narrativa singular de cada niño, en intercambio con sus pares y con la coordinación de un docente.

“(…) el significado del texto no es una propiedad intrínseca del mismo sino una construcción que el sujeto realiza en interacción con él” (Cantú, G y Di Scala, M. 2001:102). Leer es *comprender*. Si consideramos que escuchar un cuento implica, necesariamente, búsqueda de sentidos y construcción de significados, entendemos esta actividad como un acto de lectura.

No es difícil observar la fascinación que provoca en los niños (y también en los adultos) escuchar a alguien narrar o leer un cuento. Aspectos que resultan enigmáticos se tejen alrededor de esas narraciones. El relato evoca, provoca en cada uno lo extraño, lo fascinante, lo diferente; y es interpretado por cada “escuchante” de modo singular. A la vez, el cuento porta aspectos canónicos en tanto objeto cultural y debe cumplir con los requisitos que impone la lengua para que su comunicatividad sea posible. Nos referimos a la utilización de diversos términos, de sus significados, de la temporalidad en que se ordena la narración, de los ejes causales y de las subordinaciones, como alguna de las características que le imprimen su identidad.

Es decir, que en el trabajo con el cuento, tal vez más que en cualquier otro género, hacen bisagra aspectos singulares del escuchante y aspectos canónicos de la lengua (a los que todos estamos sujetos).

En la escuela, parecería haber poca cabida para la interpretación de *cada* lector, por lo que se pierde un espacio valioso: el del trabajo con la escucha, la recepción singular y la construcción de múltiples sentidos posibles (no de uno, sino de tantos como “escuchantes” hay).

Lectura en la escuela

En Nivel Inicial la lectura en voz alta por parte del docente tiene un lugar central. Cuando un adulto lee a un niño le habilita un “viaje de placer” a través del cual el niño accede al mundo de las lecturas, las culturas (subrayamos el plural). Sin embargo, en muchas escuelas primarias o de EGB se continúa identificando “la lectura en voz alta” con la lectura *expresiva* realizada por el alumno, y se focaliza en los elementos declamativos: exactitud en la relación grafema-fonema, pausas largas y cortas, atención a la puntuación y a la exclamación, entonación apropiada realzando, de esta manera, los aspectos mecánicos y formales de la actividad lectora. Esta lectura se opone y diferencia de la llamada lectura “*comprensiva*”, cuya actividad propia es la extracción del significado. Esta concepción de lectura en voz alta queda casi exclusivamente del lado del alumno y al servicio de su ejercitación y evaluación.

En este sentido, Delia Lerner considera que “el predominio de la lectura en voz alta (por parte de los alumnos) se deriva de una concepción del aprendizaje que pone en primer plano las manifestaciones externas de la actividad intelectual dejando de lado los procesos subyacentes que las hacen posibles. (...) Controlar este tipo de aprendizaje resulta más fácil que considerar el aprendizaje del lenguaje escrito o la lectura en toda su complejidad.” (Lerner, 1996).

Nos centraremos aquí, en cambio, en la lectura en voz alta, como una práctica que realiza el docente hacia su audiencia: los alumnos, interesándonos precisamente, en su complejidad, en lo que tiene de diferente para cada uno, y por ende en el desafío que plantea para el docente. Acercarnos de esta manera nos permitirá dimensionar la potencialidad que esta tarea porta y también caracterizar aquello que un cuento puede desplegar como activador en los niños.

El docente como lector. Una tarea necesaria y posible

Destacamos la enorme potencia que tiene el acto que ejerce un adulto cuando lee en voz alta, sobre todo, antes de que los que están allí, escuchando, sepan leer de corrido para otros y para sí mismo. Entendemos, por su parte, a la escucha como la primera experiencia privilegiada e imprescindible de lectura. Al respecto, Berta Braslavsky, afirma “La escucha en la oralidad es el equivalente de la lectura en la alfabetización”. Adherimos, como expresa Silvia Lederman, a la jerarquización de esta función del escuchar, “que definiremos, como el intento de otorgar sentido”. (Lederman, S., 2000). Es decir, “la escucha / lectura” no es sólo decodificación, sino búsqueda de sentido, interpretación y en ello, la intervención del docente que presta su voz, es esencial.

Emilia Ferreiro (1996) advierte que el drama de muchísimos niños es que, no habiendo contado con interpretantes en sus primeros años, al llegar a la escuela tampoco los encuentran al actuar la maestra sólo como decodificadora.

La lectura de un cuento y su posterior trabajo narrativo, produce improntas psíquicas relevantes para los niños que lo escuchan e interpretan.

La capacidad narrativa es aquella potencia humana que hace del niño un ser hablante, o sea alguien que usa el lenguaje para relatar y al hacerlo construye experiencia en la que se constituye como sujeto.

Cuando un niño comienza a narrar, lo que selecciona del cuento para su interpretación son los aspectos sobresalientes de las escenas que lo conmovieron; podemos pensar que en ese mismo momento en que el niño está narrando, con la mediación de una escucha que la habilita como tal, se esté construyendo subjetividad.

Posibilitar, entonces, que la palabra circule, abrir la escucha a los distintos decires, encontrar argumentos para sostener lo que se enuncia frente otros, ofrece una oportunidad invalorable para lograr niveles de autonomía psíquica más compleja, pues la extrañeza frente a la diferencia que 'el otro' impone favorece el enriquecimiento psíquico.

Si al finalizar la lectura de un cuento en voz alta, en lugar de hacer preguntas a los niños para evaluar su comprensión asignando un significado canónico o pidiendo la reconstrucción secuencial exacta del cuento, les permitiéramos hablar sobre lo que les resultó más enigmático o sobre lo que ellos hubieran hecho en lugar de los personajes, si favoreciéramos relacionar el relato con sus propias vidas y con otros textos (3), la vuelta al texto se vería enriquecida y sería significativo para todos.

La capacitación

Nuestro propósito es sensibilizar al docente acerca de la riqueza simbólica que su trabajo con los cuentos puede desplegar, advirtiéndole que ésta no está divorciada de sus objetivos pedagógicos, sino que ambos están en necesaria complementariedad.

En síntesis, tratamos que el docente se capacite en el uso de estrategias discursivas específicas para construir intervenciones que efectivicen el intercambio dialógico entre los niños, potenciando la constitución de una subjetividad reflexiva y crítica.

Una pregunta posible para que el docente se formule es qué lugar ocupan en sus objetivos la construcción de sentido por parte del niño.

Asimismo, el trabajo sobre la reconstrucción secuencial del cuento, puede ser un punto de partida para reflexionar y mirar críticamente una práctica docente habitual.

¿Qué objetivos persiguen las prácticas repetitivas de reconstrucción del cuento, respetando linealmente su secuencia? ¿Se pretende enseñar a leer?, ¿a comprender?

Si el niño narra lo escuchado con coherencia pero en un orden diferente del establecido, ¿implicaría que no entendió la obra, ni su macroestructura? ¿Se busca imprimir en el pensamiento del niño la temporalidad? ¿La temporalidad se enseña vía repetición y reproducción como *copia fiel del original*?

Si el niño se detuvo en algunas escenas o en ciertos personajes fue porque atraparon su atención y captaron su interés, tal vez porque se relacionan con sus propias experiencias extraescolares. Podríamos afirmar, entonces, que la temporalidad se construye en el interjuego y diálogo con la obra, en la evocación de lo que ésta nos trae de nuestras propias experiencias, en el esfuerzo de construcción y narración, en confrontación con los otros y con el docente.

¿No sería ésta una manera, otra manera de colaborar con la construcción de ordenamientos secuenciales, temporales, causales, si son los objetivos pedagógicos que se persiguen con estas prácticas tan enraizadas en la escuela a la hora de trabajar un cuento?

Decíamos en otra ocasión: “¡vaya organización psíquica la requerida para narrarse!; para narrar los propios padecimientos, otorgando, a su vez, comprensibilidad al relato. Y cuánto más, aun, si dicha organización se le requiere a un niño con un psiquismo en constitución.” (Pereira.,1999:113)

Destacamos la posición del docente como mediador -partícipe necesario- del enriquecimiento y dinamización del pensamiento y los aprendizajes de sus alumnos, desde su rol de incentivador.

La lectura necesita que el maestro domine las herramientas técnicas; pero no debemos olvidar que aquello que se juega en un acto de lectura es su particular entusiasmo -su transferencia de la actitud lectora- (Caron,B.2001). Por ello, algunos especialistas comienzan a preguntarse cómo puede el docente despertar el deseo de leer en sus alumnos, si él no tiene un buen vínculo con la lectura.

En una clase, Edgar Morin opinó que los docentes suponen que transmiten conocimientos y no se dan cuenta que lo único que se puede transmitir es la *pasión*.

Así, un camino fecundo para una capacitación docente debería incluir un espacio donde se revise el propio vínculo con la lectura y se revea la historia como lector.

Desde nuestro espacio como capacitadoras (4), fue sorprendente la respuesta de los docentes cuando comenzamos una experiencia invitándolos a escuchar un cuento leído en voz alta. No nos guiaba el objetivo de trabajar secuencia narrativa ni comprensión de textos, sino, en principio, disfrutar de las palabras de una narradora que hilvanaba una historia. Al desconcierto por no saber qué actividad se esperaba de ellos, siguieron el asombro y el placer por escuchar.

Al finalizar el relato, comentaron sus propias impresiones (como lo haría cualquier lector) y, partiendo de ellos, se desencadenó un diálogo comprometido y rico sobre lo que más impactó, sobre el conflicto planteado, su resolución y, fundamentalmente, sobre ellos mismos. Este relato desencadenó en los “escuchantes/ lectores” muchos otros textos, los propios y lo de los pares.

Un final abierto

Un final abierto significa que no hay un solo camino ni un final anunciado. Lograr que los niños se vinculen placentera y eficazmente con la lengua escrita es un compromiso ineludible de la escuela. Por lo tanto, profundizar la mirada sobre la lectura como potente dinamizador del pensamiento autónomo y crítico de los niños, es un *desafío* siempre vigente. Incluir la capacitación y dentro de ella, trabajar el vínculo del docente con la lectura y la narrativa tiende a favorecer que los niños transiten la pasión por la palabra escrita en cualquiera de sus formas y estén en mejores condiciones simbólicas para insertarse en un mundo complejo.

Notas

(1) Seminario de la maestría en Psicología Educacional U.B.A.: “Construcción de conocimientos en el dominio lingüístico”, a cargo de la profesora Ana María Kaufman

(2) Fruto de ese trabajo, es el libro *Leer y Escribir en contextos sociales complejos*, de nuestra autoría junto con otros colegas y compilado por Silvia Schlemenson, Editorial Paidós, 2000.

(3) Aun los propios relatos y los de los pares pueden ser considerados "otros textos"

(4) Realizamos nuestra actividad profesional en el Centro de Pedagogías de Anticipación, Escuela de Capacitación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires -Cepa-; UNICEF; PROMIN y Consejo de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. G.C.B.A

Bibliografía

Cantú, G. – Di Scala, M.: (1998) *Las pruebas pedagógicas. Un puente posible entre lo objetivo y lo subjetivo*. Departamento de Publicaciones, Facultad de Psicología, UBA.

— (2001): “Sobre herederos forzosos” En: Schlemenson, S. (comp.): *Niños que no aprenden*. Paidós Educador, Buenos Aires.

Caron, B. (2001): *Lectura y vida*, Año 22, N°3.

Castedo, Mirta Luisa: *Construcción de lectores y escritores*, en *Revista Lectura y Vida*, España, 1995, Año 16, N° 3.

Di Scala, M. (1999): “¿Qué se aprende al leer y escribir?” En: Schlemenson, S. (comp.): *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Paidós, Buenos Aires.

Ferreiro, E (1996): "Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias". En Castorina, J. A., Ferreiro, E., Oliveira, M., Lerner, D.: *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*; Buenos Aires, Paidós Educador.

Lederman, S.(2000) "Antes de la lectura"; en Ensayos y Experiencias N° 34, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas.

Lerner, Delia(1996) "¿Es posible leer en la escuela?"; en *Lectura y Vida*, Año 17, N° 1

Pereira, M (1997): "Producción escrita: un recurso terapéutico" En Schlemenson, S y Percia, M (comp.): *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica*, Buenos Aires, Miño y Dávila Ed.

Pereira, M. (1999): "Del grito a la narración". En: Schlemenson, S. (comp.): *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Paidós, Buenos Aires.