



186
24
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

**LA PRACTICA LECTORA PLACENTERA EN LA NIÑEZ COMO
RESULTADO DE UNA MADRE INVOLUCRADA AFECTIVAMENTE
EN LA ESTIMULACION DE LA LECTURA DEL INFANTE**

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
P S I C O L O G O
P R E S E N T A:

BARBARA L PINTOS DE NEYMET

DIRECTORA DE TESINA:
LYDIA BARRAGAN TORRES

MEXICO, D. F.

AGOSTO 1995

FALLA DE ORIGEN



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

***Para mi padre
porque me dió y ahora lo sé,
refugio, alimento, deseos de
crecer y coraje para lograr lo
que tengo ahora.
Porque te quiero.***

Gracias a Lydia Barragán Torres, mi asesora de tesis, por su asesoría y sus acertados comentarios. Y gracias a Ma. Asunción Valenzuela Cota, Ma. Emilia Lucio Gómez Maqueo, Fayne Esquivel Ancona y Patricia G. Moreno Wonchee por sus comentarios y por hacerme más llevadero el final de este trabajo.

**Le agradezco a mi padre, porque gracias a tu trabajo
sin descanso tuve todo lo que me hizo falta para
llegar a este día de los agradecimientos.**

**Gracias también a mi madre, por tu interés y
porque siempre estuviste junto a mí
cuando te necesité.**

**A mi hermana, por tu ejemplo y porque sin tu
soporte técnico mi relación con la máquina
hubiera sido imposible.**

Y a mi abuela, por tu invaluable apoyo y por ser mi abuela.

**Gracias a Cristina, por los años que me hiciste sentir que contaba contigo,
porque sin tu sostenimiento éste hubiera sido un objetivo inalcanzable.**

**Y a toda mi familia Bottinelli por compartir su claridad y su
fuerza conmigo.**

**Gracias a Boni por estar conmigo durante el
prolongado comienzo,**

**a Luisa por compartir conmigo sus
conocimientos durante el trayecto**

y a los amigos que lo platicaron conmigo.

Gracias a mi placer y a todo lo que significa mi placer cuando leo.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	i, ii
INDICE	1
RESUMEN	2
INTRODUCCION	3
1 EL VALOR DE LA LECTURA.....	7
1.1 Importancia de la lectura, 7; 1.2 Tipos de lectura, 13; 1.3 La lectura como actividad placentera, 17.	
2 LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS	23
2.1 Trascendencia de las primeras experiencias, 23; 2.2 El niño y su interacción con la madre, 28; 2.3 La comunicación de afecto de la madre, 33; 2.3.1 Consecuencias de una madre distante, 40; 2.4 La construcción del fenómeno transicional en el niño, 46.	
3 EL MUNDO ENRIQUECEDOR DE LA LECTURA	50
3.1 La entrada al mundo de la lectura, 50; 3.2 La lectura como espacio de transición, 54; 3.3 La madre involucrada en la estimulación de la lectura durante la infancia de su hijo, 61; 3.4 Estimulación sin afecto, 67.	
CONCLUSIONES.....	71
BIBLIOGRAFIA	77

RESUMEN

Con el fin de exponer la vital importancia que tiene la actividad lectora placentera para los niños y el papel que la madre desempeña en dicha actividad, se hace una revisión del valor que se adjudica a la lectura desde distintos puntos de vista. De éstos se rescatan aquellas teorías que valoran la lectura como medio de comunicación con los propios contenidos internos de cada persona, a través del conocimiento de nuevas ideas y mundos, y como una forma de enaltecer el mundo emotivo y de fantasía del hombre, por medio del cual se da el conocimiento de la realidad. Así se observa que si el deseo es el motivo que lleva a la lectura, ésta será un medio que conducirá al placer y a la dicha.

Se hace una relación entre la aparición de la lectura placentera y los primeros años de vida, cuando los afectos se encuentran en la superficie del ser y participan abiertamente en la percepción de la realidad. Entonces se habla del papel de la madre en las primeras experiencias del niño, como su primer objeto de amor, que satisface necesidades y que da forma a las relaciones afectivas posteriores del niño. Así mismo, se enfatiza el cuidado materno que, junto con el niño pequeño, forman una unidad donde se pertenecen mutuamente; entendiéndose que la relación de estos primeros años de vida se basa más en la identificación emocional que en la comprensión de lo que expresa.

Se introduce el concepto de fenómeno transicional de Winnicott, al explicar que de la obtención de refugio, seguridad y cariño de la madre, como las experiencias venidas del mundo externo y de la realidad interna del niño, surge una zona intermedia de experiencia y de creación.

Al contemplar que existen lectores desde que se tienen esperanzas y motivaciones positivas, se está diciendo que aprender a leer es algo que sucede tiempo antes de la instrucción formal y que, para que haga su aparición la lectura placentera, este mundo de lectura debe relacionarse con sentimientos placenteros, los cuales a su vez servirán de motivación.

Se toma como base para la reflexión la idea de que el goce es la vivencia abierta de sentimientos desde una posición de seguridad. En este sentido, se desprende que aquellas lecturas que permiten manifestar fantasías internas, angustias y dudas y con lo cual el niño logra un mejor aprovechamiento de sus experiencias, dentro de un marco de seguridad, existen gracias a la participación de la madre en el ambiente lector y a la base que ésta ha proporcionado a su hijo. Así, se considera que con la participación de la madre, la experiencia creativa puede encontrar un nuevo campo de manifestación en la lectura placentera que existe para el niño dentro de un espacio y un tiempo únicos.

Finalmente se concluye, por un lado, que la exploración del mundo a través de la lectura placentera se hace solo si se cuenta con una "base firme". Por otro lado, se entenderá que la lectura placentera es lectura de sí mismo porque constituye para el niño un espacio transicional de creación, refugio y crecimiento. Entonces, la posibilidad de que el niño genere para sí una lectura placentera depende de que ésta se fomente durante los primeros años de vida, enalteciendo en todo momento sus intereses afectivos. Esto es así porque la madre que se involucra con su propia lectura, así como en la estimulación de la lectura en sus hijos, rescata sus afectos y los de sus hijos y los hace parte del proceso lector.

INTRODUCCION

Tradicionalmente la lectura por placer existe en función del tiempo y momentos libres que el adulto establece para él mismo y para los niños a su cargo para esta actividad, ya sea que se trate de la madre, el padre o el maestro. Según explican Rinaldi y Sola Villazón (1993), la lectura se concibe en términos de su sentido fundamentalmente utilitario, es decir, reiterando continuamente la subordinación de la lectura a la gramática y a otros aspectos de la enseñanza de la lengua, olvidando en cambio el placer de leer y el goce estético de la lectura.

En la investigación de Los padres y la conducta lectora infantil (Calleja, Güido, Pintos 1994), se observan las conductas de estimulación que realizan los padres, el tiempo que se invierte en cada una de ellas y como afectan en el comportamiento lector de los hijos. Se hace énfasis en la estimulación externa sobre esta conducta sin tomar en cuenta el punto de vista del niño y sus motivaciones personales. En una investigación posterior, Calleja, Güido, Delgado y Pintos (1994), abordan el tema de la lectura en la escuela observando como los métodos de estimulación propios de la escuela y utilizados por el maestro, afectan la actividad lectora del niño. En ambas investigaciones, los resultados muestran, partiendo de esta visión utilitarista, que la conducta lectora del niño y la estimulación que hagan padres y maestros, está siempre en relación con la habilidad que tenga el niño para leer y escribir; tomando en cuenta que una mayor habilidad permite hacer una mejor utilización de la lectura para la obtención de conocimientos y el mejoramiento del lenguaje.

Estos mismos estudios son ejemplo de como el tema de la estimulación de la lectura se aborda desde el papel de la escuela para su fomento y el trabajo que se requiere para dominar la habilidad de leer y así, usarla para la adquisición de nuevos conocimientos.

Pareciera entonces que la lectura placentera no tiene utilidad alguna. Sin embargo, la lectura realizada por gusto o placentera cumple una función importante en el desarrollo integral de la persona: le permite conectarse con su mundo interno, reinterpretando y

enriqueciendo experiencias pasadas, reafirmando como persona y confrontándolo con los hechos de su vida presente; ayuda a comprender el mundo en el que se desenvuelve y a darle sentido a su existencia; es, de alguna forma, un puente entre los acontecimientos que experimentamos a lo largo de la vida y que conforman la personalidad y la vida cotidiana.

Con respecto a lo anterior, dice Freud que el afán de placer se exterioriza al comienzo de la vida anímica con mayor intensidad que más tarde. Entonces, se vuelve indispensable conocer de que manera se genera en los niños el gusto por la lectura y qué factores de su contexto contribuyen o no para que el niño desarrolle esta capacidad de obtener placer de la lectura.

Ahora bien, Cimaz (1978) considera que la posibilidad de practicar la lectura gustando de lo que se lee, es decir, leyendo de manera creadora, exige desde el principio cierta calidad afectiva que relacione seguridad y disponibilidad y que sea apropiada para producir el deseo de comunicar y de conocer a través de una forma tan compleja y socializada. Este "desde el principio" al que se refiere Cimaz, remite a los primeros años de vida, a la infancia, cuando el afán de placer se encuentra manifestado sin restricciones. En este sentido, Rodrigo Zaragoza (1987) afirma que los primeros años de vida del niño son de responsabilidad exclusiva de los padres y deberán ser aprovechados para sembrar lo que más tarde será la afición a la lectura y el gusto por la literatura.

Es necesario que la lectura se introduzca en el mundo del niño antes de que éste ingrese a la escuela, antes de que asocie la lectura con estudio, tareas escolares y con obligación y desagrado. Como parte de los beneficios de que la lectura forme parte del niño desde la más temprana edad, dice Evans (1987) que los niños que comienzan a leer entre el año y medio y los tres años, se convierten en fluidos e independientes lectores a la edad de cuatro ó cinco años. Con esto se apoya la hipótesis de Cimaz, ya que esta fluidez e independencia se refieren finalmente a que existe una seguridad y disponibilidad en el niño que genera un abierto deseo por comunicarse a través de la lectura.

Por otro lado, la calidad afectiva necesaria se refiere obligadamente a la intervención de la madre, de la cual el niño obtiene seguridad y afecto. Pérez Villar (1982) afirma que la situación de extrema dependencia del niño con respecto a su madre, crea las condiciones que explican la tremenda influencia que la conducta de la madre tiene sobre el desarrollo del pequeño. De igual forma, cuando Bowlby (1989) habla del papel del apego en el desarrollo de la personalidad, parte de la base de que durante los primeros años de vida del individuo, el modelo del sí mismo interactuando con la madre es fundamental y único. Dice que en todas las culturas conocidas hasta la fecha, la gran mayoría de los bebés y los niños interactúan mucho más con la madre que con el padre.

Entonces, es preciso conocer los medios a través de los cuales la madre introduce al niño en el mundo de la lectura, en los casos en los que lo hace, ya que éste hablará de la capacidad que tendrá el infante de disfrutar de sus lecturas durante la niñez. Gómez Manzano (1985) considera que el modo adecuado de acercamiento a la lectura depende de una buena motivación. Sólo de esta forma el niño podrá contar con esa primera compañía que debe tener en el acto de leer: el placer que la lectura de la literatura proporciona. A esto se agrega lo que considera Rivas Jiménez (1987) en su reflexión sobre el fomento de la lectura; dice que la motivación puede estar animada por el mismo ámbito en el que el niño se desenvuelve. Sin duda que, la familia con un nivel de inquietud lector y un ambiente cultural en el que se prestigie el saber leer, contribuirá enormemente en la generación de motivos que llevarán al niño a realizar sus lecturas.

Así, la finalidad de este trabajo es fundamentar con postulados actualizados y especializados, a través de la revisión bibliográfica de diferentes autores, la solidez al supuesto de que: cuando existe una madre *involucrada afectivamente* en la estimulación de la lectura de su hijo durante la infancia, el niño desarrollará con facilidad la capacidad de practicar una *lectura placentera*. De lo contrario, si la madre realiza una estimulación de la lectura simplemente por considerarlo una de sus obligaciones como madre, sin que en ella se observe un verdadero interés por la lectura, ni por pasar un rato agradable y de estrecha

comunicación con su hijo, el niño no verá en la lectura beneficio alguno, más que el de ser una actividad obligada, para la realización de trabajos y tareas escolares.

Por un lado, se introducirá la hipótesis de que la actividad lectora resulta placentera para el niño porque ésta existe como un espacio de transición, según lo plantea Winnicott, donde se dará el conocimiento y la creación desde una posición de seguridad y sin sentimientos angustiantes. De esta forma, se hará énfasis en la importancia que tiene la madre para que su hijo desarrolle la capacidad de crearse para sí este espacio dentro del mundo de la lectura y así, realizar una lectura placenteramente. Se descartarán, por un lado, la creencia tradicional de que corresponde a la escuela y a los maestros fomentar la lectura en sus alumnos, sin importar lo que se haga o se deje de hacer dentro de la familia y, la idea de que todo se reduce al número de conductas de estimulación que se realicen y a la cantidad de veces que se lleven a cabo.

Por otro lado, se estará considerando a la estimulación de la lectura como una más de las demostraciones de cariño y de acercamiento que la madre puede tener con su hijo; ésto es, no como una actividad formal, concebida como la práctica de una herramienta útil, sino como una actividad que involucra tanto las emociones del niño como las de la madre, y que, al mismo tiempo, permite la comunicación de éstas.

Finalmente, se pretende proporcionar a las madres una visión más clara de lo que representa el hecho de que se involucren afectivamente en la estimulación de la lectura de sus hijos y que está profundamente relacionado con su propia actividad lectora y con que tanto disfruten sus lecturas. Se hablará entonces de aquellas conductas de acercamiento y comunicación que las madres deben utilizar con sus hijos en el proceso lector, para dar paso naturalmente a la aparición de la lectura placentera.

I EL VALOR DE LA LECTURA

1.1 IMPORTANCIA DE LA LECTURA

A lo largo del tiempo se han hecho numerosas definiciones de lectura y se ha hablado de los usos que se le puede dar, así mismo se ha estudiado acerca de la o las formas en que la lectura forma parte de la vida del hombre. En cualquier caso, se da a la lectura un lugar primordial en el quehacer cotidiano de las personas y de su desarrollo. Paulo Freire (1986), nos dice que: "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no puede prescindir de la continuidad de la lectura de aquel". De lo anterior se desprende que la lectura de un libro implica algo más que el descifrado de signos, es la lectura de la realidad donde, como continúa diciendo Freire, el lenguaje y la realidad están vinculados dinámicamente. De igual forma, una idea clara de la significación que tiene la lectura en el mundo real nos la da Calvino (1993), cuando dice que las lecturas de juventud son formativas en el sentido de que dan una forma a la experiencia futura, proporcionando modelos, contenidos, términos de comparación y escalas de valores. Por otro lado, Spink (1990), aunque reconoce el papel de la lectura en la experiencia directa, encuentra su valor en el hecho de que puede ser un sustituto de la experiencia directa y servir como proyección más allá de esta experiencia en los mundos de la abstracción, de la especulación y de la fantasía.

Hay quienes dan un valor implícito a la lectura y es desde el enfoque en que la enmarcan donde se conoce la importancia que tiene para ellos. Las siguientes revisiones no deben considerarse como una visión histórica de las concepciones que existen sobre la lectura, sino como la consideración de corrientes de pensamiento, desde las cuales se aborda en la actualidad, el tema de la lectura, que es finalmente lo que interesa para desarrollar el tema central del presente trabajo.

Los que conciben a la lectura desde un punto de vista mecanicista, consideran en sus estudios términos como comprensión lectora y habilidad lectora. Ronald (1992) dedica su investigación a definir las habilidades de comprensión, velocidad y precisión, y a conocer la manera en que se relacionan para así poder medir la comprensión lectora. El autor cita en su estudio a algunos autores (Perfetti 1985; Carver 1990), para indicarnos que la habilidad o eficiencia en la lectura es el resultado de la combinación de los factores de velocidad de lectura, comprensión del contenido y precisión con que se realice la misma. En estos casos el valor de la lectura queda explicitado en función de que la persona posea una serie de habilidades que le permitan hacer una traducción adecuada de lo que se lee y así conocer su significado. Dentro de la misma línea se concibe al acto de la lectura como un proceso activo donde interactúan: la información visual aportada por el texto y la competencia lingüística del lector (que se refiere a la posesión de habilidades específicas), así como por su conocimiento del tema (Lerner de Zunino 1984). La lectura es una actividad que involucra a la percepción, el pensamiento, la memoria y elementos de orden lingüístico (Kennedy 1984; Panosa Ferrer 1993). Considerando estas concepciones de lectura, se entiende que su valor radica en que sirve para comprender la información contenida en los materiales de lectura, suponiendo de antemano que esta información será de utilidad para el lector.

Otros autores consideran la importancia de la lectura en función de su utilidad; éstos consideran a la lectura como un proceso cognitivo que sirve para alcanzar ciertos niveles de desarrollo y desenvolver nuevos procesos de aprendizaje. Estos pensadores siguen básicamente la línea constructiva de Piaget, en la cual se considera que la actualización de un aprendizaje es fruto de la interacción entre el nivel de madurez y la adecuada influencia ambiental (Medrano Mir 1987; McGinley 1992).

Collins (1991) afirma que aprender a usar la lectura es necesario en los jóvenes para hacer decisiones acertadas en sus vidas. En su estudio analiza los efectos de lecciones de lectura y de escritura diseñados especialmente para incrementar la habilidad de pensamiento del adolescente. Para Goodman (en Ferreiro y Gómez Palacio 1982), la lectura es un

proceso receptivo en el cual se intercambia activamente el significado, ya que al utilizar este tipo de lenguaje tienen lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje. Pero Goodman va más allá de ver la interacción entre el lector y el texto como una construcción de significado; él afirma que la lengua escrita es una forma de comunicación entre las personas a través del tiempo y el espacio ya que, como invención social, sirve cuando la sociedad necesita comunicarse y recordar su herencia de ideas y de conocimientos. En este caso en particular, el autor no solo valora a la lectura como medio de estimulación y desarrollo del proceso de pensamiento, sino también como una construcción social, transmisora de cultura y como medio de comunicación entre los hombres. Así, para los fines del presente trabajo, es necesario retomar la definición que hace Goodman: "leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto".

Para estos autores, como bien se resume en un artículo editorial del suplemento de Lengua y literatura (1993), el valor fundamental de la lectura se encuentra en que se le considera como el instrumento esencial por medio del cual se enriquecerá y modificará la red de relaciones y conocimientos de nuestro pensamiento, y del pensamiento de los hombres a lo largo del tiempo. Es un elemento que modifica e incide en nuestro proceso cognitivo.

En otro sentido, hay quienes adjudican a la lectura un mayor campo de influencia que aquel que se refiere a la posesión de habilidades específicas y la relación entre éstas o como proceso cognitivo y elemento enriquecedor del proceso de pensamiento. Desde estos puntos de vista, a través de la lectura se hace una interpretación del medio que rodea al lector; es más que la traducción de palabras y la adquisición de conocimientos. Es una valoración más contundente en tanto que abarca todo el entorno del individuo y no aspectos aislados de éste. Foucambert (1987) señala que toda significación funcional de la lectura está presente para el niño desde su nacimiento: la lectura en su valor afectivo y relacional es constituyente del entorno al igual que el habla. Esto significa que para la persona que apenas empieza en los quehaceres de la vida, la lectura está presente dentro de su entorno

afectivo y ayuda a dar significado a sus relaciones con otras personas y a sus propios sentimientos. Foucambert continúa diciendo que desde el primer contacto con el libro se le comunica a la persona (al niño) la existencia de mundos desconocidos para él y es al mismo tiempo, la pauta para que exprese lo que siente, lo que sabe y lo que imagina.

Del mismo modo, Sullivan (1976) afirma que la gente tiene un deseo innato de comunicarse. La lectura es un medio para lograr esta comunicación y también para satisfacer una serie de necesidades personales influenciadas por nuestro bagaje cultural, patrones sociales y fuerzas políticas y económicas. Es fundamental para Sullivan reconocer y entender nuestras propias necesidades y, sabiendo que éstas necesidades pueden ser satisfechas por la lectura, el leer ayudará en la realidad a mejorar nuestras vidas. Aquí es importante enfatizar que, reconocer y entender nuestras propias necesidades es, finalmente, conocernos más a nosotros mismos, y es aquí donde radica el valor que da este autor a la lectura.

Por su lado, Pérez-Rioja (1988) considera que la lectura es una reacción ante lo leído y, a la vez, una actividad voluntaria y placentera que supone siempre un silencioso y fructífero diálogo entre el lector y el escritor.

Otros autores explicitan el valor de la lectura a través del papel que ésta desempeña en la vida del adolescente. Existen fundamentales similitudes entre el período de la infancia y el de la adolescencia. Dice Erikson (1993) que en la búsqueda de un nuevo sentimiento de continuidad y mismidad, que en la pubertad y la adolescencia se encuentran puestas en duda, los adolescentes deben volver a librar muchas batallas de los años anteriores. Así mismo, Blos (1990) afirma que la adolescencia es la segunda edición de la infancia y, citando a Anna Freud, explica que ambos períodos tienen en común el hecho de que "un ello relativamente fuerte confronta a un yo relativamente débil" (A. Freud 1936). De esta forma, es importante rescatar algo de lo que se ha dicho sobre el papel de la lectura en el adolescente ya que, conociendo la relación que se establece entre el adolescente y su lectura

y el significado que puede tener para él, se puede lograr una mejor comprensión de lo que puede significar durante la infancia.

Martínez Carro (1990) afirma que la lectura juega un papel importante en el mundo del adolescente; no solo en cuanto a detectar valores sino en todo lo que concierne al desarrollo de la creatividad, al proceso de comprensión y, en muchos casos, en la función que desempeña como terapia o como plataforma de diálogo entre los mundos intelectual y emotivo, enfrentados para el adolescente. Lorite (1989), por otro lado, hace referencia a la literatura juvenil actual en particular donde: preadolescentes con la misma capacidad de atención, interés, emoción, fantasía, iniciativa, decisión o retraimiento del lector, se provoca, casi irremediablemente, una transferencia del yo lúdica o simbólica. Esto provoca que desde ahí se interprete o comprenda el contenido del texto y de uno mismo. Así, esta visión del alcance de la lectura permite ver al individuo como un ser integral que, como diría Freire, es parte del mundo y de la realidad que lee en los libros. Hacen énfasis en el aspecto afectivo del adolescente; fundamental en esta etapa de desarrollo donde se suscitan cambios importantes: nuevas identificaciones y la adquisición de nuevos valores, obligaciones y responsabilidades. Es el rescate del mundo emotivo sobre las exigencias del mundo intelectual y racional.

Atance Ruiz (1992) complementa y extiende la idea expuesta por Goodman, de que la lectura es un proceso de intercambio de significado. La primera considera a la lectura como un conjunto de actividades puestas en juego, a las cuales denomina como proceso, y que responden a una clara intencionalidad: la búsqueda de significado. Entonces es, tanto la búsqueda de significado como el intercambio de significados ya sea entre el lector y el autor o entre las personas que se sirven de la lectura como medio de comunicación. Sin embargo, además del valor social y cultural que Goodman adjudica a la lectura, Atance Ruiz introduce elementos que tienen que ver más con el individuo como tal y que hacen que la lectura se desarrolle en cada persona de forma diferente. Ella dice que solo se crearán lectores si desde el comienzo de la vida del hombre se origina en él una actitud de curiosidad, apetencia,

fantasía y más tarde voracidad, y que deberá ser alentada a lo largo de su vida. Es una actitud netamente personal ya que está influida por la combinación de factores como: una estricta curiosidad cognitiva; los estímulos afectivos que se han recibido y la tradición sociocultural transmitida a través de la familia.

En relación con lo anterior y destacando la vital influencia que puede ejercer la lectura en nuestra propia personalidad, Martín Santamaría (1992) afirma que durante el proceso de la lectura, los valores ideológicos del lector entran en relación dialéctica con los del texto, trasladando al plano consciente un conjunto de vivencias no formuladas, pero sí latentes y configuradoras de nuestra personalidad.

De esta forma, siguiendo el pensamiento de Atance Ruiz y Foucambert, se podría considerar que si la lectura se introduce desde la infancia para fortalecer las experiencias del niño confrontándolo con sus propios sentimientos, el significado que ésta pudiera tener en años posteriores, en el sentido manifestado por Martín Santamaría, sería de alcances infinitos. En un principio no entrarían en relación valores ideológicos ya que éstos apenas están adquiriendo forma dentro de la estructura del niño, pero sí en cambio sus afectos, sus incipientes y determinantes relaciones interpersonales y los significados que éstas tengan para él.

El valor que se le da a la lectura está en función del mundo que envuelve a cada lector, las condiciones sociales, culturales y afectivas que lo determinan; pero sobre todo, por la forma en que cada estudioso del tema interpreta estas condiciones y las transforma en una determinada teoría, por la forma en que cada autor se identifica con una u otra forma de pensamiento. Así, la identificación en este trabajo se da con aquellas teorías que valoran a la lectura como medio de comunicación de la persona con sus propios contenidos, a través del conocimiento de nuevas ideas y nuevos mundos y como una forma de enaltecer el mundo emotivo y de fantasía del hombre, a través del cual, se da el conocimiento de la realidad.

1.2 TIPOS DE LECTURA

Considerando que la lectura tiene cabida en diferentes aspectos de la vida cotidiana de las personas, se comprende que sea de fundamental importancia en el desarrollo integral del hombre. Los estudiosos del tema investigan sobre los efectos de la lectura y sobre las formas en que ésta aparece en las diversas facetas de la vida diaria de cualquier persona.

Algunos autores conciben a la lectura como una sola; éste es el caso de Morales (1984), quien afirma que la lectura es el instrumento por medio del cual se aprenden conocimientos contenidos en un material escrito. De esta forma, existe un solo tipo de lectura, y es aquel que nos permite aprender nuevos conocimientos a través del acto de leer. Sin embargo, estos autores son los menos; en general, se considera que existen tantos tipos de lectura como necesidades, propósitos o características personales tenga el lector.

Sullivan (1976) afirma que la motivación para leer muchas veces emerge naturalmente, y responde a un fuerte sentimiento de necesidad personal. En tal caso, se distinguen los tipos de lectura en función de la motivación del lector: por el deseo de ser aceptado o complacer a otros; por la necesidad de resolver cuestiones como supervivencia y superación intelectual; por la necesidad de mantener o alcanzar un nivel económico específico; por intereses políticos o religiosos; por el simple deseo de obtener placer de la palabra escrita y/o para relajarse o librarse de las presiones cotidianas. Este autor distingue varios tipos de lectura en base a aspectos sociales como el bagaje cultural, los patrones sociales y cuestiones políticas y económicas que nos determinan como seres sociales.

También Pérez López (1992) hace énfasis en la lectura como un acto social, concibiendo así dos tipos de lectura: aquella descontextualizada de su cotidianidad (como acto individual; la lectura como tarea escolar) y aquella concebida como un acto con significado social, de interacción social que no será vista como una obligación y sí como un acto placentero. Al igual que Pérez López, Sarto (1985) hace una diferenciación clara entre dos tipos de lectura: aquella que se realiza como un acto consciente para producir un

acercamiento afectivo con lo que se lee y aquella que se lleva a cabo pasivamente, ligada a una idea de conocimiento y a un aire didáctico que se asocia con deber y obligación. Es interesante destacar que ambos autores coinciden en diferenciar entre la actividad lectora que involucra sentimientos de placer y satisfacción y la que se relaciona con aspectos de connotación negativa como la obligación y el deber.

Para Goodman, de quien ya se habló al principio del capítulo, los tipos de lectura se cuentan dependiendo de cuantos propósitos pueda encontrar el lector potencial para realizar una lectura; en general, estos pueden ser el gusto por leer, como una actividad obligada o por entretenimiento.

A diferencia de quienes distinguen entre diferentes tipos de lectura, Smith (1990) aborda el tema de la lectura considerándola como un fenómeno complejo que no debiera reducirse haciendo una definición estrecha de la misma. Se limita a decir que su significado y el tipo de lectura que se realice dependerá en gran medida del contexto en el que ella aparezca. Smith se concentra, como una gran cantidad de autores, en estudiar los procesos de percepción, pensamiento y memoria que intervienen en el proceso de lectura, sin internarse en lo referente a los tipos de lectura que pudieran existir.

En la otra cara de la moneda se encuentran aquellos que parten de la actividad del lector para entender y describir el fenómeno de la lectura. Tal es el caso de Bellenger (1979), quien ha servido de base para el desarrollo de nuevas teorías y por tanto es necesario tomarlo en cuenta en esta reflexión. El afirma que cuando se lee se responde a un propósito o a un compromiso; de tal manera que se lee para informarse, para distraerse o para aprender. Más adelante plantea los principios para una lectura activa y considera que si se lee porque se tiene un propósito o un proyecto específico, entonces la lectura será activa cuando permita en su práctica la satisfacción de ese proyecto existente. Partiendo de esta idea, Bellenger distingue ocho tipos de lectura activa: la lectura proyecto, cuando se satisface una idea o un propósito; la sensorial, cuando interviene el gusto que nos refiere a la intervención de diversas sensaciones. Aquí la fuerza evocadora del autor estimula la imaginación del lector

abriéndose así las puertas de comunicación entre ambos; la lectura mental, que trata de penetrar en el contenido del libro y comprenderlo; la lectura exploratoria, cuando en un texto se buscan datos específicos y los ojos en alerta son los principales actores; la lectura lineal, cuando se avanza en el libro palabra por palabra, como en las novelas de suspenso; la lectura de asimilación, que en su proceso parece lineal pero su campo de operaciones son las obras didácticas; la lectura creativa, donde el lector se adentra para imaginar y crear y el libro es una fuente de ideas y sensaciones; la lectura como objetivo, cuando se considera un proyecto más o menos explícito que debe ser plural para ser activo. Lo último nos habla de que estas lecturas se complementan unas con otras dando origen a un proceso lector activo donde el lector interviene forzosamente como un ser integral. Es interesante como aquí se plantea la posibilidad de que aún la lectura de textos escolares, tradicionalmente considerados como generadores de una lectura pasiva y obligada, pudiera involucrar activamente al lector, entendiendo que aspectos como asimilación y creatividad pueden formar parte del mismo proceso lector.

Pérez-Rioja (1988) distingue cuatro tipos esenciales de lectura, en función de los fines del lector: lectura informativa es aquella que proporciona noticias, datos, informes iniciales para un estudio posterior o conocimientos generales; la lectura de evasión que satisface deseos, anhelos, ilusiones, en un afán de desarrollar la fantasía, la imaginación o el libre despliegue de los sentimientos y las emociones; la lectura literaria que busca o analiza significaciones o sentidos semánticos, bellezas estéticas o rasgos estilísticos y, la lectura cognoscitiva que encierra un más profundo afán de saber dentro del conocimiento interdisciplinar, de la investigación o de la erudición. Pérez-Rioja se involucra tanto con el papel del lector dentro del proceso lector que hace una clasificación de los diferentes lectores que existen: por un lado, de acuerdo a sus técnicas lectivas (lectores rápidos o lentos); una segunda clasificación es en base a sus intenciones (para sentir, aprender o recrearse) y en un tercer caso de acuerdo a sus preferencias (literarias, utilitarias, etc.).

En los últimos dos casos citados se ubica al lector y a su actividad lectora como aquellos que definen en gran medida el tipo de lectura que se realiza. De esta manera es necesario pensar que siempre se darán diferentes combinaciones entre los tipos de lectura; dependerá de quien efectúe la lectura y del grado de involucramiento con dicha actividad.

Finalmente, Maurois (en Pérez-Rioja 1988) hace una clasificación de tres tipos diferentes de lectura: la lectura-vicio, que involucra a aquellos que se liberan del mundo real, hundiéndose en el mundo imaginario, reteniendo poco de lo que leen. Es una lectura pasiva y no le hacen sitio en su espíritu, ni la asimilan; la lectura-placer, que es mucho más activa que la primera. En este caso los lectores buscan un despertar y una exaltación de sus propios sentimientos ó, incluso, las aventuras que no se pueden experimentar en carne propia; y, por último, la lectura-trabajo, que es la de quien busca en un libro conocimientos definidos, para establecer él mismo nuevos constructos o para acabarlos dentro de sí.

En resumen, se puede decir que se consideran aspectos como la motivación del lector, su actitud ante el material escrito y la forma en que interviene en el proceso de lectura, para determinar el tipo de lectura que efectúa el lector en un momento dado. Sin embargo, debe tomarse en cuenta que las fronteras entre un tipo de lectura y otro pueden y son generalmente difusas, dándose combinaciones entre éstos: como cuando una persona habla del interés que tiene por leer una novela determinada, ya que sabe con certeza que ésta se traducirá en momentos de placer.

De esta revisión vale la pena destacar como, de una u otra forma se hace énfasis en la lectura placentera, ya sea cuando se le considera como un tipo de lectura ó cuando se le identifica con características como gusto, creatividad, sensaciones agradables o placenteras, mientras que estas características se perciben como los ingredientes básicos que deben existir en el proceso lector para que éste sea realmente provechoso para el individuo. De cualquier manera, aquí se rescata el hecho de que cuando se puede realizar una lectura placentera es muy posible que estas sensaciones de placer y satisfacción se puedan encontrar al realizar cualquier tipo de lectura.

1.3 LA LECTURA COMO ACTIVIDAD PLACENTERA

La lectura placentera, que aparentemente no tiene ningún fin específico, es aquella en la que intervienen todos los aspectos de la personalidad, incluyendo la parte afectiva, que permitirá obtener placer y satisfacción de lo que se lee. No es la lectura que se hace para obtener cierta información o para aumentar nuestros conocimientos sobre algún tema: se hace "por el gusto de leer un buen libro" (en el cual esta implícito el interés por cierto tipo de lectura), ó porque la situación que rodea a la lectura nos produce placer, porque nos hace sentir relajados, tranquilos y de alguna manera seguros.

Lo anterior es lo que Bettelheim y Zelan (1990) entienden como una lectura personalizada: "cuando empezamos a responder personalmente al contenido del texto y nos abrimos al mensaje, vamos más allá de un simple descifrado o percepción de las palabras y comenzamos a percibir significados ". De esta forma la lectura adquiere un significado único para el que esta leyendo. Cuando nos concentramos en el mundo del niño, los autores consideran que, una vez personalizada la lectura para los niños -ayudándoles a reconocer que por medio de sus lecturas adquirirán una "comprensión mejor de sí mismos"- entonces los niños procurarán hacerlas suyas. Las harán suyas voluntariamente, porque les gustará la experiencia de la lectura.

Del sentido personal que tenga la lectura para el lector se desprende el descubrimiento de lo desconocido ó el reedescubrimiento de aquello oscuro que siempre estuvo allí y no se supo interpretar. Siendo así, se puede comprender cuando una persona habla acerca de cierta lectura con la cual pasó un buen rato ó el gusto que se tiene por un tipo determinado de lecturas.

Bellenger, ya citado anteriormente, parte de la idea de que si el fundamento de la lectura es el deseo, la lectura es un medio que puede conducir al placer y a la dicha. El placer de la lectura, continúa diciendo, depende ante todo del socio que nos concede hallarnos

completamente a gusto. Gratiot-Alp Handéry (1978) ayuda a enriquecer esta idea cuando se pregunta si el hecho de no desear leer puede provocar ciertas carencias en el desarrollo cultural del individuo. Reflexiona que el niño, para quien el aprendizaje de la lectura habrá sido largo, penoso, lleno de dificultades, que habrá conocido la sucesión de métodos y la pesadez de una educación tras otra, no gustará de ella lo suficiente como para volver libremente y por su propia iniciativa a lo que tantos esfuerzos le exigiera y tantos fracasos le supusiera.

De lo anterior se desprende que para dar lugar a que aparezca la lectura que se realiza placenteramente se debe, antes que cualquier otra cosa, asociar la actividad lectora con sentimientos placenteros, con lugares agradables y hasta cómodos, con personas importantes desde el punto de vista afectivo, con momentos libres de tensiones, y que sea realizada voluntariamente.

Gratiot-Alp Handéry agrega que, el gusto por la lectura no se adquiere leyendo bajo el efecto de la necesidad o de la obligación y que, en cambio, la lectura solo puede ser fuente de alegría cuando ha sido fuente de descubrimientos; y de descubrimientos espontáneos. En este punto se puede agregar que estos descubrimientos podrían no tener que ver directamente con el contenido del libro y sí con el contexto que rodea a esa lectura: tal sería el caso de un niño que busca momentos de lectura con su madre acostado en la cama o sentado sobre sus piernas, porque sabe que estos momentos lo hacen sentir muy bien. Son descubrimientos cargados de sentimientos que involucran emocionalmente al lector con su lectura.

Según explican Bettelheim y Zelan, cuanto mayores son la juventud y la inmadurez intelectual del lector, con más fuerza afectarán sus emociones a todo lo que haga. El lector no será muy capaz de experimentar las cosas con independencia de sus inquietudes. Esta explicación es necesaria porque con ella entendemos porque la mayoría de los autores que hablan de lectura placentera se remiten a los primeros años de vida, cuando los afectos se encuentran a flor de piel y participan abiertamente en la percepción de la realidad.

Si se retoman las ideas expuestas por Bettelheim y Zelan y por Gratiot-Alp Handéry se puede entender la reflexión de Georges (1978), quien afirma que es en la actividad lectora propiamente dicha donde el niño descubre las nuevas fuerzas que pueden permitirle actuar de alguna manera sobre lo real por medio de lo imaginario. Concibe a la lectura activa como una empresa creadora.. Es entonces, el descubrimiento del niño de su capacidad creadora y la creación que hace de mundo imaginarios lo que sin duda le produce placer cuando realiza una lectura. Este punto de la creación de mundos imaginarios será tratado ampliamente en los siguientes capítulos, sin embargo, es importante su mención por el papel que juega en la conformación de la lectura placentera.

El acercamiento del niño al libro debe darse en forma placentera, no por vía intelectual sino a través de la afectividad. La "lectura de la imagen", previa a la lectura escrita, debe desarrollarse alrededor de un núcleo afectivo que comprometa al niño emocionalmente (Chávez 1987). Ella considera, citando a Salotti, que la lectura primero es para divertir, hacer y dibujar y, más tarde, el libro será el que enseña, acompaña y guía.

Durán (1987) destaca en sus planteamientos, que la continua experiencia adquirida sobre el tema y la investigación, se basan en la sensibilización y conexión con el mundo de las emociones y los sentimientos. Para él es imprescindible el rescate del mundo emotivo como principal motor de la actividad lectora. Para Durán, el libro es tan solo un instrumento para conectar a los hombres entre sí, la lectura del código y, lo esencial es la comunicación y la calidad de la misma, así como la relación y la convivencia. Continuando con esta idea, Chávez nos diría que es importante que este código y dentro de éste, los primeros signos del niño, se relacionen con cosas que tengan significado para él.

Iser (1987) considera que la lectura es un proceso de efecto cambiante, de carácter dinámico entre el texto y el lector. Cuando en este proceso tiene lugar la traducción del texto en la consciencia del lector, se está fundamentando la creatividad de la recepción lectora. Es una actividad donde autor y lector participan en el juego de la fantasía. Gómez del Manzano (1989) afirma que el requisito especial para descubrir el placer que

proporciona la lectura es, sin duda, saber percibir la interacción texto-lector. Esta autora, al igual que Iser, destaca finalmente que la comunicación en el acto de leer se realiza solo en la medida en la que el texto aparece como correlato de la conciencia. Entonces, ellos consideran que la comunicación consciente con el texto y en base a los propios contenidos del lector, es lo que proporciona sentimientos placenteros a la persona que está leyendo. Pero además de esta comunicación, Gómez del Manzano introduce el factor comprensión dentro de su concepto de lo que es la lectura placentera. Para ella, cuando el texto ofrece la posibilidad de activar nuestras capacidades, es cuando la acción comprensiva del lector entra en juego y cuando la lectura se convierte en placer. Si ésto no se da, en contraposición a cualquier tipo de sentimiento placentero, el texto se convierte en fuente de fracaso y aburrimiento.

En un artículo posterior, Gómez del Manzano (1990) introduce términos como maravilloso, misterio y sorpresa para referirse al placer producido por la comunicación entre el lector infantil y el texto. En esta ocasión rescata la parte que corresponde al texto escrito en el proceso de lectura. Afirma que toda literatura infantil, si lo es, se caracteriza por una dimensión poética y lúdica que reclama, en diferentes proporciones, la presencia de lo imaginativo, lo fantástico, lo maravilloso, el sinsentido y lo real. Aquí es importante aclarar que, si se está hablando de un proceso de interacción entre el lector y el texto, aunque la autora se centra en el papel que juega el segundo, se debe siempre contemplar la parte activa del lector y la forma en que participará en la lectura de la literatura infantil. El niño-lector y aún el adolescente, buscan el encuentro con el mito, con el símbolo, con el misterio y la sorpresa. En este sentido, con frecuencia se entienden lo imaginario y lo maravilloso como lo mismo; en el interior del lector forman parte de lo mismo. Pero cuando ambos conceptos están bien dosificados en los cuentos y en las novelas destinados a ellos, ofrecen al lector la posibilidad de descubrir el juego de la imaginación y la capacidad de sentirse maravillados por los temas y el lenguaje de los mismos. Desde luego que el tipo de

libros contribuyen en buena medida a que se realice una lectura placentera, pero es un hecho que ésta no sería posible sin las motivaciones, los deseos y los contenidos internos del lector.

La enorme satisfacción que puede llegar a dejar la lectura de cuentos de hadas es el más claro ejemplo de como contribuye el contenido de la lectura en el gusto por la misma. Bettelheim (1987) afirma que la imagen reflejada de nosotros mismos en el cuento se ve obligada a emprender su peligroso viaje de autodescubrimiento. Pero es ese descubrimiento a través de lo imaginario lo que finalmente nos dejará satisfechos de nosotros mismos. Todos los fenómenos psicológicos están sobredeterminados, continúa diciendo Bettelheim; no es extraño por ello que cada cuento de hadas tenga muchos significados diferentes (esto es, dependiendo del niño que esté leyendo el cuento). El cuento ofrece apoyo al niño para comprenderse a sí mismo en lo que le es más necesario en el momento. Esto desde luego es satisfactorio y agradable para el niño. Los cuentos de hadas no solamente devuelven al niño su confianza en el futuro cuando la ha perdido; también le muestran la necesidad de desarrollar un sentido de la moralidad si uno desea un final feliz a su proceso de crecimiento. No es difícil imaginar que si un niño vislumbra la posibilidad de un camino seguro y agradable, esto lo hará sentir feliz y con deseos de seguir participando de estas lecturas.

Los niños, según Pastoriza (1987), no tienen intereses intelectuales sino intereses afectivos. Si es así, son estos intereses los que deben prevalecer en el niño cuando realiza sus primeras lecturas, y aún en sus años posteriores, para que desarrolle de manera espontánea el gusto por la lectura.

Para Pérez-Rioja, antes ya citado, el interés que se muestre con respecto a la lectura viene dado esencialmente por las actitudes y experiencias afectivas de las personas; que es finalmente la idea que da origen al desarrollo de este trabajo. Si se considera a los niños, tomando en cuenta sus experiencias afectivas, sabremos que desarrollarán determinados intereses y que son finalmente estas tendencias e intenciones las que guían su comportamiento lector. El autor continúa diciendo que las motivaciones afectivas, morales o intelectuales surgen del interior del propio lector, porque éstas son de origen psicológico, de

manera que se incorporarán automáticamente en su lectura. Con estas motivaciones que existen dentro de la persona es que se seleccionan los libros que se van a leer. Pérez-Rioja nos habla de que, antes que nada, hay un origen psicológico, afectivo, del cual parten las motivaciones del lector, ya sean éstas de tipo intelectual, utilitario o cualquier otro. De esta manera se deberá considerar que es la calidad de las experiencias afectivas durante la niñez lo que determina el tipo de intereses que predominarán en cada futuro lector; y lo que determinará, por tanto, la aparición de la lectura placentera en la vida de cada persona.

2 LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS

2.1 TRASCENDENCIA DE LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS

Todo lo pasado está ligado a lo que el adulto es en la actualidad (Dolto 1991b). Sin embargo, continúa Dolto, para estructurarnos como adultos estamos obligados a reprimir todo lo que pertenece a la infancia. Ante esto, la pregunta que surge es: ¿de qué sirven entonces las primeras experiencias de la persona, las que se viven durante la infancia, si éstas son reprimidas en la adultez?. Dolto explica que reprimiendo estas vivencias se estructura la persona como adulto pero no como unidad, como un todo. Si se encuentra la unidad entre el niño y el adulto que hay en uno mismo es cuando uno se conforma como una verdadera unidad. En este sentido la calidad y la riqueza de las experiencias durante la infancia y aún en la juventud, son determinantes; claro que ésto es difícil cuando en la sociedad, según apunta la autora, los adultos reprimen en ellos al niño, mientras aspiran a que el niño se comporte como ellos quieren. Y lo que en realidad se amputa con esta actitud de los adultos son las fuerzas inventivas, creativas, audaces y poéticas de la infancia.

Es por ésto que las primeras experiencias del niño dependen fundamentalmente de la actitud que tome el adulto frente a ellas, del valor que les dé y, finalmente, del valor que le de a sus propias experiencias.

La madre representa el primer indicio, el punto de referencia a partir del cual el niño conocerá y se relacionará con el resto del universo (Dehant y Gille 1976). Estos autores consideran que la riqueza de las primeras experiencias se dará en función de la firmeza y la prontitud con que se realicen.

Las primeras experiencias del niño comienzan aún antes de que éste exista y tenga su primer contacto con el mundo exterior. Esto tiene que ver con las expectativas de los padres, en especial de la madre, que depositan en el hijo que está por nacer. Dolto

(Mannoni 1988), afirma que un ser humano, desde su vida prenatal está ya marcado por la forma en que se lo espera y por lo que luego representará su existencia real para las proyecciones inconscientes de sus padres. Mannoni (1985), por su lado, afirma que el niño que ha de llegar es vivido como una amenaza dirigida contra la integridad (narcisista) de la madre, ó es esperado como un héroe (que tendrá que vengar a su madre del infortunio de la vida). La forma en que la mujer vive su futura maternidad y la época del embarazo, continuando con la tesis de Mannoni, involucrará la aparición de diversos afectos, muchos de ellos encontrados, que serán transmitidos al futuro bebé que en ese momento es uno con su madre.

Estas experiencias del comienzo de la vida del niño se dan en relación estrecha con aquella persona que se encarga de resolver los aspectos vitales, que por sus limitaciones físicas y psíquicas el niño es incapaz de resolver. Es necesario pensar entonces en las experiencias que vive esta persona responsable, casi siempre la madre, en relación con su hijo. Mannoni continúa diciendo que al nacer el niño, la madre se siente despojada de él. El niño que nace es vivido, en un nivel fantasmático, de una manera muy diferente al hijo que la madre ha llevado en su seno, muy diferente al que ha esperado. En el momento del parto, una mujer que experimentó su embarazo como un triunfo puede sentirse paradójicamente más desamparada que cualquier otra. Esta nueva relación se caracteriza porque el niño experimenta todo por primera vez y porque también la madre experimenta eventos y emociones que nunca antes había vivido. Las experiencias son nuevas para ambos; son nuevas experiencias para el niño como ser humano y para la mujer como madre de ese niño.

En el mismo prefacio que Dolto escribe para la obra de Mannoni, ésta hace énfasis en el medio parental y dice que así como el niño puede ser tomado desde que nace como sustituto en una relación poco satisfactoria; el medio parental sano de un niño se basa en que nunca haya una dependencia preponderante del adulto respecto del niño y que dicha dependencia no tenga una mayor dependencia emocional que la que este adulto otorga a la afectividad y a la presencia complementaria de otro adulto.

Drumel y Voisin (1980) citan a Plaquevent para referirse a esa primera experiencia del niño con su nuevo mundo; éste dice que: "en esta primera experiencia de la vida y del amor, todo está íntimamente ligado en una unidad esencial como inimitable: saciedad del hambre y la sed, ritmo de sueño, los actos de calentar o refrescar, la confianza que inspira la sonrisa, la presencia tranquilizadora, las caricias internas y externas, las músicas de la voz, las manos, el agua, la piel, los tejidos, el ambiente y los desplazamientos. Toda una sinfonía de movimientos, en los que el interior del ser y el exterior están en íntima continuidad, donde nada de lo que el niño recibe se distingue aún de la propia existencia. Todo es materno, el sabor maternal es el primer gusto de la vida... permanece siempre como un telón de fondo que nada de lo que venga después podrá cubrir por completo". Esta descripción de Plaquevent rescata en su esencia tanto la satisfacción de necesidades básicas como son el alimento y el sueño, así como las caricias, la cercanía y el calor humano, que para Mannoni y Dolto son tan vitales como las primeras.

Freud, citado por Mannoni (1985), afirmó en 1938 que la relación de la madre con su hijo recién nacido no se limita a dar alimento, sino que se ocupa del pequeño y así despierta en él muchas otras sensaciones físicas, agradables y desagradables. Freud, continúa la autora, agrega que por ser la madre la primera seductora y por lo que esto implica, es el objeto del primero y más poderoso amor, prototipo de todas y cada una de las relaciones amorosas ulteriores. Queda entendido entonces que no se pueden concebir las primeras experiencias de una persona sin tomar en cuenta a la figura materna y las características de su propia vida emocional.

Para Melanie Klein (1962), la primera experiencia del ser humano en el mundo externo es causante de angustia y tiene que ver con el primer contacto con el exterior, con el nacimiento. Esta primera experiencia, dice Freud, citado en el escrito de Klein, proporciona el patrón de todas las situaciones de angustia que se presenten a lo largo de la vida. En estos casos se habla de la primera experiencia no como algo placentero, sino como un choque brusco y de frente con la vida. En este sentido, Mannoni (1985) habla de la vida como la

continuación de lo no vivo, de lo innerte y afirma que el niño lucha contra la muerte por su vida en el momento de dejar la matriz.

Ya sea que el nacimiento sea interpretado como una situación en la cual el niño interviene pasivamente, reaccionando ante una insólita situación ó donde el niño pelea por su vida; lo importante en este caso, es considerar al nacimiento como una experiencia en la cual ya se exige algo al niño: debe sobrevivir y sobreponerse con determinación, y eso es lo que el niño vive como una dura experiencia. De hecho, Klein considera que la pérdida del estado intrauterino es sentido como un ataque de las fuerzas hostiles, es decir, como una persecución. De tal forma que, continuando con esta idea, para contrarrestar la angustia persecutoria que vive la persona desde el mismo momento de su nacimiento, las experiencias inmediatas a ésta tendrían que ser situaciones de gratificación y de amor, que fortalezcan al niño y propicien su integración, experimentando emociones placenteras y enfrentándose a aquellas que no lo sean.

Para Winnicott (1981) las primeras experiencias son vividas por el niño desde una posición de absoluta dependencia. La fortaleza con que el ego se desarrolle, continúa diciendo, depende de la madre del infante y de su capacidad para satisfacer la dependencia absoluta de su criatura al principio. Se reafirma la idea compartida de que las primeras experiencias tienen que ser gratificantes y amorosas. Dentro de esta reflexión, cabe la afirmación que hace el autor de que la existencia del bebé como persona se da en el momento en que el ego comienza a funcionar.

Para Fromm (1977), un niño nace cuándo deja de formar un solo ser con su madre y se conforma en un ente biológico separado de ella. Sin embargo, si bien esta separación biológica es el principio de la existencia humana, el niño, desde el punto de vista funcional, permanece unido a su madre durante un período considerable. No hay individualidad, pero en cambio el individuo se siente seguro y orientado y experimenta el sentimiento de pertenencia. Considerando lo dicho por Fromm, se explica la concepción de Dolto del doble nacimiento (1991b). Esta afirma que el primer nacimiento es un nacimiento mamífero, el

paso de un estado vegetativo a un estado animal y; el segundo nacimiento, es el paso del estado de dependencia animal a la libertad humana del sí y del no, un nacimiento al espíritu, a la conciencia de la vida simbólica. Estos nacimientos se vivencian de la mano de la madre: la angustia, la seguridad, el duelo del primer nacimiento, que marca a su vez la terminación de la existencia únicamente como ser receptivo (dentro de la placenta) y la manera en que se experimenta la libertad de la individuación. Son experiencias que el niño comparte con su madre y que la mujer interpreta desde su posición de madre.

En relación con el punto anterior, Dolto dice, refiriéndose a lo planteado por Mannoni (1988), que lo que tiene importancia no son los hechos reales vividos por un niño y si el valor simbólico originado en el sentido que aumentan estas percepciones para el narcisismo del sujeto. Agrega que el valor simbólico depende en alto grado del encuentro del sujeto con una experiencia sensible efectivamente nueva. Se puede decir entonces que una cosa es el hecho real en sí y otra es la forma en que este hecho es vivido por el niño: que le impactó, que le llamó la atención y de que forma, que nueva emoción despertó en él ó que representó para él, tomando en cuenta sus anteriores vivencias.

Por otro lado, esto no quiere decir que lo experimentado por el niño no tenga nada que ver con la realidad y es ahí donde radica la importancia de que lo que venga del exterior sea agradable y beneficioso para él. Bowlby (1972) considera que lo esencial para la salud mental del infante es: que experimente una relación cariñosa, íntima y continua con su madre (o sustituto materno), en la que ambos encontrarán satisfacción y gozo. Un niño necesita sentir que es objeto de placer y orgullo para su madre. Y tomando en cuenta al otro miembro de la diada, el autor agrega que la madre necesita sentir una prolongación de su propia personalidad en la de su hijo; cada uno tiene necesidad de identificarse íntimamente con el otro.

2.2 EL NIÑO Y SU INTERACCION CON LA MADRE

Para comenzar a hablar de la interacción del niño con su madre es necesario tomar en cuenta el papel que juega el cuidado materno. Y para facilitar la exposición de las ideas en este capítulo, lo que se refiere a la participación de la madre en esta relación se planteará en el siguiente inciso; sin embargo, debe quedar claro que es imposible comprender el funcionamiento de la diada madre-hijo y sus repercusiones sobre el niño, sin tomar en cuenta los dos polos de la relación como parte del mismo fenómeno.

Bowlby (1989) dice que "el vínculo madre-hijo es el resultado de un conjunto de pautas de conducta características, en parte programadas, que se desarrollan en el entorno corriente durante los primeros meses de vida y que tienen el efecto de mantener al niño en una proximidad más o menos estrecha con su figura materna". Con esto Bowlby se refiere a que existen conductas que se manifiestan impulsivamente para proteger, cuidar y alimentar al bebé; lo cual no significa, continúa, que esto se deba a un instinto de crianza invariable, pero desde luego no es únicamente producto del aprendizaje.

En relación con lo anterior, Winnicott (1981) considera que el apoyo del ego proporcionado por los cuidados maternos permite al niño vivir y desarrollarse pese a que todavía no sea capaz de controlar lo bueno y lo malo del medio ambiente, ni sentirse responsable de ello. Es fundamental hablar de la interacción entre ambos en base al principio enfatizado por Winnicott de que : "el niño pequeño y el cuidado materno forman conjuntamente una unidad, se pertenecen mutuamente, son inseparables". Lo cual significa que sin el cuidado materno el niño no podría sobrevivir; no podría comer o satisfacer cualquiera de sus necesidades básicas.

Cuando Bowlby habla de proximidad, se refiere a lo que él considera como apego y que es esa disposición absoluta del niño a buscar la proximidad y el contacto con su madre. Esta búsqueda se manifiesta a través de diferentes conductas dirigidas siempre al acercamiento

con la madre (u otra persona afectivamente importante). Se entiende esta necesidad del niño de estar cerca de su madre cuando Winnicott, un poco más adelante en su exposición, se refiere a la infancia como la fase anterior a la imagen mental de las palabras y el empleo de símbolos verbales; fase en la que la criatura depende del cuidado materno, que se basa más en la identificación emocional que en la comprensión de lo que expresa. Esto último es importante ya que ambos autores plantean que la unión indispensable con la madre es algo diferente, algo más que la necesidad de satisfacer aspectos básicos como la alimentación y el sueño. Entonces se podría hablar en términos de que esta cercanía buscada permanentemente por el infante es fundamental por una necesidad de calor materno, cariño y amor.

Freud hablaba de que esta necesidad o estímulo pulsional termina en el momento en que es satisfecho (1915). Esto quiere decir que el niño busca, ya sea satisfacer su necesidad de hambre, sueño, calor, etc. ó satisfacer su deseo de cariño, calor de la persona amada y afecto. La satisfacción de cualquiera de estas necesidades, siguiendo con la tesis de Freud, creará en el infante o en el niño un sentimiento placentero y, por el contrario, el incremento de la necesidad sin su aparente satisfacción será vivido como algo displacentero. Esto último se tratará con mayor detalle más adelante. Por lo pronto, interesa considerar que para Dolto (1991b) el niño vive más de palabras y del deseo que se tiene de comunicarse con el sujeto que él es, que de cuidados físicos, asegurando desde luego el mínimo vital. Continúa diciendo que el alimento, por ejemplo, tiene su valor para el adecuado funcionamiento del organismo pero que el lazo corporal solo cobra sentido gracias al lazo afectivo. De igual forma, para Mannoni (1985), es muy probable que el niño tenga hambre primero de caricias (que descargan la tensión interior) antes de tener hambre de alimentos.

En este punto cabe retomar la distinción que hace Freud (1915), acerca de los diferentes objetos en los cuales se cumplirá la meta de satisfacer la necesidad; en este caso se concibe al objeto de la pulsión como aquello en o por lo cual puede alcanzar su meta. Freud denominó pulsiones de autoconservación a aquellas que tienen que ver con la conservación

del organismo, son las necesidades vitales. Por otro lado, la necesidad del niño de sentirse amado por su madre, de ser el objeto de sus cariños y afectos, tiene que ver con uno de los destinos de las pulsiones sexuales a las que el autor hace referencia. El entiende esta necesidad del niño como amar, que significa la relación del yo (del niño) con sus fuentes de placer (casi siempre provenientes de la madre). Aquí lo interesante, que explica la relación del niño con su madre, es que para que éste satisfaga sus necesidades, sean para su sobrevivencia o para sentirse amado, depende de otra persona. Es, por lo general la madre, la que satisficará estas necesidades, produciendo de esta forma sensaciones placenteras en el niño.

Melanie Klein habla acerca de otro aspecto de la relación del niño con su madre; tiene que ver con la frustración que siente un niño cuando sus necesidades no han sido totalmente satisfechas. Klein (1962) afirma que el niño, en su fase más temprana de desarrollo, introyecta en situaciones de gratificación y felicidad, denominando ésto como "pecho bueno" y llegando a ser estas introyecciones parte vital del yo, ya que fortalecen su capacidad de integración. Este planteamiento es equivalente a lo que los autores antes citados se refieren cuando hablan de como la madre satisface las necesidades del niño con sus cuidados, volviéndose para el niño su objeto de amor. Es la madre quien proporciona seguridad, amor y placer al niño. Para Winnicott (1981) la madre satisfactoria es aquella capaz de satisfacer las necesidades de la criatura al comienzo, de manera que al presentarse su salida de la matriz de la relación madre-criatura, el niño es capaz de vivir una breve experiencia de omnipotencia.

Sin embargo, Klein agrega que así como existen vivencias gratificantes, también las hay de frustración. Estas vivencias corresponden a estímulos de las pulsiones libidinales y destructivas, del amor y del odio. Así, en la medida que gratifica (la madre), el pecho es amado y sentido como "bueno", y en la medida en que es fuente de frustración, es odiado y sentido como "malo". Al mismo tiempo que introyecta las experiencias provenientes de factores externos, el niño proyecta hacia afuera sus pulsiones de amor y destructivas. El

pecho bueno externo e interno se conforma como el prototipo de todos los objetos protectores y gratificadores, y el pecho malo, el prototipo de todos los objetos perseguidores externos e internos. Se agregaría aquí lo dicho por Mahler (1987), quien dice que el yo se moldea bajo el impacto de la realidad por un lado y, por el otro, bajo el impacto de los impulsos instintivos.

Klein continúa diciendo que las emociones del lactante son siempre extremas; entonces al pecho idealizado (fuente infinita de satisfacción y placer) se contrapone el pecho perseguidor. En la medida en que la idealización deriva de la necesidad de protección contra los objetos perseguidores, es un medio de defensa contra la angustia; al comienzo, angustia persecutoria que implica querer destruir al pecho malo y ser objeto de las agresiones del mismo. De esta manera, cuando la angustia persecutoria es menos intensa, la disociación (entre el objeto bueno y el malo) es de menor alcance y por lo tanto el yo es capaz de integrar y sintetizar en cierta medida los sentimientos hacia el objeto.

Winnicott (1981) destaca el papel de la madre para mantener controlada esta angustia del niño. Dice que se debe considerar al bebé como un ser inmaduro que en todo momento se halla al borde de una angustia incontenible y que ésta es mantenida a raya por la importante función de la madre. Con el tiempo, agregando a éstas palabras de Mahler de 1955, y con la ayuda de la madre, el infante podrá diferenciar entre una cualidad de experiencia "placentera" y "buena" y una cualidad "dolorosa" y "mala".

Por otro lado, aunque puedan existir autores que discrepan con los planteamientos de Klein, es importante mencionar el caso específico de Bowlby ya que tiene una visión diferente de lo que origina la necesidad del niño por su madre. De hecho, el autor no considera que el acento de la relación deba darse en la necesidad de alimento del niño; el vínculo se origina por motivaciones diferentes a ésta. En este momento sólo se agregará que Bowlby (1989) cita a Lorenz para justificar su postura, cuando en 1935 explicaba que en algunas especies animales se puede dar un vínculo con la madre, sin el alimento como intermediario. Más allá de la satisfacción de la necesidad, se articula una demanda de amor

(Mannoni 1985). Es importante considerar esta postura porque aporta una idea central para el desarrollo del presente trabajo.

En los primeros años de vida del niño, éste pasa paulatinamente de una etapa de total dependencia de los cuidados de la madre, hasta la independencia de la madre, conformándose como sujeto diferenciado y único. Margaret Mahler (1987) plantea que el niño pasa de un estado de simbiosis con la madre, en el cual el niño es absolutamente dependiente del socio simbiótico: un estado de indiferenciación, de fusión con la madre en que el "yo" aún no es diferenciado del "no yo" y en que lo interno y lo externo solo empiezan a sentirse gradualmente como diferentes. Posteriormente, en una etapa intermedia comienza a darse, de forma gradual, la diferenciación entre el yo y el objeto simbiótico; proceso en el cual las secuencias de gratificación-frustración promueven la estructuración gradual del yo. Y, finalmente, el rompimiento de esa órbita simbiótica, donde emergen patrones de conducta que ya muestran ciertas cualidades globales de la personalidad del niño, que tendrá la capacidad para separarse y diferenciar sus autorrepresentaciones de las representaciones simbióticas del comienzo. Mahler considera que en el proceso psíquico de separación-individuación, el niño llega a funcionar separadamente con la presencia y disponibilidad emocional de la madre. Sin embargo, agrega, aún en esta situación este proceso, por su misma naturaleza, confronta continuamente al niño de dos a tres años con las amenazas mínimas de la pérdida de objeto. Al respecto, Winnicott (1965) considera que las amenazas de pérdida de objeto resultan angustiantes para el niño; lo importante en este caso es considerar que las condiciones necesarias para el crecimiento individual del niño no son en sí mismas estáticas y determinadas, cambian cuantitativa y cualitativamente en relación con las necesidades cambiantes y la edad del niño.

En la satisfacción de las necesidades del niño pequeño está implícito el crecimiento tanto de éste como de la madre; las necesidades cambian en función de las nuevas realidades. De este crecimiento conjunto, deriva la necesidad cada vez mayor del niño de su independencia; la relación con la madre adquiere nuevos matices; las conductas del niño serán

independientes hasta cierto punto, en función de lo que complazca a la madre, aunque más adelante se abran hacia un abanico de nuevas relaciones sociales (Pérez Villar 1982). Y mientras todos estos cambios suceden en el niño, la madre seguirá siendo concebida como protectora y proveedora incondicional.

2.3 LA COMUNICACION DE AFECTO DE LA MADRE

Para lograr un cuidado lo suficientemente bueno es primordial que la propia madre se sienta bien consigo misma y que esté emocionalmente sana. Esta madre podrá comunicar afecto a su hijo de manera sostenida y honesta. Para Anne Bar Din (1989), amar al hijo propio no basta; amar implica algo más que el tiempo y el esfuerzo inherentes al vínculo afectivo con el niño y al deseo de protegerlo de todo mal. El niño, por su parte, depende totalmente de la atención que proporcione la madre para captar el mundo que lo rodea. El niño descubrirá el mundo, el pensamiento y el lenguaje mediante acciones de comunicación afectivas con su madre.

Para situarnos en lo que implica el término de afecto y así entender lo que representan las manifestaciones afectivas de la madre, se considera al afecto, de acuerdo al concepto freudiano, como la expresión cualitativa de la cantidad de energía pulsional y de sus variaciones (Laplanche y Pontalis 1983). La teoría cuantitativa de la catexis explica el afecto en autonomía de sus diversas formas de manifestarse. En este sentido se entiende que un estado afectivo cualquiera puede ser penoso o agradable. La afectividad abarca todos aquellos estados de ánimo y todas las reacciones que tienen su origen en el impulso instintual (González Núñez 1988). González Núñez distingue entre la emoción que es aquel proceso afectivo en el que existe un estado de ánimo brusco, más o menos súbito y pasajero; y el sentimiento, que es el más elaborado de la conciencia, mediante el aporte del juicio y del

razonamiento y que adquiere una cierta estabilidad y especificidad individual. En el presente trabajo, al hablarse de una madre afectiva o de las manifestaciones de afecto de la madre, se estará hablando de estados afectivos satisfactorios, que producen agrado y placer, todo lo cual queda enmarcado dentro de lo que Winnicott considera como una "madre suficientemente buena".

El niño está adaptado a los deseos y conductas de la madre desde que está adentro de la placenta: lo mismo que come la madre lo come el niño, el ritmo de vida que lleva la madre, con todas sus actividades, malos humores y buenos momentos, es el que transmite al hijo que aún no nace. El ritmo es, para Dolto (1991a), la sensación más nodal para la seguridad del feto convertido luego en recién nacido, y será para él referencia de su primera relación auténticamente humana. Posteriormente (Dolto, 1991b), dice que el niño es capaz, desde muy temprano, de captar el adiestramiento comercial al ritmo de las necesidades. Esto significa que el niño intenta ponerse en buena armonía con la madre, padece a su madre que lo desritma para que se ajuste a lo que ella quiere. A partir de entonces el niño capta las relaciones armónicas (aquellas que sostienen su vida) y las inarmónicas (aquellas que la contrarían). En general, como ya se mencionó en el primer punto de este capítulo, la autora considera que los adultos y en especial la madre, imponen el ritmo de su vida a los niños, marcado éste por sus necesidades y obligaciones sociales, coartando con esto la creatividad y la armonía propia que éstos van creando dentro de sí.

Dehant y Gille (1972) hablan de lo anterior cuando consideran que la introducción de una serie de acontecimientos en la vida del niño tienen que darse con cierta ritmicidad. Es importante, agregan, que el niño viva una vida regular para que se realice esta regularización natural. Ellos, al igual que Bar Din y Mannoni, consideran que el modo en que la madre se presente ante el niño es capital, haciendo énfasis en la calidad de la presencia más que en la cantidad.

Con este panorama se espera inicialmente y de forma ideal que la madre tenga un ritmo satisfactorio de vida. Esto quiere decir que sea una madre feliz sin perturbaciones mayores ni

ansiedades, para que el desarrollo afectivo y cognoscitivo del niño estén a cargo de una madre atenta y razonablemente disponible (Bar Din 1989). Sin embargo, y como ya se vió en el inciso anterior, la madre provee de experiencias gratificantes y también de frustraciones. Mannoni (1985) explica ésto diciendo que la alternativa presencia-ausencia (de la madre) se articula para el niño muy precozmente. Por ser quien provee a sus necesidades, la madre pasa a ser también motivo de frustración. Continúa diciendo que la madre, en ausencia como agente simbólico, termina siendo objeto de amor (es un objeto que vale por su presencia). Así, por surgir como presencia sobre fondo de ausencia, la madre aparece como totalidad, fuente de todos los dones.

Tan único e irremplazable resulta el papel de la madre que la autora cita a Winnicott, quien dice que cuando un padre se ocupa de su niño pequeño, solo puede hacerlo con éxito si se identifica con una imagen materna. Dice que si el padre quiere prestar al lactante "cuidados" de especial calidad, le es preciso no haber roto por completo con el niño y la mujer que lleva en sí. Se podría decir que es ese instinto maternal el que proporciona al niño la variedad de cuidados y atenciones que necesita. Finalmente, Mannoni agrega que, considerando la función materna, la mujer receptiva al niño es, entre otras cosas, aquella que en su infancia contó con el cariño materno y que, siendo ya adulta, encuentra el sostén en personas importantes que la rodean. Todo lo anterior nos habla de la importancia que se le da al estudio de la influencia materna en el desarrollo emocional del niño y, sin olvidar el contexto en el que se desenvuelve esta relación, es importante tomar en cuenta el papel sostenedor que desempeñan personas importantes para la madre como el padre, la abuela u otros familiares. Es decir, el contexto en el que se da la relación es determinante para la misma, de manera que, descompensaciones en el medio traen consigo consecuencias negativas en el estado emocional de la madre y, por ende, en la relación que ésta tiene con su hijo.

Los niños tratados con amor y lenguaje almacenan en su memoria las percepciones de los encuentros auditivos y visuales que desean, a su vez, manifestarse a ellos en el lenguaje y comunicar con ellos (Dolto 1991a). Las madres cariñosas, continúa, cantan, hablan de sus

actividades al bebé al que miman y de quien se ocupan. Esta autora rescata la interacción afectuosa verbal y auditiva que existe entre una madre cariñosa y su hijo y la importancia de ésta para la formación del segundo. Son cuidados que deben agregarse a aquellos que implican contacto físico, cercanía de la persona amada, alimentación, etc. y que constituyen el todo de cuidados que brinda la madre a su hijo. ¿Cómo logra todo esto una madre con su hijo pequeño?; Winnicott (La familia y el desarrollo del individuo) dice que el bebé significa también otras cosas para las fantasías inconscientes de la madre, pero que tal vez el rasgo predominante sea la disposición y la capacidad de la madre para despojarse de todos sus intereses personales y concentrarse en el bebé, a lo cual llamó "preocupación materna primaria". Solo el amor que siente por el niño (la madre ó cualquier persona que se encuentre al cuidado del niño) permite a la persona ser bastante confiable. Más adelante agrega que el niño necesita desde el comienzo un grado de adaptación activa a sus necesidades que solo una persona devota puede ofrecerle; la madre es, en estos términos, la persona en que esa devoción surge naturalmente.

Anteriormente se mencionó que el niño es desde el momento y la forma en que lo conciben y lo esperan los padres; por la forma en que la madre vive su embarazo experimenta diferentes sentimientos con respecto al recién nacido. De esta forma, la mujer que está esperando un hijo experimenta cambios en su orientación hacia sí misma y hacia el mundo (Winnicott 1981). Son cambios que se dan a nivel psíquico y físico, que demuestran que no sólo la madre influye y genera cambios paulatinos en su hijo, sino que también éste genera cambios importantes en la madre. Las madres, continúa Winnicott, se identifican con su bebé, es la identificación proyectiva que desde el momento del alumbramiento y conforme el niño crece va perdiendo importancia.

Winnicott (1965) considera que las pautas de conducta de los padres marcan el desarrollo personal del niño. Agrega que a esa edad no tiene sentido implantar normas morales ni inculcar pautas culturales. Aquí cabría agregar que estas conductas, las de la madre fundamentalmente, son la manifestación de sentimientos y emociones propios que

vuelca sobre el niño. Son formas naturales de comunicación con el niño a las cuales se agrega la comunicación oral y auditiva considerada por Mannoni y Dolto. Es importante en este punto retomar lo que dice Winnicott para fortalecer esta idea, ya que para él, la madre comprende a su hijo; lo ve como un ser humano en un momento en que aquel todavía es incapaz de sentirse entero. Más adelante, durante el desarrollo del niño, la madre podrá percibir, siguiendo con la idea del autor, que su hijo es capaz de afrontar situaciones cada vez más difíciles por él mismo y entablar nuevas relaciones objetales, como la que comienza a entablarse con el padre. La cuestión es que la madre, dentro de una situación "normal", comprenda a su hijo con los cambios que se van suscitando en él.

El niño enfrenta el proceso de maduración y se va independizando de la madre, lo cual no significa que deje de necesitar de su cariño y su amor incondicional. Más adelante, en el texto antes citado, Winnicott explica que el niño es maduro por un lado pero inmaduro cuando necesita refugio, seguridad y cariño. Un niño que necesita sentirse afectuosamente sostenido, a lo que agregaría que son todos los niños los que tienen esta necesidad, requiere una forma física de amor que la madre le proporcionaba naturalmente cuando lo llevaba en su seno.

Todos los detalles tempranos del cuidado físico tienen un significado psicológico para el niño. Winnicott (1981) explica que el sostenimiento comprende en especial el hecho físico de sostener en brazos y que constituye una forma de amar. Incluye además toda la rutina de cuidados a lo largo del día y la noche, que es parte del niño como ser único; además, como ya se dijo antes, es el seguimiento de los cambios de crecimiento y desarrollo físicos y psicológicos. Se entiende además, según lo que plantea el autor, que las conductas de sostenimiento tienen que ver con una relación en el espacio: de cercanía cuando la madre abraza al niño, lo sostiene, lo carga, lo mantiene junto a ella, y de lejanía cuando no hay acercamiento, cuando termina el abrazo ó cuando la madre se levanta y se aleja físicamente del niño para hacer otras cosas. Además, el comienzo y el final de estos momentos, marcados por la madre, introducen el factor de tiempo ya que implican cierto periodo de

tiempo que el niño experimenta como algo momentáneo porque tiene final. Lo anterior tiene que ver con que el niño comienza a tener conciencia de lo que se le da y de lo que tiene cuando se encuentra privado de esos momentos de satisfacción.

En relación con lo anterior cabe agregar que para Bowlby (1989), la conducta de apego del niño es activada especialmente por el dolor, la fatiga y cualquier cosa atemorizante, y también por el hecho de que la madre sea o parezca inaccesible. Agrega que cuando alguna de estas sensaciones o sentimientos aparecen con poca intensidad, basta para el niño con ver u oír a la madre ya que con ésto sabe que la madre está consciente de su presencia; y cuando son más intensas, el niño requerirá del contacto físico, tocar ó aferrarse a su madre. Se podría pensar entonces que un tipo de sostenimiento es también, hablarle al niño ó hacerse visible para él y, así, hacer explícito el hecho de que se están acompañando mutuamente. Es importante mencionar aquí que, así como la madre es figura de apego para el niño, también se activa una conducta de apego de la madre, sobre todo durante sus primeros años de maternidad. Bowlby reflexiona, más adelante, que no debe ser sorpresa cuando una mujer que espera a un bebé ó una madre que atiende a su pequeño siente el profundo deseo de ser cuidada y amparada. El considera que la conducta de apego se activa en diferentes circunstancias sin importar la edad del individuo.

Regresando a la actividad materna Bowlby (1972), desde el comienzo de sus planteamientos, empezó a considerar que el cuidado materno no puede darse como una actividad rutinaria. No se puede considerar en términos de hora por día, sino únicamente en relación al gozo de la mutua compañía que experimentan madre e hijo. Agrega que la atención constante (fundamental en los planteamientos de Winnicott), sólo es posible para la mujer que experimente profunda satisfacción al ver a su hijo crecer.

Después de la fase de sostenimiento, donde el niño está en un estado de máxima dependencia con respecto a la madre, se presenta una etapa de convivencia con la madre, donde el ego del niño está más integrado y, más tarde, una tercera etapa donde la relación del niño se extiende hacia el padre y que genera una relación triangular que dirige al niño (en

la continuación de su crecimiento) (Winnicott 1965). A lo largo de este proceso y que abarca hasta los 4 ó 5 años (período en el que se da la relación edípica planteada por Freud), la forma en que la madre viva este proceso de cambio con su hijo, será determinante para el fortalecimiento del ego del niño y, para lo cual, se debe considerar la forma en que la madre vive sus propios cambios y la forma en que expresa sus sentimientos al niño.

A veces decimos que el niño necesita amor, pero lo que realmente queremos decir, continuando con la última cita de Winnicott, es que sólo alguien que ama al niño puede graduar las fallas de la adaptación a fin de seguir el ritmo del crecimiento de la capacidad del niño en cuanto a hacer uso positivo de las fallas adaptativas. Esto concuerda con lo dicho por Bowlby (1989) con respecto a que ningún padre proporcionará una base segura a su hijo que crece, a menos que tenga una comprensión intuitiva de y con respecto a la conducta de apego del niño. Sólo la madre es capaz de hacer esta adaptación de sus necesidades y tener una comprensión intuitiva del niño.

También es de considerable importancia saber en que grado, así como el niño se va percibiendo como un ser integral y separado de su madre, la madre permite esta separación y se concibe ella misma como persona independiente, con intereses ajenos a su hijo. En este sentido, Dolto (1991b) habla del respeto que el adulto, en este caso la madre, debe tener por el niño como ser humano. Lo importante, según la autora, es desarrollar en el niño, tempranamente su autonomía. La madre, que funciona como adulto de referencia durante los primeros años y cuya manera de vivir tiene valor de ejemplo para el niño, debe interesarse por lo que ella hace y respetar e interesarse por lo que hace su hijo.

2.3.1 CONSECUENCIAS DE UNA MADRE DISTANTE

Es un hecho real, como bien afirma Anna Freud (1984), que ya sea por circunstancias externas; del medio ambiente; condiciones psíquicas de la madre u otra, ningún niño es absolutamente querido. Por ejemplo, continúa diciendo, la madre más consagrada a su hijo pequeño puede tener hijos más grandes que tienen derechos más antiguos y ésto impide que la atención sea total hacia el niño pequeño. Se podría agregar como otro ejemplo una situación común como es el nacimiento de un hermanito y que implica necesariamente desatención y distancia por parte de la madre. Esto es importante ya que, hasta cierto punto, es una situación normal que permite al niño darse cuenta de lo que se le ha dado, así como hacer frente a sentimientos angustiantes y frustrantes que se presentarán constantemente a lo largo de la vida. Sin embargo, la forma en que el niño viva estos hechos reales y en los casos más evidentes, cuando la madre no es lo suficientemente buena, pueden traer consecuencias negativas en el desarrollo emocional del niño.

Es fundamental considerar que haya o no un abandono real, apunta más adelante Anna Freud, el choque emocional depende de como lo viva el niño. Cuanto más pequeño es el niño más sensible es a cualquier disminución de amor de la madre. Entonces, la propia explicación que el niño se da de ese "rechazo" consiste invariablemente en que no es bueno, o en que la madre no lo es, y ambas versiones producen angustia, sentimiento de culpa y regresiones en la conducta. Freud (1920) concibe la angustia como cierto estado como de expectativa frente al peligro y su respectiva preparación para él, aunque se trate de un peligro desconocido. Por su lado, Winnicott (1981) explica el sentimiento de culpabilidad diciendo que se le considera como el resultado de las enseñanzas religiosas o morales (que en el niño de cierta edad comienzan a tomar forma). Así por ejemplo, si el niño, según ejemplificó Anna Freud, siente que él ha sido malo con su madre y se siente culpable por ello, Winnicott lo explicaría diciendo que ese sentimiento de culpabilidad en el niño significa

que su ego está llegando a un acuerdo con el superego: la angustia (inexplicable del comienzo) ha madurado hasta convertirse en culpabilidad. El niño "hizo" algo que moralmente está mal y el peligro es que su madre lo abandone o lo deje de querer.

Mannoni (1985), cuando habla de la angustia de separación, aborda los efectos de una separación temporal. Ella dice que al parecer, durante la separación, la imagen de la madre real en el niño se superpone a una imagen idealizada por una parte y, por otra, desvalorizada. Se entabla una lucha entre la madre interiorizada amada y odiada y la madre real que sigue garantizando su presencia. La superación de esta situación traumatizante para el niño, continúa explicando Mannoni, sólo es posible con la ayuda de su madre y depende de la capacidad de ésta para recibir de manera positiva la agresión de su hijo (o la anulación de sí misma en cuanto otro).

Retomando a Anna Freud, se le debe considerar cuando afirma que lo que más daño hace al niño es una madre poco constante que pasa del rechazo a la posesividad, ya que obliga al niño a una relación poco o nada productiva donde es imposible que éste desarrolle su amor objetal. Cuando por algún motivo, ya sea externo o interno, la madre disminuye sus manifestaciones afectivas al hijo, aparecerá en éste la inseguridad y el temor a ser abandonado.

Al respecto de lo anterior, Winnicott (1967) advierte que si la actitud materna no es lo bastante buena, el niño se convierte en un conjunto de reacciones frente a los choques, y el verdadero-self del niño no llega a formarse o queda oculto tras un falso-self que se somete a los golpes del mundo y en general trata de evitarlos. Así se entiende que el niño con un yo fuerte es gracias al apoyo yoico de su madre. Entonces, retomando a Winnicott, cuando el apoyo yoico de la madre no existe, es débil o tiene altibajos, el niño no puede desarrollarse en forma personal y entonces el desarrollo está condicionado más por una serie de reacciones frente a las fallas ambientales que por las exigencias internas y los factores genéticos. La inconsistencia del sostenimiento o la falta de éste provoca una intensa angustia en el niño, la sensación de desintegración y un sentimiento de que la realidad externa no

puede usarse como reaseguración. Freud (1920) concibe el principio de placer como una tendencia que está al servicio de una función: la de hacer que el aparato animico quede exento de excitación, o la de mantener en él constante, o en un nivel mínimo posible el monto de la excitación. Se considerará primero que el niño se guía, durante sus primeros años, por el principio de placer, no le interesa ni comprende lo que está bien o mal, sólo le importa dar satisfacción a esa excitación; y conforme crece, va dando cabida al principio de realidad, que posibilitará el que el niño pueda contener la excitación producida por una pulsión, hasta encontrar la forma y el lugar adecuado para descargar esa pulsión. Sin embargo, en un comienzo, en lo que se refiere a esas primeras experiencias, si el niño no satisface sus necesidades, en este caso por dificultades de la madre; en lugar de descargar la energía y experimentar sensaciones placenteras y sentimientos positivos hacia la madre, sentirá displacer, insatisfacción, además de lo que ya se ha citado de Winnicott y Anna Freud.

Explícitamente, Winnicott (1981) habla de diferentes trastornos en la madre que impiden su adaptación a las necesidades de su hijo de manera sostenida. El habla de madres con intereses personales demasiado compulsivos como para abandonarlos; este tipo de madre no puede destetar al niño porque éste nunca la tuvo realmente. Por otro lado, la madre que tiende a estar preocupada eternamente por algo donde el niño se convierte entonces en su preocupación patológica; son madres que pueden no destetar a sus hijos o, por el contrario, hacerlo de manera muy brusca.

Bowlby (1972) retoma también las situaciones en las que el niño carece de una relación afectuosa. A la situación genérica en la que se presenta este tipo de relación la llama "privación materna". Es primordial volver a remarcar, dentro de este contexto, que la privación puede darse aunque el niño viva en el seno de un hogar; en este caso se trata de una madre incapaz de darle cariño y los cuidados que éste necesita. Cuando se trata de una "privación parcial", Bowlby (1989) explica que se estarán dando las pautas para un apego ansioso resistente en el cual el individuo (en este caso el niño) está inseguro de si su

progenitor será accesible o sensible o si lo ayudará cuando lo necesite. Los niños que se encuentran en una situación como ésta son propensos al aferramiento y se muestran ansiosos ante la exploración del mundo; son aquellos que tienen madres inconstantes y propiciadoras de separaciones. Aquí, como ya se mencionó antes, lo importante es como percibe el niño la separación, tomando en cuenta que conforme más pequeños sean será más difícil que distingan una separación momentánea de una prolongada; siempre será para ellos como un abandono. Para Bowlby, al igual que para Winnicott, el niño es incapaz de hacer frente a estas emociones e impulsos. Son trastornos en su vida interior que pueden acarrear desórdenes nerviosos e inestabilidad de carácter. De esta forma, continuando con la exposición sobre la privación, también habla de la "privación completa" (cuando el niño no cuenta con una persona que lo cuide individualmente como es el caso de instituciones ó cuando existe un abandono permanente de la madre), que puede invalidar completamente la capacidad de relacionarse con otras personas. Esto se debe a que se dan las pautas para que se de un apego ansioso elusivo, ya que el niño no confía en que cuando busque cuidados recibirá una respuesta servicial y, de hecho, espera ser desairado. Son niños que intentan vivir su vida sin el amor y el apoyo de otras personas y volverse emocionalmente autosuficientes. Se puede pensar que son niños que desarrollan un falso-self y que vivencian el rechazo permanente de la madre.

No se debe dejar de considerar que Bowlby plantea su teoría como una alternativa a las ideas kleinianas y, en general, a las teorías de las relaciones objetales. Sin embargo, existen ideas de ambas corrientes que, para efectos del presente trabajo, se complementan, haciendo más completa la exposición del tema. Bowlby habla de la total desconfianza del niño a que la madre pueda proveerlo de lo que él necesita; lo cual dificulta la creación de nuevas relaciones. Explicando esto en términos kleinianos se puede decir que como lo que ha recibido el niño del mundo exterior ha sido causa permanente de frustraciones e insatisfacciones, éste a su vez proyecta hacia el exterior agresiones y rechazo hacia otras personas como producto de lo que ha recibido. Utiliza diferentes maneras de defenderse de

todo lo que venga del exterior que, "seguramente"(en función de sus experiencias anteriores), no traerá más que cosas malas. Esto desde luego impide que el niño pueda desarrollar nuevas relaciones objetales, las cuales pudieran ser de gran ayuda para él, ya que, desde su punto de vista, todo lo que provenga de afuera es persecutorio y destructivo. Los sentimientos del niño ante esta situación serán de total desconfianza hacia el mundo externo que no le ha garantizado seguridad, no pudiéndose apoyar en éste para crecer. Además, la creatividad en el niño será totalmente mutilada, sintiéndose incapaz de relacionarse con otras personas y con la realidad externa.

Mannoni (1985) considera la forma en que afecta al niño la separación con respecto de su madre, cuando ésta se aleja. La autora considera esta situación desde la perspectiva de como se da el reencuentro con el objeto (la madre) de la cual se separó una primera vez al momento del nacimiento. Así, afirma que un lactante sólo existe en razón de los cuidados maternos con los que forma un todo. La angustia del adulto (o la no continuidad de su presencia) amenaza al lactante en su propia continuidad de ser, hasta el punto de sumirlo en un estado de aflicción. Mannoni comparte y amplía la idea que se ha planteado anteriormente acerca de la incapacidad del niño de percibir objetivamente una separación. Ella dice que al comienzo de la vida, el pequeño no tiene forma de saber que anda bien en su relación con el otro; en cambio, es muy sensible a las rupturas en su continuidad de ser con el otro. El lactante es incapaz de distinguir la ausencia temporal de la pérdida duradera.

Anne Bar Din (1989) resalta la importancia de la comunicación verbal. Ella afirma, al igual que otros autores, que los niños comprenden mensajes verbales mucho antes de ser capaces de emitirlos. Agrega que la salud mental y la coherencia paternas facilitarán enormemente el aprendizaje del lenguaje y el proceso de pensamiento, así como de manera inversa una madre apática y confundida no sólo no podrá ayudar al niño, sino que también le transmitirá su propia confusión. La autora profundiza sobre los efectos de madres deprimidas en el desarrollo emocional y cognoscitivo de sus hijos y en la dinámica de su relación. Dice que si la realidad es para la madre algo que trata de rehuir, invirtiendo en esta

empresa buena parte de su tiempo... siendo ella una madre infeliz puede rechazar al hijo porque éste le plantea demandas excesivas o, por el contrario, puede necesitar que el niño dependa de ella y cualquier intento de emancipación será considerado como abandono; lo cual a su vez incrementa el malestar y la depresión de la madre.

Los niños pueden sentir una terrible carencia afectiva a pesar de pasar gran parte del día en compañía de sus madres deprimidas. Esto confirma lo que ya se ha dicho acerca de que lo importante no son el número de horas que se pasen con el niño sino la calidad de esos momentos de interacción. Este es un caso específico de privación de la madre. Bowlby (1972), habla de tres condiciones diferentes de privación: por un lado cuando un infante o un niño pequeño es separado de su madre y atendido en una institución donde recibe cuidado materno insuficiente; cuando un infante o un niño pequeño no recibe, dentro de su propio hogar, cuidado materno suficiente por parte de la madre, ni el cariño de otras personas que puedan mitigar la insuficiencia de interacción y, por último, cuando un niño pequeño se ve obligado a sobrellevar una serie de separaciones de su madre con cada una de las cuales ha establecido vínculos.

Los niños de seis años con madres indiferentes o rechazantes, poco afectuosas, al momento de comenzar su vida social en la escuela y con otros adultos, son clasificados como elusivos ansiosos y tienden discretamente a mantener al progenitor a distancia. Su manera de saludar es formal y breve, los temas de conversación son impersonales y se mantienen ocupados con juguetes o en alguna otra actividad y hace caso omiso o incluso desdén las iniciativas del progenitor (Bowlby 1989).

El tipo de carencias que tenga el niño y la manera en que influyan en su desarrollo emocional depende del matiz que la madre de a sus demostraciones afectivas y al vínculo con su hijo. Existen diferentes grados en que la madre puede mostrarse distante y poco cariñosa y también son diversas las razones que obligan a la madre a comportarse de esta manera. El niño crecerá con una madre o sin ella, considerando en medio mil y un posibilidades de percepción y relación con ella.

2.4 LA CONSTRUCCION DEL FENOMENO TRANSICIONAL EN EL NIÑO

Mannoni (1985) considera el trabajo de Winnicott diciendo que a este autor le interesa, en la subjetividad naciente del niño, lo que puede observar entre él y su madre en una etapa precoz.

Se considerará en esta reflexión la etapa de desarrollo entre el estado dependiente del niño y el logro de su independencia. Winnicott (1990) habla de una zona intermedia de experiencia. Existe una tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de experiencia a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Es una zona, continúa diciendo, que no es objeto de desafío alguno; existe como lugar de descanso para un individuo dedicado a la constante tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la realidad exterior. Y en términos de lo que le sucede al bebé, dice que se refiere a un estado intermedio entre la incapacidad del bebé para reconocer y aceptar la realidad, y su creciente capacidad para ello. Tiene que ver con la primera posesión y con la zona intermedia entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva. De esta forma, se entiende el cambio que experimenta el niño en la forma de percibir a su primer objeto de amor. Este pasa de ser algo totalmente indiferenciado de sí mismo, como parte de un todo percibido subjetivamente, a ser percibido como algo diferente a él, externo y objetivo con el cual se puede relacionar.

Resulta fundamental enfatizar algunas ideas que resultan esenciales para la integración y sustento conceptual de la presente investigación. Por un lado, se ha hablado de las diferentes experiencias de ansiedad y angustia que el niño experimenta en diferentes momentos de su desarrollo temprano; también se ha dicho que esta vivencia de ansiedad está en estrecha relación con la sensación de destrucción ó pérdida parcial o total del objeto amado. En el mismo texto, Winnicott afirma que los fenómenos transicionales surgen, en términos generales, como una defensa contra la ansiedad, fundamental para un buen desarrollo

emocional del niño. En el último capítulo se retomará este punto para entender el alcance creativo que puede llegar a tener este espacio de transición en el campo específico de la lectura y el crecimiento emocional del niño.

Winnicott supone que ciertas experiencias funcionales del bebé (la frasada, el dedo, los balbuceos antes de dormir, etc.) van acompañados por la formación de pensamientos o de fantasías; y es a esta construcción de la experiencia objetiva y el pensamiento o la fantasía del niño a la que llamó fenómeno transicional. El autor se refiere a la relación del infante con un determinado objeto en cuanto a la capacidad de éste para reconocer al objeto como un "no yo" y para ubicarlo en el límite entre el afuera y el adentro, entre lo objetivo y lo subjetivo. Este objeto, al cual el niño da un importante significado, es el objeto transicional.

Winnicott (1967) reflexiona acerca de este objeto adoptado por el niño. Dice que para el niño constituye una solución perfecta ya que no forma parte del self ni del mundo, a pesar de lo cual pertenece a ambos. Fue concebido por el niño y, no obstante él no podría haberlo creado: simplemente vino. Es sueño y realidad. El bebé, en su relación con éste se siente en paz, entre la realidad personal ó psíquica y otra que es real y compartida.

Mannoni hace una clara interpretación del fenómeno transicional de Winnicott. Ella dice que inicialmente este espacio une y separa al bebé de su madre. Concibe al objeto transicional como compañero de sueño o defensa contra una angustia depresiva. Se establece así una organización presimbólica que señala la presencia y la ausencia de la madre. El lactante, según las reflexiones de la autora, pone en marcha algo que no tiende hacia un dominio simbólico de la ausencia: el objeto de Winnicott colma la falta dejada por la ausencia. El objeto transicional representa el paso del niño de una etapa en la que es uno con la madre a una etapa en la que está en relación con ella, como separada de él.

Para el niño, esta zona de transición, es el juego, la vivencia de mundos creados por él en su imaginación (Erikson 1976). El propósito del juego consiste en alucinar un dominio yoico y practicarlo en la realidad intermedia entre la fantasía y el mundo real. Para el adulto, esa creación de nuevos mundos se traduce en las creaciones artísticas o en creencias religiosas

por ejemplo. Resulta indiscutible tomarlo en cuenta ya que son, tanto el juego como el arte y aún la fe religiosa, aspectos vitales para el crecimiento integral del ser humano. Es lo que se le permite al niño y que en el adulto es inherente al arte y la religión, que se puede convertir en sello de locura. Para Winnicott, es un tema que abarca el juego, la creación y la apropiación artísticas, y el de los sentimientos religiosos, los sueños, el fetichismo, las mentiras y los hurtos, el origen y la pérdida de los sentimientos afectuosos, la adicción a las drogas, el talismán de los rituales obsesivos, etc.; lo cual sólo habla de la importancia que tiene la aparición de este fenómeno durante la infancia, y que acompaña al infante a lo largo de su crecimiento.

Sólo para redondear este punto, considerado a fondo en el último capítulo, se agregaría la idea de Winnicott (1990), de que jugar tiene un lugar y un tiempo definidos. No se encuentra adentro (remitiendo ésto al interior del niño) y tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, del no-yo que se reconoce como tal, fuera del alcance del dominio mágico. El autor afirma que para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar o desear, y hacer cosas lleva tiempo. Jugar es hacer. Es, considerando lo dicho por estos autores, la creación de un tercer espacio que invita al niño a crear con lo que tiene y con lo que puede tomar del mundo externo, controlándolo y haciéndolo suyo.

Y en todo ésto, ¿de qué manera participa la madre en la aparición del fenómeno transicional en el niño?. Winnicott, en el mismo texto, explica que el bebé puede emplear un objeto transicional cuando el objeto interno está vivo, es real y lo bastante bueno (no demasiado persecutorio). Pero ese objeto interno depende, en lo referente a sus cualidades, de la existencia, vivacidad y conducta del objeto exterior. El fracaso de éste último, en el cumplimiento de alguna función esencial, lleva en forma indirecta al carácter inerte o a una cualidad persecutoria del objeto interno. Es la madre este objeto externo y, la aparición de un espacio de transición y la manipulación de objetos transicionales, encontrará múltiples obstáculos si esta madre falla considerablemente en el cuidado de su bebé.

En un estado de buena salud (donde existe una madre suficientemente buena), el objeto transicional no "entra", ni es forzoso que el sentimiento relacionado con él sea reprimido. No se olvida ni se llora, simplemente deja de tener significado. Cuando está presente, la madre llega realmente a conocer su valor y, cuando se trata de un objeto específico como una frazada, permite que se ensucie ya que si lo lava provoca una ruptura en la continuidad de la experiencia del bebé, que puede destruir la significación y el valor del objeto para éste. La significación y el valor desaparecen como llegaron, un día estaban allí y otro han desaparecido.

La pauta para la aparición de los fenómenos transicionales, dice Winnicott, se da desde los 4 a los 6 meses hasta los 8 o 12. Son pautas establecidas durante la infancia y que persisten en la niñez. En diversas ocasiones, la necesidad de un objeto o de una pauta de conducta específicos, que comenzó a edad muy temprana, puede reaparecer en la niñez y más adelante. Si se ha dado libre paso a este fenómeno, se deja la puerta abierta para que en el futuro de asilo en momentos de angustia y para la creación de sí mismo y de su expresión al exterior.

3 EL MUNDO ENRIQUECEDOR DE LA LECTURA

3.1 LA ENTRADA AL MUNDO DE LA LECTURA

Dicen Dehant y Gille (1976) que es hasta los 6 años de edad cuando se podrá abordar objetivamente el mundo exterior, el universo objetual. Con la distancia objetiva que el niño irá consolidando a lo largo de estos primeros años de vida, con respecto a la madre y al resto del mundo, se dará también una más clara afirmación de sí mismo, como se ha mencionado ya en el capítulo anterior. Estos autores consideran que ante esta relación firme, el niño estará en condiciones de aprender a leer; la diferenciación yo-universo es, en estos términos, lo que ellos llaman madurez para la lectura. Con ésto se refieren a esa etapa en la que el niño ya ha desarrollado las capacidades necesarias para aprender a manejar el lenguaje oral, que ya ha adquirido, en términos del significado que pueda encontrar en los libros y para aprender a utilizar símbolos para la obtención de significados. Lo anterior se hace posible dependiendo de la identificación que el niño haya logrado de sí mismo y, por lo tanto, del cómo se haya dado la relación con la madre; ya que, como se ha enfatizado en el capítulo anterior, la madre, por ser el primer punto de contacto con el mundo exterior y el primer y más poderoso objeto de amor, determina la forma en que el niño irá adquiriendo su independencia y, de esta forma, diferenciando entre el yo y el exterior.

Por otro lado, Spink (1990) afirma que los niños aprenden a leer mucho antes de que tengan una instrucción formal de la lectura. Son lectores desde que tienen esperanzas y motivaciones positivas. El desarrollo de la técnica y su ejercicio es importante para que lleguen a ser lectores competentes e independientes, pero la lectura anterior a la instrucción, es la que marca el camino hacia la generación de sentimientos placenteros con respecto a ésta. Es la lectura del mundo y de sí mismo, la que se realiza de la mano de la madre, la que resulta fundamental para el desarrollo de una lectura placentera posterior. No en vano,

Dehant y Gille también consideran que junto con los factores fisiológicos y psicológicos necesarios para fortalecer el aprendizaje de la lectura, la actitud de los padres y las relaciones que se establecen con el hijo, contribuyen al desenvolvimiento armonioso del conjunto de condiciones indispensables para abordar dicha actividad. Y aquí se agregaría que, todo lo anterior, participa también en el desenvolvimiento de las condiciones necesarias para entrar al mundo de la lectura, que es, como ya se dijo antes, una situación que tiene lugar antes de su aprendizaje formal. Es lo que se podría considerar como la lectura más allá del texto impreso; es la lectura de la situación, de las actitudes y de las costumbres de las personas con las que convivimos y de sus actividades. En este caso, es la lectura que hace el niño de lo que significa para él estar sentado con su madre, sintiéndola y escuchándola leerle un cuento ó, por el contrario, la lectura que hace otro niño de una madre a la que nunca ve leer y que se dirige a él para regañarlo u ordenarle. Esta entrada al mundo de la lectura se refiere entonces a la lectura que hace el niño de éstas situaciones y a la lectura que hace de sí mismo a través de los cuentos o de los textos con los cuales entra en contacto.

La puerta de entrada al mundo mágico y enriquecedor de la lectura es a través de la familia y, específicamente, a través de la relación que se establezca con la madre y en función de que tan buena haya sido ésta. Quintanal Díaz (1993) afirma que el ejemplo de los padres no será de por sí suficiente, pero resultará fácilmente imitable por el hijo cuando se lee con él o sólo para él. Más adelante, el autor continúa hablando del interés de los padres por las lecturas de sus hijos, y dice que la conversación hogareña muchas veces se limita a manifestar la imperiosa necesidad de leer; sin embargo, con que se le dediquen unos minutos a que el niño nos hable de su "aventura" lectora, éste ya podrá valorarla como importante. Dicen Bettelheim y Zeilan (1990) que la habilidad lectora sólo será completamente dominada si al principio y luego por algún tiempo, la lectura es experimentada subconscientemente por el niño como un arte mágico, susceptible de conferirle un gran poder, en ciertos aspectos desconocido. Esta creencia, además de la intervención de la madre, en su devoción hacia la

lectura y en la comunicación con su hijo, constituyen la entrada por la puerta grande, y hacen que, para el niño, la lectura sea algo verdaderamente agradable.

Como se menciona en el primer capítulo, para que haga su aparición la lectura placentera, la presentación del mundo de la lectura debe estar relacionada con sentimientos placenteros; espacios agradables que representen comodidad y seguridad para el niño y, con una madre afectiva que le comunique al niño, de diversas formas, su cariño y su interés por él. Todo ésto debe darse, como lo consideran diversos autores citados en este trabajo, al principio, durante los primeros años de vida. Debe darse durante la infancia, cuando el infante todavía no se enfrenta con el resto del mundo, más allá de su madre y de su familia nuclear; con los deberes que le exige la escuela y cuando aún no se han incrementado las relaciones interpersonales que el niño debe establecer. Antes de que aparezcan sentimientos de inseguridad, miedo e incapacidad para enfrentar y desenvolverse en un mundo ampliado y desconocido para él. Es necesario que la lectura forme parte de su vida durante los primeros años, cuando cada experiencia es vital porque contribuye a la estructuración del sí mismo del niño, a adquirir una identidad propia y a tener conciencia de sí mismo, con respecto de los otros y de lo externo.

Si la lectura se presenta al niño en la intimidad de su pequeño mundo, éste la incluirá como una más de sus vivencias, encajará como una pieza más de su estructura vital; será asimilada en función de sus experiencias anteriores (según términos de Piaget) y ayudará a alcanzar un nivel más elevado de desarrollo. Si no hay esta asimilación, según Bettelheim y Zelan (1990), la lectura es un gesto vacío; no tiene ningún propósito. El niño siente entonces que la lectura no tiene ninguna importancia personal para él o para sus inquietudes y que no le beneficia de ninguna manera.

El niño pequeño está sujeto a sentimientos desesperados de soledad y aislamiento y, con frecuencia, experimenta una angustia aterradora. Generalmente es incapaz de expresar en palabras esos sentimientos, solo puede sugerirlos indirectamente: miedo a la oscuridad, a algún animal ó angustia con respecto a su propio cuerpo (Bettelheim 1994). Los padres

deben ayudar a sus hijos a comprenderse a sí mismos y a superar esos miedos inexplicables.

Las primeras experiencias dependen, como se refirió en el segundo capítulo, de la actitud que tome el adulto frente a éstas. Es durante la infancia cuando los padres y, básicamente la madre, pueden utilizar la lectura como un medio a través del cual el niño podrá comprenderse a sí mismo, comunicar sus miedos y enfrentarse a ellos de una forma segura.

Muchas veces, la introducción al mundo de la lectura se hace de manera errónea, considera Bettelheim (1994); ya que los padres piensan que el niño debe ser apartado de lo que más le preocupa: sus ansiedades desconocidas y sus caóticas e incluso violentas fantasías, y aparentar que el niño es bueno y que todo está bien. De esta forma, los alejan de los cuentos y de las historias fantásticas porque, según ellos, son éstas las que fomentan las fantasías y ansiedades de sus hijos. En un estudio realizado por Gray (1992), acerca de los efectos de la lectura del padre al hijo en la autonomía lectora y sus hábitos lectores, se observó que los niños que continúan teniendo la lectura padre-hijo después de la primaria, es decir, cuando el padre sigue compartiendo momentos de lectura y lecturas con su hijo, mostraron puntajes más elevados de lectura que los que no siguen viviendo esta experiencia. Lo anterior apoya en alguna medida, la idea teorizada con frecuencia, de que es importante que la experiencia lectora comience cuanto antes en la vida del niño; tomando en cuenta que mientras más pequeño sea, más determinante será la participación de la madre en este proceso.

Como se ha mencionado anteriormente, el interés que se muestre con respecto a la lectura está dado por las actitudes y experiencias afectivas de las personas. También por esto es que el lector encontrará significado en lo que lee; la experiencia lectora tendrá sentido en tanto esté ligada a su existencia, a lo que le gusta y reafirma su identidad como persona.

El futuro interés por la lectura, dice Azarola (1987), estará directamente relacionado con sus intereses de la niñez: el lector regresará a los libros siempre y cuando contribuyan en proveerlo con información precisa y experiencias positivas. Esta información precisa se refiere a aquella que hace eco en la vida del niño y aún del infante, que da sentido a sus

experiencias y a la existencia de un mundo más allá de él. Bettelheim (1994) considera que para alcanzar un sentido más profundo, hay que trascender los estrechos límites de la existencia centrada en uno mismo. Se deben desarrollar, continúa el autor, los propios recursos internos, para que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unos a otros. Para lograr esto no hay nada más importante que el impacto que causan los padres ó aquella persona que está al cuidado del niño, incluyendo también la herencia cultural que se transmite al niño. Dentro de esta reflexión se considera entonces que la lectura y, dentro de ésta la literatura, es la mejor vía para transmitir la cultura al niño y para continuar o establecer con él y para él, una comunicación cargada de afectos y significados.

Tan fundamental es el momento y la forma en que el niño entre al mundo de la lectura que Bettelheim considera que hay motivos para creer que sólo aquellos para quienes la lectura estuvo dotada, en una edad temprana, de algunas cualidades visionarias y de significado mágico, llegarán a ser instruidos.

3.2 LA LECTURA COMO ESPACIO DE TRANSICION

La barrera entre los procesos conscientes y los inconscientes, entre lo racional y lo irracional, permite atender a la cognición sin ser molestados por presiones inconscientes. Permite atender a la tarea de hacer frente a la realidad, que es lo que se hace cuando se lee exactamente lo que está impreso (Bettelheim y Zelan 1990). Mientras más joven se es, esta barrera erigida por el ego es más frágil y permite que el mundo irracional, de fantasía, esté presente en la vida diaria del niño. La personalidad en formación del niño necesita el apoyo de una fantasía rica, combinada con una conciencia sólida y una comprensión clara de la realidad, para ser capaz de llevar a cabo las tareas que le exige la vida cotidiana (Bettelheim

1994). Las lecturas que permiten manifestar estas fantasías internas, junto con la angustia y las dudas constantes del niño, le permitirán lograr, paulatinamente, una más clara comprensión de su realidad y de la realidad que lo rodea. En estos términos, se puede decir que no es la lectura tal cual de lo que está impreso; es la lectura creativa del mundo del niño, con el texto como medio de transporte a través de ese espacio de transición.

La lectura se concibe entonces como parte o continuación de esta zona intermedia de experiencia de la que habla Winnicott; donde no hay desafíos ni angustias para el niño, como los que existen en la vida objetiva, en la vida cotidiana. Es una lectura que funciona como refugio de las ansiedades que le genera esa vida diaria y que el niño no puede controlar. Como se ha mencionado en el capítulo anterior, la pauta para los fenómenos transicionales durante la infancia, según explica Winnicott (1990), persisten más tarde en la niñez. La necesidad de estas pautas específicas pueden reaparecer en la niñez, y a lo largo de la vida, cuando la amenaza de una privación y la angustia se hacen presentes. Entonces, poder concebir a la lectura como un espacio de transición, al cual el niño puede recurrir constantemente durante sus años de crecimiento, posibilita un mejor aprovechamiento de las experiencias, ricas en significado, y a un adecuado manejo de sus temores y angustias.

Es interesante cuando Spink (1990) comenta que la calidad de una experiencia de lectura no se relaciona totalmente con la calidad del material de lectura, sino que, en parte, se relaciona con aquellas cosas que el lector lleva al texto. Si se reflexiona sobre esto, se encuentra que la calidad tiene que ver con lo que el niño crea de su interacción con el texto y que surge de tomar lo concreto, lo externo que viene del texto y que lo refieren a la realidad y lo interno, que este niño-lector aporta: sus fantasías, temores, dudas, inseguridades, deseos; y que existen, como se ha expuesto anteriormente, como productos de la relación con la madre y de su propia percepción del mundo.

Es necesario, para comprender lo que significa la lectura como un espacio de transición, remitirse a lo que implica el juego en el desarrollo del niño y a su característica de momento y espacio únicos, para la creación de nuevos mundos.

Winnicott (1990) afirma del jugar que tiene un lugar y un tiempo propio: no se encuentra adentro del niño y tampoco está afuera, es decir, no forma parte del mundo repudiado, el no-yo, lo que el individuo ha decidido reconocer como verdaderamente exterior, fuera del alcance del dominio mágico. En este sentido, jugar es una actividad creativa porque es necesario hacer cosas para dominar lo que pertenece al afuera; es una forma de dominio del exterior. Dice que la confianza en la madre constituye un campo de juegos intermedio, en el que se origina la idea de lo mágico, pues el niño experimenta en cierta medida la omnipotencia. De esta forma, el juego es estimulante, continúa Winnicott, por lo precario de la acción recíproca entre la realidad psíquica personal y la experiencia del dominio de objetos reales.

Erikson (1993) afirma que el juego es una función del yo, es un intento por sincronizar los procesos corporales y sociales con el sí mismo. El énfasis del juego debe recaer en la necesidad yoica de dominar las diversas áreas de la vida, en especial aquellas en que el individuo encuentra que su sí mismo, su cuerpo y su rol social son incompletos y están rezagados. El propósito del juego es, continúa Erikson, alucinar un dominio yoico y, no obstante, también practicarlo en una realidad intermedia entre la fantasía y el mundo real. Este autor habla de una realidad intermedia, que equivale exactamente a lo que Winnicott llama zona intermedia de experiencia. Ambos hacen énfasis en la necesidad del yo del niño de poder controlar los objetos con los que interactúa y así dominar los diferentes aspectos de su vida. Erikson explica que utilizando su dominio sobre los objetos, el niño puede organizarlos de tal modo que aquellos le permitan imaginar que también es amo de su situación vital.

Es necesario tomar en cuenta, como bien dice Erikson, que si el primer contacto con el mundo de las cosas es exitoso y está adecuadamente guiado, el placer de dominar los juguetes se asocia con el dominio de los traumas que se proyectaron en ellos, y con el prestigio obtenido a través de ese dominio. Entonces, por un lado es necesaria la presencia de la madre, para guiar adecuadamente a su hijo en su interacción con el mundo objetivo

externo; por otro lado, es indudable que la actividad del juego, por sí sola, resulta placentera para el niño.

Con respecto a lo anterior, cabe retomar la reflexión que hace Dolto (1991a) acerca del juego. Ella dice que el ser humano, al comienzo de su vida, tiene un deseo fundamental de volver a encontrar en sus percepciones algo que le recuerde la última relación de placer en que él y el otro, él y su madre formaban uno, por deseos acordes. Este regresar a formar uno no es más que el retornar a lo seguro y desde allí manipular, a placer, esa sensación primaria de omnipotencia. Dolto continúa, y dice que este reencuentro parece ser necesario en el ser humano para que en el presujeto se estructuren de manera cohesiva inteligencia, cuerpo, corazón y lenguaje, antes de los cinco años. Freud consideraba, según explica Bettelheim (1989), que el juego era el medio que permite al niño alcanzar sus primeros grandes logros culturales y psicológicos, a la vez que le permite expresarse. Ante todo, los niños juegan porque el juego es deleitable en sí mismo. Agrega Bettelheim que el juego, permite al niño resolver simbólicamente problemas que quedaron pendientes en el pasado y afrontar directa ó simbólicamente preocupaciones presentes. Por medio de sus fantasías imaginativas y de los juegos basados en ellas, el niño puede empezar a compensar hasta cierto punto las presiones que experimenta en la vida y las que tienen origen en su inconsciente.

Estas mismas condiciones se cumplen con aquella lectura en la que intervienen todos los aspectos de la personalidad del niño. La lectura se encuentra también dentro de este espacio potencial que existe entre el niño y su ambiente. Es cierto, como afirma Winnicott (1990), que la experiencia cultural comienza con el vivir creador, cuya primera manifestación es el juego; agregando a esto que, con ayuda de la madre, la experiencia creativa puede encontrar un nuevo campo de manifestación en la lectura placentera. Erikson cita a Freud, quien dice que la función del juego es el desenvolvimiento de una energía que no puede ser usada en la realidad y que es ocasión de vivir situaciones en las que no hay prohibiciones ó en las que los papeles están distribuidos de manera diferente. Más adelante, el autor agrega que en el acto

de leer la función poética actúa en interconexión lúdica; y que en este acto se cumplen ineludiblemente las características que Freud atribuye a la función del juego.

Cuando hablan de la magia de la lectura, Bettelheim y Zelan (1990), dicen que lo que se necesita para que el niño desee aprender a leer no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura, sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino. Tendría que verse a la lectura, continúan, como la introducción a un mundo nuevo de experiencia.. Ver como un niño pierde la noción del tiempo u olvida todas sus preocupaciones cuando lee una historia que le fascina, ver como vive en el mundo de la fantasía aún después de haber terminado de leerla es ejemplo, dicen los autores, de la cautivación de los niños por la lectura motivadora. Se cumple, al igual que en el jugar, la concepción de que existe un tiempo y un espacio únicos: el tiempo objetivo, se alarga, se pierde y deja de tener sentido; se es lo que en la vida real no se está permitido ser. Es un mundo donde se permite lo que el niño sea capaz de crear.

Después, cuando Bettelheim (1994) reflexiona sobre la necesidad que tiene el niño de la magia, explica que los cuentos dejan que el niño imagine como puede aplicar a sí mismo lo que la historia le revela sobre la vida y la naturaleza humana. El niño, a los tres años de edad, se ha enfrentado ya con el difícil problema de la identidad personal, y sólo puede obtener seguridad si tiene la convicción de que comprende ahora lo que antes le contrariaba; pero nunca a partir de hechos que le supongan nuevas incertidumbres. No comprende a través del razonamiento y la explicación lógica del adulto, sino a través de la magia, del pensamiento animista y, para los adultos, fantástico.

Sin embargo, es importante aclarar que este mundo de fantasía, creado de lo real y de lo interno en el niño, no es lo mismo que la fantasía pura, como la concibe Klein. Esta lectura fantástica, retomando a Bettelheim, tiende un puente entre el mundo inconsciente y la realidad externa. La fantasía se modifica hasta el punto en que las limitaciones de la realidad se vuelven visibles por medio de la actividad creadora. Y, al mismo tiempo, la realidad se ve

enriquecida, humanizada y personalizada al infundírsele elementos inconscientes que proceden de las mayores profundidades de nuestra vida interior.

Melanie Klein consideraba que la fantasía inconsciente es la expresión mental de los instintos, y que existe, como éstos, desde el comienzo de la vida. En éstos términos, lo que determinará el estado psíquico del sujeto es la naturaleza de estas fantasías inconscientes y su relación con la realidad (Segal 1989). Según explica Segal, la fantasía no es tan solo una fuga de la realidad; es una concomitante constante e inevitable de las experiencias reales, en constante interacción con ellas. Entonces, de esta fantasía, y de la realidad que el niño percibe ajena a sí mismo, éste crea un tercer mundo, un espacio de transición. Un cuento, dice Rivas (1990), un relato cualquiera, no es verdad ni es mentira; supone como una especie de plataforma desde la que saltan los receptores a ese mundo mágico-real de lo contado que distancia de lo vivido; matizado, además, por los recursos del lenguaje, el juego poético y ese clima de relativo "placer", que toda literatura debe proporcionar.

Existen diferencias con respecto al juego: en la lectura se utiliza un tipo de comunicación diferente, la verbal y, además, la forma en que se le presenta al niño la posibilidad de un mundo diferente, como ya se dijo en el inciso anterior, es de primordial importancia; mientras que el juego se da de forma natural. Por otro lado, tanto en el juego como en la lectura, el clima placentero es el principal ingrediente. Muchas veces, sigue Rivas, el niño lector puede estar leyendo y sentirse liberado al ser consciente de que es capaz, como el protagonista, de superar o reaccionar ante una serie de circunstancias.

La vivencia placentera es el sentimiento que va de la mano de esta lectura concebida como espacio de transición. Dice Freud (1920), que el principio de placer es propio de un modo de trabajo primario del aparato anímico. La obtención de placer es entonces exigida por el ello con la mediación del yo, y es este funcionamiento el que permite que se produzca una sensación de infinito placer al realizar una lectura. Freud, en el mismo texto, reflexiona sobre el juego del niño cuyo propósito último es lo placentero: cuando el niño participa a través del juego con un papel activo, repitiendo una situación real que probablemente fue

displacentera, abreacciona la intensidad de la impresión y se adueña, de alguna manera, de la situación.

El goce es, desde el anterior punto de vista, la vivencia abierta de sentimientos desde una posición de seguridad, que no resulta amenazante; y ésto ocurre tanto en el juego como en la lectura de transición que practica el niño. Este papel activo implica creación por parte del niño, que significa de alguna manera, no ceder ante las demandas de un superyo en formación. Dice Dolto (1991) que conservar la originalidad, ser creativo, es un logro básicamente de los niños rebeldes que no se amoldan, en edad escolar, al deseo del maestro.

Si se rescata el papel de la lectura como un espacio de transición, podrá el niño tenerla siempre como compañera y encontrar con ella su propia manera de satisfacer sus deseos. Dice Spink (1990), que la búsqueda de sí mismo se da a lo largo de toda la vida: hallar los gustos, los intereses, las creencias, los valores, las opiniones, las obligaciones, la carrera, las capacidades, las virtudes, los defectos y los propios fallos, conscientes o inconscientes. El juego, al crecer, deja de tener sentido para la persona, aunque no para el niño; en cambio, la lectura placentera acompaña toda la vida y contribuye enormemente en esta búsqueda.

Mucho de lo que se lee, agrega Spink, da la oportunidad de ser testigo de una serie de emociones desde una posición de seguridad. En la lectura, uno tiene la seguridad de conocer que tiene la posibilidad de alejarse de la situación emocional en cuanto lo desea o lo necesita. Es esta elección, continúa, lo que hace de la lectura una experiencia agradable.

Martínez Carro (1990), reflexiona sobre el papel de la lectura en la adolescencia; dice que el paso de la pubertad a la adolescencia implica siempre una ruptura con los "moldes anteriores" creados por los adultos. Se podría agregar a ésto que la ruptura de estos moldes implica siempre la creación de algo nuevo. En las etapas de la infancia y la niñez, es donde se asimila el material necesario para la formación de la propia identidad y para la construcción de moldes que determinarán la forma en que la persona se integre a la sociedad y asimile nuevas experiencias. Las experiencias realizadas con textos fantásticos, dice Martínez Carro, cargados de lirismo y con intenso valor comunicativo, confirman que cuando la realidad y la

fantasía confluyen en un texto, éste incide en el mundo del adolescente despertando lo mejor de ellos mismos. Por otro lado, si se toma en cuenta la importancia que tiene la etapa de la infancia, ésto mismo podría aplicarse al contexto del infante para el que la lectura puede convertirse en la puerta de entrada a ese mundo donde confluyen realidad y fantasía.

De esta forma se puede considerar, retomando la tesis de Winnicott (1990), que en cada individuo, en cada niño, la utilización del espacio transicional está determinado por las experiencias vitales que surgen en las primeras etapas de la vida. El sentimiento de confianza es fundamental en estas experiencias. Para estudiar el juego y después la vida cultural del individuo, dentro de la que se incluye la lectura placentera, es preciso examinar el destino del espacio potencial que hay entre el infante y la figura materna humana (y por lo tanto falible), que en esencia es adaptativa debido al amor.

La lectura vivida como una experiencia creadora, placentera, es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida. Para que sea experimentada de esta forma es necesario, como dice Winnicott, estudiar este espacio entre la madre y el hijo. A la larga, según palabras de Bettelheim (1989), el infante sólo podrá sentir placer si su deleite es validado por el de sus padres.

3.3 LA MADRE INVOLUCRADA EN LA ESTIMULACION DE LA LECTURA DURANTE LA INFANCIA DE SU HIJO

Durante la infancia es fundamental el ejemplo de los padres por la lectura. Dice Bettelheim (1989), que si a los padres les interesa leer y obtienen sentido y placer de la lectura, ello será un fuerte incentivo para que el niño los imite. Por su lado, Dolto (1991b) considera que lo primordial para el niño es la disponibilidad del adulto para entrar en

- contacto verbal y afectivo con este niño. Ella hace énfasis en el deseo siempre presente del niño de comunicarse a través de las palabras; es curioso como, por ejemplo en la escuela, no sólo no se incluye lo afectivo en el lenguaje sino que se dice a los alumnos que no deben comunicarse en clase mientras que un niño de 7 u 8 años habla todo el tiempo mientras cumple una tarea. Todo ésto confirma que, independientemente de lo que suceda en la escuela, es primordial la forma en que la madre utilice con su hijo pequeño el lenguaje y comunique a través de la lectura, afectos y opciones para el niño.

Bettelheim explica que el disfrute de la aprobación paterna es una de las fuentes del comportamiento repetido de los niños de corta edad; la aprobación de los padres, sigue diciendo, le da un motivo para incorporar permanentemente esa conducta en su personalidad en formación. Ahora, el centrar la atención en el infante, en el pequeño que vive básicamente a la sombra de la madre, antes de entrar a la escuela, se debe recordar como se ha enfatizado en el segundo capítulo, que de la función materna dependerá, en lo general, la adaptación del pequeño a la sociedad. En el mismo sentido, Drumel y Voisin (1980) dicen que el papel de la madre no se puede cifrar en horas de presencia: la única medida válida es la alegría que la madre y el niño sienten al estar juntos.

Retomando a Bowlby, cuando habla del cuidado de los niños (1989), se puede decir que en la lectura compartida se establece un centro de interés común, tanto para la madre como para el hijo. Entonces, según las palabras de Bowlby, "se produce una experiencia compartida, fomentada por la atención espontanea del niño hacia el entorno pero establecida por la madre, que se deja encaminar por el pequeño". Siendo ésta una experiencia compartida, se está hablando de que la madre comparte el espacio transicional del niño. De alguna forma, la madre siente agrado y placer en esta experiencia; para que el niño relacione la lectura con sentimientos placenteros, la propia madre tendría que experimentar sentimientos placenteros al leerle a su hijo y también con respecto a su propia lectura. Doneson (1991) platica acerca de una experiencia con madres jóvenes y su encuentro con la lectura, en un curso de literatura. A través de este curso, las madres-estudiantes

comunicaron necesidades que ni ellas mismas se hubieran imaginado; además, se sentían sorprendidas y escépticas con la idea de leer a niños que niquiera han aprendido a hablar. Más tarde, estas madres relataron que leer a los pequeños fue divertido tanto para los niños como para ellas, de manera que comprendieron que era una actividad que no tenía que hacerse dentro de un tiempo normal y limitado. Con ésto cabe pensar que la lectura placentera es una experiencia de ambos y que sólo así es posible para el niño construir su espacio transicional y asimilar sus experiencias a través de éste. Doneson agrega que con las lecturas que hacían, las madres se atrevían a hablar por primera vez de eventos traumáticos de sus vidas. Entonces, una madre involucrada genuinamente con su propia lectura podrá, al igual que su hijo, encontrar respuestas y darle sentido a sus experiencias.

Es necesario convencernos de una realidad y entrañarnos con ella. Para Gómez Manzano (1985) lo anterior tiene que ver con el modo habitual de formación y el desarrollo de la personalidad. Ella agrega que nos hacemos a la sombra de la madre y que se conquista la libertad cuando el que acompaña y anima es capaz de brindar confianza. El pequeño lector, con la cercanía de la madre, es capaz de internarse a ese mundo mágico porque cuenta con la confianza necesaria para hacerlo. Al igual que Gómez Manzano, si se recuerda lo que dice Bar Din (1989), se sabe que la madre debe primero proporcionar al niño una realidad constante, una realidad sobre la que el niño pueda apoyarse sin recelos. A partir de esta realidad, se trata de establecer un temprano y enriquecedor nexo entre los hijos y los libros, que después será cultivado a lo largo de la vida infantil. Para Bowlby (1989) la exploración del entorno a través del juego por ejemplo, es considerada como el tercer componente básico de la conducta de apego; entonces, la exploración de ese mundo transicional será posible siempre que el niño sienta que la madre es accesible y que responderá cuando recurra a ella. El niño sano, dice Bowlby, se sentirá seguro para explorar. Es decir que la exploración del mundo a través de la lectura placentera se hace sólo si se cuenta con una "base firme".

Cullinan (1992) afirma que enseñar a leer y a escribir y estimular la práctica de la lectura en un contexto cargado afectivamente traerá buenos resultados, y habla de diferentes conductas y actividades de la madre que generan un contexto lector positivo, lo que se refiere a un ambiente adecuado para el desarrollo de la lectura placentera en el niño. Que la madre deje ver al niño que le interesa el libro y algo específico de éste y que disfruta cuando él disfruta el libro, da pie a que el niño sienta que leer es algo que se supone debe disfrutar.

Si una madre se interesa en lo que hace y deja que su hijo se interese en otra cosa, sin observarlo para que progrese en una dirección o en otra, el niño toma ejemplo en personas que han dado un sentido a sus vidas comprobando que son felices, busca su propia dicha y su vida cobra a su vez sentido (Dolto 1991b). El hecho de que la madre disfrute cuando el niño imagina y juega en su imaginación a pretender situaciones mientras leen juntos, alienta al niño a buscar este mundo de ilusiones donde su vida real y su mundo imaginario se funden en uno sólo, en uno diferente.

Cullinan también sostiene que cuando el niño se sienta cerca de su madre mientras ella le lee, él se asegura, una vez más, de que es importante para ella. Los libros se convierten en un miembro más de la familia que facilita el acercamiento entre madre e hijo; ambos lo usan como medio para hablar de sus experiencias. Leerle en voz alta al niño, junto a él, es decirle indirectamente que es importante para ella, que está seguro y a salvo y que siempre estará junto a él. Significa estar a salvo en ese espacio de transición que la madre está ayudando a crear. Es abrirle las puertas a mundos desconocidos, garantizándole que siempre y en cualquier momento puede regresar junto a su madre, a lo conocido, cálido y seguro. Según palabras de Erikson (1993), la microesfera, es decir, el pequeño mundo susceptible de ser manipulado por el niño, es un puerto que éste establece para volver cuando su yo necesita reparaciones. El niño se encarga de construir este puerto en el nuevo mundo, sabiendo que existe uno fuerte y seguro que está allí, siempre para él.

Por otro lado, Spink (1990) expone como la lectura por placer surge en gran medida del ejemplo paterno, hablando de las características de los niños aventajados en la escuela. Dice

que sea cual sea su condición socioeconómica, estos niños tienen padres que tienen tiempo o lo buscan, para hablar con ellos, leerles, para leer ellos mismos y, de esta manera, darles el ejemplo. Agrega que estos son padres que leen por su propio placer y satisfacción y que desean que sus hijos tengan también placer y satisfacción. De la misma forma, dice Bettelheim (1989) que si a los padres les interesa leer y obtienen sentido y placer de la lectura, ello será un fuerte incentivo para que el niño los imite. En la mayoría de los casos, agrega, existe en los niños el deseo de poder comprender lo que es un aspecto importante de la vida de sus padres y participar en ello.

En una investigación acerca de la influencia que tienen las actividades de lectura en casa en la actitud de los estudiantes hacia la misma, Rowe (1991) concluye que los niños con más experiencias de lectura en casa disfrutaban mucho más la actividad lectora y tienen mejores actitudes con respecto a ésta. Durante las entrevistas, algunos niños mayores dijeron que ya no compartían la experiencia de la lectura oral, pero que, en cambio, participaban en discusiones con otros miembros de la casa acerca de sus lecturas personales. De cualquier forma, la experiencia sigue siendo placentera: Cullinan habla de la lectura oral a los hijos pequeños y de la importancia de la cercanía física; y que, conforme el niño crece se dan por ejemplo, las discusiones sobre alguna lectura que se ha hecho individualmente. En el presente trabajo, el interés se centra sobre los más pequeños y la estimulación materna ya que, es en la infancia cuando se presentan las condiciones para que el niño vivencie la lectura como un mundo de transición sabiendo que, posteriormente, podrá recurrir a él por puro placer o cuando lo necesite. Sin embargo, no se debe olvidar, como dice Rowe, que la naturaleza de los episodios de lectura en casa cambian conforme el niño crece y que cada una de estas oportunidades sigue siendo importante para el desarrollo de la capacidad lectora.

Durante los primeros años lo más importante son los modelos para empezar a leer también. Cullinan (1992) considera que lo más importante mientras se lee al niño en voz alta es compartir la diversión con él; demostrar que se está divertido y compartirlo con el niño.

Fortalece lo afirmado por Drumel y Voisin y Doneson, de que no sólo se comparte la actividad lectora, sino que también se comparten los sentimientos agradables. Si se recuerda que leer es obtener significado de lo que está impreso, es necesario agregar a esto la idea de Bettelheim (1994) de que el significado está dado por la interacción entre la madre y el hijo. Esta es básicamente la idea que se ha manejado a lo largo del segundo capítulo, y que hace énfasis en el hecho de que no sólo vale leerle al niño en voz alta, sino que hace falta estar verdaderamente allí, involucrado con los sentimientos del niño y tener conciencia de los propios sentimientos. La actitud de la madre incluye darle importancia a los miedos y las emociones negativas del niño, y no en cambio hacerlos menos aparentando que no existen; al igual que se hace con los sentimientos positivos que se comparten mientras se lee.

Finalmente, según recuerda Bettelheim (1989), para que la transición a cada una de las etapas superiores de desarrollo sea completa y se haga bien, se requiere de la reestructuración de problemas anteriores en algún nivel nuevo. La madre, como ya se ha dicho, juega un papel fundamental en este proceso. Como dice Fernández (1993), el niño que escucha a su madre que le cuenta un cuento, vive una experiencia primordial; el cuento narrado es el primer paso que conduce al niño hacia el libro. Entonces, la aventura de oír acercará paulatinamente al pequeño a la aventura de leer. Esta experiencia permite al infante construir un mundo nuevo y considerar a la lectura como una aventura mágica y enriquecedora, que cada vez que se vive implica un reencuentro con aspectos de él mismo, de su propia identidad; y todo ésto gracias a la intervención comprometida y genuina de la madre.

3.4 ESTIMULACION SIN AFECTO

El psicoanálisis propone una gran diversidad de conflictos afectivos como una base originaria de las dificultades de aprendizaje de la lectura (Fijalkov 1989). A esto se puede agregar que no sólo es originaria de dificultades en su aprendizaje, sino también en la práctica de la lectura que involucra emociones y sentimientos personales. Así como la familia y la interacción con la madre son fuente de enormes placeres y la creación de mundos fantásticos, también lo son de aspectos contrarios a ésto. Uno de los condicionamientos negativos para la lectura, afirma Dubovoy (1992), empieza también en el ámbito familiar, en ese entorno primario donde los niños toman sus primeros contactos con el mundo y desarrollan intensamente sus afectos y aversiones.

Bettelheim (1989) explica que si la lectura no se ha hecho atractiva durante los años de formación del niño, puede que nunca lo parezca, niquiera cuando se reconozca su valor práctico. Para muchos niños, aunque aprendan, la lectura sigue siendo vacía desde el punto de vista emotivo y no les resulta atractiva en absoluto. Así como el placer que encuentran los padres en su hijo proporciona a éste las experiencias que necesita para desarrollar su narcisismo, se puede observar también la situación contraria. Bettelheim continúa diciendo que el niño que tiene la impresión de que recibe principalmente, o únicamente, reacciones de displacer de sus padres reaccionará de forma negativa para defenderse o desquitarse, no sólo ante los padres, sino también ante sí mismo, dando displacer a estas personas significativas que crean semejante descontento en él, pero, al mismo tiempo, experimentando un profundo desencanto de sí mismo. En cuanto a la lectura, una madre que no demuestre sentimientos placenteros y momentos de agrado ante su propia lectura, en el caso de que ésta exista, no estará estimulando la lectura de su hijo con todo lo enriquecedora y agradable que puede llegar a ser. No es una madre lo suficientemente buena en cuanto que no comunica a su hijo todo lo que le podría transmitir a través de su lectura juntos.

Si se recuerda lo que se ha dicho de las relaciones poco satisfactorias de la madre con su hijo, en especial lo dicho por Bar Din y retomado en el segundo capítulo, se sabe que el abatimiento y el estado de ansiedad de la madre deprimida pueden inhibir el propio instinto lúdico del niño. Las respuestas tardías de la madre no dan al niño la confianza necesaria para embarcarse a un mundo mágico que desconoce.

La actitud de muchas madres se manifiesta al no involucrar sus propios sentimientos en la actividad lectora de sus propios hijos; en el peor de los casos porque sufren de una depresión ó simplemente porque no les interesa. En estas condiciones, no "explican" el medio ambiente, según palabras de Bar Din (1989), de una manera suficientemente clara, lo cual implica, según se entiende, que se hace sin involucrar afectos, intelecto, lenguaje, sentimientos propios y el medio externo que los rodea.

La concepción mecanicista y utilitarista de la lectura, desconoce el placer por la lectura y las distintas prácticas culturales de la misma; en cambio, enfatiza la evaluación de la técnica y la comprensión, generando a través de ella sentimientos negativos y de autodesvalorización respecto a la lectura (Rinaldi y Sola Villazón 1993). Es una forma de ver la lectura propia de maestros y de éstas madres poco involucradas, que distinguen a la lectura como una actividad propia del ego, donde no se involucran emociones y mucho menos demostraciones de cariño a los niños. Esto se explica retomando lo que dice Dolto (1991b) acerca del segundo nacimiento del niño. Ella dice que si el tiempo del niño es estructurado demasiado pronto por el deseo de la madre (considerándola como el adulto que es), él no puede expresar su curiosidad por el mundo, vive con un ritmo impuesto por las obsesiones del adulto y a menudo contrario al suyo. Esta actitud obsesiva del adulto, en este caso de la madre, contraría totalmente a aquello que respondería al ritmo de la necesidad y del deseo del niño. La concepción utilitarista de la lectura es el ejemplo claro de como se impone al niño una lectura que se vuelve obligada desde el mismo momento de su imposición, con tiempo y espacio definidos, totalmente contraria a la lectura como espacio de transición, donde el tiempo del adulto no tiene cabida. El mundo transitorio de la lectura

placentera, por el contrario, aleja al niño (y a la madre que está junto a él) por un tiempo, de las imposiciones obsesivas de los adultos.

Cuando la estimulación de la lectura por parte de la madre es desinteresada y, después de los primeros años de desarrollo del niño, se enfatiza únicamente la utilidad de la misma para un buen desempeño en la escuela, se está propiciando que el niño no sienta deseos de leer ya que no le genera sentimientos placenteros y, en cambio, la concibe como una demanda externa que nada tiene que ver con él. Dice Cullinan (1992), cuando habla de como se debe educar a los futuros lectores, que como el aprendizaje natural del habla, así debe estimularse la práctica de la lectura, como algo natural. Queda claro que "estimular" sin involucrar afectos y considerando sólo el aspecto utilitario no es, de forma alguna, la forma adecuada de presentar a los niños con su lectura. La autora considera que es indispensable darle una importante carga afectiva al libro; como se la da a una madre o a un hermano. Estimular sin afecto es entonces lo mismo que no estimular a la lectura.

Si, por ejemplo, el niño no ha experimentado el placer de que le lean en voz alta, no será fácil que se interese por la lectura (Bettelheim 1989). Careciendo de la experiencia gratificadora de adentrarse a un espacio transitorio donde cobran vida las fantasías y donde cada cosa va acomodándose en su lugar, el niño no sentirá, en absoluto, deseo de leer. El resultado de una estimulación a la lectura no involucrada de la madre: sin la compañía de sentimientos de placer, seguridad y diversión, hace que los niños no se interesen por la lectura empujados por su propio deseo. Para estos niños, según explica Bettelheim, la lectura no se ve apoyada por su poder para estimular y satisfacer su imaginación en lo que se refiere a asuntos que para ellos son apremiantes y urgentes, y tampoco ha creado un atractivo del id mediante su significado mágico. Bettelheim habla de lo apremiante de estos asuntos porque a través de su explicación y entendimiento se va conformando la propia identidad del niño. Freud (1920) afirma que el reencuentro de la identidad, constituye por sí misma una fuente de placer. Para los niños que son estimulados sin afecto ni involucramiento

por parte de sus madres, no se da la conformación de su identidad a través de la lectura, es una lectura vacía que no constituye, de forma alguna, fuente de descubrimiento y de placer.

Leer a los hijos, según Cullinan, es una excelente forma de ser padres. Los alivia cuando están enfermos, los calma cuando están asustados y los introduce en el mundo de los sueños. La lectura hace todo esto al infante porque es la madre la que lo hace, y porque lo hace tratando de dar lo mejor de sí. Para aquellos niños que no tienen la oportunidad de convivir de esta forma con su madre, no hay en la lectura un significado mágico y, seguramente, tampoco lo hay para sus madres.

CONCLUSIONES

Se ha considerado, a través del desarrollo de este trabajo teórico, el papel de la madre en el desarrollo de la lectura placentera en el niño; se ha dicho que para que esta lectura tenga lugar dentro del universo del niño, la madre debe, entre otras cosas, ser capaz de sentir y disfrutar cuando lee y cuando estimula la lectura en sus hijos. Sin embargo, para que ésto suceda es necesario que las madres, y los adultos en general, cambien su postura con respecto a lo que representa la lectura en sus vidas.

Por lo general, se percibe a la lectura como una herramienta útil porque aumenta y mejora los conocimientos; porque sirve como apoyo a las actividades académicas: es vista como un medio y no como un fin en sí misma. De esta forma, la lectura responde a una demanda del exterior, a lo que es adecuado según normas establecidas por otros individuos; existe en función de lo que se espera de la persona y de que tan útil pueda ser para satisfacer estas expectativas generadas desde el exterior. Es una lectura que involucra únicamente la parte intelectual de la persona, la cual constituye sólo una parte de la personalidad de cualquier ser humano. Es una visión limitada de la lectura que no toma en cuenta las necesidades internas de cada persona.

Ahora, si ésto lo pensamos en términos de lo que se espera que el niño haga con su lectura, observamos que no se piensa en lo que él desea y tampoco se le da importancia a lo que pueda sentir, a aquello que lo motiva verdaderamente. Y después, el adulto olvida casi por completo las razones válidas que inducen a un niño a desear no leer y que, por lo tanto, lo motivan a resistirse activamente a los esfuerzos por enseñarle (Bettelheim y Zelan 1990). El adulto y así mismo la madre, no comprenden que estas expectativas depositadas en el niño, constituyen una demanda externa que no tiene relación alguna con los intereses del niño y, por lo tanto, no tiene ningún significado para él. A lo anterior, Bettelheim (1994) podría agregar que la imagen de los adultos y de la vida en general que se espera que los

niños acepten como la única correcta es una imagen limitada, ya que abarca un sólo punto de vista. Es el punto de vista del adulto que espera que su hijo llegue a ser como él: un exitoso profesionista; que asegure su futuro económico ó que pase sus exámenes de primaria o secundaria sin mayores complicaciones. Para ésto sirve la lectura, y nos remite a lo que antes se mencionó: son las condiciones que la sociedad establece para funcionar adecuadamente dentro de la misma. Pero son razones que no tienen sentido para el niño. No se considera el punto de vista del niño, lo que él desea para sí y lo que puede esperar y encontrar en la lectura.

En esta concepción de la lectura no hay cabida para los afectos, no se espera que el niño o cualquier persona se sienta a gusto y eche a volar su imaginación cuando realiza una lectura. En el seno de la gran mayoría de las familias mexicanas, los padres consideran que el principal beneficio de la lectura es la adquisición de conocimientos (Calleja, Guido, Pintos 1994); ejercicio que se lleva a cabo como parte de las actividades que corresponden a la escuela y que, siguiendo con este punto de vista, no involucra a los padres de forma alguna. No se toma en cuenta lo que cada persona espera de sí misma, situación que tiene que ver con el autoconocimiento, que la hace sentirse satisfecha con sus logros y que, sólo en consecuencia, ayuda a la comprensión del mundo externo y en la relación con otras personas.

La necesidad de conocimiento surge desde el interior de uno mismo; es la necesidad de formarse y conocerse como un ser integral, rescatando todas las partes que constituyen a la persona, incluyendo la afectiva, y que en la medida que se logra es motivo de un enorme placer. Saber leer realmente -disfrutar de la lectura y del significado que se obtiene de ella como elemento enriquecedor de nuestra vida- exige que la lectura sea una experiencia en la que toda la personalidad entre plenamente en los mensajes transmitidos por el texto (Bettelheim y Zelan 1990).

El niño, dice Bettelheim (1994), mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor; de manera que se hace más capaz de comprender a los otros y de

relacionarse con ellos de un modo satisfactorio para ambos y pleno de significado. Considerando ésto, se debe pensar que la lectura y lo que el niño crea a partir de ésta, constituyen una forma de enriquecimiento y de descubrimiento de su propia persona, constituyéndose ésto como fuente de enorme satisfacción. Se concluye entonces que la lectura placentera es lectura de sí mismo y es lectura de sí mismo porque constituye para el niño un espacio transicional de creación, refugio y crecimiento. Es producto de la conjunción del mundo real del niño, sus experiencias y de su mundo interno de fantasía.

Pastoriza (1987) nos dice que los niños no tienen intereses intelectuales sino intereses afectivos y que son éstos últimos los que involucran activamente al niño. Es por ésto que la posibilidad de que el niño genere para sí una lectura placentera, depende de que ésta se fomente durante los primeros años de vida, rescatando en todo momento estos intereses afectivos, fundamentales al inicio de su vida y determinantes para su desarrollo posterior. Se postula en este trabajo que si es de esta forma, más tarde la actividad lectora se dará en el niño naturalmente, siempre ligada a sus verdaderos intereses y consciente de lo que ésta le puede proporcionar. Traerá sus experiencias pasadas y los intereses actuales para apoyarse en lo que lea, creando así un mundo de transición, siempre para beneficio del pequeño lector. La lectura así, puede llegar a ser una actividad voluntaria asociada con placer y con logros personales (Spink 1990).

Se ha revisado que, sin duda alguna, la madre es la persona más importante para el niño durante los primeros años de su vida: es su principal fuente de placer o de displacer y la que ejerce mayor influencia sobre él. Para que se conforme en el niño la lectura como un espacio de transición, gratificador y generador de placer, la presencia de una madre suficientemente buena, es decir, que estimule la lectura involucrándose emocionalmente, resulta ser la principal razón de que este hecho tome forma en la vida del niño.

Se puede concluir que la madre que se involucra con sus propia lectura, así como en la estimulación de ésta con sus hijos, introduce naturalmente sus afectos en este proceso y muestra a los niños que se siente satisfecha y que experimenta sentimientos agradables

cuando lee. La actitud de la madre debe estar dirigida a dar importancia a los miedos y emociones de su hijo, en lugar de aparentar que no son importantes, como sucede comúnmente, cuando las madres buscan proteger a sus hijos de sus propios miedos; y que mejor forma de hacerlo que a través del mundo creativo de la lectura. Será una actitud que tome en cuenta el punto de vista del niño, considerándolo aún para ella misma, haciendo posible la creación y conocimiento de su persona de una manera libre y segura y en estrecha interacción con su hijo.

La hipótesis de este trabajo se fortalece con las ideas de Cullinan (1992), quien afirma que finalmente se trata de hacerle ver al niño que leer es algo que se supone se debe disfrutar. Es el principio de muchas horas placenteras porque es una actividad cargada de afecto, motivo real que lleva al niño hacia la actividad creativa. Desde luego que esta idea involucra a la madre, ya que ella también debe considerar que leer es algo que se disfruta y, con esta creencia, estimular al niño transmitiéndole su propia idea de lo que es la lectura, demostrándole cariño y creyendo en lo que se está haciendo.

Cuando el infante comparte historias con su madre, construye recuerdos acerca de lo cálido y divertido de sus primeros años de vida. Serán recuerdos asociados con momentos agradables de lectura que pasó con su madre, de manera que la lectura formará parte importante de su vida durante la niñez, como un importante apoyo en la construcción de su realidad.

En contraposición a lo anterior, aquellas madres que se guían por la óptica del maestro, y que conciben a la lectura como una obligación escolar o un requisito por cumplir, sin involucrar afecto alguno; por un lado no realizan una actividad lectora propia puesto que ya no realizan actividades académicas, lo cual nos habla de que no hay involucramiento con esta actividad y, por otro lado, si llegan a estimular a sus hijos, lo hacen sin considerar sus deseos, lo cual equivale a no ejercer ningún tipo de estimulación. En este contexto, la generación de una lectura placentera en los niños se vuelve un proyecto inalcanzable.

Existen diversas maneras de que una madre estimule la lectura en sus hijos, relacionándola con momentos placenteros y de agrado, tanto para la madre como para el niño pequeño. Esos momentos de placer, el niño los siente desde que nace y es entonces desde la más temprana edad, que la madre puede empezar a relacionarlos con la lectura; a pesar de que el infante no haya adquirido las habilidades intelectuales para aprender a leer y escribir.

En el siguiente cuadro se sugieren algunas actividades que la madre puede poner en práctica con sus hijos para impulsar la experiencia placentera de la lectura. Son actividades pensadas en función de la edad del niño, considerando su nivel de desarrollo intelectual y psicomotriz; el afectivo está preparado desde la más temprana edad para dar cabida a una nueva actividad que prometa momentos de satisfacción.

<i>Edad aproximada del niño</i>	ACTIVIDADES IMPULSADAS POR LA MADRE
6 meses a 2 años	-Realizar lecturas propias junto al infante, mientras duerme. -Leerle en momentos libres, procurando mantener el contacto físico: acostados en la cama, en un sillón o cerca de él antes de que se duerma.
2 años a 4 años	-Tener cuentos siempre al alcance del niño. En un lugar donde él mismo pueda tomarlos si lo desea. -Realizar las lecturas propias cerca del niño mientras él realiza alguna otra actividad. -Leerle el libro que él escoja. -Si se tiene tiempo, leerle mientras él se muestre interesado; si no es así, procurar asignar aunque sea un momento del día para leer con los hijos. -Leerle antes de dormir, cerca de él. -Comentar la historia que se lee con el niño; hablar sobre los dibujos y permitir que él agregue sus propias ideas a la historia.
4 años a 6 años	- Procurar asignar un momento del día para realizar juntos la lectura. -Leerle sus cuentos mientras descansan en el sillón o acostados en la cama. -Nunca realizar la lectura del cuento cuando el niño no tenga deseos de hacerlo. -Hablar sobre el libro e inventar nuevas versiones del cuento junto con el niño. -Contarle historias inventadas o que la madre conozca y que resulten interesantes para el niño. -Conversar con el niño sobre las historias que más le gustan. -Platicar sobre el propio gusto por la lectura y acerca de temas que se han leído.

Nota: Algunas sugerencias de las actividades que se pueden realizar para fomentar la lectura placentera en los niños.

Además de éstas, puede haber otras actividades conjuntas que gusten tanto a la madre como al niño y que involucren la lectura de historias interesantes. Lo importante aquí es recordar que deben ser actividades que ambos realicen con gusto y nunca porque se

convierta en obligación para alguno de los dos. Leerle a los pequeños, junto a ellos, disfrutando el momento, establece vínculos afectivos. Estos vínculos asociados con los momentos de lectura, permitirán al niño sentir placer cuando realice lecturas en un futuro. Es importante el tipo de lecturas que se hagan, pero lo que en este trabajo se busca enfatizar son los afectos que surgen y que se manifiestan como producto de esos momentos de creación lectora entre la madre y el niño.

BIBLIOGRAFIA

- Atance Ruiz, Ma.Carmen (1992) Como recomendar la lectura de un libro *Apuntes de educación. Lengua y literatura.* (sup. 2).
- Azarola Bay, C. (1987) Biorhythmical cycles of the child concerning his reading interests. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a Conferencia europea de lectura. La lectura: un reto del futuro.* Salamanca.
- Bar Din, Anne (1989) *La madre deprimida y el niño.* México:Siglo XXI editores.
- Bellenger, Lionel (1979) *Los métodos de lectura.* Barcelona:Oikos-tau ediciones.
- Bettelheim, B. (1987) La función psicológica del cuento *Parapara.* 7.
- Bettelheim, B. (1989) *No hay padres perfectos.* México:Editorial Grijalbo.
- Bettelheim, B. (1994) *Psicoanálisis de los cuentos de hadas.* Barcelona:Editorial Crítica-Drakontos.
- Bettelheim, B.; Zelan, K. (1990) *Aprender a leer.* México:Editorial Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Blos, P. (1990) *Psicoanálisis de la adolescencia.* México:Editorial Joaquín Mortiz.
- Bowlby, J. (1979) *Cuidado maternal y amor.* México:Fondo de Cultura Económica.
- Bowlby, J. (1989) *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego.* México:Paidós, Biblioteca de psicología profunda.
- Calvino, I. (1993, julio 10) El mundo bibliográfico. No 30 *Uno más uno.*
- Calleja, N.; Güido, M. L.; Pintos, B. (1994) Los padres y la conducta lectora infantil *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones 6.* CNCA-Dirección General de Bibliotecas. 77-91.
- Calleja, N.; Güido, M. L.; Delgado, M. A.; Pintos, B. (1994) La lectura en la escuela *Bibliotecas públicas y conducta lectora. Investigaciones 6.* CNCA-Dirección General de Bibliotecas. 125-146.
- Cimaz, J. (1978) No nacemos no-lectores, nos hacemos no-lectores. En Groupe Francais d'Education Nouvelle *El poder de leer. Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.* Barcelona:

Editorial Gedisa, colección Hombre y sociedad, serie Renovación pedagógica.

- Collins, Cathy (1991) Reading instruction that increases thinking abilities *Journal of Reading*. 34/7.
- Cullinan, B. E. (1992) *Read to me: raising kids who love to read*. (Leeme: criando niños que aman leer). U.S.A.: Scholastic.
- Chávez, Delia (1987) Lectura y afectividad. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a Conferencia europea de la lectura. La lectura: un reto del futuro*. Salamanca.
- Dehant, A.; Gille, A. (1976) *El niño aprende a leer*. Argentina:Editorial Kapeluz.
- Dolto, F. (1991a) *En el juego del deseo*. (4a ed.) México:Siglo XXI editores.
- Dolto, F. (1991b) *La causa de los niños*. México:Paidós.
- Doneson, S. G. (1991) Reading as a second chance: teen mothers and children's books *Journal Reading*. 35/3.
- Drumel, J.; Voisin, M. (1980) *Esa persona llamada niño*. Barcelona:Editorial Teide.
- Dubovoy, S. (1992) ¿Leer para qué? (Edición conmemorativa del X aniversario del Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas) *En torno a la biblioteca y sus desarrollos. Red Nacional de Bibliotecas Públicas*. Tomo 2.
- Durán, P. (1987) Los placeres y los libros. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a Conferencia europea de la lectura. La lectura: un reto del futuro*. Salamanca.
- Erikson, E. (1976) *Infancia y sociedad*. (6a de.) Argentina:Ediciones Hormé.
- Evans, C. (1987) Preschool reading in the mother tongue. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a conferencia europea de la lectura. La lectura: un reto del futuro*. Salamanca.
- Fernández Buñuel, A. (1993) Primeros encuentros con el libro *Apuntes de educación. Lengua y literatura*. (sup. 2).
- Fijalkov, J. (1989) *Malos lectores ¿porqué?*. Madrid:Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Biblioteca del libro.
- Foucambert, J. (1987) *Como ser lector*. Barcelona:Laila.

- Freire, P. (1986) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (4a ed.) México: Siglo XXI.
- Freud, A. (1984) *Psicoanálisis del jardín de infantes y la educación del niño*. Barcelona: Paidós, Biblioteca de psicología profunda.
- Freud, S. (1976) Más allá del principio de placer *Obras completas*. (Tomo XVIII) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1976) Pulsiones y destinos de pulsión *Obras completas*. (Tomo XIV) Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Fromm, E. (1977) *El miedo a la libertad*. México: Paidós, Biblioteca del hombre contemporáneo.
- Georges, Jean (1978) La lectura, lo real y lo imaginario En Groupe Français d'Education Nouvelle (ed.) *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Editorial Gedisa, colección Hombre y sociedad, serie Renovación pedagógica.
- Gómez del Manzano, M. (1989) Claves para una comprensión lectora *Apuntes de educación. Lengua y literatura*. 33.
- Gómez del Manzano, M. (1985) *Como hacer a un niño lector*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones.
- Gómez del Manzano, M. (1990) El niño y la literatura realista y fantástica *Apuntes de educación. Lengua y literatura*. 36.
- González Núñez, J. de J. (1988) Los afectos. *Los afectos. Su expresión masculina*. En Instituto de Investigación en Psicología Clínica y Social A.C..
- Goodman, K. S. (1982) El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo. En Ferreiro, E.; Gómez Palacio, M. (eds.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y de escritura*. México: Siglo XXI.
- Gratiot-Alp Handéry, H. (1978) Función de la lectura en la formación del niño y del adolescente. En Groupe Français d'Education Nouvelle (de.) *El poder de leer: Técnicas, procedimientos y orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Editorial Gedisa, col. Hombre y sociedad, serie Renovación pedagógica.
- Gray, J. M. (1992) Summary of master's thesis: reading achievement and autonomy as a

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

function of father to son reading *The California Reader*. 25, 17-19.

Iser, W. (1987) *El acto de leer*. Madrid: Taurus.

Kennedy, Allan (1984) *The psychology of reading*. (La psicología de leer). New York, U.S.A: Ed. Methuen.

Klein, Melanie (1962) *Desarrollo en psicoanálisis*. Buenos Aires: Editorial Hormé.

Laplanche, J.; Pontalis, J-B. (1983) *Diccionario de psicoanálisis*. (3a ed.) Barcelona: Editorial Labor.

La lectura comprensiva (1993) *Apuntes de educación. Lengua y literatura*. (sup. 2).

Lerner de Zunino, Delia (1984) La lectura en los niños alfabetizados
Psicología Educativa. 7.

Lorite, A. (1989) El mundo del lenguaje en el ciclo superior *Apuntes de educación Lengua y literatura*. 33.

Mahler, M. (1987) *Simbiosis humana: las vicisitudes de la individuación*. México: Editorial Joaquín Mortiz.

Mannoni, M. (1985) *De un imposible al otro*. Barcelona: Paidós, Biblioteca freudiana.

Mannoni, M. (1988) *La primera entrevista con el psicoanalista*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Martín Santamaría, N. (1992) ¿Qué hacer después de la lectura? *Apuntes de educación. Lengua y literatura*. 2.

Martínez Carro, E. (1990) Realismo y fantasía en el ciclo superior *Apuntes de educación. Lengua y literatura*. 36.

McGinley, W. (1992) The role of reading and writing while composing from sources
Reading Research Quarterly. 27/3.

Medrano Mir, Ma Gloria (1987) Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a Conferencia europea de la lectura. La lectura: un reto del futuro*. Salamanca.

Morales, A. (1984) La lectura como instrumento de aprendizaje *Psicología Educativa*. 7.

- Panosa Ferrer, M. (1993) La comprensión lectora: un proceso interactivo *Apuntes de educación. Lengua y literatura.* (sup. 2).
- Pastoriza de Etchebarne, D. (1984) Lectura y afectividad. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a Conferencia europea de lectura. La lectura: un reto del futuro.* Salamanca.
- Pérez López, C. (1992) El niño y el libro, una obligación o un placer *Seminario de lectura y sociedad.*
- Pérez-Rioja, J. A. (1988) *La necesidad y el placer de leer.* Madrid:Editorial popular.
- Pérez Villar, J. (1982) *Etapas del desarrollo y trastornos emocionales en el niño.* La Habana:Editorial Pueblo y Educación.
- Quintanal Díaz, J. (1993) Problemática de la motivación lectora *Lectura y vida.* 14/2. 21-27.
- Rinaldi, M. A.; Sola Villazón, A. C. (1993) Modelos hegemónicos de la práctica de la lectura en 3o, 4o y 5o grado: sus implicaciones en la conducta lectora infantil *Lectura y vida.* 14/4. 23-28.
- Rivas Jiménez, N. (1987) Fomento de la lectura: la motivación. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a conferencia europea de lectura. La lectura: un reto del futuro.* Salamanca.
- Rivas, N. (1990) Los mundos reales en la literatura infantil y juvenil *Apuntes de educación. Lengua y literatura.* 36.
- Rodrigo Zaragoza, I. (1987) La familia y el fomento a la lectura. En Comité europeo para el desarrollo de la lectura y Fundación Germán Sánchez Ruipérez (eds.) *5a conferencia europea de la lectura. La lectura: un reto del futuro.* Salamanca.
- Ronald, P. C. (1992) What do standarized tests of reading comprehension measure in terms of efficiency and rate? *Reading Research Quarterly.* 27/4.
- Rowe, K. J. (1991) The influence of reading activity at home on students attitudes toward reading, classroom attentiveness and reading achievement: an application of structural equation modelling *British Journal of Educational Psychology.* 61, 19-35.
- Sarto, Ma M. (1985) *La animación a la lectura: para hacer al niño lector.* (2a ed.)

Madrid:Ediciones S. M. Cuadernos para educar 17.

Segal, H. (1989) *Introducción a la obra de Melanie Klein*. México:Paidós, Biblioteca de psicología profunda.

Smith, F. (1990) *Para darle sentido a la lectura*. Madrid:Visor distribuciones.

Spink, J. (1990) *Niños lectores. Un estudio*. Madrid:Ediciones Pirámide y Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Sullivan, G. (1976) *A reason to read: A report on an International Symposium of the Promotion of Reading Habit*. (Una razón para leer: Reporte del simposio internacional de promoción al hábito de la lectura) U.S.A.: Academy for Educational.

Eco, U. (1990) *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México:Editorial Gedisa, col. Libertad y cambio, serie Práctica.

Winnicott, D. W. (1965) *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires:Editorial Hormé.

Winnicott, D. W. (1967) *La familia y el desarrollo del individuo*. Buenos Aires: Editorial Hormé.

Winnicott, D. W. (1981) *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*. (3a ed.) Barcelona:Editorial Laila

Winnicott, D. W. (1990) *Realidad y juego*. Argentina:Editorial Gedisa.