

De la boca al oído: lectura en voz alta y narración oral en las aulas



MARTA NEGRÍN

Universidad Nacional del Sur

RESUMEN

La propuesta que se presenta en este trabajo se encuentra orientada hacia los docentes de Lengua y Literatura y a maestros de Educación Primaria. En un primer momento, se propondrá a los participantes una actividad de taller que luego será analizada a partir de algunas herramientas teóricas, con el propósito de poner en discusión los sentidos de la lectura en voz alta y la narración oral en la enseñanza de la lengua y la literatura.

PALABRAS CLAVE

Lectura en voz alta, narración oral, formación docente.

INTRODUCCIÓN: TRES IRRUPCIONES DE LA VOZ

Primera. Con una certeza construida a lo largo de más de diez años de desempeño en el nivel, y reforzada por los postulados de los Diseños Curriculares vigentes, una docente de un jardín de infantes bonaerense destina un lugar de privilegio, en sus actividades semanales, a la lectura en voz alta de cuentos que selecciona con esmero, procurando que el hilo argumental resulte comprensible, para que los niños y las niñas puedan disfrutar plenamente de las historias. Sostiene que estas prácticas resultan insoslayables, en tanto el grupo a su cargo se encuentra en la etapa de alfabetización inicial y, por lo tanto, no puede aún leer de manera autónoma. «Claro que eso ya llegará –afirma con la misma convicción- cuando puedan, por fin, valerse por sus propios medios y sumergirse en la lectura silenciosa, sin necesidad de tener que depender de alguien que les lea».

Segunda. Aula de quinto año de una escuela primaria de la ciudad de Bahía Blanca. Una estudiante que está haciendo su residencia entrevista a la docente co-formadora acerca de sus prácticas de lectura en voz alta y narración oral. En un cuaderno de notas registra algunos de los dichos de la maestra:

Leer en voz alta, leo siempre: como parte de algunas situaciones didácticas ya planificadas; cuando organizamos actividades especiales, como la Maratón Nacional de Lectura; a veces llevo a los chicos a la biblioteca escolar y aprovecho a leerles algo; o cuando quedan unos minutos de clase y ya no vale la pena empezar una tarea. Me gusta ir cambiando los tonos de voz para indicar los cambios de personajes, sus estados de ánimo. Siempre leo el cuento completo, «de un tirón», sin cortes ni interrupciones. Narrar, no, nunca lo he hecho: me demandaría más tiempo de preparación, hay mucha más exposición y tampoco he sido formada para eso.

Tercera. Empieza la hora de Prácticas del Lenguaje en una división de primer año de ESB. El profesor anuncia que, como todos los lunes, van a destinar los primeros veinte minutos a la lectura en voz alta de la novela elegida, en consonancia con una de las expectativas de logro que figura en su planificación anual: «Oralizar textos literarios de manera expresiva». De pie al lado del escritorio, su tarea consiste en ir nombrando, sin aviso previo, a quien debe leer, «para mantener al resto de la clase en perfecto orden y silencio». Lo más importante, para él, es el empleo de la entonación apropiada, la fluidez, el volumen de la voz, «nada de saltarse palabras o líneas», todos ellos aspectos que evalúa y consigna, a través de una nota conceptual, en su libreta de calificaciones.

LA LECTURA EN VOZ ALTA, UNA PRÁCTICA BENEFICIOSA

En los últimos años, los documentos curriculares y los programas destinados a la promoción de la lectura han instalado la necesidad de recuperar, en las aulas, las prácticas de lectura en voz alta, largamente relegadas frente a la hegemonía de la lectura silenciosa. Esta puesta en valor se sustenta en investigaciones que vinculan haber escuchado leer en voz alta desde temprana edad con el éxito escolar y con la formación de lectores. Al mismo tiempo, se reconoce que, por ser un aprendizaje cultural, estas prácticas requieren de estrategias de intervención pedagógica por parte de los y las docentes.

Como se dijo más arriba, los «beneficios» asociados a esta práctica se agrupan en torno de dos ejes: por un lado, se hace hincapié en su efecto fortalecedor de habilidades que van a contribuir al éxito escolar, en tanto la lectura en voz alta permite desarrollar las capacidades para escuchar, pone de relieve las diferencias entre el lenguaje hablado y el lenguaje escrito, aspecto clave para aprendizajes posteriores sobre la lengua; contribuye a la ampliación del vocabulario, como resultado de la exposición a palabras y expresiones más complejas y significativas que las que se escuchan a diario; promueve al aprendizaje acerca de la manera en que se organizan los relatos, al tiempo que permite explorar nuevos temas y campos del conocimiento.

Por otra parte, se enfatiza su importancia en el proceso de formación de lectores, dado que posibilita conocer y descubrir qué autores y qué estilos gustan más; invita a leer por cuenta propia; permite tomar contacto con el lenguaje poético, más sutil y evocador que el lenguaje ordinario y, finalmente, contribuye a asentar los cimientos para una futura lectura por placer. Dice Juan Mata (2004: 43): «La voz que narra o lee cuentos en la infancia es el primero y más dulce instrumento de seducción literaria. Esa voz que tuerce entre el autor y el oyente, esa celestina paciente y fervorosa, es el origen de muy felices pasiones por los libros».

Hay una tercera razón, de gran peso en los primeros años de escolarización, pero destinada a ir diluyéndose a medida que se avanza en el sistema educativo: la dimensión afectiva que se pone en juego cuando una persona lee en voz alta para otras. Como recuerda Meek, (2004: 136) «el acto de leer a los niños es un proceso compartido, imaginativo, que involucra tres factores inseparables: lenguaje, pensamiento y afecto». La lectura en voz alta se configura, así, como un espacio de hospitalidad (Negrin y Hoffstetter, 2017): quien lee para otros opera como un anfitrión afectuoso que, a través de las inflexiones de su voz, el volumen, la

prosodia, el énfasis, la cadencia, los silencios, ofrece un espacio de resguardo y de cuidado, un ámbito seguro para que quienes están llegando al territorio de la cultura escrita, se sientan recibidos como huéspedes en el descubrimiento del sentido oculto en el texto, más allá del vocabulario y el argumento, para poder disfrutar de la historia. Para Chambers (2013: 78), «al escuchar a otra persona leyendo, depositamos en ella la responsabilidad; no sentimos que es nuestro deber conquistar el texto, sino que quien lee debe mantener nuestra atención a través de lo que hace con él. De modo que nos relajamos, no nos sentimos amenazados, estamos protegidos por la competencia del intérprete».

PROPUESTA: AHUECAR LA LECTURA

Al ingresar a la sala, l@s participantes encuentran las sillas dispuestas en semicírculo: el espacio interior, rémora de una fogata, será el punto de encuentro entre una voz que lee en voz alta y unos oídos dispuestos a escuchar. La propuesta está dividida en dos partes: en un primer momento, se experimentará la lectura interrumpida de un cuento, una lectura que se detiene, dialoga con el silencio. Se trata, parafraseando a Barthes (1994: 39), de leer con los oídos *levantando la cabeza*, en una «escucha irrespetuosa, porque interrumpe el texto, y a la vez prendada de él, al que retorna para nutrirse» y *levantando la voz*, para hacer explícitas las construcciones de sentido, necesariamente provisionales, que se van elaborando. Vendrá luego una segunda instancia, de análisis de la experiencia, desde el lugar de docentes mediadores de lectura.

La primera consigna llega luego del anuncio del título: «Cuando los pálidos vienen marchando»¹. Hay que escribir, en dos o tres líneas, el argumento del cuento. Claro que para que el juego funcione es preciso que el texto resulte desconocido. Si eso no ocurre, bastará con repartir unos caramelos bañados en aguas del Leteo, en cantidad suficiente como para inducir el olvido de esa historia, sin afectar otros recuerdos. Pasados unos minutos, comienza la lectura en voz alta. Recién cuando culmina la situación inicial y sabemos que la historia habla de dos adolescentes que han ganado una moto en una rifa y emprenden un viaje hacia la playa para estrenar el vehículo, se produce la primera «levantada de cabeza» para compartir algunas de las hipótesis construidas a partir de la palabra clave del título: «pálidos». Con sorpresa, en algún caso, decepción en otros, pero a sabiendas de que tarde o temprano la trama tomará el cauce que conduzca a establecer conexiones con lo anunciado,

1. Cuento de Elsa Bornemann incluido en *¡Socorro! (12 cuentos para caerse de miedo)*. Buenos Aires: Alfaguara, 1994.

se descubren las anticipaciones: «zombies», «médicos o enfermeros», «tribus aborígenes de América del Norte», «veraneantes que llegan a Mar del Plata», «una murga», son algunos de los protagonistas imaginados. Habrá que esperar que la historia continúe y prestar atención a los virajes de la historia.

Vendrán luego otras interrupciones, siempre breves, brevísimas, de modo de ahondar en el espacio-tiempo de la historia, pero sin salirse de allí, solo para completar una cláusula: *no llegaron a hacerlo porque...;* reponer un enunciado referido directo, luego de la inquietante afirmación *los siete ocupantes de la Kombi les hablaron por primera y única vez;* escribir el titular anunciado en *al día siguiente, los diarios publicaron la siguiente noticia,* solo por dar algunos ejemplos. Cada silencio en la lectura genera un intercambio de miradas, de sonrisas, gestos de desconcierto, ceños fruncidos, ante la evidencia de un sentido que se resiste a fraguar y permanece en suspenso hasta el final.

Luego de unos instantes, la puesta en escena, también fugaz, de las «jugadas» de cada participante permite materializar las distintas operaciones de lectura, los modos en que la «acción dramática compuesta por muchas escenas interrelacionadas» (Chambers, 2014:16), rumorea al interior de cada persona.

Finalizada esta fase del taller, llega el momento de volver cada cual a sus ropajes: profesor en Letras en una escuela secundaria, docente de nivel inicial, estudiante de Educación Primaria, bibliotecaria. Siguiendo los rastros de la historia inscriptos en las hojas de papel, el grupo analiza las oquedades en la lectura, las razones por las que pudo haberse decidido introducirlas en determinados momentos, los saberes sobre la lengua y los textos que se ponen en juego en cada silencio elocuente. Y, además, se comparten las experiencias de escucha intencionada y consciente, en tanto no se trata solo de «un registro pasivo y a veces distraído de los sonidos del otro» (Bajour, 2014:10). Junto con el intercambio de los procedimientos de *escucha participante* realizadas por cada persona llega la mención de otros cuentos, inscriptos en los distintos repertorios personales y profesionales, que podrían adaptarse a una lectura con interrupciones.

PROPUESTA: ¿LES SUCEDIÓ ALGUNA VEZ?

Las provocaciones del género fantástico habilitan la narración de pequeñas anécdotas, lindantes con leyendas urbanas: el recuerdo de

un episodio de una combi blanca en un barrio de La Plata, un suceso extraño en una escuela rural, algún sueño premonitorio. ¿Emergencia de cierta apetencia emocional innata en cada ser humano? ¿Intento de derivar la propuesta del taller hacia la charla sobre bueyes perdidos? Quizás, pero también estrategia didáctica de quien coordina, para habilitar una narración oral, en primera persona, sobre un acontecimiento singular ocurrido durante ese particular período en que se es docente principiante. La historia cuenta lo acontecido en la década de 1980, cuando la asignatura escolar se llamaba, todavía, Castellano y todo el programa pivotaba alrededor del análisis sintáctico. La narración decía más o menos así:

«Al finalizar la unidad, tomé una prueba escrita, y cuando fui a devolver las hojas corregidas, noté que sobraba una, desaprobada, que llevaba la firma, no se leía claramente, de Juan o José Flores. En voz bien alta repetí varias veces ese apellido, mirando hacia todos los rincones del aula, pero los alumnos me dijeron que no había nadie con ese nombre en el grupo, que seguramente yo debía de estar confundida, o quizás esa prueba pertenecía a alguien de otra división, o de otra escuela y que, por algún motivo –se cuidaron de sugerir una falta de cuidado de mi parte–, había quedado entre las hojas de 2º B...».

A esa altura de la narración, unas pocas miradas cómplices daban cuenta de que habían reconocido, en el relato autobiográfico, una versión oral del cuento «Flores», de Jorge Accame,² de amplia difusión en el canon escolar. Otras, en cambio, seguían la historia con el gesto propio de quien, por un instante, suspende la incredulidad y se deja rodear por lo que Ana Padovani (2014:68) llama «una burbuja mágica», ese espacio construido por un narrador que se compromete a mantener allí adentro a quienes escuchan, hasta que termine el cuento/juego.

PROPUESTA: FINAL DEL JUEGO

La narración oral de un cuento escrito, un cuento «traicionado», en términos de Graciela Montes (2000), permitió poner en evidencia algo relevado por una participante como un aspecto central, y es que cuando contamos un cuento sucede algo único: nos miramos a los ojos. Es decir, vemos a la otra persona, la reconocemos, compartimos el tiempo y las emociones con ella. Al mismo tiempo, abrió el espacio para analizar similitudes y diferencias entre contar cuentos y leerlos en voz alta y resaltar la relevancia de ambas prácticas, en tanto propician experiencias culturales y aprendizajes de distinta naturaleza, no solo en los primeros años de

2. Este cuento forma parte de una antología editada por el Ministerio de Educación en el año 2006, y enviada gratuitamente a las escuelas.

escolarización, sino que sus «efectos benéficos» se extienden aún a los adultos. Con recurso a las conceptualizaciones de Zumthor (1989) en su análisis de la teatralidad generalizada en la literatura medieval y los consejos que Chambers (2013) dedica a docentes y promotores de lectura, las nociones teóricas se fueron entramando con ideas y propuestas para nivel inicial, primaria, secundaria o bibliotecas escolares. Algunas fueron emergiendo de manera espontánea, al calor de la hoguera que, de tanto evocarla, parecía haber tomado cuerpo. Y floreció, también, el reclamo por la inclusión, en el *currículum* de formación de docentes, de estrategias de lectura en voz alta y narración oral. De eso se trató este taller y la propuesta que aquí transcribimos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bajour, C. (2014). *Oír entre líneas. El valor de la escucha en las prácticas de lectura*. Buenos Aires: El Hacedor.

Barthes, R. (1994). Escribir la lectura. En: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Chambers, A. (2013). *El ambiente de la lectura*. México: FCE

Chambers, A. (2014). *Dime. Los niños y la conversación literaria*. México: FCE

Mata, J. (2004). *El rastro de la voz y otras celebraciones de la lectura*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.

Meek, M. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: FCE.

Montes, G. (2000). El cuento escrito: ¿un cuento sagrado? ¿Son sagrados los textos?. Conferencia presentada en el 4º Congreso Argentino y Latinoamericano de Narración Oral. Buenos Aires, Argentina: Fundación El Libro

Negrin, M. y Hoffstetter, I. (2017). La lectura en voz alta como espacio de hospitalidad. Ponencia presentada en las II Jornadas Nacionales Profesora María Eva Rossi: Las diversidades, las emociones y la afectividad en la educación. Bahía Blanca, Argentina: ISFD "Julio César Avanza".

Padovani, A. (2014). *Escenarios de la narración oral*. Buenos Aires: Paidós.

Zumthor, P. (1989). *La letra y la voz de la "literatura" medieval*. Madrid: Cátedra.

MARTA NEGRÍN es Profesora y Licenciada en Letras (UNS), Magister en Educación Superior Universitaria (UNCo) y Doctora en Educación (Universidad de Granada, España). Profesora Adjunta en Didáctica de la lengua y la literatura (UNS), Directora Académica de la Especialización en Enseñanza de la lengua y la literatura (UNTDF) y narradora oral escénica.