Publicado en Jaime García Padrino y Arturo Medina (Dirs.),
Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Madrid: Anaya, 1989.

EL LIBRO Y LA LECTURA

Jaime García Padrino

Introducción.

1 El libro como recurso en la Didáctica del Lenguaje.

1.1 Los libros de lectura en la escuela: breve panorámica histórica.

1.2 Los libros de lectura en las etapas del proceso lector.

1.3 Selección y evaluación de los libros escolares para la lectura.

2 La biblioteca en el marco de la escuela.

2.1 Concepto y funciones de la biblioteca escolar.

2.2 Organización y funcionamiento de la biblioteca escolar.

2.3 Papel del bibliotecario escolar.

3 Promoción de la lectura y desarrollo de hábitos lectores.

3.1 Orientación y promoción del libro.

3.2 La animación a la lectura.

Conclusión.

Actividades prácticas.

Lecturas recomendadas.

Bibliografía.

16

INTRODUCCIÓN

La virtualidad o decadencia de la cultura del libro es hoy objeto de un vivo debate en nuestra sociedad y, de modo específico, en la escuela. De este modo, el empleo del libro como recurso didáctico no sólo depende de decisiones docentes, sino que, a veces, entran en juego otros factores económicos y sociales. Pero en esta problemática, el auténtico valor del libro reside en su capacidad de orientar o condicionar el resultado final del proceso educativo. El profesor necesita, pues, una articulación operativa de este medio auxiliar en el planteamiento global de su actuación docente. Y el alumno ha de encontrar en el libro una valiosa ayuda para el aprendizaje y nunca una barrera casi infranqueable por la inadecuación con sus concretas posibilidades.

La escuela está obligada a seleccionar los mejores recursos materiales para sus finalidades educativas. Entre ellos, el libro es un elemento capital y, hoy por hoy, indispensable. Nada sería una correcta selección, sin un empleo tendente a potenciar sus posibilidades para una auténtica educación activa. No a una educación libresca, pero sin rebajar la exigencia de la escuela por enseñar a leer más y a leer mejor (Siguán, 1983).

En este planteamiento educativo, la biblioteca es el lugar natural donde desarrollar habilidades lectoras e investigadoras. En este ámbito, la actividad lectora —iniciada e impulsada desde el aula— encuentra más posibilidades para el ejercicio como práctica constante y libre para el alumno. La animación a la lectura pasa, en primer lugar, por las posibilidades para el acceso al libro, por poder elegir entre unas ofertas que satisfagan los propios intereses del niño y no predeterminadas planificaciones orientadas por discutibles criterios formativos, literarios o éticos.

1 El libro como recurso en la Didáctica del Lenguaje

El planteamiento activo de la Didáctica del Lenguaje —frente al enfoque normativo, memorístico e impuesto— ha convertido al libro en objeto discutido en sus valores y funciones dentro del proceso educativo. Así, «enseñanza libresca» se utiliza como sinónimo de actividad rígida, alejada de la realidad, de los intereses y de las necesidades del niño, carente de cualquier

atención a las capacidades creativas del sujeto del aprendizaje. Consecuencia radical de la oposición a tal enfoque en el desarrollo de las competencias lingüísticas, es el reclamar la desaparición del libro como medio didáctico. Pero sean cuales sean las razones para tales críticas, un hecho sigue siendo incuestionable: el libro cuenta con una larga tradición pedagógica y es el material didáctico de mayor uso y más fácil acceso (Blázquez Entonado, 1985).

Admitida esta vigencia, pierde fuerza la polémica sobre la supresión o sustitución del libro como recurso didáctico. El final de su desprestigio en la educación —y más en concreto, en el aprendizaje lingüístico— va unido a la ruptura de su consideración como único e indiscutible recurso para la información, mientras se valora su presencia como objeto para la meditación, como estímulo para la reflexión y como resultado de un proceso educativo (Siguán, 1983).

Es necesaria una delimitación de las funciones y de los valores del libro como material escolar. Con ella, hay que establecer sus características esenciales y su más adecuada proyección en las posibilidades y necesidades del sujeto que da sentido al libro como medio transmisor: el alumno. ¿Cuál es, entonces, la aportación esencial del libro en la Didáctica del Lenguaje? Si ha sido durante mucho tiempo contemplado como soporte de información, la dimensión activa de esta enseñanza cuestiona o restringe ese supuesto valor: el niño no aprende a dominar su lenguaje con las explicaciones prolijas que un texto impreso puede proporcionarle sobre el funcionamiento de los mecanismos lingüísticos. Más que informar, el libro debe señalar o mostrar vías para la reflexión personal, con unas pautas para el descubrimiento de las realidades poseídas y conocidas por el niño de modo intuitivo. El libro será así un medio formativo con una indispensable orientación por parte del docente. En realidad, enseñará a aprender a través de una reflexión enriquecedora y se convertirá en soporte de mensajes heurísticos y no sólo de contenidos informativos.

La propugnada función del libro en la Didáctica del Lenguaje se proyecta en dos aspectos de esta enseñanza: 1) la consideración activa en torno a los principales campos de la competencia lingüística del hablante, y 2) el acceso a la dimensión estética de la lengua, gracias al contacto con los textos literarios, y como fuente para el enriquecimiento de los recursos propios del hablante. Ambos suelen ser atendidos en el denominado «libro de consulta» o «libro de trabajo», con actividades planteadas y sugeridas a partir de textos literarios y funcionales (ver. capítulo 15), pero el inicio en el acceso a las obras literarias justifica la elaboración de los «libros de lectura», que deben cumplir una exigencia esencial en el tránsito del neo-lector: la autosatisfacción del propio sujeto a través de la adaptación de los textos ofrecidos a sus necesidades y por la conciencia intuitiva de haber alcanzado con esas mismas lecturas una experiencia agradable, interesante y valiosa (Bettelheim y Zelan, 1981, páginas. 13-41)

1.1 Los libros de lectura en la escuela: breve panorámica histórica

Atribuir o discutir al *Orbis Sensualium Pictus Quadrilinguis* (1685), de Comenius, los orígenes del empleo de un libro específico como recurso y apoyo en el dominio de la lectura no es, para los intereses de esta exposición, una cuestión relevante. Pero su existencia testimonia la antigua preocupación de la escuela por utilizar recursos adecuados para el desarrollo y afianzamiento lector de sus alumnos.

Los primeros libros de lectura en la escuela tradicional aparecían impuestos como pórtico a campos de más amplias posibilidades lectoras y como prueba de una superación del aprendizaje de los primeros rudimentos técnicos. Si repasamos en breve panorámica histórica aquellos materiales, nunca parecería más apropiado el calificativo de «libresca» que para calificar la intencionalidad de los libros de lectura utilizados en la escuela decimonónica. A título de ejemplo, citemos *Juanito. Obra elemental de educación* (1837, trad. 1849), de la que el editor Saturnino Calleja publicó una adaptación con el título de *El tesoro de las escuelas* (¿1885?), o la no menos inefable escuela de *La buena Juanita* (¿1890?), de Fornari. O las obras de Pilar Pascual de Sanjuán, *Flora o la educación de una niña* (¿1886?), *Escenas de familia* (¿1890?) y *El trovador de la niñez. Colección de composiciones en verso para ejercitarse los niños en la lectura de poesías* (1866). Pese a su hoy notoria lejanía de la realidad auténtica del niño, gozaron de una auténtica perdurabilidad en la escuela y llegaron a ser lecturas de abuelos y nietos, como demuestra la larga serie de reediciones alcanzadas por las obras antes citadas.

Con la renovación pedagógica impulsada por la II República Española aparecieron colecciones de libros de lecturas planteados como auxiliares de la Nueva Pedagogía —«El lenguaje en la Nueva Escuela», de la editorial Magisterio Español— y antologías orientadas por un deseo de despertar la afición literaria en el niño, como fueron *Flor de leyendas* (1932), de Alejandro Casona, o *Poesía infantil recitable* (1935), de Sánchez Trincado y Olivares Figueroa.

Durante la posguerra, las rígidas normas emanadas desde el aparato burocrático del Estado impusieron en los libros de iniciación a la lectura y la escritura temas religiosos, patrióticos y políticos, conformes a la situación de la España de aquellos años (Cendán Pazos, 1986, pp. 52-54). Este afán, aligerado en parte, se mantuvo hasta los primeros cambios notables en los planteamientos de los libros de lectura infantiles y juveniles marcados por las *Nuevas Orientaciones Pedagógicas* (1971). La eliminación radical de cualquier intención limitadora de los contenidos en estas publicaciones llegó con la Constitución de 1978 y han quedado así los programas de enseñanza como orientadores exclusivos del material lector. Y sólo desde esta libertad debe buscarse la adecuación del libro a las necesidades lectoras del niño.

1.2 Los libros de lectura en las etapas del proceso lector

La adaptación del libro de lectura a las capacidades infantiles viene impuesta por los cuatro grandes momentos en este proceso de aprendizaje:

1. Primeras lecturas

En la llamada, a veces, «prelectura» el niño lee ya imágenes, aun cuando no domine la correspondencia tira gráfica/tira fónica. La afirmación de la importancia de estas primeras lecturas es hoy indiscutible. Parte esencial de ellas llega al niño con los libros pensados para las capacidades específicas de este momento evolutivo. Bajo la aparente simplicidad de unas imágenes sin el apoyo de textos impresos —o cuando aparecen, no son para el niño sino indicaciones para el adulto que «lee» con él— estos libros son los primeros vehículos para su desarrollo estético. Enorme importancia que exige, pues, la difícil sencillez del auténtico arte de la ilustración. Con estos soportes el niño recrea su imaginación, siente estimulada su capacidad de observación y sus capacidades lingüísticas tratarán entonces de materializar tales sensaciones (Majó, 1987).

No termina aquí la función del libro sin texto o libro de imágenes. El adulto (familia/escuela) puede y debe reforzar el apoyo de esas ilustraciones para desarrollar una auténtica interacción comunicativa (García Padrino, 1987). Son las historias contadas al niño acompañando la lectura de las imágenes, los diálogos para desarrollar y amplificar las observaciones del niño, las representaciones o juegos a partir de las peripecias contempladas en esos libros sin texto.

Además de la exigencia de unos niveles estéticos en el lenguaje plástico de estas obras, otras condiciones físicas configuran el material lector para el niño de la Educación Infantil. Primero, la manejabilidad. El niño necesita dominar el libro, hacerlo suyo. Aun cuando se ha considerado la relación tamaño del libro/edad del niño como sujeta a una proporción inversa, la observación de los gustos y preferencias infantiles parece imponer unos formatos más en consonancia con su particular escala de la realidad. Sólo el gran formato para los libros de contemplación colectiva o para aquellos que busquen una cierta complejidad en el reflejo gráfico de una realidad. Y consistencia física. Buena encuadernación y confección cuidada, tanto en la calidad del papel como en las técnicas de reproducción.

2. Inicio lector

El aprendizaje de las correspondencias gráficas y sonoras exige evitar los peligros de los textos vacíos de contenido, cuya consecuencia inmediata son niños aburridos (Bettelheim y Zelan, 1981, pp. 42-54). De ahí la demanda de la mayor atención por el profesor hacia el material impreso apropiado para el descubrimiento y adquisición de las combinatorias entre código oral y código

escrito. El camino pasa por textos que presenten a los lectores principiantes la lectura como una actividad tan interesante como útil, que estimulen su imaginación y desarrollen su sensibilidad estética y literaria, al tiempo que ofrecen una imagen del mundo que rodea al niño con todos los visos de autenticidad, con los problemas propios de la vida real y las infinitas posibilidades de lo fantástico o de la ruptura de lo cotidiano, pero sin incurrir en el escapismo de la diversión por la diversión.

Dos son las grandes posibilidades para el material lector de esta etapa:

1. El libro complementario, con lecturas planteadas para su empleo en el aula a partir de fragmentos selectos de obras literarias o de textos creados expresamente para estas necesidades escolares. Su ventaja es el acercamiento de estos lectores a modelos literarios, siempre que la sensibilidad del antólogo o seleccionador trabaje sobre un amplio conocimiento del gran caudal asequible a estas edades y con la auto-exigencia de acudir a las fuentes originales. Frente a este factor positivo, la imagen de estos libros complementarios puede hacerse poco atractiva para el niño al verlos como obligatorios e impuestos por la mecánica del trabajo en clase.

2. Para superar tal limitación, se recurre al texto creado expresamente para estos niveles, combinando los propósitos literarios con la adaptación a las exigencias de los programas de enseñanza. Si, en principio, son estimables intentos por elevar la originalidad de las lecturas, garantizar una mayor amenidad y romper con la imagen del «libro escolar», su validez nacerá del acierto creativo del autor que sepa superar el carácter de obra de encargo o condicionada por razones extraliterarias. Otra cosa será el evitar el riesgo indicado de ser para los niños un libro cuya utilización viene marcada por las actividades escolares.

3. Progreso lector

A partir de los ocho años, la soltura en las técnicas lectoescribanas posibilita un rápido desarrollo de las actitudes ante la lectura. Es frecuente la imagen del niño que «devora» los libros, que lee con gran rapidez ávido de nuevas y gratificantes experiencias. Ante esta realidad, el profesor necesita cuidar el aprendizaje del bien leer, no sujeto nunca a criterios cuantitativos. De él depende la inteligente orientación, la formación del sentido crítico ante lo que se lee y la graduación de las lecturas. El objetivo último de un auténtico proceso encaminado al dominio lector incide en el *qué* se lee y *cómo* se lee (Salinas, 1948, ed. 1983, p. 336).

Las posibilidades lectoras en este período se amplían tanto en el acceso a la Literatura a través de las antologías, como en la utilización de los libros adaptados a sus necesidades recreativas e informativas. En cuanto al cómo se lee, la confección de fichas de lectura es un eficaz recurso para el aprendizaje del alumno y para el control de esta enseñanza por parte del profesor. Con ellas, el lector realiza un trabajo de sistematización de sus impresiones y experiencias.

En orden a la máxima utilidad de estas fichas, es recomendable el empleo de cartulinas con un formato universal (125 mm x 75 mm), de fácil adquisición y que aseguran su conservación, archivo y clasificación, si bien en aquellos casos de insuficiente espacio para anotaciones puede complementarse la ficha básica con otra/otras de mayor formato.

Las fichas propuestas deben recoger dos aspectos como registro de las lecturas: por una parte, las referencias bibliográficas, bajo la orientación del profesor para iniciar a los alumnos en unas elementales técnicas de documentación y conforme a los rasgos esenciales de la normalización bibliotecaria, conocidos ya por la propia utilización de la biblioteca del aula y del centro. De otro lado, y en el caso de textos literarios, la anotación de sus juicios sobre la obra leída, según un breve guión sugerido por el profesor para atender a los aspectos esenciales del contenido —elementos básicos, personajes, desarrollo de la acción, ambiente...— y de las impresiones del lector. En obras de contenidos informativos, la ficha recogerá los datos esenciales tomados en la consulta, en forma de breve copia literal o síntesis comentada de su contenido general.

4. Perfeccionamiento

La progresión en el dominio técnico de la lectura en el alumno del ciclo superior de E.G.B. —o de la futura educación secundaria— le permite enfrentarse a una amplia diversificación de los textos impresos. Desde el libro de iniciación técnica o de aficiones, a las obras de la literatura general. Una buena superación de las anteriores etapas debe traducirse en un lector consciente y asiduo visitante de la biblioteca escolar y de las públicas. El papel del profesor tiende ahora a la orientación sugerente sobre las lecturas posibles, sin carácter impositivo, sino como información sobre los caminos acordes con las necesidades de este momento. Acorde con este dominio de la lectura, la elaboración de fichas adquiere un mayor carácter personal y es auxiliar indispensable para el estudio.

1.3 Selección y evaluación de los libros escolares para la lectura

Las amplias posibilidades del libro como material escolar para la lectura, obligan a los profesores a una selección entre las diversas ofertas. Ello implica adoptar una alternativa concreta ante estos recursos y una valoración —lo más objetiva posible— de sus condiciones. Un enfoque riguroso de tal necesidad requiere una clara definición de los objetivos perseguidos con su uso, una valoración científica de los propios textos y un conocimiento de las limitaciones propias del alumno a la hora de disponer y utilizar estos libros. Son, pues, dos las referencias indispensables en estas tareas seleccionadoras: el alumno y sus características individuales, emotivas y sociales, y el propio libro como objeto definido técnicamente por unas funciones educativas.

Para atender a las características propias del alumno, existen las clasificaciones del material lector según la edad de los potenciales lectores, que son ante todo indicaciones o sugerencias —elaboradas a veces por los propios equipos editoriales—, dadas las variantes entre capacidades e intereses dentro de un mismo grupo, y que, por otra parte, responden más a una cierta experiencia directa del trato con el niño que a soportes conceptuales rigurosos.

En cuanto a las condiciones y requisitos del libro, la selección y valoración puede adoptar criterios más objetivos y técnicas bien precisas al actuar sobre un objeto físico con características susceptibles de descripción, a través de las correspondientes escalas evaluadoras. El fundamento de éstas es la determinación de los factores que configuran la naturaleza de los textos impresos en su aspecto material *(legibilidad tipográfica)*, en los elementos de su expresión verbal *(legibilidad lingüística)* y en la facilidad para la comprensión lectora *(lecturabilidad)* (Richaudeau, 1984, pp. 83 y ss.; López Rodríguez, 1982, pp. 25-26).

1.3.1 Criterios básicos en la selección de libros para la escuela

Entre la escasa regulación oficial sobre las características exigibles al libro como material a emplear en la escuela, la mayor preocupación parece haberse centrado en la regulación y fijación de precios, en los procedimientos para su autorización, en la obligatoriedad de las autorizaciones ministeriales, en los requisitos para los cambios de textos ya seleccionados y en restricciones prudentes del libro de texto de uso individual para no gravar en exceso la economía familiar (Circular de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia. 10 de agosto de 1973).

En ocasión más reciente se ha recurrido también a una circular para establecer unas orientaciones básicas en la selección de libros, con motivo de una convocatoria para la adquisición y adjudicación de bibliotecas escolares (Circular de la Dirección General de Educación Básica, 21 de mayo de 1986). En ella se establecían dos tipos de libros para el Ciclo Medio y el Ciclo Superior: *literatura infantil y libros de consulta*. Para los primeros, el criterio principal debe ser la calidad del texto, tanto en las obras originales como en las traducidas, al que se añadían el tamaño de la letra, el volumen del texto, la proporción de ilustraciones, la presentación del libro y una cuidada relación entre lírica y narrativa y sus principales manifestaciones (lírica de tradición oral, recopilaciones de «poesía de autor», «poemas de niños», relatos con temas fantásticos, realistas o absurdos).

Para los libros de consulta, las referencias seleccionadoras eran la adecuación del vocabulario y de la complejidad del texto, el rigor en los contenidos y su actualidad científica, la correspondencia con los objetivos de cada ciclo, la variedad en los temas y la abundancia de refuerzos gráficos. Quizá la aportación más novedosa en esta atención oficial hacia la selección bibliográfica en la escuela, sea el resaltar cómo la utilización de libros adecuados

en estos niveles de enseñanza «sienta las bases para la creación de una actitud positiva hacia la cultura».

Vemos, pues, que el profesor debe enfrentarse por sí mismo y con muy ligeros apoyos a las dos realidades que deben determinar la selección de los materiales para la lectura: el niño y el libro. Sobre el primero, no es posible una determinación rígida de sus intereses, gustos y preferencias literarias, ni de sus posibilidades o necesidades intelectuales y afectivas (Bamberger, 1975, pp. 57-67). Cada niño es un mundo particular. De él, el maestro suele llegar a adquirir un conocimiento más intuitivo y empírico que científico. Clara es la necesidad de contar con una mayor objetividad en la valoración de la segunda realidad a considerar en la labor de selección —el propio libro—, pues sólo a partir de estos datos objetivos podemos intentar una adecuación rigurosa a unos potenciales lectores.

1.3.2 *Escalas evaluadoras para la selección de libros de lectura*

Tres son los factores señalados como esenciales en la evaluación de un libro destinado a la lectura escolar: la *legibilidad tipográfica*, la *legibilidad lingüística* y la *lecturabilidad*.

Aunque con desigual trascendencia, en la *legibilidad tipográfica* los elementos configuradores son (Richaudeau, 1984, pp. 13-24):

- Las dimensiones de los caracteres o tamaño de la letra, que ha de guardar una relación inversa con la edad de los lectores y dentro de los umbrales de visibilidad determinados para cada edad y nivel de enseñanza (Tinker, 1965, cit. por Richaudeau, 1984, pp. 13-14).
- El dibujo o forma de las letras, donde la cursiva es ligeramente menos legible que la romana o redondilla, y la de caja baja o minúscula, más que las de caja alta o mayúscula, si bien se apunta cierto trastoque en esta última relación por la influencia de los nuevos modos mecánicos de escritura y reproducción.
- La ejecución o estilo de los caracteres, sin diferencias significativas entre las familias tipográficas más utilizadas.
- Los espacios y cortes entre las palabras, garantizada por la actual composición automática de textos impresos.
- La justificación libre o textos sin cortes en las palabras al final de línea, recomendada para lectores principiantes o para los adultos con escasa práctica.
- La longitud de las líneas, que condiciona el recorrido visual del ojo. Las demasiado cortas rompen muy pronto este barrido, mientras que las líneas demasiado largas dificultan el encuentro visual con la siguiente.
- El espacio entre líneas, o interlineado, sin consecuencias sensibles al estar también resuelto automáticamente según el tipo de caracteres utilizado.
- Las tintas y papeles, con mayores garantías de legibilidad para aquellos que garantizan un mayor contraste entre el color del texto y el del fondo

o papel (tinta negra sobre papel blanco mate o de brillo muy moderado y poco transparente).

De modo similar, la legibilidad lingüística es el resultado de la presencia o no de complejos elementos. La preocupación por conocer cuáles son y cómo actúan para facilitar o dificultar la lectura de un texto, ha sido móvil de numerosas investigaciones para establecer medidas de control fiables; así, las primeras fórmulas de Flesh (1943, cit. por Richaudeau, 1984, pp. 83-86) determinaban la facilidad de lectura según la longitud media de las palabras y de las frases y según el «interés humano» del texto para el lector, que dependería del número de términos y construcciones personales para el propio sujeto. Otra aportación interesante es el test de Closure, propuesto por Taylor (Richaudeau, 1984, pp. 86-89; López Rodríguez, 1982, pp. 90-98), para evaluar la capacidad humana para reconocer una forma familiar no del todo completa: de este modo, puede describirse cómo el lector reconstruye textos mutilados o reconoce palabras suprimidas de modo aleatorio.

La *lecturabilidad* se presenta como un concepto más amplio y apropiado, cuando se trata de abordar la problemática de la respuesta posible en el lector, al ser entendida como la posibilidad para la comprensión de los términos y estructuras sintácticas presentes en un texto impreso (Fernández Huerta, 1958). Determinarla requiere una auténtica tarea científica con un proceso complejo de análisis, bien con técnicas manuales o con el recurso a cálculos con ordenadores (López Rodríguez, 1982, pp. 12 y 36-57).

Saber cuál es el mejor libro o la lectura más adecuada para cada alumno —si no entra en el terreno de lo óptimo casi inalcanzable— parece reservado a la labor de un equipo docente, ante las limitadas posibilidades del profesor aislado aunque este, al enfrentarse con la valoración y selección de los materiales de lectura para sus alumnos, lo haga provisto de las mejores intenciones. De ahí que la consecuencia de estas decisiones personales suela ser la elección por factores extrínsecos, como la adaptación a los gustos del profesor, sobrevaloración de las presentaciones materiales, la capacidad de ser influido por las promociones editoriales u otras opiniones subjetivas... Pero más grave sería que esta postura fuese acompañada de un empleo «cómodo» o poco exigente hacia las auténticas funciones del libro como recurso didáctico.

2 La biblioteca en el marco de la escuela

La biblioteca es un elemento indispensable e insustituible en el marco general del proceso enseñanza-aprendizaje. Su utilidad, como recurso para la ampliación de la actividad docente y para el refuerzo de una auténtica educación integral, justifica su creación en las escuelas y los esfuerzos por cuidar y mimar su funcionamiento. Pero lo que da todo su sentido a la biblioteca escolar y la diferencia de la biblioteca en la escuela (García Ejarque,

1987) es la potenciación de sus actividades como un ámbito más en la programación de las tareas educativas y marcado por el carácter de un auténtico «laboratorio del lenguaje».

La biblioteca escolar cuenta además con un aspecto cargado de atractivo para los propios alumnos: una correcta planificación de sus metas y de sus modos de funcionamiento la convierte en el marco idóneo para el ejercicio del placer de la lectura, para el desarrollo del hábito de la libre elección y para satisfacer los naturales deseos de saber o de ampliar sus conocimientos como resultado de un auténtico planteamiento activo del aprendizaje.

Si parecen incontestables los argumentos a favor de la utilidad y de la necesidad de la biblioteca escolar, otra parece ser la realidad cuando se aborda su factibilidad en las condiciones reales de nuestros centros escolares y se considera la carencia de una normativa que debería avalar y sustentar su existencia. Pero las ventajas que aporta la biblioteca a la vida escolar son las mejores razones que animan a buscar las soluciones concretas —acordes con las condiciones de cada centro— que permitan plasmar los fundamentos básicos para su organización y para el desarrollo de sus actividades.

2.1 Concepto y funciones de la biblioteca escolar

La esencia de la biblioteca escolar debe ser contemplada desde una realidad: la enseñanza de la práctica lectora es más difícil aún que el enseñar a leer (Díaz Plaja, 1969, p. 42). Para el ejercicio lector son imprescindibles los libros. Y es la biblioteca quien debe facilitarlos, como síntoma de vitalidad pedagógica.

El concepto de biblioteca escolar es, pues, inseparable de su proyección educativa. De ahí la justificada denominación de «biblioteca de la educación» para aquellas que desarrollan sus actividades en función de las necesidades de los alumnos de cualquier centro de enseñanza (Litton, 1974, p. 13).

Como diferenciadores de la realidad propia de la biblioteca escolar son exigibles, al menos, tres condiciones (Ventura, 1982, pp. 9-10):

- Un local propio y unos fondos bibliográficos diferenciados dentro del marco general del conjunto escolar.
- Una disponibilidad real para su uso por el alumno, garantizada por un servicio suficiente dentro del horario lectivo del centro.
- Una atención o dedicación especializada, con un encargado de los servicios bibliotecarios, que debe reunir la condición docente (García Padrino, 1980b).

Es también requisito específico de la biblioteca escolar su plena inserción en la planificación general de las actividades del centro, además de contar con una cuidada organización basada en unas tareas biblioteconómicas in-

dispensables. Así la biblioteca escolar consigue su carácter complementario de las bibliotecas públicas. En el centro escolar, el niño debe ser iniciado en su funcionamiento y organización para conocer los recursos que le permitan allegar información, entrar en contacto con las fuentes de la cultura escrita y satisfacer su natural curiosidad o deseo de saber. Por todo, la biblioteca escolar no suplanta ni sustituye a la pública; antes bien, sirve de iniciación y enlace con este ámbito bibliotecario más general.

Como resumen de las funciones antes apuntadas, indicamos las siguientes:

- Complementar, reforzar y enriquecer con materiales adecuados la tarea escolar.
- Proporcionar los medios bibliográficos acordes con los intereses lecturales e investigadores de los discentes.
- Contribuir a la educación integral y post-escolar del alumno.
- Formar hábitos intelectuales y despertar los intereses individuales.
- Orientar a los alumnos, a los maestros y a los padres en todos los aspectos relacionados con la lectura y el trabajo intelectual.

2.1.1 Biblioteca de aula y biblioteca escolar

Si antes hemos insistido en la biblioteca escolar como complemento de la biblioteca pública, sin apunte de suplantación o sustitución entre ellas, existen similares argumentos para reclamar la neta diferenciación entre biblioteca de aula y biblioteca escolar centralizada. Admitido el efecto intenso que la organizada en la propia clase puede ejercer en la iniciación lectora y en la formación de los primeros hábitos que configuran al buen lector, nunca su acción será completa sin contar con las posibilidades de ampliación y refuerzo ofrecidas desde la biblioteca escolar o centralizada.

Es evidente que la biblioteca del aula es la más cercana e inmediata al alumno: así puede resultar más «personal» su utilización, pero sus propias limitaciones en fondos bibliográficos, en organización y en recursos hacen que los mismos lectores necesiten en un momento dado, los servicios más amplios que ofrece la biblioteca escolar. Otra característica, la diferencia: si en el aula cabe admitir un funcionamiento más rudimentario, con la participación y gestión encomendada a los propios alumnos, con una simplificación de las normas bibliotecarias en pro de una mayor accesibilidad para sus usuarios —los de edades inferiores, pues creemos que el gran momento de la biblioteca del aula termina con el Ciclo Medio, con los alumnos de ocho/nueve años—, la biblioteca centralizada tiene como modelo de funcionamiento las normas propias de los servicios bibliotecarios generales, y sólo con ligeras adaptaciones si así lo impusieran las condiciones concretas del centro escolar.

2.1.2 La biblioteca escolar, centro de recursos

La vastedad de los campos educativos implicados en el funcionamiento de la biblioteca escolar, requiere también un lugar para los recursos no bi-

bliográficos y para los medios auxiliares de enseñanza. Esta necesidad ha llevado a considerar a la biblioteca escolar como centro de recursos o centro documental (B.C.D., *bibliothéque centre documentaire)* y de renovación pedagógica para la escuela primaria o elemental (A.D.A.C.E.S., 1976).

La centralización de los recursos y medios auxiliares en la biblioteca escolar permite una mejor planificación de estas necesidades, impulsa una utilización más adecuada de los propios medios, mejora las prestaciones posibles y rompe con la limitación de los recursos estrictos del aula. Nada de esto es factible si falta la colaboración decidida de todos los docentes en esta vivificación pedagógica, sin un compromiso por buscar los caminos adecuados para la tarea educativa, sin considerar imprescindible la especialización de estos servicios, y sí falta una consideración del papel activo de la biblioteca escolar a la hora de la programación general de los distintos niveles.

Los resultados de la implantación efectiva de las B.C.D. demuestran una aportación de estímulos nuevos para el cambio educativo, con una motivación real para la lectura y una influencia apreciable en el desarrollo de las iniciativas propias del niño, pero parece aún limitado el efecto revulsivo en las prácticas pedagógicas (Chesnot y Hassenforder, 1978), como consecuencia de una escasa compenetración de las actividades generales con las propias de la biblioteca escolar. Y mientras esto no se consiga, será ineficaz el carácter centralizador de los recursos y materiales de la escuela, pues no se habrá logrado la consideración de la biblioteca como un auténtico laboratorio de aprendizaje y como un instrumento efectivo para la enseñanza (Litton, 1975, pp. 25-40).

2.1.3 De la utopía a la realidad

¿Es pura utopía reclamar estas funciones para la biblioteca escolar? Son evidentes las dificultades para conseguir un funcionamiento modélico en las condiciones reales de una amplísima mayoría de los centros primarios estatales. Y si lo consiguen las instituciones escolares privadas, suele ser consecuencia de unos mejores recursos económicos y personales.

La experiencia nos habla del carácter excepcional de los centros escolares con una biblioteca de rendimientos satisfactorios (García Padrino, 1980a). Por otra parte, las referencias históricas demuestran una constante —aunque desigual en los efectos— preocupación por potenciar tanto la biblioteca en la escuela (García Ejarque, 1987) como la biblioteca escolar, desde las primeras creaciones generalizadas acometidas entre las reformas educativas de la II República Española y cuya supervisión y promoción fueron encomendadas a las Misiones Pedagógicas (Pérez Galán, 1977, p. 103). En el pasado más inmediato, recordemos como ejemplos significativos un número monográfico de *Vida Escolar* (n.° 113-114, oct.-nov. 1969), otros artículos aparecidos en distintas publicaciones tras la Ley General de Educación (Vid. bibliografía) y la convocatoria del I Simposio Nacional de Literatura Infantil (1979), donde una de las ponencias se dedicó a las bibliotecas escolares.

De esta última iniciativa surgieron unas Campañas de Fomento de la Lectura Infantil y Juvenil que, entre 1980 y 1986, han contado con treinta y ocho convocatorias, organizadas por la Dirección General del Libro y Bibliotecas, a las que han asistido docentes en activo de todas las provincias españolas —salvo aquellas comunidades autónomas con plena competencia en política educativa— en un decidido intento por conseguir el objetivo que les daba título. Otras instituciones oficiales han seguido este camino de organizar campañas de promoción lectora con atención a la biblioteca escolar, como las Juntas de Andalucía y de Castilla-León, en colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez. El conocimiento directo de las realizaciones impulsadas por los maestros participantes en ellas avala la exigencia a la Administración de que asegure, sobre todo, la continuidad de tales esfuerzos y de que se amplíe esta atención para acercar a la realidad los objetivos que aún parecen utópicos.

2.2 Organización y funcionamiento de la biblioteca escolar

La plena organización de la biblioteca escolar no ha sido aún contemplada en la normativa legal de nuestros centros educativos. No se reconoce ni asegura su existencia y mantenimiento, salvo en lo referido a la disposición de un local o espacio en la construcción de los edificios escolares: 95 ~~ma~~^{2} para centros de E.G.B. con 640 alumnos y 130 ~~ma~~^{2} para los de 880 alumnos (O.M. 10 de febrero de 1971). De ahí que sea frecuente el contar con una instalación básica y con lotes bibliográficos fundacionales, remitidos por organismos oficiales, que no son utilizados —o infrautilizados como tales— por faltar, primero, la figura del encargado de su funcionamiento en las plantillas docentes, y segundo, por el escaso arraigo de la importancia del papel de la biblioteca en las orientaciones sobre programas de enseñanza. Por tanto, mientras no sean subsanadas estas carencias no estará asegurado el desarrollo y la continuidad de las actividades propias de la biblioteca escolar.

2.2.1 Instalación y condiciones materiales

La disposición de un local destinado en exclusiva a la biblioteca es condición indispensable para plantear el funcionamiento que le es propio. No es conveniente el compartir un mismo espacio para actividades no bibliotecarias en aras a un necesario orden y control de sus fondos.

La capacidad física debe asegurar un mínimo de tantos puestos de lectura, como el número de alumnos de una clase, para que pueda convertirse en un aula más para los trabajos escolares impulsados en la biblioteca, con unas condiciones apropiadas de comodidad, ausencia de ruidos y fácil acceso (Ventura, 1982, p. 17). Una correcta iluminación natural —complementada si es

necesario con la artificial—, una ventilación suficiente y los medios para asegurar una buena temperatura ambiental, configuran el marco cómodo y agradable para la actividad lectora.

El mobiliario debe estar orientado por la funcionalidad en el empleo. Estanterías abiertas, a la vista y alcance de los usuarios, que faciliten el acceso libre y, después de la utilización de los volúmenes, su colocación y ordenación, lejos de cualquier prohibición e imposición. Cajones o archivos especiales para los ejemplares de gran formato, a disposición de los más pequeños. Ficheros en muebles especiales de cómoda consulta —tanto para profesores como para discentes— y de seguridad en el archivo y disposición mediante el empleo de fichas perforadas. Archivos para periódicos, revistas, diapositivas, cintas sonoras, material fílmico y videográfico. Mesas y sillas adaptadas al trabajo de los alumnos, susceptibles de distintas combinaciones y distribuciones, con materiales resistentes y de fácil limpieza. Armarios para mapas o materiales especiales. Expositores para novedades. Corchos murales para anuncios o guías orientadoras... Y todo aquello que consiga dotar al recinto de la biblioteca de un ambiente acogedor y de una imagen atractiva para sus usuarios.

2.2.2 Selección y organización de los fondos

Una biblioteca eficaz requiere una correcta organización y una continua preocupación por renovar y actualizar sus fondos. Una vez que se cuenta con una biblioteca instalada y un lote bibliográfico fundacional —en el caso más deseable— la utilización día a día supone un cuidado permanente de los volúmenes y el completar estas dotaciones con las novedades más interesantes aparecidas en las ofertas editoriales. Sin esta dedicación continua, lo que en el momento de su creación y puesta en marcha podía ser modélico, al cabo de poco tiempo sería bien un caos, bien una anticuada fuente de recursos.

A la hora de la selección y composición de los fondos bibliográficos, es prioritaria la consideración de las necesidades educativas del centro y la atención a las distintas ramas del saber, incidentes en las tareas de enseñanza. En cuanto al número de volúmenes, en una necesaria conjunción de calidad y cantidad, existen proporciones tipo establecidas en los países con tradición en las funciones de la biblioteca, reveladoras de la importancia de los recursos dedicados a esta auténtica misión cultural (Amat i Noguera, 1982, pp. 372-374). Sin entrar en comparaciones estadísticas, parece recomendable un mínimo de mil volúmenes en el fondo total y una proporción mínima de cuatro/cinco obras por alumno.

La composición de los fondos bibliotecarios centralizados ha de contemplar dos realidades distintas, aunque complementarias en su auténtica función:

— *Biblioteca del profesor,* con un repértorio seleccionado por un interés de actualización profesional, con temas pedagógicos, de didáctica general y didácticas especiales, revistas especializadas, obras informativas de materias básicas...

— *Biblioteca del alumno,* con una triple proyección a la hora de su selección: *obras de referencia* (enciclopedias, diccionarios...); *obras de consulta* (libros de texto e informativos en general), y *obras para la lectura recreativa.*

La selección de fondos a incorporar debe corresponder a un equipo donde estén representados la estructura departamental y los órganos de gestión del centro. El encargado de la biblioteca asumiría en este esquema la importante misión de orientar, asesorar e informar mediante catálogos editoriales y publicaciones especializadas, y, posteriormente, organizar y centralizar las peticiones y adquisiciones.

Además de considerar las etapas en el dominio y en el progreso de la lectura, los intereses y necesidades educativas, los criterios en la selección de fondos han de considerarse la calidad, actualidad e interés de contenidos, y una presentación cuidada y adaptada a los usos propios de estos lectores.

Una rigurosa organización de los fondos bibliográficos escolares no supone ni una complejidad excesiva ni un descuido en las normas elementales con la excusa de un empleo más fácil. Es una polémica continua entre fórmulas «caseras» —con todo el encanto de la creación e invención personal, pero con falta o desconocimiento de las elementales bases técnicas— y fórmulas «profesionales», que llegan a hacer de la catalogación y clasificación bibliográficas tareas casi esotéricas. Si queremos que esta biblioteca sea inicio y enlace con la biblioteca pública general, el alumno debe encontrar en ella los fundamentos universales de la organización bibliotecaria. Una adaptación o simplificación técnica, sin desvirtuar tales reglas que encontrará el futuro usuario de las bibliotecas generales, es el recurso más eficaz a la hora de organizar cualquier biblioteca escolar.

En una simple enumeración, los materiales básicos para esa organización básica son: *libros de registro* (fondos y tarjetas de préstamo); *ficheros* (autores, obras y materias); *fichas de lectores*; *etiquetas* (registro, signatura y localización); *sello de la biblioteca...* (Ventura, 1982, pp. 23-25; Amat i Noguera, 1982, pp. 368-372; García Ejarque, 1962; Díaz Plaja, 1981, pp. 15-18).

La más completa organización de los fondos está garantizada con el sistema de la Clasificación Decimal Universal (C.D.U.). Sus tablas son de fácil disposición y consulta para los docentes y para los alumnos, y posibilitan la racionalidad en la búsqueda de información al resolver con criterios rigurosos los problemas de la catalogación de las obras (Povés, 1979).

2.2.3 Servicios esenciales en la biblioteca escolar

Dos son los servicios esenciales en las bibliotecas públicas, que encuentran también su virtualidad en las escolares:

— *Lectura en sala,* condicionada por el carácter de las obras consultadas —diccionarios, enciclopedias, manuales, obras de referencia, periódicos y revistas...— que no aconsejan su salida de este recinto. También es el servicio propio de las visitas colectivas de un curso o grupo. No es necesario ningún control especial de las peticiones, siempre que el libre acceso resida

en una adecuada ejercitación de los alumnos en la clasificación y ordenación de los fondos y en el desarrollo de los hábitos de orden y de silencio en las actividades.

— *Servicio de préstamo.* Permite la lectura libre, además de favorecer el trabajo individual de obras extensas y desarrolla los hábitos lectores personales. Su funcionamiento requiere un buen control de las obras prestadas, tanto en su conservación, como en el tiempo de duración de los préstamos.

Como complemento a estas prestaciones, la biblioteca escolar puede acometer —en función de sus disponibilidades concretas— la animación a la lectura y la organización de actos culturales con proyección extraescolar, siempre que no interfieran sus funciones específicas (Ventura, 1982, pp. 139-140; Díaz Plaja, 1981, pp. 52-76).

2.3 Papel del bibliotecario escolar

La consecución de los objetivos señalados en los puntos anteriores exige la existencia y el reconocimiento de la figura del bibliotecario en el centro escolar (García Padrino, 1980b). Es una figura clave para la promoción de la lectura. De él depende que los alumnos hagan de las actividades en la biblioteca algo natural y espontáneo en sus motivaciones y que se enriquezcan con la utilización de sus fondos.

De nuevo, la utopía ante la situación real de nuestros centros escolares. Pero no por la ignorancia legal debemos abdicar de señalar rasgos esenciales en esta figura del encargado de la biblioteca en la escuela. ¿Maestro o bibliotecario? Antes de nada, maestro. Debe conocer las capacidades del niño para el aprendizaje y saber desarrollarlas, lo que requiere una buena formación docente y la experiencia directa en el trato diario con los alumnos. En función de las exigencias de las tareas bibliotecarias, una formación biblioteconómica, pero sin perder de vista el ser, más que un correcto organizador de fondos bibliográficos, un animador de estos recursos para hacer de la biblioteca algo vivo y dinámico, y no limitarse a conservador de materiales pulcros y ordenados.

Orientador de las lecturas infantiles. De las informativas y de las recreativas. Que sepa asesorar sobre las fuentes adecuadas al estudio y a la búsqueda de información. Y con criterios para saber qué tipo de lectura interesa a unos lectores concretos o cuál es el libro más recomendable. Este bibliotecario escolar ha de ser un amante de la lectura. Conoce la literatura infantil y las referencias básicas en el saber y la cultura. Ha leído las obras que pretende recomendar. Está informado de las novedades bibliográficas y de los títulos esenciales para una actualización científica. Y como es docente, cuida de modo especial los dominios de los niveles lectores, conoce las dificultades más frecuentes en este aprendizaje y es un elemento activo en la didáctica global de la lectura.

La propia complejidad de las competencias propias de esta figura —hoy utópica— comporta una dedicación casi exclusiva. Casi, porque no conviene el aislamiento en la biblioteca del resto de las actividades escolares. Su auténtica clase es la biblioteca, pero debe estar abierto a la colaboración en otras aulas de acuerdo con la programación general de las actividades docentes.

Cualquier colaboración de otros profesores y de los propios alumnos reforzará la vinculación del colectivo escolar en el funcionamiento de la biblioteca. La creación de una comisión de biblioteca, con representación de los padres de alumnos y abierta a sugerencias y a prestaciones concretas, garantizará el apoyo necesario y el interés general en llevar adelante lo que debe ser un proyecto común.

La ayuda de los auxiliares estudiantiles es muy necesaria dada la complejidad de las tareas de la biblioteca. Al mismo tiempo, estos colaboradores disfrutan con esta responsabilidad asumida y toman conciencia de la importancia de estos servicios. De acuerdo con tal realidad, pueden encargarse con eficacia de tareas complementarias, bajo la dirección y supervisión del bibliotecario, como realización de los trabajos mecánicos en la preparación y colocación de los fondos, control del servicio de préstamo, reparación de ejemplares deteriorados, colaboración en la difusión de los materiales informativos, así como en el conocimiento de las necesidades de nuevas adquisiciones (Litton, 1975, pp. 159-185).

3 Promoción de la lectura y desarrollo de hábitos lectores

Facilitar la lectura es el fin orientador de las actividades de cualquier biblioteca. Por esto decíamos que nada sería una buena instalación, una correcta organización y unos completos fondos, sin un funcionamiento donde se contemplen dos aspectos esenciales: favorecer el acceso del lector al libro y contribuir a la formación de auténticos lectores. La consecución de ambos objetivos supone el desarrollo de dos actividades que tienen su ámbito propio tanto en las bibliotecas públicas como en las escolares:

1) La *orientación* sobre las obras o lecturas que satisfagan los intereses informativos de cada usuario. Es una tarea encaminada —más que a crear lectores— a desarrollar hábitos y técnicas de trabajo y a facilitar los recursos para que el lector encuentre el libro deseado. Para complementar esta orientación, es necesaria una promoción de la propia biblioteca, como tarea informativa y como potenciación de sus medios y recursos, y que viene a convertirse también en promoción de las posibilidades para la lectura.
2) La *animación* de la lectura, cuyos destinatarios preferentes son aquellos niños con escasa o nula formación de hábitos lectores, y a aquellos otros en los que parece necesaria una cierta reflexión o profundización crítica.

Ambos conceptos deben complementarse y no desconocerse entre sí. Así, la animación a la lectura ha atraído en los últimos años meritorios esfuerzos de los docentes y no docentes para explotar sus posibilidades como técnicas para la promoción de la lectura infantil y juvenil (Sarto, 1984), aun desde un cierto olvido de la base necesaria de haber facilitado antes el acceso y las orientaciones sobre los propios libros al alcance del lector. Frente a esta consideración, algunos bibliotecarios y docentes prefieren hablar de la *animación del libro* (Ventura, 1982, p. 133), o consideran que ante todo debe cuidarse la capacidad para ofrecer al niño el libro adecuado: «la animación consiste en poder responder a la petición de los niños: 'ayudame a encontrar un libro'» (Patte, 1984, p. 14).

La imprescindible complementación de ambas actividades, propias del funcionamiento de la biblioteca escolar, debe residir en un concepto básico: si queremos impulsar la lectura, ha de ser desde la creación de situaciones auténticas que inciten al acto de leer, lejos de imágenes estereotipadas y acercando al niño al descubrimiento y al disfrute personal del libro y del placer de la lectura.

3.1 Orientación y promoción del libro

El primer paso para promocionar el libro en la biblioteca es dar a conocer su existencia y sus posibilidades (Díaz Plaja, 1964, p. 3). Para lograrlo, es necesario que el niño sea atraído, no sólo «llevado», a la biblioteca; y una vez en ella, el contacto y el conocimiento directo de sus posibilidades es el mejor recurso para mantener y ampliar los intereses de los usuarios.

3.1.1 La atracción del lector

Atraer al niño para que haga de la visita a la biblioteca una actividad casi cotidiana requiere, en primer lugar, planear actividades informativas —casi publicitarias— sobre la organización y utilización de los fondos y sobre las obras disponibles en función de sus intereses particulares o de unos temas básicos (Girón, 1984, p. 127).

Una propaganda efectiva es aliciente válido para orientar a los usuarios de la biblioteca. Sus diversas posibilidades pueden contar con *medios visuales* (*carteles*, sobre el funcionamiento y normas de organización, confeccionados por el propio equipo auxiliar de la biblioteca; *murales*, sobre temas o acontecimientos relacionados con el libro y la biblioteca; el escaparate o *expositor* de las adquisiciones recientes...) y con *materiales impresos* (*hojas informativas* sobre los medios de la biblioteca, elaboración de un *periódico* de la biblioteca o de una sección propia en el de la escuela, *invitaciones* para actos concretos, y, de modo especial, las *guías de lectura*).

El loable afán por atraer al lector a la biblioteca ha llegado a recurrir a medios bien dispares entre los ofrecidos por el mundo de la cultura y de la

comunicación. Así, una idea ha propiciado tal diversificación de las actividades complementarias de la biblioteca: si el niño acude a la biblioteca, no para leer en principio, sino para escuchar música, ver una película, asistir a funciones de títeres, participar en talleres de manualizaciones..., es muy posible que después de haber realizado estas actividades, busque y lea un libro. La consecuencia no parece tan clara, pues comienzan a oírse voces contra la desvirtuación de las funciones específicas de la biblioteca (Díaz Plaja, 1987) y a favor de la necesidad de no oscurecer la provocación a la lectura (Girón, 1984, p. 128).

3.1.2 Las «guías de lectura»

Definidas como listas de libros, armónicamente seleccionados, sobre temas atractivos, por su oportunidad, su interés y su originalidad, ofrecen un mayor atractivo para el lector que las meras bibliografías —aun cuando éstas puedan ser más completas y documentadas— al contar con una presentación sugerente y una orientación pedagógica en la selección de sus títulos (Díaz Plaja, 1964, p. 19; 1981, pp. 70-74; 1982, pp. 9-10; Ventura, 1982, pp. 134-136). Esta última diferencia es aportada por el propio elaborador de la guía, el maestro-bibliotecario, que no trata de ofrecer una recopilación exhaustiva, sino que proyecta en ella su personal experiencia de la lectura de las obras seleccionadas y de su instinto sobre la posibilidad de satisfacer con ellas los intereses y gustos de sus alumnos.

Las cualidades indispensables, señaladas por Aurora Díaz Plaja —quien mejor ha sabido traducir esta importante mediación del bibliotecario— para las guías de lectura, son el interés de los propios libros seleccionados, el atractivo del nexo común que permite agrupar obras bien dispares y la oportunidad en el tiempo. Esta última condición da lugar a guías *inmediatas* —o recomendaciones en un momento concreto, casi de viva voz—, *actuales* —condicionadas por sucesos que por su trascendencia despierten la curiosidad de los lectores— y *perennes* —o agrupaciones de libros sobre motivos que llamen la atención de los usuarios potenciales sobre obras relevantes—; todas ellas, válidas también para la biblioteca escolar, cumplirán con sus fines, servidas por el juego de la inventiva del propio bibliotecario.

Como requisitos formales para dotar de fuerza o atractivo visual a estos materiales informativos generados desde la biblioteca, Díaz Plaja ha demostrado con numerosos ejemplos las ventajas de una clara visualidad o una cuidada impresión y legibilidad en las reproducciones; de los títulos llamativos, que revelan el propio atractivo intrínseco de la lectura, y de las viñetas o ilustraciones expresivas para reforzar el poder plástico y gráfico de estas incitaciones (Díaz Plaja, 1964, pp. 20-21)

3.2 La animación a la lectura

Si antes hemos indicado la posibilidad de entender la animación a la lectura como unida a la capacidad para orientar las peticiones de los lectores hacia el libro que satisfaga sus necesidades, vamos a señalar ahora los rasgos esenciales para las actividades que tienden al estímulo de hábitos en aquellos lectores que no dominan en plenitud las técnicas lectoras. El conseguir este objetivo requiere el empleo de estrategias adecuadas (Sarto, 1984, pp. 17-27), que tratan además de contrarrestar los efectos de los males aprendizajes.

Desde esta concepción, la animación a la lectura «es un acto consciente realizado para producir un acercamiento afectivo e intelectual a un libro concreto, de forma que este contacto produzca una estimación genérica hacia los libros» (Carmen Olivares, cit. por Sarto, 1984, pp. 18-19).

3.2.1 Objetivos y condiciones de la animación a la lectura

Los objetivos del acercamiento afectivo e intelectual al libro inciden en una profundización efectiva en el aprendizaje lector, al encaminarse sus actividades al desarrollo de los aspectos comprensivos en el encuentro con el libro y al estímulo del espíritu reflexivo ante lo que se lee. Y con ellas, el experimentar el auténtico placer de la lectura.

La primera condición en el desarrollo de las estrategias propias de la animación a la lectura es la preparación y el propio entusiasmo del animador. Su conocimiento de la realidad de los participantes en cada actividad o sesión, le permitirá adecuar los recursos específicos a sus necesidades concretas y escoger la vía más eficaz para los objetivos propuestos y el ambiente propicio para el encuentro con el libro. El animador necesita, al mismo tiempo, una capacitación para contribuir con eficacia al aprendizaje lector y un conocimiento de las obras literarias susceptibles de la aplicación de una determinada estrategia. Y no caer en el riesgo fácil de hacer de la animación un ejercicio escolar más, algo impuesto por los propios programas educativos, y matar así el principal atractivo de la lectura como ejercicio de la libertad.

Planteadas estas actividades como ocasiones revestidas de un carácter lúdico, el animador ha de controlar el desarrollo de la sesión en orden a conseguir las metas señaladas. Escoger obras completas, no confundir el juego a partir del libro con una auténtica animación y transmitir la pasión por la lectura a través de su conocimiento y de su experiencia sobre las obras leídas, son otras de las condiciones que caracterizan tanto la propia animación lectora como la figura y el papel del animador (Sarto, 1984, pp. 20-26).

3.2.2 Técnicas para la animación de la lectura

Dentro del fin general de incitar a leer, los caminos posibles ofrecen diversos grados de complejidad con la base común de actuar sobre y con la palabra. Otra cosa son, pues, las actividades complementarias —como la pintura, los juegos, las representaciones, las canciones y las danzas inspiradas

en los textos leídos (Färhmann, 1979, pp. 20-25)— que desarrollan posibilidades ofrecidas por una lectura, o los ejercicios de expresión escrita como comprobación o desarrollo de la comprensión del lector ante una obra.

Entre las técnicas o estrategias de base oral incitadoras a la lectura, la *hora del cuento* goza de una importante tradición entre las actividades propias de las bibliotecas infantiles (Amo, 1964; Bryant, 1965; Pastoriza de Etchebarne, 1975; Ventura y Durán, 1980), además de contar con el atractivo que proporciona la figura del narrador oral, personificado en este caso en el maestro o en el bibliotecario escolar. La diferencia entre un simple relato contado de viva voz y la *hora del cuento* reside en un cierto carácter sistemático de esta última, frente al ocasional del cuento oral, y en el deseo de conseguir con ella la creación de un ambiente propicio que atraiga al niño a enriquecer esta experiencia inicial, con una posterior lectura personal (Amo, 1964, p. 5). Como requisitos para esta labor, son necesarios un dominio de las técnicas propias de la narración y de la expresión oral, la preparación de cada actividad con un conocimiento de las condiciones del auditorio y saber apreciar sus reacciones *(preparación inmediata)*, a los que se debe unir un conocimiento dilatado de las narraciones orales, un bagaje lector como fuente de su propio repertorio y un instinto para proyectar las experiencias de los oyentes hacia unas lecturas determinadas *(preparación remota)*.

El *libro-fórum* es un modo más penetrante de plantear el contacto entre el niño y el libro (Gómez del Manzano, 1979, pp. 53-56; Barrientos, 1982), en función de las posibilidades para las modificaciones mutuas entre la obra literaria y el lector. El desarrollo de estas sesiones ha de fundamentarse en la participación espontánea y creativa, a la vez que el animador necesita conocer las condiciones psíquicas de los participantes a la hora de destacar los aspectos de la obra seleccionada y prever en parte sus reacciones. Una vez finalizado el comentario colectivo, corresponde también al animador una evaluación de las conclusiones y del grado de dominio lingüístico manifestado en las expresiones personales de los participantes.

En esta misma línea de profundización en las reacciones de los lectores ante obras determinadas, el *debate* y la *mesa-redonda* son asimismo actividades que inciden en el dominio lector, enriquecen los recursos expresivos y contribuyen a la estructuración del pensamiento. En ellas, el profesor o bibliotecario escolar juega el papel de orientador, tanto a la hora de seleccionar o recomendar la lectura de las obras para el comentario posterior, como en el desarrollo de las sesiones y en el cuidado de la asunción de papeles concretos por los participantes.

No terminan aquí las posibilidades para incitar o animar al niño a la lectura (véase Sarto, 1984). Desde la más inmediata o cercana —el profesor que lee en alta voz un libro y que sabe transmitir así la emoción ante una determinada creación literaria— hasta las que tratan de responder a una armonización del sentido crítico con el fomento de la creatividad personal a partir de la respuesta del lector, cada momento y cada necesidad puede tener el camino más consonante con este objetivo último de la escuela: fomentar la lectura como algo incorporado a la personalidad del ser humano.

CONCLUSIÓN

Instrumento indispensable para una auténtica educación integral, el dominio y desarrollo de la lectura determina en buena parte el resultado global del proceso educativo. De ahí que la escuela deba cuidar, de modo especial, el acceso al material lector para que a través de él, y como ejercicio de una actividad grata y estimulante, el alumno refuerce y amplíe estas capacidades adquiridas.

Hoy por hoy, el libro es el soporte material básico para la lectura. De sus condiciones y de su adecuación a las capacidades e intereses del alumno dependen en buena medida la respuesta deseada y su colaboración en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Y tal consonancia entre libro y lector requiere un detenido análisis de los elementos físicos de tal soporte (legibilidad tipográfica) y de las posibilidades para la comprensión de los componentes lingüísticos presentes en un texto (legibilidad lingüística/lecturabilidad). La complejidad de tales aspectos exige una labor rigurosa por parte de un equipo de profesores —en una estructura departamental—, o, al menos, el compromiso de cada profesor de no caer en un empleo mecánico o poco exigente de los libros seleccionados.

Elemento indispensable en el desarrollo de la práctica lectora desde la escuela, es la biblioteca. Del aula y del centro. Con sus peculiares funciones bien diferenciadas, pero en armonía dentro de la programación general de las actividades escolares. La labor de la biblioteca escolar recibirá el mejor complemento con la colaboración o proyección hacia las bibliotecas públicas.

La función propia de la biblioteca, como centro de recursos y de animación pedagógica, exige la figura del bibliotecario escolar en el marco general de los recursos docentes del centro. De su preparación para organizar los medios materiales de la biblioteca, de su conocimiento de los libros, de su capacidad para conocer a los propios alumnos y de su propia afición a la lectura, dependerá el buen funcionamiento de ese auténtico laboratorio de y para el lenguaje. Y pese a las manifiestas dificultades actuales para conseguir este deseado papel, nunca el bibliotecario como eficaz elemento aislado, sino como animador y responsable de un equipo consagrado a estas tareas del fomento de la lectura a través de la biblioteca escolar.

La consideración de la lectura como ejercicio de libertad y de profundización crítica ante los contenidos transmitidos en los textos, es la base para la animación del libro y de la lectura. O mejor, de la orientación sobre los libros y de la animación a la lectura. Por ello, cualquier actividad encaminada a estos objetivos requiere una definición clara de la tarea propia del animador /orientador para no convertir este auténtico ejercicio intelectual en tarea desmotivada por la imposición o con unas conclusiones condicionadas en virtud del propio tipo de actividad planteada.

ACTIVIDADES PRÁCTICAS

Nadie mejor que el propio profesor —en activo o en curso de los estudios encaminados a esa capacitación profesional— para saber cómo encontrar las vías posibles que trasladen a actividades prácticas las sugerencias ofrecidas en los apartados anteriores. Por otra parte, algunas de las formuladas a continuación son leves indicaciones de aspectos a analizar o investigar dentro de una labor de equipo y conforme a las limitaciones y necesidades concretas que son de imposible consideración en una formulación tan genérica. Vayan, pues, los siguientes apuntes como posibilidades para profundizar así en aspectos que son de destacado interés en el funcionamiento ideal de un centro escolar.

- Elaborar una encuesta para conocer los modos de selección y los criterios que han determinado la implantación de unos determinados libros de lectura en un centro de E.G.B.
  (Tal encuesta debería atender, de modo fundamental, a la respuesta de los profesores ante los aspectos físicos del libro y su actitud ante los aspectos pedagógicos y los contenidos literarios.)
- Evaluar la proporción de géneros literarios y corrientes temáticas presentes en los libros de lectura, según los distintos niveles escolares.
- Estudiar la composición de los fondos y recursos materiales de una Biblioteca Escolar, con atención a su organización y servicios a los lectores. Tras este estudio, proyectar unas soluciones que mejoren o hagan más eficaces tales servicios.
- Planificar unas actividades para el fomento de la cooperación entre la Biblioteca Escolar y la Biblioteca Pública, referidas a organización de fondos y funcionamiento, información sobre novedades y repertorios bibliográficos, y celebración de actos conjuntos.

LECTURAS RECOMENDADAS

Sobre los distintos aspectos de la relación libro y lectura, son útiles las premisas establecidas por Bettelheim y Zelan (1981), Färhmann y Gómez del Manzano (1979) y Tucker (1981).

Con el carácter de valioso manual, López Rodríguez (1982) ofrece una guía muy útil para valorar textos de lectura, mientras el volumen dirigido por Richaudeau (1984) completa una visión global de los problemas de la legibilidad en los textos impresos.

Para la biblioteca escolar y los distintos problemas en su organización son indispensables las distintas obras de Díaz Plaja (1969), (1981) y (1982), así como Davies (1969), Litton (1974) Rubal Rubal (1979) y Ventura (1982).

Por último, la animación a la lectura encuentra sugerentes posibilidades en Barrientos (1982), Bryant (1965), Pastoriza de Etchebarne (1975), Pelegrín (1982), Sarto (1984) y Ventura y Durán (1980).