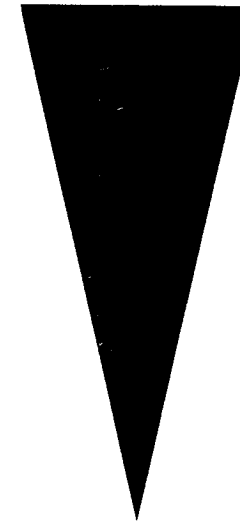


Revista *Infancia y Sociedad*, monográfico dedicado a "El libro y la infancia", núms. 21-22, 1993.
Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Protección Jurídica al Menor, 1993.

ARTICULO



La lectura infantil y su tratamiento escolar

Jaime García Padrino
Catedrático de la Escuela Universitaria «Pablo Montesino».
Dpto. de Filología y su Didáctica.
Universidad Complutense de Madrid

Resumen

La importancia de la labor de la escuela en la formación de hábitos lectores y la necesidad de apoyarla desde la propia sociedad, es el tema central del artículo. A partir de la trascendencia social y personal del aprendizaje lector, se destaca el papel del profesorado en ese proceso, se analizan las posibilidades básicas en los libros de lectura, como medios materiales con los que cuenta la escuela para el tratamiento de la lectura infantil, y se comenta la función de la biblioteca escolar en esa labor.

El artículo se cierra reivindicando la necesaria normalización de la existencia y funcionamiento de la biblioteca escolar en los centros educativos primarios, que sólo será posible con una acción decidida de las distintas administraciones y organismos con responsabilidades en las tareas educativas.

Introducción

Muchas son las definiciones de esa auténtica habilidad humana a la que damos el nombre de lectura. Sin entrar ahora en ninguna de ellas, sí interesa resaltar en este artículo su carácter de aprendizaje personal, sistemático y constante. La lectura es, pues, una técnica instrumental cuya potenciación y perfeccionamiento abarca toda la existencia de cada persona. Por tal carácter, un momento esencial en ese proceso de

Summary

The importance that the school has to create reading habits and support them from the very society is the main subject of this article. From this social and personal significance of the reading training, the author points out the role of teachers in such process, analyzes the main possibilities in reading books as the only material way the school has to treat child reading and, finally, talks about the performance of the school library in this task.

The article finishes claiming the necessary normalization of the existence and performance of school libraries in primary educational institutions which will only be possible with a resolute action from the different administrations and institutions which have their responsibilities on educational tasks.

aprendizaje es, sin duda, el correspondiente a su inicio y a la formación paralela de una amplia serie de hábitos lectores y culturales.

El servir como marco idóneo para esos primeros pasos en el dominio del mecanismo lector, el ayudar y orientar a cada alumno a la hora de adentrarse por primera vez, y de modo sistemático, en la compleja descodificación de los mensajes escritos, es, por otra parte, una de las tareas más importantes que tiene encomendada la

escuela. En la calidad y el grado de eficacia de ese tratamiento escolar, es decir, en los fundamentos adquiridos en su iniciación y, posteriormente, afianzados y consolidados con su tratamiento posterior durante las escolaridades básica y secundaria, reside una de las claves indispensables para llevar a buen fin una constante ampliación de las capacidades lectoras que es, lo que constituye, en realidad, el auténtico aprendizaje de la lectura.

Trascendencia social y personal del aprendizaje lector

La importancia del dominio de las técnicas lectoras rebasa, por tanto, el mero ámbito de la escuela y el marco cronológico del periodo escolar de cada individuo. Si el mismo grado de eficacia o de fracaso en la adquisición de ese dominio instrumental determina su evolución paralela en el resto de los aprendizajes escolares, no es menos cierto que las posibilidades sociales, posteriores a la escuela, quedan condicionadas, en no menor medida, por la formación lectora alcanzada a lo largo de ese aprendizaje escolar. Y ello es así, entre otras razones, porque las satisfacciones personales, alcanzadas con esa conquista paulatina de las técnicas lectoras, van forjando la autoimagen de cada sujeto con respecto a sus propias posibilidades hacia otros aprendizajes personales, y que se proyecta incluso fuera del marco escolar (1).

Otras muchas realidades y circunstancias podrían argumentarse, junto a las anteriores, en ese mismo sentido, de resaltar la trascendencia social y personal del tratamiento escolar de la lectura infantil. Pero insistamos ahora en un factor decisivo para el mejor logro de ese objetivo educativo: los educadores —y, en especial, los más implicados en el tratamiento de la didáctica en los dominios de carácter lingüístico— debemos plantearnos, con cierto sentido autocrítico si, a veces, no se descuida o se infravalora nuestro papel frente a los problemas propios de la iniciación lectora y del desarrollo de los hábitos correspondientes al dominio lector.

El papel del profesorado en el aprendizaje lector

En los últimos quince años, se ha producido una apreciable modernización o actualización en los planteamientos metodológicos para la adquisición de los primeros rudimentos lectores. La mejora técnica y formal de los métodos para la enseñanza de la lectura es bien apreciable, con sólo revisar por encima la actual oferta editorial. Hoy se utiliza, en buen número de las escuelas infantiles (0 a 6 años), un material integrado donde la tradicional «cartilla» de lectura ha desaparecido, en favor de un tratamiento progresivo de los fundamentos indispensables para el aprendizaje lector y el paralelo

dominio de la escritura. De ahí que debemos hablar ahora de un aprendizaje y de una enseñanza del código escrito, o de la lecto—escritura, con una importante preparación —etapa pre-lectora y pre-escritora—, que se inicia con las primeras actividades de la escuela infantil, donde se atiende a desarrollar en esos alumnos la discriminación y el reconocimientos visuales, la discriminación y el reconocimiento auditivos, el desarrollo de la psicomotricidad y de la grafomotricidad, el aumento del léxico infantil y del conocimiento de la realidad a través de la ampliación de experiencias, etc., mediante actividades de notables componentes lúdicos (2).

Desde esos renovados planteamientos metodológicos, cada escolar neo-lector desarrolla un aprendizaje que le introduce, paso a paso, en ese terreno de posibilidades ilimitadas que es el dominio del código escrito. A través de ese proceso integrado de enseñanza y aprendizaje, descubre pronto el valor del interés y de la motivación entrañados en el acto de leer de forma comprensiva y voluntaria, autónoma y libre desde sus primeros indicios.

Sin embargo, y desde un deseable sentido autocrítico, requerido por la propia función del educador, no debemos, ni mucho menos, sentirnos satisfechos, pues algunos hábitos docentes aún no han abandonado los caminos que conducen, de un lado, a la falta de motivación de los alumnos ante el

material lector y, de otro, a la monotonía en el planteamiento de las tareas lectoras dentro del aula. Y del mismo modo que reclamamos una autocrítica docente, es necesario que la propia sociedad y los órganos de la administración, más implicados con esa problemática educativa y cultural, se cuestionen si aportan todos los medios y los recursos necesarios a la institución escolar para cumplir esa tarea encomendada por la misma sociedad: el proporcionar a los escolares el auténtico dominio de las técnicas lectoras y la formación de los correspondientes hábitos.

Desde esa actitud crítica, el profesorado ha de encarar distintos problemas, de cuyo correcto tratamiento dependerá el éxito de su propia función educadora dentro de este aprendizaje específico. El primero de ellos, su propia formación para desarrollar una enseñanza que se traduzca en la mejor formación lectora de sus alumnos. Después, la selección de los materiales lectores que deben proporcionar a los sujetos de ese aprendizaje la necesaria actividad para el dominio de las correspondientes técnicas descodificadoras y, como resultado de esa misma práctica, el desarrollo de los hábitos lectores.

Un aspecto esencial para afrontar en las mejores condiciones la problemática del tratamiento escolar de la lectura infantil corresponde, sin duda, a la adecuada formación de los futuros educadores.

Formación que requiere el conocimiento de las técnicas y mecanismos básicos para la enseñanza lectora y, a la vez, el desarrollo de una capacidad crítica hacia los diversos enfoques metodológicos, proporcionados por los créditos dedicados a esa formación en los correspondientes planes de estudio. No será suficiente esa formación si, al mismo tiempo, no se despierta y desarrolla en ese particular alumnado —los actuales alumnos de las escuelas de profesorado, centros superiores del profesorado o facultades de educación—, la conciencia de la implicación de todos los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura, por tratarse de una labor para la que no basta sólo el esfuerzo y la dedicación de los encargados de los primeros niveles.

El objetivo general de la formación de hábitos lectores, es decir, de auténticos lectores, requiere, pues, la participación efectiva y la coordinación de todo el profesorado de los sucesivos niveles educativos. No sólo enseña a leer el profesor o la profesora de los niveles de la escuela infantil, con los que el alumno da sus primeros pasos lectores. De acuerdo con un principio esencial en la didáctica de la lengua, la responsabilidad y la participación de todos los educadores es indispensable para el logro de los objetivos generales relacionados con el dominio lingüístico de sus alumnos. De ahí la necesidad de una estrecha labor en común, de manera aún más especial, para conseguir el más completo estímulo de

hábitos lectores y la más eficaz estimulación de la práctica lectora. Esa preconizada implicación del profesorado de los distintos niveles y materias, además de ser reflejado en cada Proyecto Escolar y en el correspondiente Diseño Curricular Básico del centro, comporta una amplia serie de actitudes profesionales que nacen de compartir la preocupación y la responsabilidad hacia los objetivos que, en este particular campo didáctico, corresponden a la escuela.

Medios materiales en el tratamiento escolar de la lectura infantil

Presupuesto de similar transcendencia para el adecuado tratamiento escolar de la lectura, es el que hace referencia a los medios materiales con los que la escuela debe basar su labor, para conseguir ese objetivo general de la formación y desarrollo de hábitos lectores. En tal marco de actividades, los alumnos utilizan unos materiales impresos, los libros de lecturas escolares, y con ellos encaran una sistemática labor descodificadora para desentrañar, con soltura, complejos significados que les llegan gracias al correcto dominio y empleo del código escrito. Razón para buscar en ellos, a la hora de esa oportuna selección de esos primeros materiales lectores, el que posean un transcendental carácter de fuente de sensaciones gratificantes, no sólo por el interés de los contenidos ofrecidos en sus

páginas, sino por las oportunidades que cada lector pueda encontrar en ellos para el ejercicio de su libertad, tanto en la elección de los libros, como en la elaboración de sus juicios críticos. La consecución de tal objetivo depende, por tanto, del estímulo de la autogratificación para el sujeto del aprendizaje, desarrollado en el propio acto de la lectura, por las condiciones positivas de los propios materiales lectores.

A pesar de la aparición de las nuevas tecnologías y de los nuevos soportes para la conservación y difusión de las imágenes sonoras y audiovisuales, los libros de lecturas escolares siguen y seguirán siendo elementos básicos para ese proceso de enseñanza y aprendizaje. De su propio grado de eficacia como medio material indispensable para ese proceso de enseñanza y aprendizaje, junto con su adecuación a las capacidades adquisitivas de ese alumnado neo-lector y a las necesidades de la vida actual, dependerá, en buena medida, el dominio de los objetivos esenciales en una correcta formación lectora.

Los libros de lecturas escolares: posibilidades básicas

Entre los materiales impresos a los que cabe denominar como libros de lecturas escolares, hay que diferenciar, al menos, cuatro posibilidades básicas: las *instructivas*, las *informativas*, las *recreativas* y las *literarias*.

Las posibilidades *instructivas* de las lecturas escolares corresponden a los propios libros de texto utilizados en las actividades lingüísticas. Sobre ellos existe una larga polémica acerca de su papel en el trabajo escolar, atribuyendo a su incorrecta utilización el origen de la denominada enseñanza libresca. Es un peculiar maniqueísmo que niega con rotundidad al libro de texto la capacidad de provocar o sugerir el descubrimiento de unas nociones a sus lectores. No pretendo ahora reivindicar la correcta utilización del libro de texto para las actividades lingüísticas, incluidas entre ellas la lectura. Es indudable, por otra parte, que en un momento de actualización y renovación pedagógica se hace imprescindible una paralela renovación de esos materiales docentes, antes que una drástica y arriesgada supresión.

Tal actualización de los libros para la enseñanza de la lengua y la literatura, en los niveles primario y secundario, afecta, como es lógico, a las lecturas literarias ofrecidas en sus páginas. Por ello, la selección o adecuación de tales textos literarios — completos o fragmentos— ha de estar orientada para ofrecer, ante todo, un planteamiento flexible y motivador del proceso lector, y estimular, a la vez, las capacidades creativas de los propios alumnos a la hora de enfrentarse con las lecturas ofrecidas en su libro de texto. Un medio para conseguirlo es que tales fragmentos, o composiciones completas, despierten el interés de los lectores para ampliar después

esa lectura realizada. Para ello, parece oportuno animar el conocimiento o el acceso —si eso es posible— a la obra original, o bien, sugerir otros autores y otras composiciones similares que hayan abordado el mismo tema o hayan recurrido a similares tratamientos literarios.

Conseguir ese deseable empleo de las posibilidades de las lecturas escolares ofrecidas en los llamados libros de texto, dependerá, no tanto de la calidad intrínseca de ese material impreso, como de la creatividad y de los recursos del profesorado que lo emplee. En su mano estará la correcta o incorrecta utilización de dicho material — el libro de texto— que debe ser, ante todo, un complemento eficaz de su tarea. Del mismo modo, deberá evitar que las lecturas realizadas en el marco general de las actividades lingüísticas, puedan llegar a ser una actividad rutinaria, impositiva y, lo más doloroso, frustrante de todo el encanto que lleva en sí misma una correcta práctica lectora.

La bien clara oposición entre las lecturas consideradas como informativas y las literarias contribuye a definir con claridad sus condiciones particulares. Así, reservamos la primera denominación —*lecturas informativas*— para aquellos textos impresos que enriquecen o complementan el tratamiento escolar de los contenidos correspondientes a las áreas de conocimiento básicas. Son los libros, pues, a los que

también se denomina como *obras de referencia* (4), o *libro documental* (5).

Durante los últimos años se ha producido un considerable aumento de tales libros infantiles. Ese incremento en el número de ediciones es consecuencia de la misma pujanza editorial orientada al niño como lector, que resulta aún más apreciable en los libros de carácter literario. No obstante, y del mismo modo que existe un notorio predominio de obras traducidas entre las ofertas editoriales de carácter literario, en los libros informativos y recreativos dedicados a las primeras edades lectoras, hay muy escasa presencia de autores españoles. Es, sin duda, una muestra clara de las dificultades para afrontar la creación de este tipo de obras, que requieren no sólo la labor de un dominador del idioma, de un lenguaje claro, sencillo, asequible a los potenciales lectores y fiel a la objetividad científica, sino que a la vez sea el fruto de un gran especialista en el tema elegido, capaz de conocer y elaborar una información actualizada y saber presentarla al alcance de una amplia franja de edad, donde esa obra puede cumplir sus funciones de estimular y desarrollar un conocimiento específico. Por todo ello, el problema esencial de estas lecturas informativas es que sepan acomodar los imprescindibles rigor y actualización científicos, con una presentación y exposición atractiva, capaz de mantener y avivar el interés de sus lectores, y, a la vez, desarrollar en ellos unos hábitos investigadores propios.

Por otra parte, las posibilidades básicas entre las lecturas informativas —libros de consulta, revistas, nuevos soportes informáticos...— representan los medios más adecuados para posibilitar un planteamiento globalizador e interdisciplinar del aprendizaje lector y del aprendizaje lingüístico. De esa forma, tales materiales lectores se convierten en medios muy valiosos para conseguir el necesario activismo de los alumnos y para habituarles a la adecuada utilización de las diversas fuentes y recursos de información que pone a nuestro alcance la sociedad contemporánea.

128

La tercera de las modalidades que, desde la perspectiva antes señalada, ofrece el libro infantil corresponde a los *libros de lecturas recreativas*, es decir, aquellas publicaciones que participan de algunas de las cualidades de las otras dos categorías. Pueden tener componentes literarios, pero su intención o fin último es aportar una determinada o precisa información, una instrucción o un mero divertimento ajeno a las categorías estéticas de la literatura. Si las dos primeras modalidades —*libros de lecturas informativas* y *libros de lecturas literarias*— parecen bien aceptadas por las propias convenciones bibliotecarias, más ambigua resulta esa tercera de la condición *recreativa* en el libro de lecturas infantiles. Ambigüedad natural, pues ese calificativo —*recreativa*— sirve para una especificación convencional que diferencie unas funciones y características no menos ambiguas en determinados materiales impresos entre los que tiene a su alcance el

alumnado primario y secundario.

De ahí que, con un deseado valor clarificador, valgan como ejemplos de las lecturas recreativas, una variada gama que iría desde las narraciones biográficas —las biografías como peculiar modalidad que participa de la literatura y de la objetividad histórica—, a las obras dedicadas a la dramatización de unos textos literarios, donde además de la correspondiente creación dramática y las acotaciones o explicaciones escénicas de su autor, en sus páginas se añaden indicaciones relativas a la puesta en escena necesaria —música, confección de decorados, ambientación, caracterización de personajes,...—, o bien se formulan propuestas para una auténtica dramatización como proceso creador completo y colectivo de una representación teatral.

También pueden ser incluídos en esa categoría de lecturas recreativas, entre otras posibilidades, una especie particular de libros infantiles que, en su momento, hace unos seis o siete años, conocieron un cierto auge «coyuntural» en nuestro mercado, pero que hoy cuentan con una presencia más mermada entre las publicaciones actuales. Me refiero al *libro-juego*, que proponía a sus lectores diversas actividades lúdicas o recreativas, desde accionar determinados elementos materiales en las páginas de los libros —ruedecitas, ventanillas, brazos articulados, pliegues de papel...—, hasta aquellos otros que proponían a sus lectores el «crear su

propia aventura», al poder elegir entre varias opciones para el desarrollo de la acción o la caracterización de personajes y ambientes.

Por otra parte, las posibilidades literarias básicas ofrecidas por los libros para la lectura escolar corresponden —del mismo modo que sucede con las ediciones «adultas»— a los tres grandes géneros o modalidades expresivas clásicas: la poesía, el teatro y la narrativa. Aunque parezca bien obvia la distinción anterior, conviene enumerar tales posibilidades básicas, para hacer frente así a aquellas otras opiniones, basadas en una apreciable perspectiva bibliotecaria, que consideran al llamado *libro documental* como parte también de la literatura infantil y juvenil (6). La teoría de la literatura ha dejado bien claras las diferencias entre obras literarias —cuya esencia no es otra que «el uso especial que se hace del lenguaje en literatura»— y obras no literarias, por lo que no creo necesarias más precisiones al respecto (7).

La literatura infantil en el tratamiento escolar de la lectura

De acuerdo con las precisiones anteriores, las más importantes posibilidades literarias en el tratamiento escolar de la lectura infantil corresponden a las publicaciones agrupadas bajo el concepto genérico de literatura infantil. Término que requiere una clara delimitación conceptual, por una parte, y,

por otra, resaltar que, con él, tratamos de caracterizar una realidad cultural sujeta hoy a una intensa labor de promoción y difusión comercial dirigida, no sólo a la sociedad en general, al lector infantil y juvenil en sus distintos ambientes, sino que ha incidido en los últimos años con especial fuerza en la escuela.

Ante esa significativa y necesaria presencia de la literatura infantil en el tratamiento escolar de la lectura, los educadores debemos, en primer lugar, ser conscientes de la problemática derivada de la propia ambigüedad conceptual de la literatura infantil. Ambigüedad que no es otra que la correspondiente al hecho literario general, a la hora de determinar sus rasgos, sus valores y sus límites. En segundo lugar, después de tener larga tradición el debate acerca de la propia existencia de la literatura infantil, en los últimos quince años hemos asistido a una aceptación generalizada de esa realidad artística y a una valoración renovada de sus auténticos valores educativos (8).

Tan notorio cambio de actitud de la escuela hacia la literatura infantil ha sido propiciada, en lo fundamental, por una renovada preocupación y concienciación de los docentes para conseguir la más satisfactoria y fructífera adecuación del niño con la Literatura. Aceptación de la escuela que gana relevancia por haberse convertido en parte esencial de la renovada preocupación social hacia la literatura infantil, hecho que ha

129

marcado su propia evolución como género y su difusión en nuestro país, en esos mismos quince años.

Pero esa actualizada actitud docente tiene, por desgracia, también sus posibles peligros. Cuando los nuevos planes y programas educativos reconocen, renuevan e impulsan el papel educativo de la Literatura y admiten en sus orientaciones la existencia de la literatura infantil, existe el riesgo de que el tratamiento de esas lecturas literarias en la escuela pueda impregnarse de un carácter rutinario, obligatorio y desmotivador para los propios escolares. Es un peligro derivado de un esfuerzo editorial por conseguir la más amplia difusión de sus publicaciones, donde se cuida, entre otras vías, el ayudar al profesorado con fórmulas y ejercicios preparados y presentados como atractivos planes de lectura, pero que, en realidad, pueden llegar a adocenar y empobrecer el auténtico acercamiento y aprovechamiento creativo y recreativo de la literatura infantil.

Tales razones son algunos de los argumentos básicos para defender, una vez más, el papel decisivo de la figura y de la condición del profesor en tratamiento escolar de las lecturas literarias, de su carácter modélico como lector y conocedor de la literatura y, en especial, de la llamada literatura infantil, dado que ambos conocimientos no deben darse disociados. Junto a ese conocimiento de la realidad literaria, el profesor necesita una cierta condición de incitador para el

encuentro personal de sus alumnos, a través de la lectura, con la creación literaria, sin preocuparse en tal labor mediadora por la distinción entre general e infantil, sino por la auténtica adecuación de las obras ofrecidas a sus alumnos y a los objetivos educativos. Por último, la eficacia de esa labor docente en el tratamiento de la lectura infantil pasa también por una planificación rigurosa de los objetivos formativos e instructivos que deben ser alcanzados con el fomento y el desarrollo de esa relación de la infancia y la juventud con la literatura (9).

Con respecto a la actitud del profesor hacia las posibilidades lectoras de la denominada literatura infantil, cada docente, más que guiarse por planes elaborados fuera de la realidad de su trabajo escolar, debe fundamentar su labor en el adecuado conocimiento de las creaciones literarias, como camino más auténtico para aprovechar las posibilidades educativas que aquellas ofrecen. No encontrará así mejores recomendaciones y orientaciones que las derivadas de su conocimiento directo y crítico de las obras que, a su vez, pretende acercar a sus alumnos. Bien está que se facilite y apoye la difícil tarea del profesor con informaciones y sugerencias acerca de las posibilidades didácticas de una determinada creación literaria. Pero, otra cosa es detallar incluso los ejercicios o presentar formularios a rellenar por los alumnos en los propios libros, hasta el punto que la labor del profesor queda limitada, en la práctica, a una

mera indicación de los ejercicios a realizar y su posterior corrección.

La biblioteca escolar y el desarrollo de la lectura infantil

Capítulo aparte en el tratamiento escolar de la lectura infantil merece, sin duda, el concepto y las funciones propias de la biblioteca escolar. Su existencia y la normalización de su funcionamiento constituyen un requisito imprescindible e irrenunciable, si se quiere, en realidad, una enseñanza activa, innovadora y eficaz para los auténticos objetivos de la educación actual. Considerada así, la biblioteca escolar es un elemento indispensable en el ámbito de una auténtica renovación pedagógica y el espacio idóneo para la integración de distintos aprendizajes. Pero sobre todo, la biblioteca escolar representa el mejor apoyo para el acercamiento de nuestros alumnos a los diversos materiales de lectura utilizados en el marco del trabajo escolar. Ese acercamiento no será, pues, ni posible ni completo, si el profesorado no cuenta con las posibilidades de la auténtica biblioteca escolar, a la hora de planificar y realizar su particular trabajo docente.

Sin embargo, extraña no encontrar más amplias referencias o propuestas más desarrolladas, en la exhaustiva fundamentación social y psicopedagógica que ha impulsado la actual reforma educativa,

acerca del papel y de la función que le corresponde a la Biblioteca Escolar, dentro de la realidad del sistema educativo actual, y de las posibilidades que ofrece para alcanzar los objetivos esenciales buscados en esa misma reforma educativa (10).

La meta a alcanzar, como mejora imprescindible de la pobre situación de la biblioteca escolar, no es otra que la necesaria *normalización* de la Biblioteca Escolar. Normalización que pasa por ser considerada como un aula más en la infraestructura de la organización de cada centro (horarios, medios o recursos, actividades...) y que no dependa sólo de la iniciativa y del esfuerzo de aquel, o de aquellos profesores que estén convencidos de los valores y de los diversos recursos que entraña una auténtica Biblioteca Escolar.

Una realidad distinta, pero también eficaz para aprovechar las posibilidades de una biblioteca en el tratamiento escolar de la lectura infantil, es la Biblioteca de Aula. Organizada, a veces, por un profesor voluntarioso y convencido de sus valores, como mínima solución a la carencia o no funcionamiento de la Biblioteca Escolar, puede llegar a cumplir algunas de las funciones básicas de ésta, entendida como Centro de Recursos del Centro. No obstante, sin infravalorar el concepto y las funciones posibles en las bibliotecas de aula, ni negar el mérito indiscutible que tienen algunas iniciativas de las distintas administraciones

educativas con el fin de su desarrollo y fomento, quiero reiterar la necesidad indeclinable de la auténtica Biblioteca Escolar, como un aula más del centro. Como una parte esencial de su estructura y organización, y desde la deseada normalización de sus actividades y funciones en la estructura educativa.

132 Pero la realidad nos hace ver tal normalización cada vez más distante de ser alcanzada (II). Incluso, en los últimos años, se ha promocionado más a la Biblioteca de Aula, tanto desde las administraciones autonómicas y municipales, como desde las propias editoriales dedicadas al libro infantil. Puede ser que el fomento a la Biblioteca de Aula sea más fácil y rápido a la hora de conseguir resultados, pues su principal requisito es que exista un docente que quiera ponerla en funcionamiento dentro de sus territorios más inmediatos, más de su control. La Biblioteca del Centro necesita contar con esa misma convicción por parte de todos los estamentos educativos, y, sobre todo, por parte del propio «claustro» de profesores. Y esa es una posibilidad mucho más lejana. Sin embargo, resulta evidente que limitaciones de todo tipo —desde el espacio a la variedad de fondos, pasando por la necesidad constante de actualización y enriquecimiento— son problemas inherentes a la condición de la Biblioteca de Aula.

Seamos felices si estas funcionan y son efectivas, pero no nos dejemos engañar sin la

auténtica Biblioteca Escolar, como fuente de descubrimiento, de trabajo autónomo y desarrollo personal.

El adecuado tratamiento de la lectura infantil en la escuela requiere la existencia de unas Bibliotecas Escolares, más que bien dotadas, bien contempladas en los organigramas de cada Centro, en las previsiones de las autoridades educativas a la hora de crear dotaciones de plazas y de materiales bibliográficos y no bibliográficos, necesarios para su correcto funcionamiento. Esa realización requiere una auténtica política educativa, de planificación, de organización y de contar con un centro o unos centros coordinadores y orientadores, que se ocupen de toda la problemática específica requerida para la puesta en marcha efectiva y generalizada de las bibliotecas escolares.

Alcanzar esa deseada normalización depende, sin duda, de los propósitos, medios y planes que puedan ser impulsados desde la propia Administración educativa en sus diversas competencias. Una iniciativa importante, que marcó una vía capaz de haber tenido un desarrollo más fecundo en los años siguientes, fueron las Campañas para el Fomento de la Lectura Infantil y Juvenil, organizadas por la Dirección General del Libro y Bibliotecas, con la colaboración de la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación, entre 1980 y 1986. Aquellas campañas tenían como destinatarios directos a los centros de Educación General

Básica, y su desarrollo se iniciaba con un cursillo al que asistían profesores propuestos por los centros escolares participantes, y que deberían ser después los encargados o responsables de organizar el funcionamiento de cada Biblioteca Escolar. El cursillo tenía como objetivo esencial el proporcionar una básica formación en biblioteconomía, literatura infantil y animación a la lectura, necesaria para la labor propia del fomento de hábitos lectores desde la Biblioteca Escolar. Al mismo tiempo, cada cursillo era una estupenda ocasión para concienciar a ese profesorado de la importancia y la necesidad de esa labor bibliotecaria, en la promoción de la lectura infantil y juvenil. En las siguientes fases de cada campaña, se enviaba a los centros participantes un importante fondo de publicaciones (12), previamente seleccionadas por una comisión de expertos nombrada por la Dirección General del Libro y Bibliotecas, preparadas y organizadas para la inmediata puesta en funcionamiento de esas bibliotecas (13). Se cuidaba así el facilitar además a los centros el primer paso, y el más costoso en tiempo y en medios, a la hora de organizar una Biblioteca Escolar. Más adelante, en una tercera fase, el Ministerio de Cultura apoyaba a los mismos centros en la organización de actividades complementarias para la promoción de la lectura infantil y juvenil, con videos y montajes audiovisuales, encuentros con autores, conferencias de especialistas, etc. (14).

Si se ha detallado así el desarrollo de aquellas

133 campañas, cuyo origen estuvo en las conclusiones formuladas por el I Simposio Nacional de Literatura Infantil (El Paular, diciembre de 1980) (15), es por nuestra creencia en que ese esquema sigue siendo un modelo válido y viable, para apoyar esa deseable normalización de la Biblioteca Escolar, con las lógicas adaptaciones y modificaciones requeridas para una mejor adaptación a la realidad actual de nuestras escuelas y de los propios órganos de la Administración. Quizás hoy, y desde un conocimiento muy superficial de las competencias propias de los organismos encargados de planificar y dirigir la educación en nuestro país, en sus distintas esferas —desde la estatal a la municipal—, el problema esencial para conseguir un planteamiento coordinado de la puesta en marcha de la Biblioteca Escolar sea, precisamente, la armonización de esas distintas competencias. Pero, como se dice en los finales de ciertos cuentos, «esa es otra historia...».

Lo cierto es que todas y cada una de las instituciones sociales implicadas en llevar a la práctica el derecho constitucional de todos los ciudadanos a la mejor educación, también están obligadas a prestar un apoyo efectivo a la labor propia de la biblioteca escolar. Tanto los Ayuntamientos, que, a través de sus órganos correspondientes —concejalías o áreas, bibliotecas propias, servicios culturales, etc.— pueden coordinar y fomentar actividades para el impulso y el fomento de

las actividades extraescolares de las bibliotecas escolares, dentro de los centros de su municipio y apoyar con sus recursos la dedicación del profesorado en favor de la normalización deseada, como los diversos órganos dependientes del Ministerio de Educación —incluso los Centros de Profesores—, o de las diferentes consejerías autonómicas.

Como la labor así apuntada es muy compleja, sí parece oportuna una puesta en común, entre los distintos estamentos comprometidos en esa labor, para debatir los principios, fundamentos, recursos, iniciativas, etc..., que deberían orientar esa «reforma pendiente» que, aún, sigue siendo el adecuado funcionamiento de las Bibliotecas Escolares. Pero insistimos en el carácter de lo antes expuesto, como fruto de una apreciación personal tan modesta, como alejada —por su origen en nuestro trabajo en la formación de profesores— de las realidades de las competencias administrativas y políticas a las que corresponde el mejor apoyo al tratamiento escolar de la lectura infantil.

No parece necesario buscar otros argumentos para fundamentar la necesidad de tales acciones sociales, que no sea el insistir en el beneficio evidente para sus destinatarios directos: nuestra población en edad escolar. Por ello hay que repetir la petición de los mejores apoyos, por parte de la propia sociedad, a la trascendental tarea de la escuela

en la formación de auténticos hábitos lectores en la infancia y en la juventud. Con esa labor educadora se conseguirá formar, no sólo mejores lectores, sino, sobre todo, lectores más libres y más críticos.

Notas

- (1) Bettelheim, B. y K. Zelan (1981): *On learning to read. The child's fascination with meaning*. (Trad: *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica, 1983, p. 15)
- (2) Entre la muy amplia bibliografía sobre el problema de los métodos para la enseñanza de la lectura, una completa información inicial sobre tales planteamientos actualizados puede verse en Benet Salinas, I., Correig Blanchar, M., y Mata Garriga, M. (1988): «Métodos de aprendizaje para la lectura y la escritura», en AA.VV., *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya, pp. 323-341.
- (3) Desde nuestra concepción y experiencia acerca de la formación inicial del profesorado, el desarrollo de los actuales planes de estudios para la obtención del título de Maestro en sus distintas especialidades —Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Audición y Lenguaje, Educación Musical, Educación Física y Educación Especial— debe cuidar una indispensable base común en los titulados de cada una de esas ramas. Y la responsabilidad compartida hacia el tratamiento del lenguaje verbal —y, en él, el tratamiento de la lectura— debe formar parte de esa base común, que habrán de proporcionar a esos futuros profesores las distintas materias que abordan la fundamentación filológica y didáctica en cada titulación, llámense tales materias «Adquisición y desarrollo de la lengua y su didáctica» o «Didáctica de la lengua oral y escrita» (Educación Infantil), «Lengua y literatura y sus didácticas» (Lengua Extranjera, Educación Musical y Educación Física), o «Lengua Española y su didáctica» y «Literatura y su didáctica» (Educación Primaria).
- (4) Véase la importancia alcanzada en los últimos años por esas *obras de referencia*, dentro de las publicaciones actuales, en los «dossieres» publicados en los números de la revista *Educación y Biblioteca*, aparecidos a lo largo de 1992 y 1993.
- (5) Véanse, asimismo, los artículos dedicados al libro *documental* en los números 27 y 29. Mayo y Septiembre de 1992, de la revista *Educación y Biblioteca*. Como ejemplo de

- ese auge actual, puede citarse el interesante boletín publicado por el Seminario de Literatura Infantil-Juvenil del C.E.P. de Oviedo, que dedicó su número 56, de octubre de 1992, a una *Bibliográfica básica para bibliotecas*. La amplia referencia ofrecida contaba con una breve introducción donde ese término, *libro documental, de conocimientos o consulta*, se oponía al de *libro de creación*. Este último parece reservarse así para las creaciones literarias, pasando quizá por alto que una obra informativa sobre la vida de los elefantes, valga como ejemplo, no deja de ser el resultado de un proceso de creación, aunque sea con una finalidad más utilitaria.
- (6) «La obra documental ha formado parte siempre de la literatura infantil y juvenil»: ESCARPIT, D. y M. VAGN-LEBAS, «La aventura del mundo. La literatura de información científica y técnica. Los documentales», en *La littérature d'enfance et de jeunesse: Etat des lieux*. Paris: Hachette, 1988 (Reproducido y traducido en *Educación y Biblioteca*, 27, mayo 1992, pp. 21-26).
 - (7) Welke, R. y Warren, A. (en *Teoría literaria*. Madrid: Gredos, 1962, pp. 24-34) ofrecen una interpretación tan clara como válida para diferenciar estas posibilidades en el libro infantil.
 - (8) AA.VV. (1990): *Literatura infantil*, coord. Pedro Cerrillo y Jaime García Padrino. Cuenca: Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
 - (9) Una propuesta sobre la necesaria formación literaria del futuro profesorado, acorde con los principios expuestos en las líneas anteriores, puede verse en: García Padrino, J. (1993): «El papel de la literatura en la formación del profesorado», en AA.VV., *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I). Conferencias. Ponencias. Sesión*

- simultánea*, eds. Lourdes Montero Mesa y José Manuel Vez Jeremías. Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones, pp. 201-212.
- (10) Ese adecuado tratamiento de la Biblioteca Escolar, no debería haber sido, como mínimo irrenunciable, menor al concedido a programas como «Prensa-Escuela» y «Actualización permanente en el uso educativo de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación».
 - (11) La antes citada revista *Educación y Biblioteca*, desde su primer número, viene ocupándose de denunciar las carencias actuales de nuestras escuelas con relación a la existencia y al funcionamiento de la biblioteca, como auténtico centro de recursos didácticos. Pero sobre esas denuncias, existe un propósito claro de animar, de estimular y de orientar cualquier acción, tanto a nivel particular de los propios docentes, como de las diversas instituciones implicadas en conseguir esa normalización de la biblioteca en la escuela.
 - (12) En las primeras campañas, celebradas entre 1980 y 1982, se enviaban unos lotes compuestos por seiscientos títulos. Después, el número se incrementó hasta las mil publicaciones.
 - (13) El envío a cada centro participante comprendía, además de los títulos seleccionados, sus correspondientes fichas redactadas, ficheros —de autores, de títulos, de materias y topográficos—, libros de registro, tejuelos y preparación para el préstamo a los lectores.
 - (14) Información sobre estas campañas puede encontrarse también en Cendán Pazos, F. (1986): *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez/Pirámide.
 - (15) AA. VV. (1981): *I Simposio Nacional de Literatura Infantil*. Madrid: Ministerio de Cultura.