



LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA: UNA PERMANENTE TAREA EDUCATIVA

JAIME GARCÍA PADRINO*

RESUMEN. A partir de las premisas iniciales sobre la promoción de la lectura, corresponde hacer un diagnóstico en profundidad sobre las causas de la crisis de la lectura y proponer estrategias oportunas para llevar a cabo con éxito la labor de los docentes como colaboradores en el fomento de los hábitos lectores. Para ello es necesario distinguir entre la función entre los textos instructivos, los textos informativos y las lecturas recreativas en el desarrollo de las tareas escolares que promueve el profesor como mediador en la relación del niño o del joven con la literatura. Mediación que debe descansar en una eficaz enseñanza de la lectura, continuada y efectiva en sus actividades, que fomente su carácter de técnica de trabajo y que se traduzca en el fomento de la vocación lectora.

La responsabilidad de la tarea docente exige además dotar a los escolares de hábitos de reflexión crítica para que puedan discernir los valores que aportan las diversas creaciones literarias.

ABSTRACT. Apart from the initial premises regarding the promotion of reading, it is important to make a thorough diagnosis of the causes of the reading crisis and propose timely strategies in order to successfully carry out the work of teachers as collaborators in the promotion of good reading habits. In order to do this, it is necessary to distinguish between the role of instructive texts, informative texts and recreational reading when developing activities which the teacher encourages in his role as mediator between the child, or young adult, and the literature. Mediation must sit comfortably with an efficient teaching of reading, continued and effective in its activities, which encourages its nature as a technique for working and which translates into the promotion of reading as a vocation.

Furthermore, the challenge which teachers face is to equip students with critical thinking skills so that they are able to discern the values which diverse literary creations provide.

(*) Universidad Complutense de Madrid.

INTRODUCCIÓN

Pocas actividades del aprendizaje humano han recibido y reciben tanta atención en la sociedad actual como las correspondientes al dominio y perfeccionamiento de las habilidades «lectoescribanas», es decir, de la lectura y la escritura.

Desde los artículos de opinión, firmados en diarios y revistas por personalidades de bien distinto perfil –bien por el escritor afamado, bien por el profesor especialista–, hasta las más variadas ediciones de estudios teóricos, de propuestas didácticas o de investigaciones, nos ofrecen un fiel reflejo de esa importante atención social hacia la lectura, que ha generado tan amplísima bibliografía, prácticamente inabarcable, a la que cualquier interesado por estos temas, sea cual sea su grado de especialización o su punto de vista, puede acceder en la actualidad.

No voy a ocuparme ahora de un análisis pormenorizado de las principales cuestiones que, en la actualidad, interesan en ese amplio y general debate. Únicamente, voy a citar simplemente los aspectos que, desde mi perspectiva, conviene puntualizar a modo de premisas iniciales sobre la promoción de la lectura.

En primer lugar, las tan aireadas «crisis de la lectura» y «crisis de lectores», y con ellas factores más o menos relacionados como los índices de hábitos lectores en la sociedad actual, la influencia de los nuevos medios de comunicación, el futuro del libro y de las nuevas tecnologías...

En segundo lugar, el papel de la escuela como institución en la que la propia sociedad ha delegado gran parte de la

responsabilidad en cuanto a la eficacia de este aprendizaje.

Y en tercer lugar, el carácter de la formación del lector, acerca del cual, y dentro de ese generalizado debate, existen hoy también voces críticas que abogan por replantear cuestiones que se admitían de forma universal. Así hay ya diversos trabajos en los que se cuestiona el porqué de imponer unos hábitos de lectura¹, o de considerar lector ideal a aquél que más ha desarrollado el acceso a las lecturas literarias.

¿CRISIS DE LECTURA O CRISIS DE LECTORES?

Volvamos a considerar lo apuntado en la primera de las premisas anteriores: ¿Existen realmente tales «crisis de la lectura» y «crisis de lectores»?

No hace mucho tiempo –aunque no recuerdo dónde– leí que son innumerables las ocasiones que, al cabo de una jornada, cualquier individuo socializado recurre en sus prácticas cotidianas a las técnicas lectoras. Desde la lectura del billete o el cartel del autobús, ómnibus, metro, que ha tomado para ir a su trabajo, después de haber leído bien, en su hogar, las instrucciones de un prospecto o las noticias en el diario o en el teletexto, un mensaje telefónico, una notificación bancaria o de haber escrito algunas notas o recados de tareas para hacer. Y semejante mecanismo se repite en los infantes que se inician en la adquisición y dominio de estas técnicas, cada vez que reconocen la etiqueta de la botella de zumo o de leche, cuando contemplan los carteles callejeros

(1) La Presentación, firmada por Manuel Vera Hidalgo, del interesante ensayo titulado *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*, de Juan Mata (Barcelona: Graó, 2004, p. 9), se inicia con esta pregunta: «Pero, ¿es realmente necesario que los niños y las niñas lean? / La necesidad y la urgencia de la lectura se ha convertido ya en un tópico, en un lugar común del discurso educativo y hasta de la plática cotidiana».

de publicidad o cuando llegan a su clase y deben depositar sus prendas de abrigo en la percha donde figura su propio nombre.

Es decir, salvo el caso del analfabeto en *sensu stricto*, aquél que no ha accedido nunca a esta forma específica del aprendizaje humano, el resto de los humanos socializados recurrimos con mayor o menor frecuencia, con mayor o menor dominio, a la lectura y a la escritura. Y ese nivel instrumental cotidiano seguirá siendo necesario en tanto que el hombre pueda y quiera disfrutar de las posibilidades inmensas de sus capacidades intelectuales. Pero, dado que es un producto humano, la lectura y la escritura necesitan evolucionar y adaptarse a las propias exigencias que justificaron su invención: servir como instrumento de comunicación y de «conservación lingüística» por encima de limitaciones espaciales y temporales.

De ahí también que, cuando se habla de «crisis de la lectura», solemos asociar ese concepto con los hábitos relacionados con la literatura, con el acceso y el conocimiento de las obras y autores clásicos y/o actuales, con los cambios de gustos e intereses en los lectores, y muchas veces combinamos estos factores con las ventas de libros o con la frecuencia en el uso de las bibliotecas. Y esto es así porque también está evolucionando el tipo de lector modélico, como concepto vinculado a la capacidad para gozar con el acceso a las grandes obras literarias, para emocionarse y conmoverse con las creaciones artísticas basadas en el uso de la palabra, y vinculado también con la búsqueda del contacto sensible con unos soportes, los libros, y encontrar en ellos elementos para un goce sensible.

Dentro de esta evolución de los hábitos de lectura y escritura, no me siento

atraído por la comparación entre distintos momentos históricos e incluso entre distintos ambientes o circunstancias sociales, basadas en cuestiones tópicas como «antes los jóvenes leían más que ahora», o que en un «ambiente urbano o social más favorecedor se lee más que en un ambiente rural o desfavorecedor»... No niego la posibilidad de certeza para tales afirmaciones, sino que simplemente no atraen mi interés, pues soy partidario de encarar nuestra realidad en nuestras propias circunstancias.

Creo que es necesario un replanteamiento crítico de ciertos lugares comunes, pero, sobre todo, no perder de vista que la lectura y la escritura conforman un instrumento al servicio del desarrollo humano y que la propia sociedad, más que imponer o prestigiar un uso determinado, debe responder a la exigencia de crear las mejores condiciones para que cada lector o escritor pueda aprovechar en su beneficio las inmensas posibilidades de tales técnicas en su desarrollo personal.

Es inevitable, por tanto, cambiar las imágenes o esquemas acerca de lo que entendemos por «lector culto», en favor de un lector «hábil» o «cualificado» a la hora de saber aprovechar con la máxima eficacia las posibilidades comunicativas que nos ofrecen en la actualidad estas técnicas lectoras y escribanas. ¿Será el momento de empezar a hablar de un nuevo tipo de lector? Surge así el modelo de un «lector-cyborg» en el que se convertirán nuestros niños del futuro, a modo de «fusión de lo técnico, lo orgánico, lo mítico, lo textual y lo político»², sobre el que, según Pedro Cerrillo y Juan Serís cabe una interpretación optimista y otra pesimista. De acuerdo con la primera, el

(2) D. HARAWAY: «Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles», en *Política y Sociedad*, núm. 30, pp. 121-163. (Cit. por P. Cerrillo y J. Serís, «Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?», en *Ocnos*, núm. 1, Cuenca, Ediciones de la UCLM, 2005).

«lector-cyborg» será capaz de leer y dominar los textos literarios y de usar las nuevas tecnologías, es decir, de disfrutar con una novela o un poema impresos y de leer y de disfrutar también, o de satisfacer unas necesidades informativas con un hipertexto. Por contra, la pesimista visión de ese nuevo tipo de lector le contempla dominado por los medios tecnológicos y por la velocidad de Internet en la difusión de informaciones, sin capacidad de discriminarlas, y, sobre todo, sin ser capaz de leer cierto tipo de literatura «tradicional». Es decir, tendrá desarrolladas su competencias lingüística y literaria básicas, pero rellenará su actividad lectora continuada con las nuevas tecnologías³.

Para no rehuir este debate, ya que he sido libre a la hora de elegir esta referencia bibliográfica, voy a decantarme por la primera visión, por la optimista, y por hacer de ella la meta en esa necesaria promoción permanente de la lectura y de la formación de los futuros lectores.

Al mismo tiempo, y como secuela inevitable de la implicación general en este debate social, son muchos y, a veces, curiosísimos los tópicos o lugares comunes, así como las sentencias y opiniones que suelen llegar respaldados por un cuestionable prestigio social por parte de quien las emite. Me refiero, en concreto y entre los diversos ejemplos posibles, a las declaraciones de políticos cuando hablan, por ejemplo, de las campañas para la promoción de la lectura o presentan y justifican las normativas legales orientadas, con el más elogiado de los afanes, a promover los hábitos de lectura entre los ciudadanos a los que deben servir. A este respecto, y dado que hablamos de hábitos, permítanme una pequeña broma o digresión

humorística. Ojalá fuesen tan eficaces las normas y campañas para promover la lectura entre amplias capas de población, como lo están resultando aquellas otras, generalmente impositivas, incluso «penalizadoras», ocupadas en la noble erradicación del hábito de fumar, incluso entre los que vienen o venimos disfrutando de algo que, lejos de perniciosos excesos, puede constituir un auténtico placer. Quizá la base de tal diferencia en la efectividad estribe en algo que ya acertó Daniel Pennac a definir, idea con la que muchos de los que nos ocupamos de promocionar hábitos lectores participamos con una fidelidad inquebrantable: «El verbo leer no soporta el imperativo»⁴.

Así mismo creo que acierta Juan Mata en señalar los errores básicos de estas campañas oficiales de promoción de la lectura cuando afirma:

No sé para otros menesteres, pero para el porvenir de la lectura me parece que la eficacia de los carteles callejeros y los anuncios en los periódicos, la radio y la televisión es más bien dudosa. Pienso que la urgencia y el simplismo de la publicidad son incompatibles con el aliento de una afición que demanda días y serenidad. Los eslóganes no han dejado sin embargo de sucederse, sin que los ciudadanos se hayan sentido fulminados por las palabras que los reclamaban para los libros. La cuestión es determinar si las instituciones públicas pueden en realidad interceder en una decisión esencialmente íntima y libre. Aunque las campañas públicas en favor de la lectura se fundan en la creencia de que todas las personas sienten un irresistible deseo de

(3) P. CERRILLO; J. SENÍS: op. cit.

(4) D. PENNAC: *Como una novela*. Trad. de Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama/Círculo de Lectores, 1993, p. 11.

acercarse a los libros y únicamente esperan una tentadora invitación para hacerlo, los mecanismos por los que alguien llega a amar los libros son en realidad muy complejos. Uno se hace lector como consecuencia de azares y determinaciones personales, pero también como resultado de largos procesos educativos. (Mata, 2004, 134).

Y ese largo proceso educativo abarca, en mi opinión, todo el proceso vital de cada individuo, con un papel importante en ese desarrollo para la escuela y en su labor encaminada a la cimentación de unos hábitos sin los que no puede tener una necesaria continuidad cualquier tarea encaminada a la promoción de la lectura en las distintas capas de la sociedad. Es decir, la responsabilidad de formar lectores hábiles, competentes o modélicos no es competencia ni única ni exclusiva de la escuela, sino que entre los cooperadores de ese aprendizaje, esencialmente personal, hay que atender a las aportaciones desde la familia hasta otras instituciones sociales, como las bibliotecas, los organismos gubernamentales, o los propios medios de información y de comunicación⁵.

LA ESCUELA Y LA SENSIBILIDAD LECTORA

No obstante, centrándonos en esa labor de la escuela, hay que recordar como en tal marco, el niño utiliza unos libros y se enfrenta a una labor sistemática para desentrañar con soltura los complejos signifi-

cados que le llegan gracias al empleo del código escrito. Por tal razón, los materiales lectores iniciales deben servirle al niño como fuente de las primeras sensaciones gratificantes en su desarrollo instructivo y recreativo. Y la consecución de este objetivo dependerá, no sólo del interés por los contenidos a los que el «neolector» se enfrente, sino por la gratificación del propio acto de leer. Es decir, se trata de que esos materiales le proporcionen la mejor recompensa a su esfuerzo de aprendizaje, al verse el mismo niño capaz de acceder con ellos a los mensajes creados o producidos por otras personas.

De ahí que defienda la necesidad de cimentar el aprendizaje de la lectura y la escritura en una auténtica educación de la sensibilidad del «neolector», estimulada no sólo por la actitud positiva de todos los cooperantes sociales en este momento, sino potenciando la acción motivadora de los elementos no verbales o «paralingüísticos» que rodean cada acto de lectura⁶. Se trata de realzar el atractivo del acercamiento visual al libro y de encauzar las sensaciones del lector ante la realidad física de ese objeto convertido en soporte de unas imágenes gráficas cuyo significado va a ir desentrañando a modo de conquista particular de sus contenidos y que van a despertar en él esa necesaria sensación «autogratificante», como mejor recompensa a sus esfuerzos.

En resumen, junto al necesario desarrollo de los aspectos intelectuales propios de la adquisición y dominio del complejo proceso de la decodificación y codificación de los signos gráficos, la potenciación de una lectura «sensitiva».

(5) A este respecto, véase M. PETIT: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1999, y *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001.

(6) F. POYATOS: *Comunicación no verbal. Vol. II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo, 1999.

Y ese atender, estimular y respetar las sensaciones del lector, desde sus pasos iniciales, deben informar las intervenciones de todos los agentes, más o menos directos, en este proceso peculiar de enseñanza-aprendizaje. Insisto, por tanto, en plantear esa particular e irrepetible interacción personal con el libro como uno de los fundamentos que debemos buscar en ese deseado carácter permanente de la promoción lectora. La conquista del lector hábil, cualificado, independiente, «cyborg» o como queramos denominar al nuevo modelo impuesto por la propia evolución humana, es un proceso, para mí, único e irrepetible en cada ser que nace. De ahí que más que recetas o técnicas más o menos eficaces, debemos poner el punto de mira en el estímulo de las mejores condiciones para el entorno donde cada sujeto desarrolla su particular conquista de este instrumento que debe contemplar como cargado de magia o fascinación, y nunca orlado de tedio, hastío o esfuerzos ineficaces.

LA LABOR DE LOS DOCENTES

En el apoyo de estos entornos de la lectura, a lo largo de la práctica escolar de la lectura, estamos implicados todos los docentes, sea cual sea el nivel educativo donde realicemos nuestras tareas. Desde el jardín de infantes hasta el aula universitaria donde impartimos las enseñanzas de un postgrado. Son marcos donde debemos cuidar los aspectos expresivos y sensitivos de la lectura oral –tan mal planteada en muchas prácticas escolares rutinarias–, el momento adecuado para una determinada lectura, el hábito de silencio aceptado y deseado por los propios alumnos para adentrarse cada uno

en su personal conquista o recreación de un determinado texto. Insisto en la idea de que más que buscar técnicas infalibles hay que preocuparse por el desarrollo de hábitos positivos generados en cada lector por la experiencia gratificante de una lectura que nos satisface y nos descubre la magia de las palabras.

De ahí también que todos los docentes debamos ser conscientes de la necesidad de no limitar la problemática de la enseñanza/aprendizaje de la lectura al momento de su inicio y de su posterior desarrollo en los años de la escolaridad básica, sobre todo por no estar probada una inequívoca relación entre los métodos de enseñanza para la lectura y la escritura y la formación de un buen lector⁷. Por tal causa, debemos reclamar la implicación de todos los profesores en los distintos niveles y materias, para el desarrollo de los hábitos que conforman al auténtico lector, al dominador consciente de técnicas y poseedor de los recursos que le facilitarán su desarrollo personal a través del ejercicio libre de la lectura.

En estos últimos años, el auge creciente e imparable de las nuevas tecnologías de la información (TIC) obliga a todos los agentes implicados en la promoción de la lectura a atender a sus nuevas posibilidades. No se trata de replantear drásticamente sus funciones o sus instrumentos tradicionales, en especial, el papel del libro en este proceso, sino de no desaprovechar ninguna de las positivas potencialidades que ponen a nuestro alcance tales medios. Dicho de otro modo, además del tradicional soporte libro, los docentes actuales debemos plantearnos el empleo de otros recursos que están surgiendo con fuerza extraordinaria, como la metodología *e-learning* o las plataformas *web-quest*.

(7) J. MATA: *Cómo mirar a la luna*. (...) pp. 35-36.

Y con ellas creo que podemos potenciar y enriquecer, nunca sustituir, reemplazar o mermar, las posibilidades básicas del libro como soporte físico para las principales modalidades que debemos contemplar en las aulas para esa permanente promoción lectora.

Entre los recursos que debemos ofrecer a cada lector en el entorno escolar quiero comentar ahora las posibilidades básicas que deben reunir los materiales impresos para la lectura escolar. Para un análisis más detallado de sus condiciones, podemos agruparlas en cuatro modalidades básicas: los libros de carácter instructivo, los libros informativos, los libros recreativos y los libros de carácter literario.

Ya señalamos antes que el desarrollo de hábitos lectores, o lo que entiendo como formación del lector modélico, no está reservado, en exclusiva, al contacto o a la labor con los libros de lecturas literarias. Por tanto, no debemos olvidar o infravalorar esos otros tipos de lecturas, informativas o relacionadas con las aficiones del niño por temas no literarios, puesto que influyen también de modo decisivo en esa configuración del buen lector. No obstante, creo fácil de entender que mis intereses profesionales me obliguen a ocuparme más de los libros que acercan a estos destinatarios a las lecturas literarias.

LOS TEXTOS INSTRUCTIVOS EN EL DESARROLLO DE LA LECTURA ESCOLAR

Es conocido el debate sobre los textos instructivos o libros de texto utilizados en

las actividades lingüísticas. Es una larga polémica centrada, especialmente, en su papel en el trabajo escolar y su incorrecta utilización es señalada como el origen de la denominada «enseñanza libresca». Sin embargo, creo que podemos caer en un peculiar maniqueísmo si negamos con rotundidad al libro de texto la capacidad de provocar o sugerir el descubrimiento de unas nociones y el desarrollo de unos hábitos entre sus lectores, que vayan conformando unas iniciales competencias lingüísticas y literarias. No obstante, sin entrar esa polémica, quiero reivindicar ahora la correcta utilización del libro de texto para las actividades lingüísticas, incluidas entre ellas la lectura. Por otra parte, es indudable 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 supresión⁸.

La actualización de los libros para la enseñanza de la lengua y la literatura, en los niveles primario y secundario, ha de afectar, como es lógico, a las lecturas literarias ofrecidas en sus páginas. Para lograrlo, la selección o adecuación de tales textos literarios –completos o fragmentos– ha de estar orientada por un planteamiento flexible y motivador del proceso lector, y a la vez, debe servir para estimular, 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

(8) Acerca de este punto considero aún válidas las consideraciones que hacía J. G. PADRINO: «El libro de texto y el documento didáctico en la enseñanza de la Lengua», en AA. VV.: Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria. Valladolid, Publicación de la Universidad, 1993.

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.

Esos materiales impresos deben ser así, ante todo, un recurso complementario para el profesor, pues le permite disponer de los textos o fragmentos oportunos para acercar a sus alumnos a un conocimiento esencial de la literatura. De acuerdo con ello, señalaré tres posibilidades que también considero básicas en la presentación de los textos literarios: en primer lugar, la antología, como colección de fragmentos seleccionados de acuerdo con un determinado criterio; segunda posibilidad, el libro de lectura que combina o hilvana distintos fragmentos en torno a una sencilla historia conductora, escrita ex profeso para insertar con una leve justificación los textos seleccionados y, por último, el libro de lectura como creación original de un autor que acepta el encargo editorial para desarrollar un plan general de lectura, adecuado a los objetivos de un determinado nivel educativo.

De las tres posibilidades expuestas aquí, quiero defender las posibilidades

educativas de la primera: la antología realizada conforme a un criterio que combine el conocimiento de la literatura con la adecuación a la realidad de los intereses y necesidades del niño. Sin duda, desde nuestra concepción de lo que es enseñar literatura, es la más conforme a los medios adecuados para la necesaria familiarización de estos lectores con el verdadero mundo de la literatura.

Para lograr este objetivo, el único camino es el acercamiento de los mejores textos literarios al niño. Con las mejores garantías de respeto a la creación original. Con la oportuna y adecuada explicación o justificación de la obra o de los fragmentos seleccionados para el niño. Es decir, considero que los profesores debemos ofrecer al niño una información precisa, y a la vez motivadora para el acercamiento al propio texto, sobre la creación ofrecida, sobre las circunstancias en que fue creada, sobre su sentido o valores que presenta en su conjunto y sobre el propio autor, sobre sus rasgos personales o más interesantes o asequibles para los escolares.

Los fragmentos literarios ofrecidos así al niño en los libros de lectura, deben despertar en ese lector específico el deseo de conocer la creación completa, de llegar en alguna ocasión al libro del que se ha tomado ese determinado texto. Pensemos también en el profesor, en el caso de que éste quisiera aprovechar otras posibilidades intuidas en la obra original para la ampliación de las actividades escolares. El mejor medio que se puede brindar a ese profesor es, desde mi opinión, la completa y puntual referencia bibliográfica. No se trata de reivindicar un mero detalle erudito, sino pedir la constatación del rigor y de la honradez empleadas en la propia labor recopiladora, al acudir a las primeras fuentes o a las más fiables, lo que avalaría, además, con contundencia el fundamento propio de un genuino

trabajo recopilador: el conocimiento riguroso del panorama global de la literatura.

La segunda posibilidad, un forzado hilo conductor para enlazar o justificar la inclusión de los fragmentos seleccionados, de carácter literario o no literario, requiere una auténtica categoría creativa, una eficaz técnica de exposición y una natural originalidad en esa disculpa argumental, que no empañe así o desmerezca las propias cualidades literarias de los textos seleccionados.

Y en la tercera vía, la creación original y ajustada de intención por su autor a un plan educativo, o de didáctica lectora, los riesgos pueden ser los derivados de un encargo tan condicionado, o bien del espacio limitado para la propia creación literaria. De todos modos, si tales inconvenientes fuesen superados con notoria dignidad literaria, ¿dónde estaría la diferenciación de ese libro de lectura con cualquier otra creación no escolar? ¿Sería, en ese caso, conveniente limitar esa especificidad a los rasgos formales de una presentación escolar?

LOS TEXTOS INFORMATIVOS Y LA LECTURA ESCOLAR

La clara oposición entre los textos considerados informativos y los literarios contribuye a definir con claridad sus condiciones particulares. Así, reservamos la denominación de 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, que también se denominan, obras de referencia o libro documental.

Sobre esta última realidad, una precisión terminológica. Ese término, *libro documental*, de conocimientos o consulta,

suele oponerse 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.

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, ya bien 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 pueda cumplir sus funciones de estimular y desarrollar un conocimiento específico.

Por todo ello, el problema esencial de estas lecturas informativas es que sepan acomodar el imprescindible rigor expositivo y una actualización científica, 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.

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.

LAS LECTURAS RECREATIVAS EN LAS TAREAS ESCOLARES

La tercera de las modalidades que, desde la perspectiva antes señalada, debemos atender para el fomento de la lectura en la escuela corresponde a los textos de carácter recreativo. Ese carácter reside en que participan de algunas de las cualidades de las otras dos categorías. Es decir, 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 los libros de lecturas informativas y libros de lecturas literarias parecen bien aceptados por las propias convenciones bibliotecarias, más ambigua resulta esa tercera de la condición recreativa en los textos para la lectura infantil y escolar. Ambigüedad natural, pues ese calificativo —recreativa— sirve para una especificación convencional que diferencie unas funciones y características no menos ambiguas en determinados materiales impresos de 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 puede ser incluida en esa categoría de lecturas recreativas, entre otras posibilidades, una especie particular de publicaciones dedicadas a los lectores infantiles, el «libro-juego», que propone 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 les proponen «crear su propia aventura», al poder elegir entre varias opciones para el desarrollo de la acción o la caracterización de personajes y ambientes.

Ese apunte caracterizador revela la riqueza de posibilidades educativas entrañadas por los libros infantiles, como variado y eficaz complemento de los *libros de texto*, de esos que denominamos *libros escolares*. El libro infantil así entendido cuenta, además, con mayor libertad creadora, al no estar sujeto a las pautas más o menos rígidas marcadas por los programas o diseños curriculares. Y de ahí también su evidente atractivo para los naturales destinatarios, pues no tienen —no deben tenerlo nunca— el carácter de lo rutinario, de lo impuesto por el necesario trabajo cotidiano.

Tan apreciable riqueza en las publicaciones actuales destinadas a los lectores infantiles, desde mi punto de vista, es el

resultado de una búsqueda de los editores para encontrar nuevos productos que atiendan a aspectos complementarios a los abordados por los libros escolares y el libro literario. Son consecuencia, además, de un indudable desarrollo editorial que puede contar con un mercado capaz de absorber esa particular oferta de publicaciones, gracias a una demanda generada por unas nuevas necesidades de conocimiento y de información, por un notable desarrollo de la escuela y por la propia evolución de la sociedad.

LITERATURA INFANTIL Y LECTURA ESCOLAR

Quizá la posibilidad más sugerente para la amplia mayoría de lectores infantiles entre los materiales impresos a su alcance, a la hora de desarrollar sus hábitos lectores, corresponda a los libros considerados como de literatura infantil. Ambiguo término y campo más sujeto en la actualidad a una intensa labor de promoción y difusión comercial que a los valores literarios presentes en las numerosísimas ediciones aparecidas cada año en el mercado.

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 juvenil⁹. 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.

Con el mismo propósito crítico, quiero señalar algunas reflexiones sobre el tratamiento actual de la literatura infantil. En primer lugar, debemos ser conscientes de la problemática derivada de la ambigüedad de la literatura infantil. Ambigüedad propia del hecho literario a la hora de determinar sus rasgos, sus valores y sus límites. En segundo lugar, después de haberse discutido la propia existencia de la literatura infantil, en los últimos 20 años hemos asistido a una aceptación de esta realidad y de sus valores educativos. Tanto es así que podemos afirmar que hoy en día la escuela reconoce y fomenta las posibilidades de esta literatura para una verdadera formación integral de sus alumnos.

Y en el centro de las esperanzas y frustraciones a la hora de aprovechar y desarrollar las posibilidades propias del entorno escolar, una vez más –como siempre– la figura del maestro. No puede ser de otra forma, pues el papel del profesor entraña ricas y trascendentales posibilidades para la consecución de los objetivos señalados. Y tales posibilidades debemos contemplarlas desde una triple perspectiva:

- el maestro, como modelo de lector y conocedor de la literatura, y en especial, de la literatura infantil, pues este conocimiento no es completo si no disponemos de esa base en la literatura general;

(9) «La obra documental ha formado parte siempre de la literatura infantil y juvenil», en D. ESCARPIT y M. VAGNÉ-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*. París, Hachette, 1988 (Reproducido y traducido en *Educación y Biblioteca*, 27 [mayo 1992] pp. 21-26).

- el maestro, como incitador para el encuentro personal de sus alumnos con la literatura, y sin preocuparse para ello por la distinción entre general/infantil, sino por la positiva adecuación a sus escolares y a los objetivos educativos; y
- el maestro, como planificador riguroso de unos objetivos formativos e instructivos en la relación del niño con la literatura.

Al definir esas posibilidades, defendemos la trascendencia del maestro como mediador en la relación del niño con la. Y, en los niveles básicos, esa mediación debe descansar en una eficaz enseñanza de la lectura, continuada y efectiva en sus actividades, que fomente su carácter de técnica de trabajo y que se traduzca en el desarrollo de los hábitos lectores.

La responsabilidad de la tarea docente exige, además, dotar a los escolares de unos hábitos de reflexión crítica, para que así desarrollen la capacidad de discernir o diferenciar los valores aportados por una determinada creación. No es suficiente, por tal razón, una mediación o acercamiento que se limite a facilitar el acceso o el encuentro con la literatura. No sólo es animar o trabajar con la literatura. Hay que desarrollar unos gustos literarios y unos hábitos críticos que generarán unas opiniones o valoraciones que el maestro debe fomentar y siempre respetar,

aunque se aparten o sean divergentes con respecto a los criterios habituales o los valores instituidos.

La complejidad de la tarea docente así apuntada, requiere la sólida base de una planificación o de una visión rigurosa de los objetivos que deben ser alcanzados con el fomento y el enriquecimiento de la relación del niño con la literatura. Al reclamar esa necesaria planificación de objetivos, no exigimos una cerrada o rígida programación de niveles, de contenidos y de actividades adecuadas a ese determinado fin. Nada necesita más de la improvisación docente que el aprovechar cualquier motivo o situación didáctica en favor de los objetivos propuestos de una completa formación literaria. No debemos caer en planteamientos cerrados o rígidos, pero la actividad del docente necesita unos propósitos bien delimitados y una autoexigencia con su labor para conseguir la mayor efectividad¹⁰.

Y con respecto a la actitud del profesor hacia la denominada literatura infantil, cada maestro debe preocuparse por el más adecuado conocimiento de las creaciones literarias, pues sólo así cabe la esperanza de aprovechar las posibilidades educativas que aquéllas ofrecen. No caben mejores referencias o recomendaciones que no sean las derivadas de su conocimiento directo y crítico de las obras que, a su vez, pretende facilitar a sus alumnos¹¹. Es necesario que cada maestro no olvide

(10) Para sugerencias creativas de actividades para animar a leer y a escribir, véase, a modo de ejemplo, las propuestas por V. MORENO: *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona, Pamiela, 2003; *El deseo de leer: Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. 4ª edición. Pamplona, Pamiela, 2004.

(11) Me permito tal precisión pues creo que conviene insistir en esa libertad del profesor a la hora de seleccionar los materiales a utilizar, en un momento donde las editoriales buscan la penetración de sus ediciones de literatura infantil en las escuelas. Para tal objetivo, de clara y honrada intención comercial, facilitan al profesorado toda clase de informaciones y de sugerencias para actividades derivadas de tales lecturas. Bien que se facilite y apoye la difícil tarea del profesor. Pero que éste nunca abdique de su personal conocimiento, de su exigencia en esa labor, en aras de una evidente comodidad al encontrarse con que le dan un duro trabajo ya hecho.

que en su mano tiene la adecuación más eficaz de una creación literaria a la realidad, intereses y capacidades de sus alumnos, que son reales y particulares –yo añadiría que irrepetibles–, y muy posiblemente alejados de un discutible modelo de lector que puede inspirar la realización de las orientaciones ofrecidas en un determinado plan de lectura, atractivo y tentador, elaborado por expertos solventes pero ajenos a esa realidad concreta. De ahí que tales orientaciones sean precisamente eso: propuestas u orientaciones para que sea el profesor quien las adapte a la realidad de sus alumnos.

EL PAPEL DEL MAESTRO EN LA PROMOCIÓN DE LA LECTURA

La publicación del Informe PISA 2003 ha venido a confirmar datos o impresiones que han marcado los debates educativos en los últimos años. El rigor del trabajo realizado para llegar a unas conclusiones muy poco positivas en el caso español debe aumentar la preocupación de todos los implicados –familia, escuela y sociedad–, además de justificar la urgencia de un decidido compromiso social en una tarea común y ajena a cambios radicales derivados de cualquier vaivén político. De ahí que no sea momento de buscar la responsabilidad de un determinado elemento dentro del complejo entramado que interviene en el desarrollo de ese aprendizaje. Es más que posible situar el origen de tales carencias en una labor desatendida o descuidada durante varias décadas.

Por esa misma razón y en un momento de crisis evidente, la escuela necesita ahora más que nunca el apoyo y la comprensión del resto de la sociedad para que pueda convertirse en el motor esencial de las acciones conducentes a una sustancial mejora en los resultados de tales enseñanzas.

Dentro de la responsabilidad exigible a nuestros gobernantes está el diseño de una formación integradora de los futuros maestros y profesores de los distintos niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria), orientada hacia un desarrollo de competencias instrumentales y comunicativas básicas en su alumnado. Y es entre ellas donde adquieren especial relevancia las habilidades y dominios relacionados con la lectura y la escritura. Esta exigencia se hace más fuerte con la reciente publicación de unos decretos reguladores de los estudios de Grado y Postgrado –donde debe inscribirse la formación inicial y continua de los profesores de los distintos niveles– y que, por tanto, marcan el espacio donde debe desarrollarse la capacitación de unos profesionales que, fruto de las deficiencias detectadas por informes como el citado PISA 2003, pueden iniciar tal formación con carencias notables en sus personales habilidades y capacidades relacionadas con la lectura y la escritura.

No obstante, el más completo marco legal para dicha capacitación profesional puede convertirse en mero papel mojado si no se potencia, al mismo tiempo, un cambio de mentalidad y de actitud entre los propios profesores, en formación y en ejercicio, para que asuman su condición de modelo indispensable de habilidades y hábitos lectores y escribanos para sus alumnos. Dicho de otra forma, más allá de los aspectos metodológicos que han de dominar y emplear con eficacia, los maestros y las maestras, los profesores y las profesoras, han de convertirse en eficaces cooperadores de esa conquista de sus alumnos y alumnas contagiándoles para ello una pasión, una positiva actitud vital hacia lo que constituye en sí mismo el acto de leer y de escribir como fuente de placer y de enriquecimiento personal. Se trata de que, además de profesionales eficaces, sepan transmitir e impulsar unas

actitudes y habilidades mediante un disfrute compartido de las posibilidades que nos ofrece el dominio del código escrito. En suma, que inviten, más que impongan, a participar de ese extraordinario medio de comunicación, de información y de diversión que es, en sí mismo, el lenguaje escrito. Seguro que si participan de estas actitudes sabrán aprovechar mejor todos los medios, recursos y conocimientos que la propia sociedad ponga a su alcance y encontrarán caminos gratificantes para su tarea. Dejemos los lamentos. Exijamos apoyos e impliquemos a todos los órganos sociales. Pero no perdamos nunca la pasión por nuestro trabajo: cooperar en uno de los aprendizajes que proporciona a cada ser humano las mejores posibilidades para su desarrollo personal.

Por tal razón, quisiera plantear los siguientes interrogantes: ¿Qué medios nos ofrece la sociedad para conseguir el más efectivo tratamiento escolar de la lectura? O, ¿es que se considera que el profesor es el único responsable de esa tarea?

Vaya por delante, para cerrar estas consideraciones, mi convicción personal de esperanza para que en los próximos años sea posible el conseguir una más completa conciencia social sobre la compleja problemática que he tratado de abordar en mi intervención.

Por tanto, es necesario insistir en la necesidad de que se potencien, mejoren y amplíen las actividades promotoras de la lectura y de la literatura infantil, pero sin forzar el propio proceso personal de la formación del lector. Que se implanten, de una vez por todas, los estímulos más sugerentes y eficaces para el arraigo de una crítica orientadora, para el desarrollo de una investigación productiva sobre tales temas –lectura y literatura infantil– y, sobre todo, para que cualquier iniciativa que demuestre una cierta efectividad en la mejora del «ambiente» necesario para

una eficaz promoción de la lectura, se potencie y mejore, pero que no se dejen fenecer por simple indolencia o insensibilidad desde las esferas encargadas de su impulso y de su desarrollo.

Y una propuesta final dirigida a todos los adultos implicados en la relación del niño con la lectura y la literatura. No sólo estamos obligados a animar esa relación, sino que debemos conocer sus fundamentos y el carácter de las creaciones que llegan al niño. Para conseguirlo, debemos proveernos de los mecanismos críticos necesarios y «autoexigirnos» la mejora de nuestra personal aportación en favor de una creencia que espero compartan todos los asistentes: las enormes posibilidades educativas de la lectura y del contacto, a través de ella, del niño y del joven con la literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- CERRILLO, P.; SENÍS, J.: «Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?», en *Ocnos*, 1. Cuenca, Ediciones de la UCLM, 2005.
- ESCARPIT, D.; VAGNÉ-LEBAS, M.: «La aventura del mundo. La literatura de información científica y técnica. Los documentales», en *La littérature d'enfance et de jeunesse: Etat des lieux*. París, Hachette, 1988 (Reproducido y traducido en *Educación y Biblioteca*, 27 [mayo 1992] pp. 21-26).
- GARCÍA PADRINO, J.: «El libro de texto y el documento didáctico en la enseñanza de la Lengua», en VV. AA.: *Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro Escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Valladolid, Publicación de la Universidad, 1993.

- HARAWAY, D.: «Las promesas de los monstruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles», en *Política y Sociedad*, 30, pp. 121-163.
- MATA, J.: *Cómo mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona, Graó, 2004.
- MORENO, V.: *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona, Pamiela, 2003.
- *El deseo de leer: Propuestas creativas para despertar el gusto por la lectura*. 4ª edición. Pamplona, Pamiela, 2004.
- PENNAC, D.: *Como una novela*. Barcelona, Anagrama/Círculo de Lectores, 1993, (Traducción de Joaquín Jordá).
- PETIT, M.: *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 1999.
- *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. México D. F., Fondo de Cultura Económica, 2001.
- POYATOS, F.: *Comunicación no verbal. Vol. II. Paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid, Istmo, 1999.