

eI papel de la mediación en la formación de lectores

teresa Colomer

Acerca de las no previstas pero lamentables

consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la

escritura cuando se pretende formar al lector

emilia ferreiro

estudio versus lectura

felipe garrido

El papel de la mediación en la formación de lectores¹

Teresa Colomer

En cualquier cultura los adultos “intervienen” para hacer que las nuevas generaciones aprendan lo que se necesita para vivir en el lugar en donde acaban de aparecer. En el caso de la lectura, los adultos nos encargamos de “hacer las presentaciones” entre los niños y niñas y la literatura y los libros. Pero si el tema preocupa y se habla de ellos es porque existe una conciencia generalizada de que esta intervención no obtiene el éxito esperado y van apareciendo distintas hipótesis sobre las causas de ese desajuste.

Tal vez ello ocurre porque conseguir una población altamente alfabetizada es un reto de una exigencia sin precedentes en la historia de la humanidad. Un reto que requiere un esfuerzo social tan elevado en costes y agentes que no se era consciente de ello. O tal vez porque, contra lo que se afirma, la sociedad no tiene tan claro que sea necesario cierto tipo de alfabetización. No hay acuerdo, por ejemplo, sobre *para qué* tiene que ser necesario, ya que ahora existen otros canales para cumplir funciones que antes cumplía la literatura, con el consumo de ficción o la posesión de referencias compartidas. O bien, porque se trata en realidad de un objetivo “utópico”, en el sentido de que los niños no se incorporan a una sociedad que funciones ya como letrada, sino que se supone que son ellos quienes deberían lograr en el futuro esa sociedad alfabetizada en su totalidad. O porque al hallarnos en una situación nueva no sabemos a través de qué instrumentos puede lograrse ese objetivo, mientras que, en cambio, si existe, por ejemplo, un conocimiento social sobre lo que hay que hacer para enseñar a hablar a los pequeños. O porque el funcionamiento social ha desarrollado valores y formas para leer, en contra de la concentración o de la soledad, pongamos por caso.

¹ Ponencia presentada en el Seminario Internacional “Qué y porqué están leyendo los niños y jóvenes de hoy?”

Sea como sea, y centrados en la mediación entre los niños y las niñas y los adultos de su entorno, el aspecto más espectacular de nuestro fracaso es la rapidez con la que saltan al otro lado de la barrera. En sus primeros años, nadie deja de responder afectiva o estéticamente a la palabra y a la narración de historias, pero hacia los ocho o nueve años ya hay muchos niños y niñas que dicen: *Es que a mí no me gusta leer*. No deja de ser sorprendente, verdaderamente, un cambio tan radical en tan poco tiempo.

Sin duda, el análisis de los comentarios de los jóvenes lectores puede dar pistas sobre las dificultades con los libros y la lectura que ayuden a explicar ese alejamiento. Fácilmente puede recopilarse un aluvión de comentarios del tipo *No se entiende nada. Tardan mucho en pasar cosas. Los libros de dibujos son para niños pequeños. No sé porque el personaje actúa así. No hay capítulos y no sé dónde parar. No quiero que acabe mal. La letra es muy pequeña*, etcétera. Las respuestas también sirven para suscitar interrogantes sobre el tipo de mediación que se utiliza. Un chico, Salvador, nos explicó: *Yo deje de leer en cuarto grado. Me obligaban a hacerlo y los libros eran un palo. ¿De verdad es contraproducente obligar a leer? ¿Cómo coleccionar un corpus atractivo? ¿Y qué respondemos a Javier cuando se queja diciendo: A mí no me gusta un poema hasta que lo entiendo, hasta que el profesor lo ha explicado? ¿Y a Beatriz, que se niega a hablar: No sé por qué no me gusta, dice? ¿Explicar, dejar hablar, enseñar a hablar? ¿Cuáles son las mejores formas de intervención?*

Al principio todo era sencillo. Los niños de las minorías ilustradas crecían con los libros. Madres, institutrices, familia, visitas, el entero círculo social en que vivían no se habría entendido son las referencias a los libros. En la escuela aprendían el código, ganaban velocidad, leían a los actores canónicos y atendían a la explicación de los profesores sobre el sentido de los textos. Cuando surgió la preocupación por los demás niños y niñas, la escuela pretendió continuar haciendo lo mismo mientras se entendía la idea de que, si la institución escolar ya se encargaba de enseñar el instrumento, bastaba con llevar los libros a los lectores, lo que se necesitaba era abrir bibliotecas y ocuparse de llenarlas con criterios de selección moral o de calidad. Durante décadas, nadie pensó demasiado en cómo hacer las presentaciones entre todos esos "nuevos" niños y los libros.

Y en cambio, ahora ése es el problema omnipresente. Naturalmente, para el tema que nos ocupa, es preciso dejar a un lado la conciencia de habitar un mundo donde desgraciadamente se superponen las épocas históricas y las situaciones dispares. Convengamos, pues, aquí, en que los libros están en las bibliotecas y en las aulas y en que se trata de convencer a los niños y niñas para que los lean. Para ello se han multiplicado los juegos, jornadas, campañas, concursos o visitas de autores. Y los discursos educativos repiten sin cesar palabras como *mediar, animar, familiarizar, intervenir...*

Si hay que intervenir, pues, no estará mal recapitular un poco sobre lo que sabemos acerca de la mediación. Es un campo muy amplio porque atañe a temas tan complejos y variados como, por ejemplo, la constitución de una identidad ciudadana que requiere de la alfabetización o los contenidos literarios escolares que parecen valiosos para la época actual. Me limitaré, pues, a establecer algunos puntos generales con la simple pretensión de que nos ayuden a situarnos ante el “agobiante” tema de la intervención.

La guía para hacerlo ha consistido en repasar *qué es lo que se ha firmado en los últimos años sobre la intervención a través de la investigación, el debate social y los programas de fomento de la lectura.*

1. La primera respuesta hallada es una afirmación nada original. Una gran cantidad de discursos se basan en recalcar *que la mediación debe existir, porque la literatura es importante para los humanos y los adultos son responsables de incorporar a ella a las nuevas generaciones.* Ahora bien, si estamos asistiendo a la afirmación renovada de esta idea es porque se está respondiendo a un problema inmediato: Durante la segunda mitad del siglo XX las funciones sociales de la literatura ha cambiado y su espacio en la escuela ha ido reduciéndose en favor de la lectura “funcional”, de la enseñanza de la lengua y de las otras materias curriculares. La lectura literaria ha pasado a considerarse simplemente uno de los múltiples “tipos de textos” que los alumnos enfrentan. Una casilla paralela en la programación a la lectura de periódicos o a la de recetas e instrucciones. La situación actual es que gracias a la extensión de la escolaridad se lee –más que nunca, en realidad- pero lo que se lee y el para qué se lee dista mucho de responder a la literatura y a sus posibles beneficios.

Si en los últimos años se ha producido una cierta reivindicación de la presencia escolar y familiar de la lectura literaria, probablemente no sea porque nos hallemos más cercanos a los parámetros humanistas, sino (al menos en parte) porque la investigación ha dado innumerables pruebas de la eficacia de la literatura en los aprendizajes socioculturales. La psicolingüística se encontró inapropiadamente con ella al estudiar la adquisición del lenguaje y su relación con el pensamiento, la antropología al analizar las formas de transmisión cultural, mientras que la psicología cognitiva y el constructivismo le dieron la palma como medio de favorecer el acoso de los niños y las niñas al lenguaje escrito.

Así que poseemos una notable cantidad de estudios que han demostrado que la lectura de cuentos a los niños incide muchísimo en aspectos tales como el desarrollo del vocabulario, la comprensión de conceptos, el conocimiento de cómo funciona el lenguaje escrito y la motivación para querer leer.

No voy a detallarlos aquí...² solo resaltaré el acuerdo generalizado sobre el hecho de que los cuentos enseñan a “pensar sólo con palabras” sin apoyarse en la percepción inmediata ni en el contexto, lo cual permite elaborar un modelo mental del mundo mucho más rico y un vocabulario con el que hablar sobre ello. Los adultos ayudan al niño a explorar su propio mundo a la luz de lo que ocurre en los libros y a recurrir a su experiencia para interpretar los sucesos narrados, de modo que se fomenta la tendencia a imaginar historias y a buscar significados que es propia del modo humano de razonar. Posteriormente hemos sabido, por ejemplo, que un niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia.

La importancia de la literatura, pues, resulta una idea aceptada, al menos teóricamente, en estos momentos por parte de todos los agentes sociales. Hay indicios de que es posible que se asista a una cierta recuperación de ella en los currícula escolares. Lo que sí ha ocurrido ya es que las campañas de difusión de libros han multiplicado las instancias implicadas en ese esfuerzo e incluso muchos gobiernos están llevando a cabo planes oficiales que incluyen la presencia de los libros cerca de los lectores infantiles. Puede pensarse, por ejemplo, que no se lee

² Puede verse al respecto, por ejemplo. La selección de los citados en A. Teberosky, *Proposta constructivista per aprendre a llegir i escriure*, Barcelona, Vicens Vives, 2001

poesía porque no hay colecciones adecuadas o que no se leen cuentos porque no hay bibliotecas y que, en consecuencia, deben subvencionarse líneas editoriales o crearse bibliotecas escolares.

Ciertamente, todo el mundo estará de acuerdo en que sin libros no hay lectura. Pero si nos quedáramos ahí, simplemente se perpetuarían la idea de que basta con extender los libros a las nuevas capas sociales desposeídas de ellos, como si estuvieran aun conscientemente ansiosas por tenerlos. Y en las sociedades actuales incrementar la oferta no basta. Sabemos de la importancia de una especie de capital cultural que hay que poseer para que se produzcan situaciones de lectura. Jean Marie Privat ejemplifica esta idea con la comparación entre un lector y un aficionado a la pesca:

En la presentación dominante, el lector es un pescador de línea. El lector lee como el pescador pesca. Es solitario, inmóvil, silencioso, atento o meditativo, más o menos hábil o inspirado. Se considera como evidente que el lector es lector cuando lee como el pescador es pescador cuando pesca, ni más ni menos. Aprender a pescar, como aprender a leer, consiste entonces en dominar ciertas técnicas de base y probarlas progresivamente en corrientes de agua o flotas de textos cada vez más abundantes. [...]

En resumen, pesca y lectura –lejos de ser actos de pura técnica y/o de pura intimidad individualista están saturados de sociabilidad.³

Esta constatación es una de las principales novedades de los últimos años, e manera que las campañas de las administraciones incluyen ahora muchos programas diversificados de dinamización de los libros. En especial, se extiende la preocupación por la formación de los mediadores, a través de la atención de su propia experiencia de lectura adulta un nuevo giro que permanece particularmente interesante.

³ J.M. Privat, "Socio-lógicas de las didácticas de la lectura", en Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura

Las líneas de actuación que parecen pues, más prometedoras en este campo, pueden sintetizarse en los puntos siguientes:

- *Destinar recursos a aumentar la presencia cuantitativa y cualitativa de los libros en el entorno infantil.*
- *Atender a la formación lectora de los mediadores*
- *Incrementar la presencia de la lectura literaria en la escuela.*

2. La segunda afirmación está en proceso de crecimiento. Es la que nos dice *que se trata de un aprendizaje social y afectivo.*

He aquí, verdaderamente el punto neurálgico de la intervención. Y cada vez sabemos con mayor seguridad y de forma más pormenorizada que la lectura compartida es la base de la formación de lectores.

Los problemas a los que intenta responder esta idea, son, por una parte, el de la falta de implicación sociofamiliar, puesto que a menudo no hay libros ni adultos formando ese entramado socioafectivo, ni en casa, ni en el entorno social. Por otra, el de una enseñanza escolar basada en la lectura de un corpus reducido de obras legitimadas, cuya interpretación es monopolizada por el enseñante.

La investigación ha demostrado que muchas de las prácticas escolares descritas se hallan de espaldas a la idea de "compartir". Gordon Wells⁴ denominó "*adivina qué tengo en la cabeza*" al comentario de cuentos donde los niños se esforzaban en saber qué esperaba el maestro que respondieran, en lugar de pensar realmente en el cuento sobre el que eran interrogados. Y un "*tú lee que yo te lo explico a continuación*" por parte del enseñante es la práctica más habitual en el comentario literario de nuestras aulas de secundaria.

La investigación sobre el primer aprendizaje de la lectura ha sido la más desarrollada en este aspecto y ha ofrecido una gran cantidad de resultados sobre la mejor forma de compartir prácticas de lectura en el hogar o en los primeros cursos escolares. Así, se ha demostrado la conveniencia de un inicio muy temprano y de la frecuencia diaria de estas situaciones, se ha señalado el

⁴ G.Wells, *Aprender a leer*, Barcelona, Laia, 1986.

beneficio obtenido de la repetición de las historias contadas (ya que, por ejemplo, una de las primeras cosas que los niños aprende de ello es que el escrito es estable, un conocimiento muy relevante para la representación de esta forma de comunicación) y también se han descrito con bastante detalle los rasgos cualitativos que caracterizan una buena interacción entre el adulto y los niños, es decir, cómo hay que leer y hablar con los niños sobre los libros.

En esta fase inicial ha podido ya señalarse el llamado “efecto Mateo”, denominado así en honor del evangelista Mateo, el primero, por lo visto, en señalar la existencia de fenómenos de repercusión a la vez doble y contrapuesta que lleva, por ejemplo, a que los ricos sean cada vez más ricos y los pobres cada vez más pobres. En este caso se trata de la comprobación de que los niños y niñas de contextos culturalmente ricos se benefician de prácticas de lectura compartida antes de “saber leer”, lo que les permite extraer mayor rendimiento escolar de esas mismas prácticas; mientras que los niños que carecen de ellas tienen más dificultades para llevarlas a cabo y además no obtienen tanto beneficio de su escolarización. El “efecto Mateo”, rige, por ejemplo, la adquisición del vocabulario⁵.

Leer lleva a aprender palabras que facilitan la lectura, de modo que la brecha entre lectores y no lectores no cesa de ensancharse a medida que los niños crecen.

Más recientemente se ha iniciado la investigación de prácticas de lectura compartida con niños y niñas de niveles medios o con adolescentes para ver cómo progresa su interpretación de los libros. A partir de sus resultados, la escuela puede empezar a dedicar más atención a la lectura completa de obras (reduciendo el tiempo dedicado a trabajar las habilidades lectoras desintegradas), a aumentar la conexión entre la lectura y la escritura (interviniendo los términos, por ejemplo) y puede dejar de ver el material de la lectura como una sustancia neutra denominada “textos” para aceptar que la clase de libros leídos determinan el tipo de lector que se forma.

⁵ El número de palabras aprendidas puede variar entre 300 a 500 por año entre los 9 y los 12 años (Nagy *et al.*, 1987) o 750 a 8250 en alumnos entre 10 y 14 años (Schwartz, 1988).

Aidan Chambers⁶ es uno de los autores que ha abierto vías más interesantes en este último campo con su modelo de tres tipos de participación: compartir el entusiasmo, compartir la construcción del significado y compartir las conexiones que los libros establecen entre ellos. Este es un camino de enorme interés en estos momentos, aunque la situación aún es inicial. Las investigaciones se dirigen a observar, por ejemplo, cómo se coloca a los niños y niñas en posición de buscar el significado conjuntamente en lugar de preguntarles simplemente por su comprensión o su reacción individual; cómo se desarrollan recursivamente los conceptos literarios (la diferencia entre autor y narrador, el concepto de título, etcétera) cómo se adquiere un metalenguaje que permita reflexionar sobre lo leído; cómo hay niños y niñas que responden mejor a unas u otras prácticas (por ejemplo, de construcción más exploratoria desde los datos empíricos o más proyectiva desde la adquisición de conceptos previos), o cómo pueden actuar los enseñantes para acoger las variaciones culturales en la respuesta de sus alumnos en los libros son inhibir el proceso.

Por otra parte, hace tiempo que la investigación a partir del recuerdo de lectores adultos confirma una experiencia común, la de la importancia del contagio, de la presencia de los profesores o adultos claves en el descubrimiento y afición a la lectura. En los nuevos planteamientos educativos esa dimensión no deja de destacarse, tal como hace el crítico literario portugués Carlos Reis al decir:

Mi experiencia de profesor de literatura (y creo que la experiencia de todos los profesores de literatura) me han enseñado convincentemente que las respuestas de los estudiantes de literatura están fuertemente condicionadas por la imagen del profesor, por el entusiasmo y por las decepciones que proyecta. Las respuestas afirmativas a los desafíos del profesor y de la literatura revisten de muchos aspectos, de tantos como las caras de los que son capaces de enunciarlas; las respuestas negativas [...] están todas, y cruelmente, incluidas en la *no* lectura.⁷

También los datos cuantitativos ofrecen evidencias en ese sentido, ya que sabemos, por ejemplo, de los incrementos de lectura obtenidos en las poblaciones infantiles que se sienten incorporadas a proyectos sociales de lectura

⁶ La colección Espacios para la Lectura del Fondo de cultura Económica va a editar próximamente una de sus obras.

⁷ C. Reis, "Lectura literaria y didáctica de la literatura. Confrontaciones y articulaciones", en F. Cantero *et al.*, *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Barcelona, SEDLL-U.B., 1997, p. 117

llevados a cabo en sus poblaciones. Y también los datos editoriales pueden relacionarse con esta dimensión participativa ante la evidencia de la popularidad de libros “generacionales” o de moda en momentos determinados. En ellos los niños y niñas se sienten lectores entre sus iguales al margen de la intervención adulta. El éxito de libros como *el Señor de los anillos* entre determinados sectores adolescentes, de la serie de Harry Potter o de fenómenos de lectura como el de la banal colección de Pesadillas revelan que la creación de referencias compartidas vividas como un círculo de pertenencia tienen una importancia decisiva para la motivación a la lectura.

Las líneas de actuación en este campo, pueden sintetizarse en los puntos siguientes:

- *Fomentar los hábitos de lectura compartida en la familia.*
- *Asegurar la formación profesional de los enseñantes sobre este tipo de prácticas.*
- *Extender las rutinas de construcción compartida y de relación entre lectura y escritura en las actividades escolares y de fomento lector.*

3. La tercera afirmación navega a la contra. Nos recuerda *que leer cuesta esfuerzo.*

La escuela tradicional se basaba en una trabajosa lectura guiada de los textos canónicos. Que leer requiere esfuerzo era una evidencia, ya que “la letra con sangre entra”. Esfuerzo por dominar el código y esfuerzo para analizar (o constatar) el significado. Pero está claro que durante las últimas décadas se reaccionó ante esta situación apostando por acentuar el efecto placentero de la lectura como motivación. Ello ha llevado a situar el aprendizaje y la ejercitación lectora en un lugar secundario. Menos esfuerzo, menos lectura canónica y menos guía, en favor de la inmediatez, la diversificación y la creatividad espontánea. De la “lectura como deber” *se pasa, entonces, al “deber del placer”.* *El problema ahora llega a plantarse en términos inversos.*

No resulta nada nuevo señalar que, tras las querellas sobre los métodos de aprendizaje de la lectura y tras la crisis sobre las rutinas tradicionales de enseñanza literaria, la desorientación de los docentes sobre su labor en estos aspectos ha sido generalizada. Así, la reciente investigación educativa francesa

se basa en la distinción de Chartier y Hebrard⁸ entre lectura libre y lectura guiada para señalar la tensión social que existe entre ellas y el modo como se superponen incesantemente los objetivos de la enseñanza de la literatura que abarcan ya la dinamización cultural, la transmisión del patrimonio, la cohesión social, el acceso al ocio de calidad, etcétera. Por otra parte, la investigación educativa anglosajona no cesa de clamar en los últimos tiempos contra el callejón sin salida al que lleva una enseñanza basada en la recepción lectora si es vista como un simple intercambio de opiniones, y contra el empeoramiento de resultados de una enseñanza que no suministra ni sistematiza conocimientos o que se basa en programas de enseñanza directa de estrategias y habilidades lectoras.

Al mismo tiempo, se extiende la sensación de haber tocado fondo tras una década de desbordante actividad de animación a la lectura a través de iniciativas que desvían de la propia lectura de los libros o que “animan” sin acompañar después al lector a lo largo de su difícil itinerario.

Tal vez, pues, sea hora de dejar de andar tan preocupados por animar, para ocuparse de proveer cómo ayudar ante las dificultades indudables de la lectura, una actividad que necesita de condiciones tales como tiempo, soledad, concentración, adquisición de habilidades específicas o ejercitación. “Compartir” , como señalaba el punto anterior, es una idea esencial, pero los niños y niñas también necesitan tiempo en el aula para practicar la lectura autónoma; rutinas cotidianas en las que se les “ocurra” que pueden tomar y no prenderse del “zapping” televisivo; alguien que facilite el equilibrio entre su interés impaciente y su lectura lenta, o que no les remita a la dilación del diccionario cuando se topan con palabras nuevas; proyectos largos de trabajo que den sentido a las lecturas escolares a la vez que crean expectativas sobre el modo de lectura o el grado de profundidad requerido; o actividades de presentación de los libros que desarmen el miedo y la reticencia que provoca cualquier texto desconocido en cualquier lector. En este sentido, los comentarios previos del mediador o la lectura de fragmentos intentan hacer lo mismo que hace cualquier narración en sus primeras líneas: seducir al lector para que acepte el esfuerzo.

⁸ A.M. Chartier y J. Hébrard, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona, Gedisa, 1994.

No resulta fácil dibujar un itinerario de lectura que relacione los esfuerzos escolares y familiares y que equilibre motivación y aprendizaje, pero sin duda poseemos muchas piezas del rompecabezas que pueden mejorar la enseñanza actual e ir perfilando el ensamblaje en las líneas siguientes:

- *Incorporar tiempo escolar para la lectura silenciosa autónoma*
- *Crear espacios y rutinas para la lectura escolar y familiar.*
- *Introducir mejoras en los programas de aprendizaje.*

4. La cuarta afirmación es más bien la comprobación de *que asistimos a una gran ceremonia social de la confusión.*

Cuando la lectoescritura se ha visto amenazada como sistema de comunicación social se ha desencadenado una preocupación obsesiva y tópica por las causas y efectos de su desafección. Nadie parece escapar a esta angustia y los gobiernos compiten en una guerra de cifras sobre los presupuestos que teóricamente van a dedicar a sus campañas y promociones. Pero toda esta preocupación, como se ha señalado ya en múltiples ocasiones, resulta de una espesa mezcla de criterios y concepciones en la que *tutto fa brodo*, de modo que resulta útil, como mínimo, distinguir entre algunas líneas de discurso, tales como las siguientes:

- La investigación sobre la historia de la lectura, que ha llevado a cabo una clarificadora distinción de los significados y funciones de la lectura que coexisten en las prácticas lectoras de cada época histórica.
- El deseo social de éxito escolar y de alfabetismo funcional, que tiene poco que ver con la formación de lectores literarios críticos que utilicen la lectura como forma de interpretar el mundo y como forma de lograr mayor independencia personal respecto de los discursos sociales.
- El refugio de autoafirmación elitista de sectores ilustrados que contraponen la lectura culta y su propio recuerdo de infancia a la lectura infantil y juvenil actual. La comparación con una sociedad y una época distinta, con pocos lectores y escasas actividades de ocio conlleva, por ejemplo, una sobrevaloración de los anteriores libros generacionales. Las novelas consumidas por los adolescentes desde el siglo XX (como las de Scott, Verne o Stevenson) pueden continuar ejerciendo un papel importante en la formación lectora de los actuales, pero tal vez sea preciso recordar que esas obras fueron creadas para un público de amplio espectro que también recibía entonces el menosprecio de unas élites que, frente al drama o a la poesía, consideraron la novela como una degradación

literaria, un género propio de la escuela de gente sin cultura, gentes tales como las mujeres y los jóvenes.

- La discrepancia que existe entre la “preocupación” como lugar común del discurso social, y los hábitos reales de la lectura de unas sociedades en las que las nuevas generaciones perciben la presión ambiental en favor de la lectura, sin contemplarla a la vez incorporada a la práctica de sus mayores.
- La falsa contraposición establecida entre formas audiovisuales de ficción estandarizada, adecuadas a la pasividad y consumo de masas, por una parte, y una literatura culta que requiere de un elevado aprendizaje para su disfrute, de la otra. La investigación, aún escasa, en este campo muestra que, ante productos de calidad semejante, los jóvenes no interpretan con mayor profundidad la ficción audiovisual, sino que simplemente son más capaces de consumirla, mientras que la dificultad del escrito actúa como un filtro interpuesto que impide el espejismo de comprensión producido por ese tipo de recepción superficial.

El progreso en este campo, pasaría pues, por:

- *Deslindar y precisar los discursos y objetivos sociales.*
- *Relacionar las capacidades interpretativas entre el escrito y los medios.*

5. La quinta afirmación exige brújula: *que el corpus importa.*

Esta comprobación choca con el problema de un desarrollo acelerado de la literatura infantil que no ha llevado en paralelo, ni la creación de instancias de formación para los mediadores, ni la de crítica y ayudas a la selección de los libros para la población en general.

Normalmente se continúa hablando de “literatura infantil” o de “libros para niños” como un conjunto global, cuando, por el contrario, la producción se ha diversificado hasta establecer un sistema artístico completo en el que se distinguen obras con vocación literaria, obras de consumo, libros didácticos, libros de narraciones, “documentales” sobre temas de actualidad, etcétera,. La rapidez de crecimiento de este producto cultural hace que su estudio sea aún reciente y su imagen de diversificación no haya trascendido socialmente.

La investigación sobre el pensamiento de los docentes y sobre las prácticas educativas a partir de libros infantiles muestra que éstas son enormemente deficientes. Y también puede verificarse sin mucho esfuerzo que la desorientación social de los compradores adultos lleva a una adquisición crítica que no contribuye a proporcionar a los niños y niñas un *corpus* de lectura que les asegure que leer, realmente vale la pena.

También sabemos, más desde la práctica que desde la investigación, que la importancia del *corpus* pasa por su flexibilidad y por su adecuación a distintas funciones, momentos y lectores; que un buen *corpus* no es sinónimo de “las mejores obras”, sino que incluye, por ejemplo, libros en serie donde los pequeños puedan reposar los aprendizajes a través de la repetición o libros que apoyen su autoimagen positiva como lectores (lectores capaces de leer libros más largos, por ejemplo, aunque su calidad sea menor) etcétera.

Un buen *corpus* no es tampoco un *corpus* de consumo, ya que no se aprende a leer libros difíciles leyendo solo libros fáciles. La vía de producir libros más cortos, sin que puedan compartirse las referencias colectivamente, no se ajusta para nada a lo que sabemos sobre la formación de hábitos lectores.

Así, pues, los avances en este aspecto parecen situarse en las líneas siguientes:

- *Fomentar los estudios sobre libros y recepción.*
- *Orientar socialmente a través de instancias críticas.*
- *Formar a los mediadores sobre los criterios de selección.*
- *Producir buenos libros.*

6. *La última afirmación consiste en pasar del lamento al estudio del enemigo: que se crean defensas.*

Efectivamente, en las últimas décadas también hemos progresado en la determinación del tipo de defensas que progresando en la determinación del tipo de defensas que crean los niños y las niñas frente a la intervención lectora, un armazón que tiene su cúspide en un rechazo generalizado durante la etapa adolescente.

Así, las investigaciones cualitativas y sectoriales han precisado las percepciones negativas de la lectura: se ha señalado su visión como una actividad femenina por parte de los chicos, como una actividad elitista o generacionalmente adulta; o su asociación a la etapa infantil; o bien la percepción de la literatura como asignatura escolar o, por el contrario, como algo optativo, incompatible con la imposición de textos y obligaciones lectoras. O el temor subyacente a la independencia de los lectores por parte de los grupos sociales de pertenencia, tales como las bandas juveniles o las familias inmigrantes. O la asunción de tópicos sobre los géneros predilectos, como, por ejemplo, la idea de que los adolescentes prefieren los libros fantásticos y de temas actuales, lo cual lleva el rechazo inicial frente a otros tipos de lectura.

Paralelamente, también poseemos evidencias positivas sobre intervenciones que vencen esas reticencias. Por ejemplo, experiencias sobre la eficacia motivadora de obras canónicas en la alfabetización de adultos, o sobre la importancia de hacer que los niños y niñas se sientan “poseedores de libros” –lo que lleva, pongamos por caso, a la actual campaña de regalo masivo de cinco libros a todos los niños y niñas de cuarto grado en Brasil o de un libro para todos los niños de cinco años en Argentina- o de fomentar su conciencia de una historia lectora a través de actividades de recuerdo y recopilación. O bien, empezamos a tener una creciente bibliografía sobre recuperación de lectores adolescentes a partir de hechos tan simples como pasar a considerarlos como “*lectores con menos experiencia de lectura*” que sus profesores.⁹

En este campo donde ha surgido con mayor fuerza la percepción de necesidad creciente de escuchar que ya veíamos en el apartado anterior. Más que saber por qué no leen, pasar a escuchar a los jóvenes que sí leen, a pesar del contexto, para saber qué les motiva a ello. O escuchar a los niños y niñas hablando sobre los libros para saber que dificultades y qué alicientes parecen ser relevantes.

Escuchar es importante, porque el tema de la intervención ha tenido un itinerario centrado inicialmente en los libros (qué libros seleccionar) para pasar a centrarse

⁹ M.MEEK, “*Ajudant a llegar*”, en T. Colomer, *Ajudar a llegar*; Barcelona, Barcanova, 1992, pp.129-150.

en los resultados cuantitativos de los libros y en que deben hacer los mediadores (ya que no lo hacen, cómo animar a leerlos) y resulta necesario ahora centrarse en los lectores (cómo los leen) para poder extraer conclusiones sobre cómo se interrelacionan los tres polos del proceso en el funcionamiento social de la lectura. De este modo, parece necesario progresar a través de las siguientes líneas:

- Aceptar los libros generacionales y ser sensibles a sus itinerarios.
- Precisar las posibilidades de progreso a partir de sus manifestaciones.
- Dotarles de medios para sentirse dueños de su lectura y capaces de hablar sobre ella.

Toda la situación esbozada se complica si pensamos que nos hallamos ante una época de cambio que no sabemos medir ni abordar. Con las nuevas tecnologías han surgido nuevas formas de comunicación social que llevan a nuevos tipos de relaciones entre los lectores y los textos y no sabemos qué cambios introducirán en las habilidades requeridas para la lectura, ni qué efecto tendrán en el desarrollo de la capacidad interpretativa de la realidad. Ni si, como apuntan algunos autores, su incidencia será cognitiva, pero no afectiva y emocional, de modo que se reestructurarán las funciones y formas de relación entre los distintos instrumentos culturales.

Tal vez llegados aquí, podemos pensar que es más lo que ignoramos que lo que sabemos sobre cómo intervenir, y ello ocurre justamente en un momento en el que las condiciones de la realidad sobre la que debemos actuar están cambiando. Pero no me parece el avance educativo se haya movido nunca en parámetros muy diferentes. Cada nueva apuesta por un *camino (seleccionar, animar, atender a la respuesta, compartir)* se ha abierto y cuestionado posteriormente en la medida en que ha abierto nuevos horizontes. Tal vez lo único distinto es que nos hallamos en una época más humilde, precisamente porque sabemos más. De entrada, todo lo que no funciona:

No basta con el esfuerzo combativo que impulsó a llevar los libros a todos los rincones.

No podemos confiar en el despliegue entusiasta de actividades de mediación que prometieron diversión y placer para todos.

No es cierto que disminuir la calidad de los libros o escribirlos con criterios de legibilidad o de proyección pegados al lector fomente la lectura.

No podemos medir la experiencia lectora con criterios cuantitativos en un mundo más complejo y mucho más poblado de solicitudes de ocio y aprendizajes.

Creo que nuestro momento es potente, aunque reflexivo, en la teoría, y rico, aunque difuso, en la multiplicación de experiencias distintas de mediación. Un buen principio, por lo tanto, es:

- *Aplicar realmente todo lo que sabemos que funciona (y no se hace).*
- *Intercambiar las múltiples y ricas experiencias que se llevan a cabo en la práctica.*
- *Investigar sobre lo que parece interesante.*

En este repaso he llegado a la conclusión de que, frente al intervencionismo espectacular y el adelgazamiento literario del periodo inmediato anterior, escuchar, compartir y ayudar en el esfuerzo de leer textos que merezcan la pena son las nuevas coordenadas del momento actual. Hemos acumulado muchos instrumentos para hacer esto bien. Tal vez es consolador pensar que la situación actual coincide con algo bien sabido: que leer no requiere ruido.