

SOLWELL, Teresa. ~~ESKREIRO~~, Emilia, ~~VALLEJO~~, Felipe.  
Lecturas sobre lecturas, Consejo Nacional para  
la Cultura y las Artes, México: 2002.

#### El papel de la mediación en la formación de lectores\*

Teresa Cosío

En cualquier cultura los adultos "interviene[n]" para hacer que las nuevas generaciones aprendan lo que se necesita para vivir en el lugar en donde viven, de aprender. En el caso de la cultura, los adultos usan una variedad de "herramientas" (presentaciones) entre los niños y niñas y la literatura y los libros. Pero si el tema predomina y se habla de ello es por que existe una conciencia generalizada de que esa intervención no obtiene el éxito esperado y van apareciendo distintas hipótesis sobre las causas de ese desajuste.

Tal vez ello ocurre por no conseguir una población totalmente 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 estos y siglos que no se era consciente de ello. O tal vez porque, entre lo que se afirma, la sociedad no tiene tan claro que sea necesario cierto tipo de alfabetización. No hay acuerdo, por ejemplo, sobre qué tiene que ser necesario, ya que ahora existe en otros contextos para cumplir funciones que antes cumplía la literatura, como el consumo de fic-

\* Este texto presentará en el Seminario "Literatura y cultura y por qué está leyendo" con el apoyo de la "Fundación de la Cultura y la Literatura" del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, México, a principios de 2002.

ción o la posesión de alcances compartidos. O bien, porque se trata en realidad de un objetivo "utópico", en el sentido en que los niños no se incorporan a una sociedad que funciona 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 hallar que en una situación nueva no seamos a través de qué instrumentos puede lograrse ese objetivo, mientras que, por 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 de vida que van en contra de las condiciones favorables para leer en contra de la concurrencia o de la salud, por ejemplo, por caso.

Sea como sea, y centrados en la mediación entre los niños y niñas y los adultos de su entorno, el aspecto más espectacular de nuestro trabajo es la rapidez con la que salen al otro lado de la barrera. En sus primeros años, nadie dejó de responder a la lectura y estábamos en la palma y a la narración de historias, pero hacia los cuatro o cinco años ya hay muchos niños y niñas que dicen: *¡Es que me gusta leer!* No sólo se ser sorprendentemente, ver, directamente, 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 ayudan a explicar ese alejamiento. Fácilmente puede detectarse un aluvión de comentarios del tipo *No sé entender nada. ¡Fueron muchos en pasar cosas. Los libros de niños son para niños pequeños. No sé por qué el personaje anda así. No hay capitulos y no sé cómo poner. No quiere que acabe mal. La letra es muy pequeña, clara. Las respuestas también sirven para suschar interrogantes sobre el tipo de mediación que se utiliza. Un chico, Selva-Dor nos explicó: *No sé de leer en español. Me obligan**

han empezado y los libros eran en inglés. ¿De verdad es contraproducente obligar a leer? ¿Cómo seleccionar un cuerpo atractivo? ¿Y qué responderemos a Javier cuando se queje diciendo: *¿A mí me gusta un poema hasta que lo entiendo hasta que el profesor le ha explicado?* ¿Y a Beatriz, que se niega a hablar: *¿No sé por qué me puse dice?* Explícales dejar hablar, enseñar a hablar? ¿Cuáles son las mejores formas de intervención?

Al principio todo era sencillo. Los niños de las escuelas insuadas crecían con los libros. Madres, institutrices, familia, visitas, el entorno clínico social en que vivían no se parecía a ninguno sin las referencias a los libros. En la escuela aprendían a medir, jugaraban voluntarios, leían a los autores canónicos y atendían a la explotación de los profesores sobre el sentido de los textos. Cuando surgió la preocupación por los niños niñas y niñas, la escuela pretendió continuar haciendo lo mismo mientras se extendía la idea de que, si la institución escolar ya se encargaba de enseñar el conocimiento, bastaba con llevar los libros a los lectores. Lo que se necesitaba era abrir bibliotecas y compararse de hemerías con criterios de selección moral o de calidad. Durante décadas, nadie pensó demasiado en cómo hacer las presentaciones entre locos esos "nuevos" niños y los libros.

Y en cambio, ahora, sea es el problema omnipresente. Naturalmente, para el tema que nos ocupa, es preciso dejar a un lado la preocupación de habitar en un mundo donde desgraciadamente se superponen las épocas históricas y las situaciones dispares. Convergencias, 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 de que los han. Para ello se han multiplicado los juegos, jornadas, campañas, cursos o visitas de autores. Y los recursos

educativos pueden sin cesar palabras como *welsh*, *qui* *non*, *formidabile*, *intererit*...

Si hay que intervenir, pues, no estaremos recapitulando un poco sobre lo que sabemos acerca de la mediación. Es un campo muy amplio porque añade 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 "ayofante" tema de la Literocritión.

La guía para hacerlo me consistió en repasar qué es lo que se ha escrito en los últimos años sobre la *lectura* y *literas* de la investigación, el debate social y los programas de fomento de la lectura.

1. La primera respuesta hallada es una afirmación nada original. La gran cantidad de discursos se basan en reconocer que la mediación debe existir porque la *literatura* es importante para los humanos y sus adidos con responsabilidades de incorporar a ellos a los nuevos generaciones. Ahora bien, si os anime 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 han 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 cesilla paralela en la programación a la lectura de periódicos u a la de recetas e instrucciones. La situación actual es que gracias a la extensión de la escolaridad se lee —trás que nunca, en rea-

lidad— pero lo que se lee y el para qué se lee están mudando de responder a la literatura y a sus posibles beneficios.

Si en los últimos años se ha producido una clara reivindicación de la presencia escolar y literaria de la lectura literaria, probablemente no sea porque nos hallemos más cercanos a los paradigmas humanistas, sino (al menos en parte) porque la investigación ha dado importantes pruebas de la eficacia de la literatura en los aprendizajes socio-culturales. La psicolingüística se encontró imprevistamente con ella al estudiar la adquisición de lenguaje y su relación con el pensamiento, la antropología al analizar las formas de transmisión cultural, otras tras que la psicología cognitiva y el constructivismo evidencian la patria como medio de favorecer el acceso de los niños y las niñas al lenguaje escrito.

Así que poseemos una notable cantidad de estudios que han demostrado que la lectura de textos 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,<sup>1</sup> sólo resaltaré el acuerdo generalizado sobre el hecho de que los cuervos 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 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

<sup>1</sup> Puede verse al respecto, por ejemplo, la selección de los capítulos en A. Tabaresky, *Orígenes constructivistas por qué aprender a leer?* (Barcelona, Visión y Vives, 2011).

interpretar los sucesos narrados, de modo que se fomente la tendencia a imaginar historias y a buscar significados que es propia del modo narrativo de razonar. Este momento tiene relación, por ejemplo, que un niño tiene el doble de posibilidades de ser lector si ha vivido esa experiencia.

La importancia de la biblioteca, pues, reside en 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 circuitos escolares, lo que se ha ocurrido ya es que las campañas de difusión de libros han multiplicado las instancias implementadas en ese esfuerzo e incluso muchos gobiernos están haciendo a cabo planes oficiales que incluyen la presencia de los libros cerca de las escuelas rurales. Puede pensarse, por ejemplo, que no se lee 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.

Claramente, todo el mundo estará de acuerdo en que sin libros no hay cultura. Pero si nos preguntamos ahí, simplemente se perpetuaría la idea de que basta con encontrar los libros y las nuevas capas sociales desposeídas de ellos, como si estuvieran sin conscientemente arrojados por terrenos. Y en las sociedades actuales incrementarle 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 representación dominante, el lector es un pescador de libros. El lector lee como el pescador pesca. Es solitario, in-

móvil, silencioso, feroz o evasivo, o más o menos feliz o inspirado. Se considera como evasivo que el lector es lector cuando lee como el pescador es pescador cuando pesca, o más o menos. Apretado a pescar como apretado a leer, consiste en donde se durmiran mentes racionales de base y profundas progresivamente en certezas de agua y libros de textos cada vez más avanzados. [...]

El pescador sólo realmente es ese o alre socializar un poco marginal y marginado, ese se apartado del mundo y algunas prácticas y técnicas tiene algo de ritualismo y secreto. El pescador es también recuerdo de un día o asociado con el mal se aseg. un el secretismo o asumo la preside. La diágnos en contra a la dedicación que regula los usos y ritos los detalles de la pesca. Seguramente, le gusta decirle acerca de su materia y contar historias de pescadores a sus amigos en el café o durante la pausa en la oficina. Consciente de que de pescar [...] enseña a su hijo desde su más temprana edad, a pescar como hobby y le gusta verse regalar en su entrevista o Navidad libros ilustrados sobre la pesca biológica en agua dulce (no tarde más que desgracia o incompreensión por la pesca subacuática subterránea). [...]

En resumen, pesca y lectura —lejos de ser actos de pura técnica y/o de pura intimidad individual— están relacionados de socialidad?

Esta constatación es una de las principales novedades de los últimos años, de manera que las campañas de las administraciones incluyen ahora muchos programas diversificando de dinamización de los libros. En especie, se extiende la preocupación por la formación de los media-

<sup>1</sup> J.M. Privat, "Sobre algunas de las dificultades de la lectura", en *Actas del Congreso de difusión de los libros y la literatura*, 1960, y *Buenos Aires, El Hacer*, 1961, p. 54.

cómo a través de la atención a su propia experiencia de lectura adulta, un nuevo giro que parece particularmente interesante.

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

- Definir recursos a momento la presencia significativa y cualitativa de los libros en el espacio infantil.
- Atender a la formación lectora de los niños.
- Mejoramiento 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 fenómeno social y global.

Es aquí, verdaderamente, el punto crucial de la intervención. Y cada vez sabemos con mayor seguridad y de forma más porcentualizada 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 social y la incapacidad que a menudo no hay libros ni actividades formando ese ambiente socialmente, ni en casa, ni en el entorno social. Por otro, el de una concepción escolar basada en la lectura de un corpus reducido de obras legitimadas, cuya interpretación es monopolizada por el docente.

La investigación ha demostrado que muchas de las prácticas escolares descritas σχολιαστέες de espaldas a la idea de "compartir". Gordon Well<sup>4</sup> denominó "lectura guiada" su "criterio" al comentar lo que ocurre en 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 "¿á lo que yo te lo

explico a continuación" por parte del docente es la práctica más habitual en el comentario σχολιαστέες de preguntas a las de acumular.

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 centros escolares. Así se ha demostrado la importancia de un inicio muy temprano y de la frecuencia diaria de estas situaciones, se ha señalado el beneficio neto de la repetición de las historias contadas (ya que, por ejemplo, una de las primeras cosas que los niños aprenden de él o 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 Mátate", denominado así en honor del evangelista Mateo, el primero, por lo visto, en señalar la existencia de fenómenos de reprensión a la vez coble y contada pues, la 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 comprensión de que los niños y niñas de contextos culturalmente ricos se beneficiaron de prácticas de lectura compartida antes de "saber leer", lo que les permitió 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 Mátate" rige, por ejemplo, la adquisición de vocabulario.

<sup>4</sup> G. Wells, *Atender a los Niños*, Tala, 1986.

Leer lleva a aprender palabras que facilitan la lectura, de modo que la prueba entre lectores y no lectores no cabe de enseñarse a medida que los niños crecen.

Más recientemente se ha iniciado la investigación de prácticas de lectura compartida con niños y niñas de niveles más bajos 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 compartida de obras (incluyendo el tiempo dedicado a trabajar las habilidades lectoras desintegradas), a aumentar la conexión entre lectura y escritura (invirtiendo los términos, por ejemplo) y puede dejar de ver el material de lectura como una instancia neutra denominada "textos" para aceptar que la clase de libros leídos determinan el tipo de lector que se forma.

Aldar Chantbers<sup>9</sup> es uno de los autores que ha abierto vías más interesantes en ese 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. Esto es un camino de enorme interés en estos momentos, aun que 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 preguntas simplemente por su comprensión o su reacción individual, cómo se desahucian recursivamente los conceptos literarios (la diferencia entre autor y narrador, el concepto de título, etcétera) cómo se adquieren un metalinguaje que permita reflexionar sobre lo

lecto y cómo hay niños y niñas que responden mejor a unas u otras prácticas (por ejemplo, de conversación más exploratoria desde los datos conjeturas o más explícita desde la adquisición de conceptos previos) o cómo pueden actuar los enseñantes para acoger las relaciones culturales en la respuesta de sus alumnos a los libros sin inhibir el proceso.

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

La experiencia de un profesor de literatura (y que, en la experiencia de todos los profesores de literatura) me ha enseñado convincentemente que las respuestas de los estudiantes de literatura están fuertemente condicionadas por la intervención del profesor, por el entusiasmo y por las expectativas que provoca. Las respuestas afirmativas a los detalles del profesor y de la literatura se venían de través aspectos de lectos como las cosas de los que son capaces de analizar las respuestas regulares [...] están todas y cruciamente incluidas en la no lectura.<sup>10</sup>

También los datos cuantitativos ofrecen evidencias en ese sentido, ya que sabemos, por ejemplo, de los instructores

9. Ver también los 8 y 12 años (Nagy et al., 1987) o 550 a 8250 en el mismo entre 10 y 14 años (García et al., 1988).

<sup>10</sup> La selección: *Españoles para la Lectura del Fondo de Cultura Económica* en el quinto prólogo, un texto de sus obras.

<sup>11</sup> C. Reis, "Tercera literatura y el crítico de la literatura: Contextos críticos y culturales", vol. *Crítica en el Prolegomeno de la Lengua y la Literatura* para una sociedad plurilingüe de agosto de Barcelona, septiembre, 1997, p. 117.

tos de lectura obtenidos en las poblaciones infantiles que se sientan incorporadas a profundos sociales de lectura llevados a cabo en sus poblaciones. Y también los datos científicos 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 sientan lectores entre sus iguales al margen de la intervención adulta. El éxito de libros como *Los señores de los anillos* entre determinados sectores adólescentes, de la serie de Harry Potter o de *Feroces* nos de la tina como el de la banal concepción de *Principios* 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:

- *Revisitar los hábitos de lectura compartida en la familia.*
- *Asegurar la formación profesional de los enseñantes sobre este tipo de prácticas.*
- *Exender las rutinas de construcción compartida y de relación entre lectura y escritura en los actividades escolares y de tiempo libre.*

3. La tercera afirmación revenga a la cuarta. Nos recuerda que *hay que leer* siempre.

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". También por combatir 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. Esto ha llevado a situar el aprendizaje y la ejercitación lectora en un lugar secundario.

Mostrar esfuerzo, mejorar 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 plantearse en términos inversos.

No resulta nada nuevo señalar que, tras las guerrillas 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 Hirstand entre lectura libre y lectura guiada para señalar la tensión social que existe entre ellas y al modo como se superponen incesantemente los objetivos de la enseñanza de la literatura que afectan 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 clarificar en los últimos tiempos con una claridad sin salidas al que lleva una enseñanza basada en la recepción lectora es vista como un simple intercambio de opiniones, y contra el empereamiento 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 con animación a la lectura a través de iniciativas que desvirtúan de la propia lectura de los libros o que "arminar" sin una pañal después al lector a lo largo de su ciclo vital.

Tal vez, pues, sea hora de dejar de andar tan preocupa-

1. A. M. Chartier y J. Hirstand, *Una teoría sobre la lectura* (1980-1986), Barcelona, Gedisa, 1992.

pados por arriba; pero ocuparse de preservar como actividad ante las dificultades indudables de la lectura, una actividad que necesita de condiciones tales como tiempo, soledad, concentración, adquisición de habilidades específicas o ejercitación. "Compensar" 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 "otorga" que puedan tomar un libro y no prevenciarse del *zapping televisivo* que impide o se facilita el equilibrio entre su interés impaciente y su lectura lenta, o que un día se vola a la dilatación del diccionario cuando se jopan con palabras nuevas; proyectos largos de trabajo que den sentido a las lecturas escolares a la vez que creen espacios para sobre el modo de lectura en un grado de profundidad requerido o actividades de presentación de los libros que desarrimen 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 pueden hacer lo mismo que hace cualquier narración en sus primeras líneas: conducir al lector para que acepte el estiramiento.

No resulta fácil diseñar 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 próximas siguientes:

- Interpretar tiempo escolar para la lectura autónoma.
- Crear espacios y lugares para la lectura escolar y familiar.
- Introducir seguros en los programas de aprendizaje.

4. La cuarta afirmación es más bien la comprensión de que sostiene a una gran amenaza social de la comprensión.

Cuando la escritura se ha visto amenazada como sistema de comunicación social se ha desarrollado una preocupación obsesiva y típica por las causas y efectos de su deflación. Nadie parece escapar a esta angustia y los gobiernos compiten en una guerra de cifras sobre las presupuestos que teóricamente van a dedicar a sus campañas y promociones. Pero toda esta preocupación como se ha señalado ya en múltiples ocasiones, resalta de una espesa mezcla de criterios y conexiones que que tratan a modo de modo que resulta difícil, como mínimo, distinguir entre algunas líneas de discurso, tales como las siguientes:

- La investigación sobre historia de la lectura, que ha llevado a cabo una clarificada 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 alfabetización 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.

- La refugio de esta transformación 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 distantes, con pocos lectores y escasas actividades de ocio conlleva, por ejemplo, una sobrevaloración de los anteriores. Otros generacionales. Las novelas comunicadas por los adolescentes desde el siglo XIX (como las de Scott, Verne o Stevenson) pueden continuar ejerciendo un papel importante en la formación lectora de los



acastales, pero tal vez sea preciso recordar que esas obras fueron creadas para un público de amplio espectro que también recibía entonces el reconocimiento de unas élites que, frente al drama o 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 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 paciencia y consumo de masas, por una parte, y una literatura que requiere de un alzado aprendizaje para su disfrute, de la otra. La investigación, aún escasa, en esos campos muestra que, ante productos de calidad semejante, los jóvenes no interpretan con mayor profundidad la ficción audiovisual, sino que simplemente son más capaces de consumir, mientras que la dificultad del escrito actúa como un filtro que impide el aspejismo de comprensión producido por ese tipo de recepción superficial.

El progreso en este campo, pasaría pues, por:

- Destacar y preservar los discursos y objetivos sociales.
- Revalorar las variaciones más protuberantes sobre el escrito y los medios.

3. La quinta afirmación exige brevedad: que el corpus importa. La comprobación choca con el problema de un desarrollo acelerado de la literatura infantil que no se lleva a cabo en paralelo, ni la creación de instancias de formación

para los mediadores. A la literatura 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 complejo en el que se distinguen obras con vocación literaria, obras de consumo, libros didácticos, libros de narraciones "correctivas" 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 éstos son enormemente deficientes. Y también puede verificarse su inacción estéril y desorientación social de los consumidores adultos hace a una adquisición artificial 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 simplemente "los mejores obras", sino que incluye, por ejemplo, libros en serie donde los personajes puedan repetir 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 simplemente un corpus de consumo, ya que no se aprende a leer libros útiles leyendo sólo libros fáciles. La vía de producir libros más correctos, más sencillos, más fáciles de leer y siempre nuevos, sin que

quedan 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:

- *Fortalecer los esfuerzos sobre libros y lectura.*
- *Orientar activamente a través de instancias críticas.*
- *Trabajar a los maestros sobre los criterios de selección.*
- *Producir nuevos libros.*

6. La última afirmación consiste en pasar del llamado al estudio del anciano que se crea defensivo.

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

Así, las investigaciones cualitativas y sectoriales han precisado las percepciones negativas de la lectura que se ha señalado su visión como una actividad inventiva por parte de los chicos, como una actividad elitista o gremialmente aditiva o sin 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 u obligaciones lectoras. O el temor subyacente a la independencia de los lectores por parte de los grupos sociales de pertenencia, tales como las familias inmigrantes o las familias marginadas. O la ausencia de tópicos sobre los géneros predictores, como, por ejemplo, la idea de que los adultos-lectores prefieren los libros fantásticos y de temas actuales, lo cual lleva al rechazo inicial frente a otros tipos de lectura.

Paralelamente, también poseemos evidencias positivas sobre interventores que vencen esas reticencias. Por

ejemplo, experiencias sobre la etnicidad motivadora de otras caróticas en la habilitación de adultos, o sobre la importancia de hacer que los niños y niñas se sientan "poseedores de libros" —lo que lleva, con ganas 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 a todos los niños de cinco años en Argentina— o de fomentar su conciencia de una historia lectora a través de actividades de narración y recopilación. O bien, ejemplos de lectores evolucionados a partir de hechos tan simples como pasar a considerarlos como "lectores con nuevas experiencias de lectura" que sus profesores.

Es en este campo donde ha surgido con mayor fuerza la percepción de una necesidad urgente de escuchar que queremos es el apartado anterior. Así que saber por qué no leen, pasar a escuchar a los jóvenes que sí leen, a pesar del contexto, para saber que les motiva a ello. O escuchar a los niños y niñas hablando sobre los libros para saber qué dificultades y qué miedos parecen ser relevantes.

El sentir es importante, porque el tema de la lectura que ha tenido un itinerario conlido inicialmente en los libros (qué libros seleccionar) para pasar a combatir en los resultados cuantitativos de los libros y en qué deben hacer los maestros (ya que no lo hacen, cómo auxiliar a leerlos) y resulta necesario ahora centrarse en los lectores (cómo los leer) para poder extraer conclusiones sobre cómo se relacionan los tres polos del proceso en el funcionamiento social de la lectura. De este modo, resulta necesario progresar a través de las siguientes áreas:

1. Véase Mery, "Apuntes para leer", en E. Colman, *Apuntes para leer*, Buenos Aires, Batacena, 1992, pp. 129-130.

- Aceptar los ritmos generacionales y ser sensibles a sus ritmos.
- Precisar las posibilidades de progreso a partir de sus motivaciones.
- Mecanismos de estudio para sentirse dueños de su lectura y espacios de hablar sobre ella.

En 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 se conocen a priori algunos valores, su incidencia será cognitiva, pero no afectiva y emocional, de modo que no sabemos cuál será la función y formas de relación entre los distintos instrumentos culturales.

Tal vez llegando aquí, podemos pensar que es más lo que ignoramos que lo que sabemos sobre cómo interiorizar, 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 que el avance educativo se haya movido nunca en períodos muy diferentes. Cada nueva afonía por un cambio (selecciones, animar, atender a la capacidad cognitiva) 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 imprimió a través los libros a todos los lectores.

No podemos confiar en el despliegue entusiasta de

actividades de mediación que priorizaron 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 borra la lectura.

No se progresa automáticamente la lectura literaria a una más de las mil formas de lectura.

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

Creo que nuestro momento es pérfido, aunque reflexivo, en la teoría, y rico, aunque disperso, 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).
- Interceptar los múltiples y ricos experimentos 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 al adelpiramiento literario del período inmediato anterior, estudiar conviene 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 caso propio. Tal vez es consolador pensar que la situación actual coincide con algo bien sabido: que leer no cuesta nada.