

10 ideas clave **Animación a la lectura**

**Hacer de la lectura una práctica feliz,
trascendente y deseable**

Juan Mata



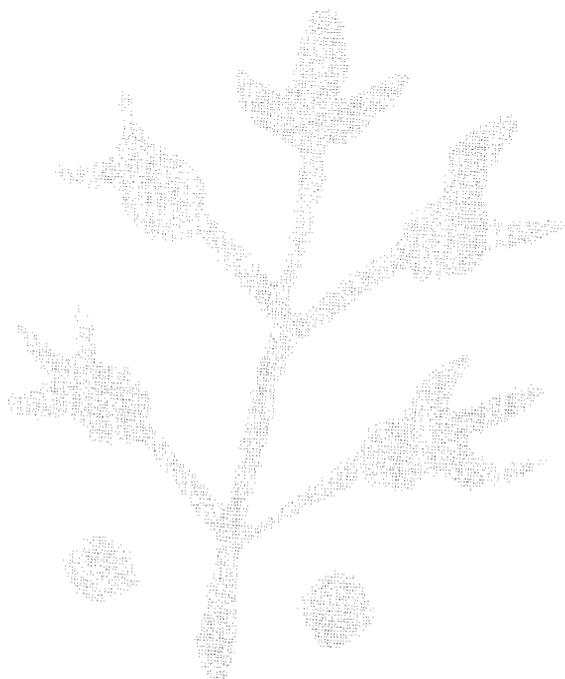
9  **GRAÓ**

10 ideas clave

Animación a la lectura

**Hacer de la lectura una práctica feliz,
trascendente y deseable**

Juan Mata



9  **GRAÓ**

Colección Ideas Clave

Director de la colección: Antoni Zabala

Serie: Didáctica de la lengua y de la literatura

© Juan Mata Anaya

© de esta edición: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona

www.grao.com

1.ª edición: diciembre 2008

ISBN: 84-7827-681-3

D.L.: B-55.465-2008

Diseño: Maria Tortajada Carenys

Impresión: Imprimeix

Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquier medio, tanto si es eléctrico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org).

Para Andrea, porque sí y por más razones.

Índice

Presentación (o más bien una declaración)	11
Diez preguntas sobre el significado y los propósitos de la animación a la lectura y diez ideas clave para responderlas	14
1. Conocer la historia del concepto de <i>animación a la lectura</i> es la clave para interpretarlo	19
Cuando la animación era joven todavía	19
• Las promesas de la animación	23
• Sueños sin fronteras	27
En la práctica	31
2. La noción de <i>placer</i> está indefectiblemente unida a la lectura	35
Por el puro gusto de leer	35
• A propósito del placer	37
• Entre la diversión y el aburrimiento	43
En la práctica	47
3. Se debe evitar que los miedos, los prejuicios o las rutinas entorpezcan la amistad con los libros	51
Grandes esperanzas y algunos desánimos	51
• Titubeos... ..	54
• ... y escepticismos	57
• Tanto para tan poco	60
En la práctica	64
4. La soldadura de las actividades que preceden a la lectura y las que la prolongan constituyen el fundamento de la animación	69
¡Ánimo, lector!	69
• Cuestión de preposiciones	73
• Al término de todo	78
En la práctica	82

El juego, entendido con seriedad, es inherente a la lectura y, bien utilizado, puede despertar el deseo de leer	87
El juego de leer	87
• Juego, arte, literatura	93
• Leer, jugar	95
En la práctica	100

La lectura debe formar parte de las experiencias vitales de los niños y los jóvenes	105
Leer qué, aprender cómo	105
• El presente del pasado	107
• Instruir la mirada	112
• Volver a intentarlo	116
En la práctica	119

La comprensión de un texto es inseparable del interés, las expectativas, los propósitos o la satisfacción previa de los lectores	123
Comprender o no comprender: he aquí el problema	123
• Comprensión y literatura	126
• Comprensión y lectura	129
• Comprensión y animación	132
En la práctica	135

La mediación es primordialmente una labor de lectores comprometidos que deben tratar de fascinar a los lectores que empiezan	139
Entre los libros y los lectores	139
• Espacio íntimo	141
• Profesores, animadores, lectores	144
• Donde habitan los libros	149
En la práctica	154

El futuro de un lector se trama en los hogares y en las aulas, en las bibliotecas públicas y escolares, en la prensa y en la red social de Internet	159
Orientar los pasos	159
• Hogares con libros	160

• La potestad de las bibliotecas	163
• Los nudos de la Red	169
• ... y todo lo demás	173
En la práctica	176



La animación de la lectura es una de las actividades que mejor contribuyen a la comprensión de un texto	181
Levantar los ojos del libro	181
• La respuesta a la literatura	183
• En animada conversación	186
• Escribir y leer, o viceversa	190
En la práctica	195
Glosario	199
Referencias y bibliografía	207

Presentación (o más bien una declaración)

Toda mente humana se las ha de ver con la adquisición de nuevo conocimiento, por lo que toda mente necesita estímulo, conversación, comprensión, intuición y gozo intelectual. Si alguien tiene interés en privar a sus conciudadanos de la facultad de comprender, sólo tiene que privarles de uno o varios de estos conceptos. (Jorge Wagensberg)

Todo aquel que escribe un libro, y yo no soy una excepción, mantiene en su mente la imagen de un lector o lectora ideal de su texto, una sombra benefactora y anónima que lo acompaña y estimula, y en la que inconscientemente se piensa al escoger una palabra o desarrollar un razonamiento. Luego, el curso de los días se encarga de desmentir esa ilusión, pues el libro acaba en manos de personas mucho más reales y hospitalarias que las imaginadas. Pero esa constatación no evita el ensueño, que en mi caso es un círculo de lectores (o un rectángulo o un cuadrado, que de todas esas maneras pueden distribuirse para conversar) reunidos en torno a una mesa, que puede ser la de un café, una biblioteca, una librería o un centro escolar, y debatiendo algunas de las argumentaciones y experiencias expuestas en este libro.

No caigo en la arrogancia de pensar que el libro vaya a ser leído, aunque aspiro a que lo sea; pero puestos a suponer, ésa sería la situación perfecta. Me inclino, como parece evidente, por una lectura conversada, o al menos dialogada. No desdeño la lectura solitaria y silenciosa, que es la más común y la más probable, sino que puestos a fantasear me decanto por la discusión colectiva, entre otras razones porque en ningún momento, mientras escribía, he dejado de pensar en la **animación*** a la lectura como una empresa mancomunada.

Añadiré una ilusión más: entre los lectores y lectoras congregados debería de haber vehementes apologistas y no menos vehementes detractores de la animación a la lectura, pues, aparte de que el intercambio de argumentos entre unos y otros sería sumamente esclarecedor, yo mismo he escrito el libro ejerciendo ese doble papel. A ratos adalid y a ratos

* Todos los términos que aparecen en **negrita** pueden encontrarse en el glosario del libro (pp. 199-206).

opositor, no he dejado en ningún momento de tener en cuenta los razonamientos de quienes se sienten concernidos y de quienes se consideran agraviados. Sé de sobra que hablar de animación a la lectura es una tarea espinosa. Entre otras causas porque uno ha de vérselas con un concepto extremadamente difuso y deteriorado, significativo y banal a la vez, útil y sospechoso por igual. Es de esas locuciones legitimadas por el uso cuya simple mención agrada y tranquiliza a unos, pero confunde y molesta a otros. A su amparo se han refugiado prácticas muy heterogéneas: imaginativas y alentadoras en muchos casos, ininteligibles e incoherentes en otras muchas ocasiones. No he olvidado en ningún momento esas contradicciones.

No quiero ocultar que al abordar este tema he sufrido el síndrome del desaliento. ¿Un libro más? ¿Es necesario seguir hablando de esta cuestión? ¿Aclarará algo o desorientará aún más? Al redactar un nuevo libro sobre la animación a la lectura pudiera darse a entender que no se ha dicho lo suficiente o, al menos, no lo suficientemente claro. Pudiera parecer que faltan todavía palabras rotundas o definitivamente clarificadoras. Y no es así, en absoluto. Ya se ha escrito mucho y bien sobre esta materia, de modo que no me considero ni un precursor ni un juez. Dejando a un lado las generosas razones de la editorial, a la que le agradezco muy de veras su invitación a reflexionar, diré que lo que he hecho en este caso es simplemente interpretar una partitura bien conocida, aportarle matices, ritmos, intensidades, pensamientos y emociones personales.

Al hablar de animación a la lectura es obligado hablar de educación lingüística y literaria, de la misma manera que al hablar de educación lectora no hablamos de otra cosa que de animar a leer. No concibo una cosa sin la otra. Por eso mismo, éste es un libro conciliador. He tratado de amistar prácticas a menudo incomunicadas, incluso hostiles, y quebrar a la vez la falsa dicotomía entre la profundidad asignada al trabajo académico y la trivialidad atribuida a las actividades de animación. Estoy convencido de que no hay diferencias substanciales entre las ambiciones de quienes, en un aula o fuera de ella, propugnan la práctica rigurosa y concienzuda de la lectura y la de quienes, en un aula o fuera de ella, promueven acercamientos distendidos y risueños a los libros. En todos los casos el acicate es el mismo (al menos eso creo): hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable. No se trata de otra cosa.

Por lo demás, he de confesar que resulta inevitable hablar de pedagogía al tratar de animación a la lectura. Al menos lo es para mí. Soy profesor, un profesor universitario para más señas, algo que proclamo con orgullo, pese al deterioro de su prestigio, y mi vida profesional transcurre en las aulas. Y es la relación con los alumnos una de las fuentes principales de las que bebo. Son sus desafectos y sus carencias, mucho más que sus certidumbres, lo que me ayuda a afinar mi pensamiento y a discurrir sobre las experiencias lectoras. Quiero con ello alertar del sesgo pedagógico que en algunos momentos han tomado mis reflexiones. Pero de inmediato advierto que animar a leer no puede considerarse un ejercicio desligado del conocimiento literario o la **comprensión lectora**. Es preciso recordar que no sólo se hace pedagogía en las aulas. Son muchos los espacios donde, de manera consciente o involuntaria, también se practica. Pienso en las bibliotecas, las librerías, los hogares, las asociaciones cívicas... Y asimismo, y de un modo cada vez más poderoso, en la Red, en el espacio virtual que ha creado Internet. Todos, y en todo momento, educamos, es decir, conducimos a otros en una determinada dirección. En el caso que nos ocupa, en dirección a los libros.

Quiero igualmente aclarar que al hablar de libros he pensando básicamente en libros de literatura. Es inevitable. El término «animación a la lectura» está asociado de un modo preferente a las narraciones, la poesía y el teatro, por lo que soy consciente de haber dejado al margen el inmenso campo de los textos científicos, filosóficos, históricos o periodísticos. Y ello es así porque son los textos literarios los que poseen una mayor carga de gratuidad, los que requieren un mínimo gesto de voluntad para leerlos. Y porque, como queda apuntado en los siguientes capítulos, son esos textos los que definen los modelos contemporáneos de lectura y de lector. No he querido, sin embargo, presentar la lectura literaria como un privilegio o una distinción. Si se presentara la oportunidad de optar, no dudaría: prefiero personas rectas, razonables y benéficas aunque no lean antes que lectores vanidosos, estúpidos o malvados. Si animo a leer no es por petulancia o apostolado sino porque sé que los libros, no todos, pueden ayudar a dar sentido a la vida y a habitar juiciosamente el mundo.

Si a la expresión «dar que hablar» le asignáramos el significado de proporcionar elementos para la reflexión, en vez del habitual sentido de dar motivo a la murmuración y a la crítica, me sentiría satisfecho pensando que con las ideas que siguen he podido contribuir a iniciar y mantener apasionadas conversaciones.

Diez preguntas sobre el significado y los propósitos de la animación a la lectura y diez ideas clave para responderlas

1. ¿Cuál es el verdadero significado de la animación a la lectura?

Idea clave 1: Para comprender bien el sentido de la animación es necesario conocer la historia del concepto, así como los anhelos pedagógicos y sociales de la época en que surgió. La palabra fue asociándose progresivamente a las más diversas actividades sociales, entre ellas a la lectura. La nueva locución se afincó con éxito en las bibliotecas, desde las que migró a las aulas. Tanto los entusiasmos como los recelos que suscitó la animación a la lectura pueden interpretarse mejor si se tienen en cuenta las esperanzas de quienes veían en las nuevas actividades una grata forma de acercar los libros a los ciudadanos así como los temores de quienes entendían que con ellas se menoscababan y trivializaban los modos tradicionales de practicar la lectura.

2. ¿Qué debe entenderse por «placer de leer» y qué hacer para lograrlo?

Idea clave 2: La noción de placer está ya indefectiblemente unida a la lectura. Nadie duda a estas alturas que la experiencia de leer debe ser ante todo grata y deseable. Pero una cosa son los discursos y otra bien diferente las prácticas cotidianas. La realidad muestra las muy frecuentes contradicciones entre lo que se proclama y lo que se hace. No es infrecuente que la defensa del placer de leer surja en medio de ejercicios tediosos y forzados. El cada vez mejor conocimiento de cómo funciona el cerebro humano está permitiendo demostrar que el placer, que preserva y sostiene la vida, está en el origen de cualquier actividad que se emprende, inclusive la lectura.

3. ¿Qué podemos razonablemente esperar y qué debemos ineludiblemente promover en la pedagogía de la lectura?

Idea clave 3: Aunque el concepto y las prácticas de animación a la lectura estuvieron desde el principio rodeados de escepticismos e incluso desdenes, la verdad es que en España, y no sólo en nuestro país, descollaron más las ilusiones de quienes la estimaban como una oportu-

tunidad de cambiar la pedagogía de la lectura que las reprobaciones o las burias. Cuando el tiempo fue demostrando que los resultados no se ajustaban ni a las expectativas ni a los esfuerzos empleados cundieron los desalientos. Pero tan irrazonables pueden resultar las desmesuradas esperanzas como los desánimos extremos. Es preciso determinar entonces qué podemos razonablemente esperar y qué debemos ineludiblemente promover.

4. ¿Qué fundamenta la animación a la lectura?

Idea clave 4: A la sombra de la animación a la lectura se ha acogido un heterogéneo y a veces contradictorio conglomerado de prácticas. No todos los que las llevan a cabo entienden las mismas cosas ni tienen los mismos objetivos. Establecer sin ambigüedades qué debe entenderse por «animación a la lectura» puede ser muy clarificador. En ese sentido, parece oportuno distinguir entre prácticas que animan a leer, es decir, que persuaden, impulsan y allanan caminos, y prácticas que animan una lectura, es decir, que la ramifican, la vinculan a otras experiencias, la enraízan. La soldadura de las actividades que preceden y las que prolongan la lectura constituye el fundamento de la animación.

5. ¿Y si la lectura fuese en realidad una forma sublimada de juego y leer y jugar compartieran las mismas secuencias y los mismos objetivos?

Idea clave 5: La noción de juego despierta tantos apasionamientos como desconfianzas. Se alaba el juego como uno de los medios más libres e imaginativos de los seres humanos, y en especial los niños, para entender y relacionarse con el mundo, pero al mismo tiempo se procura que no contamine las actividades de aprendizaje escolar. En las aulas es preferible una separación estricta entre el aprendizaje y el juego. La animación a la lectura ha sido a menudo descalificada por su reivindicación del juego. El juego, entendido con seriedad, es inherente a la lectura y, bien utilizado, puede despertar el deseo de leer.

6. ¿A qué libros concierne esta pedagogía de la lectura?

Idea clave 6: Un tópico muy arraigado afirma que la animación a la lectura sólo es aceptable para los libros contemporáneos y, más específicamente, para los libros de literatura infantil y juvenil. Los libros importantes y, por supuesto, los libros clásicos parecen exigir una consideración y un modo de leer incompatibles con la espontaneidad o la dis-

tensión. Las artificiosas barreras entre el estudio y la lectura, entre el análisis de los textos y el gozo de leerlos, han limitado negativamente la pedagogía literaria. Es urgente y forzoso abolir esas separaciones e idear nuevos procedimientos si se pretende que la lectura forme parte de las experiencias vitales de los niños y los jóvenes.

7. ¿Comprender o no comprender?

Idea clave 7: A la comprensión lectora, que es uno de los objetivos pedagógicos más arduos e incuestionables, se le contraponen a menudo las inconsistencias y confusiones de la animación a la lectura. Sus detractores afirman que la laboriosidad que implica el entendimiento de un texto es incompatible con la liviandad de las animaciones. Afirmar que el acercamiento distendido y dichoso a los libros no favorece la comprensión, sino que incluso la obstaculiza, no es del todo adecuado. Abundan las investigaciones que demuestran por el contrario que la comprensión de un texto es inseparable del interés, las expectativas, los propósitos o la satisfacción previa de los lectores, que es justamente lo que trata de alentar la animación a la lectura.

8. ¿Qué papel deben tener los mediadores en la lectura?

Idea clave 8: Los lectores adultos y experimentados saben que el descubrimiento de los buenos libros es casi siempre consecuencia de una búsqueda atenta y paciente. Exige conocimientos y perspicacia, cualidades que los lectores incipientes no poseen, por lo que en la mayoría de los casos están a merced de los gustos de los mayores. El papel de los mediadores resulta por ello determinante. Pero al hablar de mediadores es preciso considerar no tanto la profesionalización como la voluntad y la inteligencia. Convertir la mediación en un oficio puede resultar arriesgado, pues persuadir no es una cuestión de recursos técnicos. La mediación es primordialmente una labor de lectores comprometidos –padres, profesores, bibliotecarios, librereros, periodistas...– que tratan de fascinar a los lectores que empiezan.

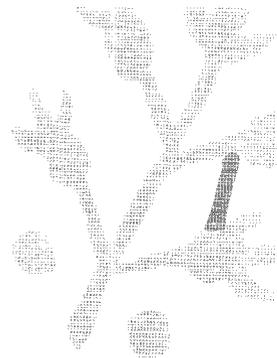
9. ¿Dónde se construye el futuro de un lector?

Idea clave 9: Animar a leer, es decir, estimular el deseo de acercarse a un libro y leerlo libremente, es la máxima ambición de un lector. Los lectores expertos tienden a olvidar sin

embargo que la facilidad con que ellos recorrieron el camino a los libros no es universal. Esa misma experiencia ha podido estar para otras personas ensombrecida por la angustia y el desánimo. Amar leer no es un deseo elemental o inmediato. Tan ineludible como quebrar prejuicios y vencer resistencias es idear estímulos y recompensas. En los hogares y en las aulas, en las bibliotecas públicas y escolares, en la prensa y en la red social de Internet, se trama día a día el futuro de un lector.

10. ¿Cuál debe ser el sentido de la animación de la lectura?

Idea clave 10: La animación de una lectura es una de las actividades que mejor contribuyen a la comprensión de un texto. La preposición de otorga a la animación una dimensión más dilatada y creativa. La respuesta de los lectores a un libro es una manifestación de homenaje pero también una vía de conocimiento. La conversación y el debate, la escritura y la recreación artística, son modos de compromiso con las palabras depositadas en un libro. Y es asimismo una manera de elaborar significados personales, de indagar en uno mismo los efectos de la lectura. Compartir la experiencia de leer un texto o escribir otro texto a modo de diálogo con lo leído ensancha y afina la lectura.



Conocer la historia del concepto de *animación a la lectura* es la clave para interpretarlo



Para comprender bien el sentido de la animación es necesario conocer la historia del concepto, así como los anhelos pedagógicos y sociales de la época en que surgió. La palabra fue asociándose progresivamente a las más diversas actividades sociales, entre ellas a la lectura. La nueva locución se afincó con éxito en las bibliotecas, desde las que migró a las aulas. Tanto los entusiasmos como los recelos que suscitó la animación a la lectura pueden interpretarse mejor si se tienen en cuenta las esperanzas de quienes veían en las nuevas actividades una grata forma de acercar los libros a los ciudadanos así como los temores de quienes entendían que con ellas se menoscababan y frivolizaban los modos tradicionales de practicar la lectura.

Cuando la animación era joven todavía

Determinar el principio de una historia resulta siempre aventurado. Sin pretenderlo puede incurrirse en el abuso o la falsificación, pues todo suceso es deudor de otro anterior y éste de otro, y así sucesivamente. Nada existe sin antecedentes. Resulta del todo imposible establecer con exactitud y justicia el origen de los hechos humanos. Por comodidad, sin embargo, y porque en caso contrario haría inviable la redacción de este libro, he elegido un caprichoso punto de partida para iniciar

este relato sobre la animación y la lectura. Espero que la arbitrariedad no distorsione demasiado el propósito.

Y quiero hacerlo, como corresponde, con una inauguración.

En octubre de 1965 abrió sus puertas en la localidad francesa de Clamart la biblioteca *La Joie par les livres*. No era la sección infantil de una biblioteca pública, sino una biblioteca concebida íntegramente para los niños y los jóvenes. No era la primera que se abría en Europa con esa finalidad, pero dada su repercusión merece encabezar nuestra historia. Esa **biblioteca infantil** tenía un admirable antecedente en otra célebre biblioteca para niños, *L'Heure Joyeuse*, abierta en París en 1924 por iniciativa del Book Committee on Children's Libraries, una institución norteamericana encargada, como otras tantas en aquellos años, de ayudar a la reconstrucción de algunos países europeos después de la devastadora Primera Guerra Mundial. *L'Heure Joyeuse*, de nombre alto, sonoro y significativo, por utilizar tres cervantinos epítetos, tenía a su vez un precedente en otra biblioteca de idéntico nombre abierta en Bruselas cuatro años antes por el mismo comité.

La novedad de aquella pionera biblioteca parisina residía en la concepción luminosa y acogedora del espacio de lectura, la adaptación de los muebles a las necesidades de los niños, la metódica selección del fondo bibliográfico, la organización eficaz y sencilla, el libre acceso a las estanterías, el protagonismo concedido a los propios lectores... Y, sobre todo, en el acogimiento respetuoso y atento a todos los niños, independientemente de su origen social o formación cultural, algo rutinario hoy día, pero absolutamente inédito entonces. Su apertura constituyó una verdadera revolución si se tienen en cuenta la situación de las bibliotecas de aquel tiempo y los muchos prejuicios de los bibliotecarios hacia los niños como usuarios. En cambio, en esa nueva biblioteca se confió sin reservas en su inteligencia, su interés y su responsabilidad. Su éxito fue fulminante y los jóvenes lectores la conquistaron de inmediato, y también muchos adultos, que se acercaban hasta la Rue Boutebrie a observar aquel original fenómeno. Los nombres de las bibliotecarias Marguerite Gruny, Claire Huchet y Mathilde Leriche merecen ser recordados aquí.

En aquel momento, y a la par que la renovación de los libros, las estanterías o la ornamentación, surgió también la necesidad de idear actividades amenas y cautivadoras acordes con el nuevo público, en consonancia con el nuevo espíritu. Y siempre encaminadas a proporcionar a los usuarios el **placer** de la estancia y el gusto por los libros y la lectura, pues si difícil es persuadir a los adultos de la importancia de leer, no menos difícil es hacerlo con los niños, aunque su disposición inicial sea mayor. Surgieron así las narraciones colectivas de cuentos, las conver-

saciones sobre los libros leídos, las lecturas poéticas, las guías bibliográficas, las exposiciones temáticas de libros, las representaciones teatrales, las lecturas en voz alta de novelas y álbumes ilustrados, los juegos para captar la atención de los lectores, las invitaciones a escritores, artistas o científicos... En fin, muchas de las actividades que algunas décadas más tarde, y en Francia precisamente, se agruparían bajo la etiqueta de «animación a la lectura». Sin embargo, en aquellos lejanos días sólo respondían a los retos de unas circunstancias inéditas y, en parte, no eran sino una transposición de actividades que ya eran comunes en las bibliotecas infantiles de Estados Unidos, Inglaterra o Alemania. Se trataba, en definitiva, de implantar el modelo de **lectura pública** de los países anglosajones, cuyos principios ya estaban recogidos en el *Report of the Trustees of the Public Library of the City of Boston* de 1852, en el que a la vez que se reconocía la extraordinaria importancia de la educación formal se planteaba su insuficiencia, por lo que se hacía imperioso dar ocasión a todos de acceder al conocimiento. Ésa debía de ser la verdadera misión de las bibliotecas públicas.

Así es que cuando en 1965, y por iniciativa de un mecenas privado, Anne Gruner-Schlumberger, se inauguró *La Joie par les livres* ya se contaba con un admirable antecedente. Se trataba ahora de restaurar el aliento primigenio, de modo que desde el primer momento, y como han recordado reiteradamente sus primeras responsables, fue necesario ofrecer una imagen tentadora de la biblioteca infantil, convocar a un público no siempre confiado y dispuesto, hacerle ver que la biblioteca daba respuestas a sus inquietudes y deseos, brindarle la oportunidad de expresarse, vincularlo para siempre. La primera directora de *La Joie par les livres*, Geneviève Patte, que había trabajado durante un tiempo en la Biblioteca Pública de Nueva York, se preocupó especialmente de proveer a la recién inaugurada biblioteca de una organización que respetara escrupulosamente los ritmos y las exigencias de los niños para que en ningún momento se sintieran cohibidos o desorientados. Y dedicó especial atención a idear actividades de seducción y estímulo.

Porque el desafío era, y lo sigue siendo, incommensurable: ¿cómo hacer de una biblioteca un lugar accesible, grato, deseable? El simple hecho de abrir una biblioteca dotada de buenos libros y habilitada para acoger afectuosamente a los lectores no asegura una afluencia masiva y menos aún un interés irrefragable por la lectura. Se requiere mucha persuasión y mucha paciencia para vencer prejuicios y resistencias, para hacer comprensible a los niños y a los jóvenes lo evidente: que leer no es acto sometido a examen o lucro sino un gesto libre y gratuito, que en los libros pueden encontrarse respuestas a algunas preguntas fundamentales pero también surgir preguntas que necesita-

rán algunas respuestas personales, que la lectura no exige más de lo que cada cual está dispuesto a dar ni da menos de lo que cada uno busca y necesita. En suma, hacer ver a los niños y los jóvenes que la biblioteca es un espacio donde el pensamiento y las emociones se manifiestan, se experimentan y se comparten. Pero lo transparente para los convencidos puede ser obtuso para los escépticos o incrédulos, y en consecuencia es preciso aguzar el ingenio para mover voluntades.

Es por ello que en las bibliotecas, y no únicamente en las infantiles, han ido ideándose toda clase de actividades encaminadas a facilitar el encuentro con los libros. Si se rastrea la historia del concepto de *lectura pública* se comprueba que han sido continuos los desvelos por atraer la atención de los posibles lectores. Y a la inversa, pues tan importante como encaminar a los ciudadanos hacia los libros ha sido hacerlos presentes en la sociedad. Así pues, cualquier iniciativa que hiciera agradable la estancia en la biblioteca o favoreciera la lectura era bien celebrada. Muchos de los recursos utilizados para ello han coincidido con lo que suele conceptuarse ahora como animación a la lectura, aun cuando no se haya tenido conciencia de estar realizando esa tarea.

Recordemos al respecto una de las más célebres y utilizadas estrategias de animación: la hora del cuento. Aunque ahora aparezca como una práctica reciente, en realidad comenzó a generalizarse en Inglaterra y Estados Unidos a principios del siglo xx. Podríamos rememorar aquí los nombres de Marie L. Shedlock, Emelyn Newcomb Partridge o Sara Cone Bryant, uno de cuyos libros, *El arte de contar cuentos*, de sostenido éxito editorial en España y en otros muchos países, fue publicado originariamente en 1905. Con ocasión de unas conferencias sobre literatura alemana, Bryant observó la atención que mantenían los asistentes cuando les narraba los argumentos de las obras objeto de estudio, lo que le hizo reparar en la importancia de los relatos para la **comprensión** y aceptación de la literatura. No cejó desde entonces de batallar a favor de la narración de cuentos. El empeño de aquellas mujeres pioneras dio origen a la institución de la Children Storytelling Hour, tan inseparable ya de las actividades de las bibliotecas infantiles y escolares.

Y puesto que hablamos de precursoras, habría que señalar en justicia que ya en la década de 1940, y exiliada en Argentina, la escritora española Elena Fortún, que había estudiado Biblioteconomía en el Instituto Internacional de Boston en Madrid, inauguró la costumbre de organizar una vez a la semana la hora del cuento en la biblioteca donde trabajaba. No está de más hacer ese recordatorio, como el hecho de que en el Instituto-Escuela de Madrid, uno de los centros educativos españoles más innovadores y modélicos del primer tercio del siglo xx, ya se organizaban sesiones de narración de cuentos como parte de sus programas pedagógicos. No sirve de mucho

lamentar lo que hubiera podido ser este país sin la tragedia de la Guerra Civil, pero recordar estas experiencias ayuda a hacer justicia y a entender un poco mejor el presente.

Y un par de recordatorios más. En 1964, la escritora y también narradora Montserrat del Amo publicó en España un libro con el título de *La Hora del Cuento*, en el que ofrecía consejos acerca de la mejor manera de organizar las sesiones de narración en las bibliotecas y los criterios a la hora de seleccionar los cuentos adecuados a cada edad. Pensada como una actividad propia de los bibliotecarios, la hora del cuento perseguía el doble objetivo de «adelantar a los niños lo que para ellos guardan los libros y conseguir que, a continuación, vayan ellos mismos a buscarlo en la letra impresa» (1964, p. 27). Contar era, pues, un modo de señalar e incitar. También en 1964, la bibliotecaria Aurora Díaz Plaja había publicado, en la misma colección que el anteriormente citado, un libro cuyo título, *Cómo atraer al lector*, es bien significativo de las preocupaciones que desde siempre han abrumado a los bibliotecarios: una vez abierta la biblioteca, una vez organizado el fondo y asegurada la organización, cómo atraer al lector, cómo ir en su busca. Sin duda, ése ha sido siempre el meollo de la cuestión. Una biblioteca sin lectores es un mero almacén de libros. Sólo la presencia de lectores la legitima y dota de significación. Pero siempre la misma intranquilidad: qué hacer para que no sólo acudan los convencidos sino los indiferentes o los reacios.

Las promesas de la animación

Regresemos a nuestra historia.

Cuando se inauguró *La Joie par les livres* y sus responsables se plantearon qué actividades realizar para hacer de la biblioteca un lugar atractivo estaban en auge en Francia diversos movimientos sociales que habían hecho de la «animación» su fundamento. Su objetivo primordial era la extensión de la cultura y el enriquecimiento del tiempo libre de los ciudadanos mediante programas que fomentaran la participación y las relaciones comunitarias e hicieran llegar lo mejor del pensamiento humano al mayor número de personas. Por eso, desde el principio, la animación estuvo adjetivada como «cultural» o «sociocultural», pues era concebida no sólo como una **estrategia** de apropiación

La animación era concebida como un instrumento de transformación social que deseaba poner término a la exclusión de muchos ciudadanos a las artes y las ciencias, y hacer que sus formas de vida y sueños se manifestaran y reconocieran.

y creación de cultura sino como un instrumento de transformación social. Se trataba de poner término a la exclusión de tantos ciudadanos a los que determinadas circunstancias económicas y educativas mantenían ajenos a las artes y las ciencias. Y, a la par, hacer que sus formas de vida y sus sueños se manifestaran y reconocieran.

En una de las primeras obras escritas sobre esa cuestión, *L'animation culturelle*, publicada en Francia en 1964, se afirmaba que la animación cultural se inscribía en el marco de una emancipación colectiva. El lenguaje no dejaba lugar a dudas. La animación partía de una visión crítica de la sociedad y tendía a una revolución mediante la movilización ciudadana y el incremento de la formación personal. Y a pesar de la pluralidad de propuestas, para uno de sus promotores, Jacques Charpentreau (1964), la animación consistía en:

[...] offrir des possibilités de culture sur le plus large secteur possible de la vie du citoyen, en faisant participer le plus grand nombre possible de citoyens. (1964, p. 17)

ofrecer posibilidades de cultura durante el más amplio sector posible de la vida del ciudadano, haciendo participar al mayor número posible de ciudadanos]. Oportunidad y participación eran dos de las nociones clave. (Trad. del autor)

Se trataba, en efecto, de universalizar la cultura, pero asimismo de provocarla. No se buscaba únicamente formar espectadores o melómanos sino de alentar la creación. La animación cultural haría posible la utopía del encuentro entre seres humanos aislados y alienados, entre los artistas y los ciudadanos, entre el arte y la vida. Y como consecuencia de ese diálogo se alcanzaría la emancipación personal.

El heterogéneo conjunto de prácticas acogido a la sombra de la animación compartía no obstante una idea común: no se perseguía el mero entretenimiento, sino la transformación del mundo. Las actividades de animación eran formas de reacción a las atonías y las desigual-

La animación partía de una visión crítica de la sociedad y tendía a una revolución mediante la movilización ciudadana y el incremento de la formación personal.

El heterogéneo conjunto de prácticas acogido a la sombra de la animación compartía no obstante una idea común: no se perseguía el mero entretenimiento, sino la transformación del mundo.

dades sociales y una vía de concienciación, movilización y compromiso. Y en ese sentido, los recursos disponibles eran innumerables: visitas a museos, representaciones teatrales, excursiones a la montaña, competiciones deportivas, conferencias, talleres de fotografía, cursos de escritura, organización de coros o grupos musicales, fiestas, observaciones astronómicas, viajes, lecturas... Las íntimas conexiones entre grupos juveniles, asociaciones vecinales, escuelas, clubes deportivos o bibliotecas disolvían las fronteras entre unos organismos y otros, entre unos espacios y otros, y otorgaba a las prácticas de animación un carácter abierto, colectivo e intercambiable.

La animación cultural se engarzaba además con la prestigiosa tradición de la educación popular francesa, cuyos fines pedagógicos eran extender la cultura a todos los ciudadanos, alentar la liberación personal, procurar el disfrute de los derechos cívicos. La educación popular, tal como se había manifestado desde el siglo XIX, pretendía remediar las desventajas sociales, hacer posible que los trabajadores, las mujeres o los inmigrantes colmaran sus ansias de conocimiento. Esas ambiciones, que habían ido encarnándose en las bibliotecas obreras, los ateneos libertarios y las universidades populares alentaron la idea de la educación permanente y universal. Nadie debía quedar al margen del saber, todos debían tener oportunidades y estímulos. Esa tradición educativa ensambló bien con los ideales de la animación sociocultural. Compartían fines y también métodos. El deseo de transformar radicalmente la sociedad también estaba presente en las propuestas pedagógicas de esos años. La escuela era vista como un lugar de exclusión más que como un espacio de liberación. Se consideraba que sus enseñanzas estaban muy alejadas de la vida real y de las necesidades de los alumnos, de modo que era urgente el alumbramiento de una escuela creativa, integradora, participativa, libre. Era el tiempo, no se olvide, de Ivan Illich y su sociedad desescolarizada, de Paulo Freire y su pedagogía del oprimido, de Lorenzo Milani y su escuela de Barbiana, de John Holt y su

La educación popular, tal como se había manifestado desde el siglo XIX, ensambió bien con los ideales de la animación sociocultural: compartían fines y también métodos.

La escuela era vista como un lugar de exclusión más que como un espacio de liberación, era urgente el alumbramiento de una escuela creativa, integradora, participativa y libre.

fracaso de la escuela, de Gianni Rodari y su gramática de la fantasía, de Antón Makarenko y su poema pedagógico, de Marshall McLuhan y su aula sin muros, de Celestin Freinet y sus métodos naturales, de A. S. Neill y su antiautoritaria escuela de Summerhill, de Francesco Tonucci y su escuela como investigación, de tantas y tantas iniciativas en las que palpitaba la convicción de que las escuelas del pasado podían superarse y era posible iniciar una nueva época. Se vivía el apogeo de los movimientos de renovación pedagógica: la Asociación de Maestros Rosa Sensat, Movimiento Cooperativo de Escuela Popular o el Movimiento de Acción Educativa en España, el Movimento di Cooperazione Educativa en Italia, el Groupe Français d'Education Nouvelle en Francia, por mencionar algunos ejemplos bien conocidos.

Las estrategias de animación cultural no estaban alejadas de las prácticas pedagógicas del profesorado que buscaba una profunda renovación de los métodos de enseñanza.

Las estrategias de animación cultural no estaban, pues, muy alejadas de las prácticas pedagógicas de los profesores que buscaban una profunda renovación de los métodos de enseñanza. Los protagonistas además se mezclaban y los destinatarios eran, en el fondo, los mismos. Conviene recordar todo esto para comprender que fue en aquel marco de agitación social y cultural donde la animación se dio de bruces con las preocupaciones de las bibliotecas públicas y las escuelas para hacer que los ciudadanos, y sobre todo los niños, accedieran a los beneficios de la lectura. «Animación a la lectura» fue, claro está, una locución inevitable. De ese modo, el deseo primigenio de combatir la apatía, el gran enemigo del ser humano como se proclamaba entonces, y vivificar las instituciones y los espacios comunitarios se unió a las aspiraciones de las bibliotecas infantiles de hacer de ellas lugares abiertos, comprometidos, animados. Y eso sin olvidar que muchos de los propagadores de la animación cultural eran al mismo tiempo profesores y estudiosos de la **literatura infantil y juvenil**, como es el caso del anteriormente citado Jacques Charpentreau, que era un ardiente defensor de la poesía en las aulas y un editor reputado de obras sobre literatura infantil. Es fácilmente comprensible la transfusión de ideas entre unos y otros ámbitos.

Y si bien el término «animación» no entró de lleno en el vocabulario de los bibliotecarios franceses y de otros países hasta la década de los años setenta del siglo xx, lo cierto es que proliferaron en aquellos años actividades que más tarde se acogerían a esa denominación. Las iniciativas de la animación cultural, las actividades de las bibliotecas infantiles y las prácticas de la nueva pedagogía se trenzaron sin dificultad, y así se fue esbozando lo que más tarde se denominó animación a la lectura.

El término «animación» no entró de lleno en el vocabulario de los bibliotecarios franceses y de otros países hasta la década de los años setenta del siglo xx, pero en aquellos años proliferaron actividades que más tarde se acogerían a esa denominación.

Sueños sin fronteras

Como era de prever, esos deseos de cambio social también afectaron a España. Coincidían además con los estertores de la dictadura franquista, con lo que fue fácil tramar los ideales foráneos con las reivindicaciones políticas autóctonas. Las asociaciones de vecinos, las organizaciones culturales de jóvenes y de mujeres, los colegios profesionales, los partidos políticos y los sindicatos, además de reivindicar escuelas, agua potable, autobuses públicos y libertades, fueron instrumentos decisivos de integración y socialización. En el campo de la educación, como en el de las bibliotecas, dominaba el deseo de deshacerse de lo heredado y adaptar las prácticas pedagógicas al tiempo nuevo. La voluntad de cambio era tan grande que cualquier propuesta de innovación era muy bienvenida.

Los deseos de cambio social también afectaron a España, coincidiendo con los estertores de la dictadura franquista, con lo que fue fácil tramar los ideales foráneos con las reivindicaciones políticas autóctonas.

El concepto de *animación a la lectura* comienza a extenderse en nuestro país en los albores de los años ochenta del siglo xx, más o menos a la par que en otros países europeos. Cuenta M^a Montserrat Sarto (2000) que en una reunión de la sección de Prensa y Literatura Infantil del Bureau International Catholique de l'Enfance celebrada en 1974, en la localidad belga de Dworp, se debatió en profundidad la cuestión de la lectura y su relación con los libros infantiles que nacían entonces así como con los periódicos y revistas destinados a ellos. Se vislumbraba un cambio al que había que prestar atención. Los viejos

El concepto de *animación a la lectura* comienza a extenderse en nuestro país en los inicios de los años ochenta del siglo xx, a la par que en otros países europeos.

métodos educativos no servían para la sociedad que se estaba bosquejando y, con respecto a la lectura, había que ir a la par de los movimientos de renovación pedagógica. Los participantes en aquella asamblea se comprometieron a ensayar en sus respectivos países prácticas para mejorar la formación de los lectores, para un más consciente ejercicio de su papel. En torno a la librería Talentum se fueron organizando entonces seminarios sobre la promoción de la lectura en los que participaron profesores, madres de familia, bibliotecarios y libreros, a cuya reflexión se deben, según el recuerdo de M.^a Montserrat Sarto, algunas de las prácticas de animación a la lectura que poco a poco se irían propagando.

En la obra *El niño y los libros: cómo despertar una afición*, escrita por Willi Fährmann y publicada en España en 1979 por la editorial SM (originariamente fue editada en Alemania dos años antes), se enumeran muchos recursos para hacer que los niños estimen la lectura, algunos de los cuales fueron posteriormente utilizados como prácticas de animación, pero todavía no se menciona la palabra como tal. Sí aparece en cambio el concepto de *animador de lectura*, identificado con el profesor o responsable de un grupo al que corresponde la tarea de motivar a los jóvenes a leer, para lo que resulta imprescindible conocer bien las obras de literatura infantil y juvenil que mejor se avienen a los intereses de los alumnos y afrontar la enseñanza de la literatura de una manera viva y comprometida.

Es, pues, a partir de 1980 cuando el vocabulario de muchos profesores y bibliotecarios va incorporando ese concepto y va saltando a las páginas de todo tipo de publicaciones. Núria Ventura (1982), en su libro *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*, habla ya de animación como la suma de actividades que una biblioteca puede desarrollar para «acercar más el libro al niño», para hacerle «adquirir una visión más crítica ante el libro» y para que pueda aprender a «utilizar mejor el material de que dispone la biblioteca». El ascendiente de las biblio-

El animador de lectura se identifica con el profesor o responsable de un grupo al que corresponde motivar a leer, para lo que es imprescindible conocer las obras de literatura infantil y juvenil que mejor se avienen a los intereses del alumnado, y afrontar la enseñanza de la literatura de una manera viva y comprometida.

tecas francesas es manifiesto. En otra obra coetánea, *Libro-fórum, una técnica de animación a la lectura*, escrita por Carmen Barrientos (1982), se habla de la animación a la lectura como un método para:

hacer que los niños se conviertan en el tipo de lectores que leen para sí, para obtener respuesta a sus interrogantes más vitales, para divertirse, para soñar, para poner en marcha su imaginación, en fin, para sentirse inmersos dentro de la gran aventura que lleva consigo la lectura recreativa.
(Barrientos 1982, p. 7)

El libro-fórum aparece ahí invocado como uno de los principales recursos para fomentar la lectura.

Bastará con recordar algunos de los libros más representativos e influyentes publicados entonces para confirmar la expansión: *La animación a la lectura*, de M.^a Montserrat Sarto, 1984; *Cómo hacer a un niño lector*, de Mercedes Gómez del Manzano, 1985; *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*, de Claude-Anne Parmegiani, 1987 [1985 en Francia]; *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*, de Geneviève Patte, 1988 [1978, 1987 en Francia]; *Crear y animar una biblioteca*, de Marie-Claire Germanaud y Georgette Rappaport, 1988 [1986 en Francia]; *Lecturas animadas*, de Seve Calleja, 1988. Aunque no únicamente los libros contribuyeron a ese apogeo. Debe tenerse en cuenta igualmente la labor editora y programática de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, creada en 1981, la sucesiva formación de seminarios o colectivos de Literatura Infantil y Juvenil, como los de Guadalajara, Arenas de San Pedro o Elche, los cursos y las escuelas de verano de los Movimientos de Renovación Pedagógica, los artículos publicados tanto en revistas especializadas como en boletines multicopiados... A partir de ahí todo fue más fácil. Esa irradiación fue posible también por la cada vez más pujante edición de libros de literatura para niños y jóvenes, la multiplicación y transformación de las bibliotecas infantiles, la innovación en los planes de estudio universitarios, la difusión de los estudios cien-

El libro-fórum se invoca como uno de los principales recursos para fomentar la lectura.

Esa irradiación fue posible también por la cada vez más pujante edición de libros de literatura para niños y jóvenes, la multiplicación y transformación de las bibliotecas infantiles y la innovación en los planes de estudio universitarios.

En un país recién liberado de una dictadura aún se confiaba en la lectura como el aval de un luminoso porvenir.

tíficos sobre la lectura y la literatura infantil, las campañas institucionales de fomento de la lectura que entonces comenzaban. El entusiasmo de una generación de profesores que se incorporó a la enseñanza en las postrimerías del franquismo, la necesidad de renovar los ideales pedagógicos y el deseo colectivo de cambio social hicieron posible que la animación a la lectura emergiera como un ofrecimiento incólume, casi como un conjuro contra todo tipo de males educativos. En un país recién liberado de una dictadura aún se confiaba en la lectura como el aval de un luminoso porvenir.

Las palabras primordiales llegan originalmente a través de los oídos, y mucho más tarde a través de los ojos. Se aprende a escuchar antes que a leer. La literatura está presente en nuestras vidas desde el mismo instante del nacimiento y ya nunca nos abandona, aun cuando no nos atraigan demasiado los libros. Los oídos siempre están alerta y no dejan de recibir historias, versos, canciones, diálogos, aforismos. De hecho, hay tanta literatura en el aire como en las páginas de los libros. Uno ingresa en el mundo de las ficciones y las palabras poéticas escuchando a quienes las preservan y las transmiten. Ese encuentro con la antigua memoria, con las imágenes del mundo tal como habían sido condensadas generación tras generación, abre puertas a fantasías más elaboradas y universales.

Los espacios de la vieja ceremonia han cambiado (el hogar o los patios han dado paso a las aulas, las bibliotecas, las librerías, los *pubs*, los museos o los escenarios), han cambiado los protagonistas (antño eran los abuelos, los padres o los vecinos los que narraban y ahora lo hacen sobre todo los maestros, los actores o los cuentacuentos), han cambiado los cuentos (aun cuando sobrevivan historias ancestrales no dejan de aparecer nuevos perso-

najes y nuevas narraciones), pero lo que no ha sufrido transformaciones substanciales es el rito: un adulto entregando a unos niños palabras llenas de evocaciones y misterios. Ese temprano contacto con las narraciones, ficticias o no, colma el deseo primario de saber qué nos aguarda, qué podemos esperar de la vida. Porque ése es el sentido verdadero de los cuentos y la palabra poética, el de hacernos más accesible y más comprensible la entrada en el mundo. Y por eso la siguen escuchando con tanta atención los niños y también los adultos, pues el gusto de escuchar una buena historia concierne a todos, no conoce fronteras de edad. Acostumbrarse a las historias orales por lo que tienen de confinidad y calidez, pero también de emisarias de la vida, es acostumbrarse a reconocerlas en los libros. La voz conduce a las letras. El placer de escuchar es un prolegómeno del placer de leer. Contar es un modo de animar a la lectura.

En casi todas las escuelas infantiles se multiplican las oportunidades de contar. Cualquier ocasión es buena: durante las comidas, después de la siesta, al comenzar la jornada o con ocasión de alguna efeméride. El cuento está incrustado en las experiencias diarias. La presencia en las escuelas de los álbumes ilustrados ha

hecho a su vez que la **oralidad** se asocie a la letra impresa. Además de contar se lee también en voz alta. Las historias de hoy, nacidas entre las páginas de los libros, adquieren en boca de una lectora una cualidad de vieja historia, de la misma manera que los antiguos mitos y los personajes tradicionales se domicilian y perpetúan en los libros. En los oídos de los niños todas las historias suenan con la misma intensidad y la misma textura, desde Caperucita Roja o los Siete cabritillos hasta *Elmer o El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. En las escuelas de Bologna, por ejemplo, las narraciones orales así como las lecturas de libros y álbumes están concebidas como una parte indivisible de las actividades educativas. Son los mismos narradores los que también leen historias, pues lo que importa en ambos casos es la voz que cuenta, la voz que encarna la palabra guardada en la memoria o en los textos. Entre el escuchar y el leer se abre así un camino de ida y vuelta.

En la escuela infantil El Bibio en Gijón, y dentro del programa *Leemos para que lean*, fueron pasando durante una semana el padre o la madre, o ambos, de los alumnos procedentes de otras comunidades autónomas (Valencia, Cataluña) o países

(México, Argelia, Alemania, Francia) a contar o leer un cuento en su lengua a los niños y niñas de 2 a 6 años, cada cual con sus recursos y estilos personales. La diversidad de historias y acentos daban cuenta así de la diversidad del mundo. En la escuela infantil Luna en Granada, y con motivo de la Fiesta del Libro que celebran en abril, son los antiguos alumnos, que cursan 1.º de primaria en otros colegios, los que acuden a su antiguo centro a contar cuentos y leer libros a quienes aún permanecen en ella. Además de una demostración de compañerismo es un gesto de ánimo, un testimonio de que también ellos sabrán pronto leer.

Los integrantes de la Asociación Litoral de Algeciras no sólo promueven en los colegios la narración oral sino que a través del proyecto *Viejos cuentos para los más jóvenes* comprometen a los alumnos en la tarea de recopilar historias de tradición popular. A través de encuestas, cuadernos viajeros y grabadoras, los alumnos indagan en sus familias y en su vecindad inmediata sobre los cuentos guardados en la memoria de los mayores. De ese modo, los alumnos no sólo actúan como receptores sino como investigadores y narradores, lo que les hace entender y apreciar mucho más el riquísimo patrimonio oral de su entorno social.

Pero no sólo en las escuelas y colegios tiene el cuento su morada. En el IES Alfonso XI de Alcalá la Real se instituyó la costumbre de utilizar la biblioteca durante los recreos para leer cuentos literarios por parte de los propios alumnos, que eran acompañados musicalmente por algunos compañeros. Con el nombre de *Tusitala*, en homenaje a Robert Louis Stevenson, se convocaba a todos los alumnos del centro cada dos semanas para escuchar relatos de Jorge Luis Borges, Edgar Allan Poe, Emilia Pardo Bazán o Gabriel García Márquez, pero también cuentos de tradición oral de las más diversas culturas.

En las bibliotecas públicas, infantiles o no, la «hora del cuento» es ya una institución. Muchas de ellas han dispuesto un pequeño graderío o un rincón especial para esa actividad y la han decorado con vivos colores y personajes literarios. Bibliotecarios, usuarios, vecinos o narradores profesionales reviven allí viejas o nuevas historias, pero ejercen a la vez de embajadores de los libros. Adelantan con su voz lo que más tarde puede encontrarse en las páginas impresas. Al fin, todos somos «leyentes», es decir, lectores y oyentes. Por su ambición y su trayectoria es preciso mencionar el Maratón de los

Cuentos que organiza la Biblioteca Pública de Guadalajara, cuyas dimensiones y participación lo convierte en un acontecimiento cultural que impregna a toda una ciudad. Los cientos de narradores profesionales o aficionados que participan, los miles de oyentes que se suceden a lo largo de las cuarenta y ocho horas ininterrumpidas de narración, las múltiples formas de narrar, los cientos de historias de todo el mundo que se encarnan o los diversos espacios donde se narra hacen ejemplar esa convocatoria de cuentos.

Pero también en las librerías tienen los cuentos su hora. Son muchas las que organizan actividades de narración oral y lecturas de cuentos de modo regular: La Mar de Letras en Madrid, El Búho Lector en Oviedo, Babel en Cartagena, Olentum en Valladolid... Algunas de ellas eligen un tema cada mes en torno al cual giran las narraciones. En la librería Libros para Soñar en Vigo se organizan quincenalmente sesiones de cuentacuentos para bebés. Hacer de las librerías un espacio no sólo de compra sino de descubrimiento y gozo es una apuesta por el porvenir de la lectura.

Las voces anuncian a las letras, la escuela se adelanta a la lectura.

La noción de *placer* está indefectiblemente unida a la lectura



La noción de placer está ya indefectiblemente unida a la lectura. Nadie duda a estas alturas que la experiencia de leer debe ser ante todo grata y deseable. Pero una cosa son los discursos y otra bien diferente las prácticas cotidianas. La realidad muestra las muy frecuentes contradicciones entre lo que se proclama y lo que se hace. No es infrecuente que la defensa del placer de leer surja en medio de ejercicios tediosos y forzados. El cada vez mejor conocimiento de cómo funciona el cerebro humano está permitiendo demostrar que el placer, que preserva y sostiene la vida, está en el origen de cualquier actividad que se emprende, inclusive la lectura.

Por el puro gusto de leer

Cierta confusión terminológica y experiencias a menudo estrambóticas han provocado, al menos en España, las reticencias de muchos profesores, sobre todo de enseñanza secundaria, hacia las prácticas de animación a la lectura. Les achacan un carácter liviano y festivo, tan alejado de la austeridad y la disciplina que se suponen propias del trabajo escolar. Hay alguna razón en esos recelos, aunque también muchos prejuicios. He sufrido en carne propia algunas «animaciones» llevadas a cabo por entusiastas «animadores» a sueldo de alguna editorial o contratados por alguna institución pública y debo confesar que me he quedado un tanto estupefacto. Y no sólo por la excentricidad de las propuestas, sino porque el valor literario o ético de los libros quedaba irremediabilmente desvirtuado. Pocas ganas de leerlos quedaban al término de algunas de esas

experiencias. Alguien podría objetar que quizá habían estado mal planteadas y peor ejecutadas, que la impericia les habría llevado a confundir el hambre con las ganas de comer. Puede ser cierto. Pero ha sido la insistencia en actividades un tanto inanes y desorientadas el origen de muchas desconfianzas hacia todo lo que estuviera etiquetado como «animación a la lectura».

Esas aprensiones se agravan al comprobar los profesores que los animadores, visitantes esporádicos de los centros escolares, excitan la parte más amable de los alumnos (la risa, la desinhibición, el **juego**...) en tanto que ellos deben cargar con la parte más ingrata (los deberes, los exámenes, las desganas...). Y además porque en no pocas ocasiones son los profesores quienes bregan luego con los rechazos y las reservas a la lectura del libro objeto de la animación, una vez apagados los focos, por decirlo al modo teatral. Y hay otra razón más: muchos animadores profesionales han exhibido a menudo una irritante presunción en su capacidad para provocar la lectura de los jóvenes, lo que ha suscitado que muchos profesores se hayan sentido tácitamente recusados, culpables de usar métodos tradicionales y anquilosados, lo que en reciprocidad ha hecho que cultiven un cierto desdén hacia sus acusadores. Las desconfianzas y los reproches no han amainado.

No viene mal recordar que esas desconfianzas no son exclusivas de nuestro país. También las sufrieron inicialmente las bibliotecarias de *L'Heure Joyeuse*. El carácter pedagógico de muchas de las actividades de aquella biblioteca pionera, cuyas responsables no ocultaban su vocación educativa, creó suspicacias en los profesores, que las consideraban intrusas. La manera distendida y autónoma con que los niños lectores, que a otras horas del día actuaban como escolares, se relacionaban con los libros en aquella biblioteca chocaba con los modos rígidos y reglamentados de abordar la lectura en las aulas. Tardaron algunas décadas en aceptar que todos formaban parte del mismo bando. El linaje bibliotecario de la animación a la lectura ha podido influir en su no siempre afectuosa relación con las aulas y la razón es fácilmente comprensible: la libertad y la desenvoltura de las bibliotecas a la hora de idear actividades en torno a los libros chocan con las restricciones de los centros escolares, cuyos programas, horarios, ritmos, exigencias, controles, etcétera, limitan y aun impiden las actividades que se desvíen de los objetivos marcados, sobre todo en la enseñanza secundaria y el bachillerato.

Es cierto que algunas de las actividades etiquetadas como «animación a la lectura» son incompatibles con las aulas, pero otras muchas podrían prosperar en ellas sin problema. De hecho, gran parte de las prácticas de los profesores en las aulas son, aunque no los identifiquen como tal, recursos de animación a la lectura. La confección de una lista de libros ordenados por temas o autores o la elaboración de un panel de recomendaciones de libros hechas por los propios lectores son

prácticas intercambiables entre una biblioteca y un colegio o un instituto, las pueden compartir al unísono bibliotecarios y profesores, aun cuando los primeros consideren que están haciendo animación a la lectura y los segundos entiendan que están cumpliendo con su deber propedéutico. En cambio, una chocolatada para promocionar la lectura o una gincana literaria tienen difícil encaje en las aulas. Convendría tener en cuenta esas circunstancias para evitar fricciones y malentendidos.

A propósito del placer

Pero aun siendo cierto lo anterior, pienso que, al fin y al cabo, son esas cuestiones livianas, que afectan más a la epidermis que al meollo del asunto. Estoy convencido de que soterradamente influyen otros factores en la reticente percepción que a veces se tiene de la animación a la lectura.

Me gustaría aquí examinar la noción de placer, porque a mi juicio tiene mucho que ver con esas desavenencias.

La palabra «placer» está ya irreductiblemente unida a la de «lectura», y no sólo en nuestra lengua. El «placer de leer» (*le plaisir de lire... reading for pleasure... il piacere di leggere... lesevergnügen... o prazer de ler*) es una locución bien trabada, exitosa, tranquilizadora. Pero hay que tener cierta cautela con las palabras. A menudo enmarañan más que esclarecen, sirven más para enemistar que para entender. O bien pierden lozanía y al cabo del tiempo ya no significan nada o quizá disgustan. Sucede con la palabra placer. Aisladamente no ofrece ningún riesgo, ninguna duda. ¿Cómo vamos a estar en contra de ella? Pero adjunta a la lectura puede incurrir en lugar común, en inanidad.

El placer, en efecto, es un concepto escurridizo y polisémico, sobre el que han especulado las más diversas disciplinas científicas. La psicología no nos ofrece demasiadas honduras, de inmediato nos remite al «principio del placer» definido por Freud y que en los sistemas de funciones de la personalidad pertenece al *ello*, en tanto que el *yo* se rige por el principio de moralidad. Entender el placer como un sentimiento

La palabra «placer» está irreductiblemente unida a la de «lectura» en muchas lenguas.

El *placer* es un concepto escurridizo y polisémico, sobre el que han especulado las más diversas disciplinas científicas: el *placer* es más mundano, más momentáneo y más personal. No es un mal fundamento para la lectura.

Podría escribirse una historia de la filosofía a través de las diferentes consideraciones que ha tenido la noción de *placer*.

asociado a la satisfacción de necesidades y deseos o a la consecución de objetivos resulta un tanto insulso, poco estimulador, y a poco que nos descuidemos nos damos de bruces con el sexo y el orgasmo. No es éste el camino buscado. En cambio, podría escribirse una historia de la filosofía a través de las diferentes consideraciones que ha tenido esa noción, tan alabada como denostada. Desde Epicuro, tan prudentemente hedonista, y Platón, tan severo, hasta Friedrich Nietzsche, tan dionisiaco, o Michel Foucault, tan intempestivo, el placer ha sido la piedra de toque para reflexionar sobre el ser humano y el sentido de la vida. No es éste el lugar indicado para enumerar tan dispares especulaciones, de modo que me limitaré a mencionar una reflexión de Fernando Savater que me gusta especialmente. En la apasionada defensa de la alegría que hace en su *Diccionario filosófico* (1995), a la que define como una actitud incondicional de asentimiento a la vida, de «ganas de decir sí», Savater la relaciona con dos pasiones afines: la felicidad y el placer. Mientras la alegría sería el *sentimiento* de afirmación vital, la felicidad vendría a ser el estado de esa afirmación y el placer la *sensación* de esa afirmación. El placer, para Savater, tendría algo de trágico, pues está ligado al instante, a la fugacidad de las cosas, a diferencia de la felicidad que pertenece siempre al pasado. Ante el placer:

podemos decir que deseamos algo más. Algo menos discontinuo y más compatible con lo reflexivo, lo cual no quiere decir ni más etéreo ni más intelectual: algo que nos sirva no sólo para sentir bien, sino también para saber mejor. (Savater, 1995, p. 51)

El placer, no es un mal fundamento para la lectura.

El placer, cuya simple mención aún escandaliza a tantos, es más mundano, más momentáneo, más personal. No es un mal fundamento para la lectura.

¿Y qué dicen al respecto los científicos? No estorbarán un par de referencias. Para Francisco Mora (2006), catedrático de Fisiología Humana de la Facultad de Medicina de la Universidad Complutense de Madrid

y reputado investigador en el campo de las neurociencias, «el placer y sus códigos están anclados en lo más profundo de nuestros genes» y es la causa de la supervivencia del individuo y de la especie. Es lo que mantiene vivos a los seres humanos. La evitación del dolor es una de las ideas centrales del universo biológico. Placer y recompensa son inseparables. La culminación de las conductas más elementales, comer, beber y reproducirse, produce placer, complace a los seres vivos, pero en los mamíferos en general y en los seres humanos en particular el placer ha alcanzado muy altas cotas de complejidad al haber integrado en esas conductas el ingrediente de la curiosidad. Es la curiosidad lo que ha llevado al descubrimiento de cosas nuevas, lo que ha proporcionado nuevas fuentes de placer y gratificación. Esos descubrimientos abarcan todos los campos posibles, desde la ciencia al arte o la música. Pero también se adquiere placer mediante la mera contemplación de un paisaje o el simple sonido de una palabra. Las recompensas son en todos esos casos de una finísima cualidad. Y todo ello tiene su origen en el cerebro, donde ciertos estímulos activan los circuitos neuronales, que se comunican mediante un «lenguaje» químico, y conducen finalmente a la plenitud y la satisfacción. El placer, que es lo que preserva y sostiene la vida, es sencillamente un proceso biológico, que sin embargo ha sido derivado por los seres humanos a otros comportamientos que no son ya la mera alimentación o reproducción.

El placer es sencillamente un proceso biológico que, sin embargo, ha sido derivado por los seres humanos hacia otros comportamientos que no son ya la mera alimentación o reproducción.

Para el neurobiólogo Jean-Pierre Changeux (1997) el placer estético tiene su origen en la:

movilización concertada de conjuntos de neuronas situados en varios niveles de organización del cerebro, del sistema límbico al córtex cerebral. (1997, p. 40)

El placer estético es una actividad combinada de razonamientos y emociones, de representaciones y reconocimientos, de distanciamientos e identificaciones.

Es una actividad combinada de razonamientos y emociones, de representaciones y reconocimientos, de distanciamientos e identificaciones. La empatía, por ejemplo, que es la capacidad de la mente humana de

La empatía hace que en el cerebro del espectador o del lector se produzcan operaciones de anticipación, participación y simulación que pueden dar lugar a un inmenso placer sensorial, y que en su dimensión química y eléctrica no es diferente a otros placeres humanos.

El placer de la lectura proviene de una actividad cerebral que es muy semejante a la que provoca el placer de escuchar una canción, alcanzar la cima de una montaña, resolver un problema matemático...

Está claro que si el placer tiene que ver biológicamente con la recompensa, el placer de la lectura no es ajeno a esa circunstancia, pero cómo hallar los estímulos adecuados sigue siendo la gran incógnita.

colocarse en el lugar de personajes figurados, hace que en el cerebro del espectador o del lector se produzcan operaciones de anticipación, participación y simulación que pueden dar lugar a un inmenso placer sensorial, y que en cuanto a su dimensión química y eléctrica no es diferente a otros placeres humanos. La revelación de lo desconocido, la percepción de nuevas relaciones entre cosas hasta entonces desunidas, el incremento de información, el descubrimiento de la semejanzas o la captación de la armonía que provocan los objetos artísticos explican la génesis del placer. En última instancia, la posibilidad de construir con ellos representaciones del mundo y de la humanidad y de manipularlas internamente, destruyéndolas o proyectándolas, es asimismo una fuente permanente de placer.

Todas esas complejas operaciones mentales –descubrir, relacionar, conocer, simular, fantasear, representar...– también tienen lugar al leer. Puede sernos de gran utilidad saber que el placer de la lectura proviene de una actividad cerebral que es muy semejante a la que provoca el placer de escuchar una canción, alcanzar la cima de una montaña, resolver un problema matemático, observar un cuadro, mantener una amistosa conversación o conseguir la pieza que faltaba en nuestra colección. Pero con respecto a la lectura, ¿de qué clase son los estímulos que activan los circuitos neuronales del placer? ¿Por qué funcionan en unos casos y fracasan en otros? Hay cuestiones objetivas que explicarían el disgusto. Por ejemplo, la incompetencia lectora. Poca efusividad hacia los libros puede sentir un niño para el que la operación de leer es un suplicio, para el que el léxico o la sintaxis constituyen una muralla infranqueable. Pero las deficiencias lectoras no lo explican todo. Hay otros muchos niños, magníficos lectores por lo demás, que comparten el mismo rechazo o indiferencia por la lectura, aunque sin duda por causas distintas. En todos los casos se reafirma la pregunta: ¿qué les impide considerar la lectura uno de los placeres de sus vidas? Es claro que si el placer tiene que ver biológicamente con la recompensa, con la sa-

tatisfacción de algún deseo, el placer de la lectura no es ajeno a esa circunstancia. Pero, ¿cómo hallar los estímulos adecuados? Ésa sigue siendo la gran incógnita.

Con respecto a la relación del placer con la lectura Roland Barthes (1982), en un célebre ensayo, *El placer del texto*, esbozó algunas respuestas a una pregunta recurrente: ¿qué es lo que produce placer al leer un texto? Aun a riesgo de la simplificación señalaré algunas de sus afirmaciones. La primera es que:

si acepto juzgar un texto según el placer no puedo permitirme decir: éste es bueno, éste otro es malo. Son imposibles entonces los premios, la crítica, pues ésta implica un punto de vista táctico, un uso social y a menudo una garantía imaginaria. (1982, p. 24)

Eso significa que el placer de un texto es siempre un placer radicalmente individual, irrepetible, que responde a una cuestión primaria: esto es placentero *para mí*. No caben discriminaciones o censuras si un texto deleita a unos y desagrada a otros.

El placer de un texto es siempre un placer radicalmente individual e irrepetible, que responde a una cuestión primaria.

Otra idea interesante es la de que el texto:

produce en mí el mejor placer si llega a hacerse escuchar indirectamente, si leyéndolo me siento llevado a levantar la cabeza a menudo, a escuchar otra cosa. (Barthes, p. 41)

Esa pulsión a pensar en otra cosa, es decir, a pensar en sí mismo a partir del texto, es uno de los fundamentos del placer de leer. La vida se nos aparece a la vuelta de cada página. Y aun a sabiendas de la imposibilidad de unificar los elementos comunes de todos los textos que hubiesen dado placer a alguien en algún lugar o en algún tiempo, Barthes afirma que «el placer entraría en la vía general de las motivaciones, ninguna de las cuales podría ser definitiva» (Barthes, p. 55). Ese carácter cambiante, precario, de las motivaciones es lo que da al placer su sentido imprevisible e irregular. Cada texto produce un tipo diferente

El acercamiento a un texto siempre está guiado por un impulso que pertenece al mundo íntimo del lector, a sus disposiciones psicológicas.

de placer, incluso puede producirlo hoy pero no mañana. El acercamiento a un texto siempre está guiado por un motivo. Ese impulso no es sin embargo único, predeterminado, sino que pertenece al mundo íntimo del lector, a sus disposiciones psicológicas, que no son muy distintas a las que le hacen disfrutar de otras experiencias de la vida, de modo que «lo importante es igualar el campo del placer, abolir la falsa oposición entre vida práctica y vida contemplativa» (Barthes, p. 95). El placer de la lectura sería así uno más de los muchos placeres de la vida.

El placer de leer tendría relación con las expectativas vitales, el descubrimiento de las cosas, la memoria de las experiencias propias y ajenas, la consideración del disfrute, etcétera.

Se podría afirmar entonces que el placer, que es siempre individual y mudable, es la consecuencia de un complejo enmallado de deseos, motivaciones, impulsos, gratificaciones... Trasladado a la relación con los textos eso significaría que el placer de leer tendría relación con las expectativas vitales, el descubrimiento de las cosas, la memoria de las experiencias propias y ajenas, la consideración del disfrute, la resolución de un enigma, el reconocimiento del sentido de la existencia, etcétera. Pero justamente ahí está el meollo de la cuestión: ¿cómo hacer comprender a quienes no lo perciben que la lectura de un texto forma parte de la ancha nómina de placeres? ¿Cómo hacer para que la lectura no se vincule a la pesadumbre? ¿Qué medidas tomar para que el acto de leer sea un motivo de gratificación y plenitud? Ahí comienza la incertidumbre. Pero mientras no dispongamos de explicaciones científicas indudables acerca de los estímulos neuronales del placer de leer, estamos obligados a tratar de responder honestamente a esas preguntas.

La defensa del placer en el aprendizaje no es por tanto una veleidad o una capitulación. Perdura no obstante la idea de que el verdadero conocimiento se alcanza mediante el esfuerzo y el sufrimiento, como si todo lo que se adquiriera de modo relajado y feliz careciera de interés o sustancia. El dolor sigue siendo prestigioso. Y aunque las ciencias cognitivas hayan dado suficientes pruebas de que la mente actúa mejor cuando está impulsada por el placer, la educación no parece darse cuenta. Los aprendizajes se realizan con más facilidad e intensi-

dad en un ambiente distendido, se refieran al lenguaje, a la resolución de ecuaciones, a la creación de una obra de arte o al funcionamiento de un mecanismo. Pocos mostrarían su oposición al placer de la lectura, pero pocos igualmente son capaces de llevar esa afirmación hasta sus últimas consecuencias.

Los aprendizajes se realizan con más facilidad e intensidad en un ambiente distendido.

Entre la diversión y el aburrimiento

Señalaba al principio que, por encima de aspectos más o menos ocasionales, me parecía que la cuestión del placer resultaba fundamental para entender algunas disputas aún vivas con respecto a la literatura y la lectura, pues descorazona comprobar la sombría percepción que de ella tienen tantos niños y jóvenes. Cuántos de ellos nunca alcanzan a considerar la lectura literaria de un modo complaciente, nunca logran pensar en ella con ilusión o curiosidad. Al contrario, la relacionan con la fatiga, el desánimo, el temor. Esa circunstancia debería ser motivo de reflexión para todos los profesores, cuyo primordial afán debería ser justamente demostrar el carácter conmovedor de la lectura y la literatura. No siempre son los alumnos los responsables de la decepción.

Muchos niños relacionan la lectura literaria con la fatiga, el desánimo y el temor.

En el anteriormente citado libro de Roland Barthes hay un acerado comentario acerca de las represiones del placer. Se lee allí:

Apenas se ha dicho algo sobre el placer del texto en cualquier parte aparecen dos gendarmes preparados para caernos encima: el gendarme político y el gendarme psicoanalítico: futilidad y/o culpabilidad, el placer es ocioso o vano, es una idea de clase o una ilusión. (Barthes, 1982, p. 93)

Parece, en efecto, que las cortapisas morales y sociales siguen omnipresentes. Una cierta sospecha recae todavía sobre quienes ríen o la grimean a solas leyendo un libro. Las mojigaterías y los puritanismos, cuando no las inquisiciones y los tribunales, han censurado históricamente esos dudosos comportamientos. En cierto modo, lo siguen ejer-

ciendo. Tengo la impresión de que el trabajo en las aulas no se ha desprendido del todo de ese resabio y siguen aún bajo sospecha la risa y la fantasía. Algo especialmente grave si hablamos de literatura. Lamentablemente, a los ojos de miles de niños la experiencia literaria sigue resultando fastidiosa e insustancial. ¿Qué sentido puede tener entonces su existencia? Pareciera que el empeño o el disgusto concoradaran más con la naturaleza de la escolaridad y el aprendizaje de la lectura y la literatura, como si se hubiera asumido que en las aulas no puede primar el placer de leer, sino el estudio concienzudo de los textos, y que es más importante el arduo desentrañamiento del significado que la liviandad del asombro o la congoja.

La falta de ataduras y el énfasis puesto en el placer han sido las grandes ventajas de la animación a la lectura. Que el concepto de *placer de leer* haya sido patrimonio casi exclusivo de la animación, en tanto que la lectura escolar se haya asociado con el fastidio y los exámenes, es un error mayúsculo. Seguir anclados en la idea de que el aprendizaje es fruto de un esfuerzo y no la consecuencia de un regocijo resulta anacrónico y perturbador. ¿Significa eso predicar la diversión permanente, el juego perpetuo? No, desde luego. El placer de la lectura puede lograrse en un estado de quietud, silencio y concentración. Y también puede alcanzarse a través del análisis y el debate de los textos. La felicidad no tiene por qué identificarse únicamente con la agitación y la algarabía. La satisfacción tiene que ver con los motivos, las expectativas, los procedimientos o las promesas de la lectura, cuyo cumplimiento recompensa y anima a seguir leyendo.

Necesitamos abolir las prácticas escolares que corrompen la experiencia literaria. Es un sentimiento que comparten muchos profesores y también muchos alumnos, que al término de sus estudios de bachillerato o universitarios se sienten decepcionados con sus aprendizajes. No es algo endémico de nuestro país o de nuestro tiempo. Viene de antiguo y es universal. Podrían traerse a colación decenas de testimonios

La felicidad no tiene por qué identificarse únicamente con la agitación y la algarabía: la satisfacción tiene que ver con los motivos, las expectativas, los procedimientos o las promesas de la lectura, cuyo cumplimiento recompensa y anima a seguir leyendo.

Necesitamos abolir las prácticas escolares que corrompen la experiencia literaria.

que dan cuenta de una irreparable fractura entre el estudio de la literatura y el gozo de leer. No son pocos los lectores que han lamentado la doble vida que llevaron cuando eran estudiantes: la que sobrellevaban en las aulas y la que disfrutaban fuera de ellas. La primera llena de lecturas tediosas, ajenas, apremiantes; la segunda repleta de libros subyugadores, deseados, excitantes. Un antiguo testimonio de la infancia de Fray Martín Sarmiento, el erudito monje benedictino nacido en las postrimerías del siglo xvii, demuestra la vetustez del conflicto. En las *Reflexiones literarias para una Biblioteca real y para otras Bibliotecas públicas* que dirige en 1743 al bibliotecario don Juan de Iriarte afirmaba que:

en las escuelas, aulas, colegios, etc. se estudia por violencia, con la obligación y por miedo. En las bibliotecas públicas se lee, se estudia con total libertad. [...] Confieso que la tal cual afición que tengo a leer, con indiferencia a otra cualquiera diversión, no tanto la he adquirido de lo que me hacían estudiar en la escuela, aulas, colegios, etc. cuanto de lo que a hurtadillas leía yo con libertad.

No parece muy diferente a lo que podrían alegar hoy algunos estudiantes.

¿Es entonces el placer incompatible con las aulas o, al menos, con la experiencia de la literatura en las aulas? No necesariamente. Cada época y cada sociedad conceptúa la lectura de acuerdo con su particular entendimiento de la vida y la cultura. Ensalzamos ahora el placer como uno de los fines básicos de la lectura, pero no siempre fue así. Durante mucho tiempo leer ha sido sinónimo de estudio y ascesis. El hecho de que ahora se prime la idea de placer en relación con la lectura pudiera relacionarse, en su aspecto más superficial, con el ensalzamiento contemporáneo del hedonismo, pero si ahondamos un poco nos daremos cuenta de que más bien se debe al mejor conocimiento de cómo funciona el cerebro humano, a la preponderancia de la psicología cognitiva, a la aceptación de los errores pedagógicos del pasado, a

Cada época y cada sociedad conceptúan la lectura de acuerdo con su particular entendimiento de la vida y la cultura.

No podemos comprender la promoción de la lectura en las aulas si se la sigue desligando del deseo y la alegría.

la democratización de la lectura. La lectura parece definitivamente incompatible con la aflicción o el hastío. ¿Por qué habríamos de sufrir leyendo? ¿Qué suerte de beneficio ocasiona el tormento de leer? ¿En nombre de qué proyecto social, ideal político o programa educativo puede justificarse la lectura forzada e intrascendente? ¿Cómo se ha conseguido que tantos jóvenes asocien la lectura con el displacer? ¿No nos damos cuenta de que al final de su padecimiento no les aguarda la recompensa sino el hartazgo? Las preguntas evidencian prácticas pedagógicas injustificables. No podemos comprender la promoción de la lectura en las aulas si se la sigue desligando del deseo y la alegría.

Lo que tan a menudo se le ha criticado a la animación a la lectura, su obsesiva insistencia en la diversión y el juego, es sin embargo su más alto valor.

La animación a la lectura se ha acercado más a esa utopía. Lo que tan a menudo se le ha criticado, su obsesiva insistencia en la diversión y el juego, es sin embargo su más alto valor. El hecho de que en las actividades de animación los libros sean a menudo un mero pretexto para el entretenimiento es desde luego un despropósito. Pero no mejora la consideración de los libros el que a los ojos de los niños y los jóvenes aparezcan como un motivo de tormento. Casi prefiero lo primero. La fatalidad es tener que oscilar constantemente entre esas dos frustraciones. ¿No cabe ninguna otra opción? ¿Acaso no puede lograrse en las aulas una experiencia literaria que aúne rigor y ligereza, hondura y entusiasmo? Porque lo creo posible, además de necesario, estoy embarcado en la redacción de este libro.

Una de las más estimulantes y gratas actividades de animación a la lectura es la llamada «ronda de los libros» o «guías de lectura». La primera denominación, surge en Francia a raíz de un programa radiofónico codirigido por Natha Caputo e Isabelle Jan y adoptada más tarde por las bibliotecas, se extendió luego con éxito a otros países donde adquirieron otras denominaciones. Los objetivos son, sin embargo, los mismos. Se trata básicamente de facilitar el acceso de los lectores, no importa si son jóvenes o adultos pues la curiosidad y las expectativas incumben a todas las edades, al conocimiento de nuevos libros o de libros antiguos pero presentados de un modo inédito. A menudo se cae en el error de olvidar que un lector, por el hecho de serlo, no siempre dispone de medios, capacidad o voluntad para estar al tanto de lo que se publica a fin de poder elegir mejor. Se olvida que ir al encuentro del libro, y más aún saber discernir, requiere una actitud atenta, animosa y paciente. Es decir, requiere un aprendizaje.

Y sabemos también que un libro, en principio anodino o irrelevante, puede descollar de pronto si alguien lo relaciona con otros que tratan idéntico tema, lo marca históricamente o lo hace aparecer

como representativo de alguna corriente ética o plástica. El talento para relacionar unos libros con otros de un modo original puede renovar la consideración de los mismos. Si pensamos en *La isla del tesoro*, por poner un ejemplo accesible, podemos entender la novela de modo renovado si la colocamos junto a *El extraño caso del Doctor Jekyll y Mr. Hyde* o *La flecha negra*, si la asociamos con los libros de Jack London, Emilio Salgari o Joseph Conrad o si la relacionamos con novelas como *Viaje al centro de la Tierra*, *Kim* o *Todos los hermosos caballos*. En cada una de esas asociaciones –autoría, novelas de aventuras o protagonistas adolescentes– el libro adquiere una nueva relevancia. O más simplemente: basta que alguien haga una presentación convincente y sentida de cualquier libro para que sea inmediatamente deseado.

La ronda de los libros, según Geneviève Patte, persigue «abrir el apetito de los lectores», es decir, despertar en ellos deseos de emprender nuevas lecturas. Su dilatada experiencia en la biblioteca *La Joie par les livres* y el conocimiento de otras muchas bibliotecas infantiles la lleva a preponderar esta forma de animación, cuyo secreto está en encontrar un hilo que una los libros escogidos. Hilo, claro

está, que no tiene por qué ser elemental o previsible, sino lo suficientemente original y complejo como para despertar el interés de los lectores. Una ronda de libros de Roald Dahl puede ayudar a los admiradores de *Charlie y la fábrica de chocolate* a saber que también existen *El superzorro*, *Los cretinos* y *Cuentos en verso para niños perversos*; una ronda de libros en torno a los «diferentes», a los personajes que no son como los demás o como se espera de ellos, puede poner en relación a *Elmer*, *Frederick* o *Ferdinando el toro*; una ronda de libros puede dar a conocer todos los que forman parte de una serie o un repertorio, como los distintos relatos protagonizados por Manolito Gafotas o la colección «Locos por el fútbol».

Las combinaciones son innumerables, pues de lo que se trata es de dotar a los libros de nuevos significados y, a la vez, despertar en los lectores nuevas curiosidades y nuevos intereses. La ronda de libros va más allá del anuncio o muestra de novedades. En esas presentaciones orales de los libros, más cálidas y persuasivas que una mera exposición o lista, no encuentro distinción entre la labor de los bibliotecarios y la de los profesores. Todos cumplen la misma función reveladora, el mismo

proyecto formativo. Al fin y al cabo, unos y otros manejan la misma materia y ambicionan las mismas cosas. En las aulas, en las bibliotecas o, llegado el caso, en las librerías, se consuma mediante esas prácticas de animación un idéntico designio: hacer que los lectores afirmen su voluntad de leer y descubran los muchos caminos por los que pueden conducir su afición.

En la biblioteca del Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Salamanca, perteneciente a la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, esa actividad se practica con niños de entre 9 meses y 3 años. Cada lunes, en la sala de lectura acondicionada para los más pequeños, se da la oportunidad de que los bebés, acompañados por sus padres, se relacionen con los libros. Esos días se incrementa el fondo habitual de cuentos con nuevos libros que se colocan en pequeños cajones de madera y con ruedas accesibles a todos. Esa disponibilidad no sólo facilita las sorpresas y las primeras manipulaciones, sino también las primeras oportunidades de diferenciar y elegir.

En la biblioteca Brochant de París, una de las doce que existen especializadas en la infancia y la juventud, esa presentación constituye incluso un rito altamente es-

perado. Cada sábado, a las 15 horas, se abre a los usuarios una gran maleta con los libros escogidos, a los que se presenta con toda clase de pompa. El repique de una pequeña campana anuncia el comienzo de la ceremonia y basta escucharlo para que los usuarios presentes abandonen sus tareas y se concentren ante la maleta a la espera de las sorpresas.

Cuando los profesores acuden a sus clases pertrechados con diferentes libros de un poeta o con varios volúmenes sobre el amor o la picaresca están haciendo, en sentido estricto, una ronda de libros. Están dando a conocer la pluralidad de obras en torno a un tema o a un autor. Y aun cuando consideren que ese gesto nada tiene que ver con la animación a la lectura, la realidad es que esa presentación es idéntica a la que puede hacerse en una biblioteca, donde sí recibe ese nombre. E igual ocurre cuando en la **biblioteca escolar** se realizan exposiciones de libros con motivo de algún acontecimiento. La celebración de unas jornadas dedicadas a la emigración en un instituto de educación secundaria permite el despliegue de libros en torno a ese asunto, desde novelas y relatos a ensayos. Una semana consagrada a las brujas en un colegio de

educación infantil y primaria favorece una exhibición de cuentos con las brujas como protagonistas. Y lo mismo podría decirse de los dragones, la Guerra Civil española o el miedo. Las excusas para una ronda o exposición de libros son incontables.

Pero también las librerías pueden ejercer esa labor. En la librería Robafaves de Mataró se dispone periódicamente una «maleta del mes» con las novedades más sobresalientes, bien por la calidad del libro o por su interés temático, que se presentan posteriormente en la televisión y en el periódico local. Las maletas que salen de la librería tienen una clara vocación ambulante, de búsqueda activa del lector. De ese modo, es la perspicacia del librero la que guía a los ciudadanos por la senda de los libros. Aunque no sólo son los libros los que son mostrados. Algunas librerías, Diagonal en Segovia o Rayuela en Málaga, hacen de las exposiciones de ilustración una vía para dar a conocer el trabajo de los artistas. Es una manera distinta de valorar los libros y de contribuir a leerlos mejor. Las ilustraciones ayudan a establecer el significado de las historias tanto como el texto y destacarlas educa la mirada. Es también un modo ocular de animar a leer.

Se debe evitar que los miedos, los prejuicios o las rutinas entorpezcan la amistad con los libros

Aunque el concepto y las prácticas de *animación a la lectura* estuvieron desde el principio rodeados de escepticismos e incluso desdenes, la verdad es que en España, y no sólo en nuestro país, descollaron más las ilusiones de quienes la estimaban como una oportunidad de cambiar la pedagogía de la lectura que las reprobaciones o las burlas. Cuando el tiempo fue demostrando que los resultados no se ajustaban ni a las expectativas ni a los esfuerzos empleados cundieron los desalientos. Pero tan irrazonables pueden resultar las desmesuradas esperanzas como los desánimos extremos. Es preciso determinar entonces qué podemos razonablemente esperar y qué debemos ineludiblemente promover.

Grandes esperanzas y algunos desánimos

La confianza en sus bondades caracterizó el nacimiento de la animación a la lectura. Se presentía que si se atinaba con las estrategias el resultado sería indudable y ventajoso. La animación aparecía cargada de promesas, de luz. La insatisfacción con los métodos de enseñanza de la literatura era entonces absoluta y se buscaban alternativas desesperadamente. Bastarán un par de ejemplos para corroborarlo.

Como resultado de un coloquio celebrado dos años antes en la localidad francesa de Cerisy-la-Salle, se publicó en 1971 un libro revelador, *L'enseignement de la littérature*, en el que se daba

cuenta de los debates habidos allí. A él habían sido convocados profesores de distintos niveles educativos, lingüistas, escritores, investigadores y críticos para expresar sus opiniones acerca de la situación de la literatura en la enseñanza, la función de los escritores, las relaciones de la literatura con otras disciplinas académicas, la pedagogía de la poesía y la novela, el papel de la literatura en la transformación del mundo, la educación literaria en la universidad, el naufragio de las humanidades... Las discusiones constituyen una radiografía nítida del estado de la cuestión al final de los años sesenta del siglo xx. Todas las dudas, todos los reproches, todas las decepciones, todas las esperanzas del momento se manifestaron allí e ilustran a la perfección el espíritu de un tiempo y la diversidad de proyectos políticos y académicos. En lo concerniente a la crisis que atravesaba la pedagogía literaria la coincidencia, sin embargo, era general. No había unanimidad con respecto a las causas como tampoco a las soluciones, pero el sentir mayoritario era que la enseñanza de la literatura requería una transformación profunda, que las viejas rutinas escolares no satisfacían ya las demandas del presente, que las lecturas debían adaptarse al mundo nuevo que se anunciaba. La consideración misma de la literatura estaba en entredicho.

¿Enseñar literatura? Desde quienes negaban esa posibilidad hasta quienes la proclamaban apasionadamente, las respuestas eran tan diversas como contrapuestas. Peter Brooks, por ejemplo, defendía una «pedagogía radical», cuyos perfiles no estaban del todo claros pero que debería tender al «distanciamiento», es decir, a la consideración de la obra literaria como algo extraño e inquietante, como algo que nos interroga acerca de nuestros modos de pensar y de vivir, lo que conduciría a:

[...] déloger le professeur de sa position à l'intérieur de la parole explicative et culturelle, pour lui assigner un rôle plus sournois, plus subversif, moins accommodant. (1971, p. 563)

[...] desalojar al profesor de su posición en el interior de la palabra explicativa y cultural, para asignarle un papel más taimado, más subversivo, menos complaciente. (Trad. del autor)

Por su parte, Herbert Myron preconizaba modernizar, democratizar y humanizar la enseñanza, para lo cual no debería haber «leçon magistrale qui ne sois suivie immédiatement de discussion, de libre-échange culturel et intellectuel entre enseignants et enseignés» («lección magistral a la que no siga de inmediato una discusión, un libre intercambio cultural e intelectual entre alumnos y profesores» [Trad. del autor]). Sin excluir disertaciones y explicaciones de textos habría que alentar sobre todo

«l'expression personnelle et libre, où les étudiants sont appelés à faire preuve de talent inné». (1971, p. 572) («la expresión personal y libre, mediante la cual los estudiantes son interpelados a dar prueba de su talento innato». [Trad. del autor]) Franco Ferruci defendía a su vez que:

«enseigner» la littérature (et je mets désormais le verbe entre guillemets) ne peut être autre chose que d'apprendre à écrire, à écrire à travers la lecture, ce qui exige un mode de lecture complètement différent de celui que nous connaissons. (1971, p. 582)

«enseñar» la literatura (y coloco en lo sucesivo el verbo entre comillas) no puede ser otra cosa que aprender a escribir, a escribir a través de la lectura, lo que exige un modo de lectura completamente diferente al que conocemos. (Trad. del autor)

Y en las conclusiones, Tvetzan Todorov, uno de los coordinadores del encuentro, afirmaba que las continuas preguntas acerca del porqué de la enseñanza de la literatura podían ser más fecundas que las respuestas definitivas y simples:

Ce qui donc me paraît positif dans la décade, c'est qu'elle s'est exercée à poser sans cesse cette question, non pas à y répondre, et je crois que la décade en ce sens n'a pas le mérite de l'avoir soulevée, mais qu'elle est plutôt le symptôme d'une interrogation plus générale sur le sens de l'enseignement de la littérature. (1971, p. 628)

Lo que me parece positivo de esta década es que se ha empeñado en plantear esta cuestión sin cesar, no para responderla, y creo que en ese sentido no le corresponde a la década el mérito de haberla formulado, sino que es más bien el síntoma de una interrogación más general sobre el sentido de la enseñanza de la literatura. (Trad. del autor)

En esas, como en las restantes contribuciones al debate, son reconocibles muchas de las cuestiones que han atravesado los debates de los últimos treinta años en torno a la literatura y su enseñanza, y que tienen relación asimismo con la naturaleza de la animación a la lectura.

Esas preocupaciones, como dije, estaban presentes en todos los países. En 1974, y a propósito de una encuesta realizada en España sobre la función de la enseñanza de la literatura en la educación escolar, una persona tan poco sospechosa de veleidades intelectuales como Dámaso Alonso tronaba contra ciertos hábitos nefastos:

Quiero, antes de contestar a la pregunta, desahogarme de una afirmación algo escandalosa: la literatura se suele enseñar detestablemente, y no sólo en España. (p. 9)

Y aunque en una nota a pie de página trataba de limar un poco la respuesta, su descontento era mayúsculo y acusatorio. Consideraba que poco debía a sus profesores su conocimiento y aprecio de la literatura y que en lo referente a su enseñanza sólo había recibido en las aulas enormes montones de nombres y fechas o exaltaciones de autores insustanciales y prescindibles. Las respuestas que seguían a la de Dámaso Alonso no diferían substancialmente de la suya. Emilio Alarcos Llorach, por su parte, extendía su escepticismo más allá de las aulas:

Crisis en la enseñanza de la literatura. El recelo con que la sociedad y el alumnado miran la literatura procede, creo yo, de que uno y otro no ven en ella ninguna utilidad práctica. ¿Para qué sirve la literatura?, se preguntan. La vida que llevan (o a la que aspiran) no les ofrece contestación.

Y concluía:

La crisis puede también provenir del poco entusiasmo con que se enseña la literatura (pero esto no es de ahora). (Alarcos Llorach, 1974, p. 22)

Pero esa crisis, a juicio de otro de los encuestados, Francisco Ynduráin, no era necesariamente deplorable, sino fecunda por cuanto:

supone revisión de métodos y puntos de vista, es decir, está en fase de mutación, lo que supone que ha puesto en duda sus planteamientos tradicionales y está buscando nuevos caminos. (Francisco Ynduráin, 1974, p. 183)

Las respuestas que seguían no se apartaban de ese tono decepcionado. Y aunque no hubiera coincidencia en el diagnóstico de las causas ni en la resolución del problema, la conciencia de un cierto fracaso era indudable.

Titubeos...

Muchos otros testimonios podrían asimismo evidenciar que en los albores de los años setenta del siglo xx existía un malestar general en torno a la

enseñanza y a la función misma de la literatura (recuérdese que las resonancias del Mayo del 68 francés, la contracultura pacifista y libertaria de los *hippies*, las masivas manifestaciones contra la guerra de Vietnam o la invasión soviética de Checoslovaquia, el auge del *black power*, la revolución musical o el festival de Woodstock, la llegada del hombre a la Luna... presagiaban un tiempo nuevo), para lo cual se requerían nuevos métodos y se demandaban nuevos riesgos. Muchas vías se intentaron, no todas con éxito. Las cosas, como luego se fue comprobando, no cambiaron ni demasiado rápido ni demasiado en profundidad, pero puede entenderse fácilmente que el terreno estaba abonado para el cambio, aunque las propuestas todavía fuesen inconcretas e, incluso, divergentes.

Fue en aquel contexto de incertidumbre cuando las actividades de animación aparecieron como una vía grata e imaginativa de acercamiento a los libros y a la literatura. Parecía que algunos escollos seculares podían por fin evitarse gracias al juego, la imaginación o la creatividad.

Aunque justo es decir que no todas las voces eran favorables. En la propia Francia, a la par que el ascenso de su prestigio, no faltaron las reservas acerca de la utilidad de la animación a la lectura como instrumento para la **formación literaria** y el afianzamiento del hábito lector. Los debates entre los propios bibliotecarios acerca de la conveniencia de adoptar el término animación para caracterizar las actividades que realizaban en las bibliotecas fueron muy intensos. No faltaron los sarcasmos y las descalificaciones, como ponen de manifiesto las discusiones habidas en congresos y encuentros. Muchos de ellos se negaban a ser identificados con la figura de los «animadores» que bullían en esos años por hoteles, centros de vacaciones o asociaciones vecinales. Estimaban que lo que se hacía en las bibliotecas públicas e infantiles poseía otro carácter, que la trascendencia de sus objetivos poco tenía en común con la organización de bailes de salón, juegos deportivos o comidas campestres. Y advertían contra el abuso de un concepto que estaba de moda, sí, pero cuyos fines parecían incompatibles con los de la

En los albores de los años setenta del siglo xx existía un malestar general en torno a la enseñanza y a la función misma de la literatura, por lo que se requerían nuevos métodos y se demandaban nuevos riesgos.

Fue en aquel contexto de incertidumbre cuando las actividades de animación aparecieron como una vía grata e imaginativa de acercamiento a los libros y a la literatura.

En Francia algunos bibliotecarios advertían contra el abuso de un concepto que estaba de moda, pero cuyos fines parecían incompatibles con los de la promoción de la lectura. Sin embargo, la pujanza del término fue ganando terreno y venciendo resistencias.

promoción de la lectura. Durante mucho tiempo se mantuvieron las resistencias a identificar como animación las actividades habituales que se hacían en torno a los libros, aunque la pujanza del término fue ganando terreno y venciendo las resistencias.

En 1978, y concretamente en el número 60 de *La revue des livres pour enfants*, una de las revistas más fructuosas en la defensa de la literatura infantil y juvenil, la socióloga Irène Nahoum ofrecía un análisis crítico sobre el concepto mismo de animación y su estima como recurso casi milagroso contra todo tipo de males sociales. Le parecía que considerarla un medio para reparar el tejido social desgarrado era una idea endeble e imprecisa, proclive a la mera promoción de los bienes culturales sin apenas cuestionar el sentido político de esos actos, siempre en riesgo de convertirla en una rama de la industria del ocio. Y si recelaba de la animación en el espacio social, más aún desconfiaba si se entrometía en el ámbito educativo, pues temía que acabara siendo un complemento de la escuela, cuando lo que debía promoverse era un cambio radical de la misma. Pero donde más notaba las debilidades de la animación era en el ámbito de la promoción de la lectura, específicamente en las bibliotecas. Frente al «ruido» de las actividades Nahoum defendía el silencio, frente a la obsesión pedagógica de las animaciones ella elevaba el valor de la «nada», la vacación, incluso el aburrimiento. Consideraba obligatorio preservar un espacio incontaminado, libre de intrusiones de los adultos, favorecedor de las ensoñaciones infantiles. La tentación pragmática podía destruir lo más puro del mundo de los niños: el placer de explorar, de fantasear, de ensimismarse. No hacer nada, es decir, no hacer nada planificado o previsto o relevante, podía resultar más significativo, más trascendente.

Nahoum consideraba obligatorio preservar un espacio incontaminado, libre de intrusiones de los adultos, favorecedor de las ensoñaciones infantiles: no hacer nada planificado podía resultar más trascendente.

Esas vacilaciones en torno a la animación a la lectura han estado presentes asimismo en otros países.

Esas vacilaciones en torno a la animación a la lectura han estado presentes asimismo en otros países. Podría decirse incluso que las dudas nacieron a la par que las esperanzas, que no podrían entenderse las unas sin las otras. Quienes desde el comienzo la defendieron no ocultaban

su temor al falseamiento o la desorientación. La propia Geneviève Patte (1988), al mismo tiempo que las justificaba, advertía del riesgo de la superabundancia de actividades de animación, pues podían distraer de lo fundamental, que no era otra cosa que favorecer la lectura, es decir, dar oportunidad y tiempo para el encuentro de los niños con los libros.

Descorazona, sin embargo, comprobar que la insatisfacción con respecto a la enseñanza de la literatura sigue vigente, se ha vuelto crónica, casi irremediable. Muchos de los lamentos de entonces no difieren un ápice de los que pudieran proferirse en el presente, aunque ahora haya en ellos más resignación que indignación. La literatura hace tiempo que dejó de existir como tal disciplina, reducida ya a mero apéndice ilustrativo de los programas de lengua. El hecho de que la literatura haya perdido su relevancia en los programas escolares no ha hecho más que añadir sal a la herida. Resulta desalentador verificar que los errores se perpetúan, que los tenues cambios que se ensayan acaban en chasco. Da la impresión de que nada pudiera hacerse, que toda tentativa de renovación estuviera destinada al fracaso y que, al igual que Sísifo y su roca, los profesores estuvieran condenados a recorrer el mismo camino decepcionante sin lograr nunca cumplir sus sueños.

Descorazona comprobar que la insatisfacción con respecto a la enseñanza de la literatura sigue vigente.

... y escepticismos

Con respecto a la animación a la lectura, en España los entusiasmos han convivido desde el principio con las desconfianzas y las contestaciones. De hecho, da la impresión de que no se acabara de confiar del todo en sus posibilidades, como si se la considerara una intrusión, casi una usurpación, de las responsabilidades pedagógicas.

En los primeros años 80 del siglo pasado la confianza en la animación a la lectura aventajaba sin embargo a las reticencias. Se iniciaba una época nueva en España y la recuperación de la democracia hacía presagiar días de leche y miel, si se me permite la terminología bíblica. Se ponían en entredicho prácticas escolares anquilosadas y se trataba de abrir

En España, durante los primeros años ochenta del siglo pasado, urgía erradicar las herencias del franquismo y se necesitaba entrenar vocabulario y hábitos escolares.

las aulas a nuevos métodos y nuevos propósitos. Urgía erradicar las herencias del franquismo y se necesitaba estrenar vocabulario y hábitos escolares. Entre el aluvión de proposiciones y experiencias la animación a la lectura parecía prometer un acceso universal y feliz a los libros.

Sirvan como ejemplo las palabras de M.^a Montserrat Sarto (1984), una de las más activas impulsoras de la animación a la lectura en España:

Admitimos, incluso, que pueda ser una moda la animación, pero es evidente que se trata de una moda que va ganando un lugar, del que, posiblemente, será difícil desterrarla. ¿Por qué? Nuestro punto de vista es en extremo sencillo: porque da resultado; porque permite profundizar, después de haber sensibilizado al sujeto. Y, en lo que respecta a la lectura, es importante profundizar. (Sarto, 1984, p. 18)

En muchos casos, sin embargo, las aprensiones de los profesores no han carecido de razón.

Su trayectoria profesional la hacían optimista. Igual que a cientos de profesores y bibliotecarios que comprobaban a diario que eran posibles modos originales de relación con los libros.

Las impugnaciones, sin embargo, han hecho siempre hincapié en la trivialidad de la animación frente a la seriedad de la enseñanza académica. Los riesgos de que un excesivo énfasis en el juego y el esparcimiento pudieran ir en detrimento de la lectura misma y la comprensión intimidaban a otros muchos profesores. No tanto a los bibliotecarios, cuyo trabajo no está sujeto al cumplimiento de objetivos pedagógicos ni están afectados por las tradiciones de la enseñanza literaria. En muchos casos, sin embargo, las aprensiones de los profesores no han carecido de razón. Demasiado a menudo se ha olvidado que cualquier acto recreativo en un aula o en una biblioteca no conduce necesariamente hacia la lectura y que, por el contrario, la pausada explicación de un poema de Antonio Machado por parte de una profesora o la lectura en voz alta de un relato de Christine Nöstlinger en la biblioteca escolar puede realmente estimularla, aun cuando esas actividades no estén catalogadas como animación a la lectura.

Esa actitud suspicaz podría tener a su vez una temprana ejemplificación en las palabras con que la benemérita Carmen Bravo-Villasante (1986), a la que tanto debe el progreso de los estudios de la literatura para niños, remataba bruscamente un breve artículo sobre los aciertos y las insuficiencias de la literatura infantil en España:

Más estudio y menos «animación cultural» es lo que necesitamos para que la literatura infantil no se convierta en una bagatela superficial, y el libro no pase a ser un objeto secundario, sacrificado en aras de una «movida» intrascendente, sin repercusión alguna en la cultura más profunda. Frente a esto habrá que volver a la investigación seria y a la lectura silenciosa, de efectos más intensos. (Bravo-Villasante, 1986, p. 2)

De sus afirmaciones puede deducirse su preocupación por que ciertas técnicas de promoción de la lectura pudieran distraer de lo principal, que no era otra cosa que la investigación y la lectura íntima y silenciosa. La alusión a la «movida», concepto ya tan lejano e irreconocible, evidencia su temor a que la lectura se contaminara de las banalidades que florecían en aquellos años en el mundo de la cultura. Resulta significativo el antagonismo que establecía entre lo serio y lo divertido, entre el estudio y la animación, como medios de acceso a la literatura infantil y juvenil.

En el mismo año de 1986, Núria Ventura, directora entonces de la Red de Bibliotecas Populares de la Diputación de Barcelona y una adelantada en la defensa de las actividades de animación en las bibliotecas infantiles y escolares, observaba asimismo con inquietud la expansión de un concepto que parecía amparar una confusa diversidad de prácticas, algunas de ellas contrapuestas. Tras señalar algunas de las actividades corrientes de «animación a la lectura», reflexionaba acerca de su sentido y utilidad:

No quisiera parecer pesimista pero pienso que a veces quizá estemos dando una importancia muy grande a la acción: disfrazarse, pintarse, montar una gran charanga... y olvidamos que el contacto de cada niño con el mundo del libro puede ser una actividad mucho más tranquila, pausada y personal, que

De las afirmaciones de Carmen Bravo-Villasante puede deducirse su preocupación por que ciertas técnicas de promoción de la lectura pudieran distraer de lo principal, que no era otra cosa que la investigación y la lectura íntima y silenciosa.

impulse a establecer este diálogo autor-lector que sólo una lectura comprensiva puede proporcionar. (Ventura, 1986, p. 20)

Núria Ventura recordaba el fin último de cualquier actividad de estimulación lectora: poner un libro en las manos de un niño para que sea leído con deseo y placer, para lo cual no son necesarios pasatiempos o fiestas.

Las muy cautelosas palabras de Núria Ventura advertían sobre ciertos despistes referidos a las prácticas de animación y recordaba una vez más el fin último de cualquier actividad de estimulación lectora: poner un libro en las manos de un niño para que sea leído con deseo y placer, para lo cual no son necesarios pasatiempos o fiestas. Esos titubeos y equívocos testimoniaban las inseguridades de los comienzos.

Tanto para tan poco

Pasados los años, y comprobados los exiguos resultados, las dudas se incrementaron. Lo que en principio parecía indudable se volvía poco a poco sospechoso. El escepticismo reemplazaba a la credulidad. ¿Qué es lo que había cambiado? ¿Qué es lo que no se había conseguido? ¿Dónde había estado el error? ¿Eran desproporcionadas las expectativas o eran equivocadas las acciones? Daba la impresión de que las promesas no se cumplían del todo, que los lectores no crecían al ritmo deseado, que no había una exacta correspondencia entre lo prometido y lo conseguido.

El escepticismo reemplazaba a la credulidad: daba la impresión de que los lectores no crecían al ritmo deseado.

Una de las más batalladoras activistas a favor de los libros, Silvia Castrillón (2001), que en la actualidad preside la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura, dejó escrito en un texto de significativo título, *La animación a la lectura: mucho ruido y pocas nueces*, lo siguiente:

La animación a la lectura se ha convertido en el sucedáneo de la calidad del libro, y en la respuesta a todas las ausencias de la escuela, de la biblioteca y de los demás espacios de formación de lectores y ha generado un nuevo oficio colega del recreacionista y que poco o nada tiene que ver con el de maestro o el de bibliotecario. (Castrillón, 2001, p. 30)

La lamentación de Silvia Castrillón evidenciaba algunos de los rasgos que aún alimentan el escepticismo del presente. En primer lugar, el ol-

vido de que, prioritariamente, son los buenos libros los que atrapan el ánimo del lector y los que pueden encender el siempre misterioso **deseo de leer**. Pero también que muy a menudo las actividades de animación a la lectura han venido a ocultar las carencias de las escuelas y las bibliotecas, dando a entender que bastaba la puesta en marcha de ciertas actividades para conseguir éxitos seguros, lo cual ha podido obnubilar y desorientar a quienes tienen encomendada la tarea de formar lectores, maestros y bibliotecarios principalmente. Unos protagonistas que han podido quedar a veces relegados a un segundo plano en beneficio de nuevos actores (con frecuencia en sentido literal) de la promoción lectora. Allí donde se carece de lo elemental parece una burla confiarlo todo a animadores de la lectura más o menos bienintencionados. Más aún cuando los buenos libros pueden quedar equiparados con los mediocres si lo que tiene relevancia al fin y al cabo es el propio acto de la animación.

Las reflexiones de otros expertos en la promoción de la lectura, en cuyo desempeño han empleado tiempo y entendimiento, como los profesores Pedro C. Cerrillo y Cristina Cañamares (2003), abundan en esa percepción cuando tras más de veinte años de prácticas de animación lectora se recuentan los frutos:

Pasado este tiempo, no parece que estas actividades hayan contribuido a lograr una mejora sustancial y duradera de los hábitos lectores, aunque no se puede poner en duda la eficacia estratégica que, en determinados momentos, pueden tener; probablemente esa disfunción sea la consecuencia del enfoque que se le suele dar a la animación a la lectura, que se entiende más como un mero juego/estrategia/técnica para leer un libro concreto que una actividad organizada para el fomento general de la lectura. (Cerrillo y Cañamares, 2003, p. 251)

El reparo tiene su origen en una cuestión muchas veces debatida: la dispersión y la incoherencia. En efecto, muchas actividades de animación

Uno de los rasgos que aún alimenta el escepticismo actual es el olvido de que son los buenos libros los que atrapan el ánimo del lector y los que pueden encender el siempre misterioso deseo de leer.

El reparo tiene su origen en una cuestión muchas veces debatida: la dispersión y la incoherencia.

han sido programadas de modo esporádico, sin vinculación entre ellas, desmarcadas de planes ambiciosos y continuados de promoción de la lectura. La mera acumulación no otorga sentido a las cosas. Un montón de ladrillos no constituye una casa. Para construir algo estable son necesarios objetivos, proyectos y estructuras. También para promover el deseo de leer.

María Francisca Ripoll Espiau (2003), miembro de la Asociación Cultural ESTEL, dedicada a la educación lectora y al estudio de la literatura infantil y juvenil, formula preguntas que muchos otros se han hecho también:

El problema radica, a mi parecer, en que la palabra animación ha sido tomada en muchos sentidos diferentes y no siempre afortunados. ¿Es animación a la lectura el que una persona vestida de payaso entre en la clase con una maleta llena de libros e invite a leer a los alumnos? ¿Es animación a la lectura llevar a un grupo de niños a ver una exposición de libros? ¿Es animación a la lectura llevar a un autor a un colegio, obligando a leer una obra suya a los niños previamente, para que posteriormente le hagan preguntas? ¿Es animación a la lectura obligar a un niño a hacer una ficha de cada libro que haya leído? ¿Es animación a la lectura hacer un resumen, rellenar uno o varios cuestionarios sobre el libro que acaba de leer? (Ripoll, 2003, p. 21)

La confusión, en efecto, ha sido muy dañina. Los deseos de agradar, de despojar al libro de su supuesta severidad, de presentarlo como objeto de regocijo y no de aflicción, ha conducido a menudo al disparate.

Víctor Moreno (2000), otro incansable pensador sobre la lectura, tan enemigo de los estereotipos verbales como de los pensamientos blandos en torno a este asunto, señalaba la incoherencia de conducir a los jóvenes a la lectura, que es un acto silencioso, individual e improductivo, mediante actividades ruidosas, colectivas y provechosas:

Lo ideal sería que las técnicas de animación lectora cumplieran un papel decisivo cuando acercan una y otra vez el libro al niño mediante el juego.

Victor Moreno señalaba la incoherencia de conducir a los jóvenes a la lectura, que es un acto silencioso, individual e improductivo, mediante actividades ruidosas, colectivas y provechosas.

¿Cómo? Elaborando actividades que tuvieran que ver con el desarrollo de los esquemas mentales, estrategias cognitivas, que subyacen en el acto de lector propiamente dicho. Pero, quizás, si lo hiciera, dejarían de ser técnicas de animación. (Moreno, 2000, p. 16)

Una vez más se hace manifiesta la pugna entre lo serio y lo jocoso, entre lo profundo y lo epidérmico. Formar lectores no parece el resultado infalible de determinadas técnicas o de efímeras celebraciones, sino de programas duraderos, constante dedicación y titánica paciencia. Y aún así, nunca se estará seguro del triunfo.

Formar lectores no parece el resultado infalible de determinadas técnicas o de efímeras celebraciones, sino de programas duraderos, constante dedicación y titánica paciencia.

Da la impresión de que ha habido una gran desproporción entre lo empeñado y lo conseguido, entre las promesas y el desenlace. Para algunos ese estado de cosas es la confirmación de sus recelos. Para otros es motivo de reflexión. Se preguntan si ese revés no tendrá su origen en la desviación de los objetivos fundamentales, si la preponderancia, y a menudo la exclusividad, del entretenimiento sobre el debate ha podido extender la sensación de que la lectura necesita de prolegómenos y espectáculos para disfrutarla. Se han realizado animaciones en las que el libro ha sido un mero pretexto para una hora de fiesta, elogiable en sí misma, pero de dudosa utilidad para estimular la lectura. En la base de muchas propuestas de animación sigue latiendo el malentendido de que el libro por sí solo no puede atraer la atención de un posible lector, que son precisos los más diversos e imaginativos acompañamientos para hacerlo atrayente, deseable, satisfactorio. En ésas estamos.

Pero entonces, ¿qué hacer? ¿Abandonarse a la fatalidad? ¿Renunciar a las actividades y a los juegos? ¿Recuperar viejos métodos pedagógicos? Estas cuestiones necesitan alguna respuesta, de modo que, como suele decirse, para empezar lo mejor es ir al principio.

La animación a la lectura debería ser antes que nada un modo de dar oportunidades, de permitir que los libros estén siempre al alcance de la mano. Es lo que sucede cuando, y menciono únicamente unos pocos ejemplos de España, los libros salen al encuentro de los lectores posibles, de quienes usan el transporte público (como ocurre en Granada con los *Relatos para leer en el autobús*, que promociona y regala la editorial Cuadernos del Vigía, o en Madrid con los puntos de préstamo del *Bibliometro*), de los que acuden en el verano a las piscinas o a las playas (así sucede en la piscina municipal de Montilla con el programa *Sumérgete en la lectura* o en las playas de Benidorm con los quioscos habilitados por las bibliotecas públicas de la ciudad), de los que pasean por los parques (como se hace en Bilbao con el programa *Liburutegia plazara* / La biblioteca a la plaza o en Manlleu con quienes acuden al Paseo del río Ter), de los que acuden a los polideportivos (como sucede en Calahorra durante los meses de verano) o de los que están internados en hospitales o acuden al médico (como llevan a cabo los programas *Leyendo espero* y *Libros de cabecera* que promueve el Centro Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Salamanca, dependiente de la

Fundación Germán Sánchez Ruipérez, o el programa *Leer es crecer* que promueve la Biblioteca Municipal de Camas en la consulta de pediatría del Centro de Salud de la localidad). Los libros pueden estar incluso en el mercado de abastos, como hace la Biblioteca Municipal de Mislata durante las semanas previas a la Navidad. El anhelo por hacer que los libros no queden arrumbados en las estanterías y se hagan visibles en los lugares de paso o de descanso de los ciudadanos sigue perfeccionando actividades en favor de la lectura. ¿Qué son las ferias y fiestas del libro sino una inmensa ocasión de sacar los libros a la calle para reclamar la atención de los transeúntes o de los estudiantes si se celebran en el recinto de un colegio o un instituto? Es esa presencia discreta y pertinaz de los libros lo que puede resquebrajar en parte los muchos prejuicios que aún los hacen antipáticos o prescindibles.

Del amplísimo anecdotario que los bibliotecarios poseen sobre el comportamiento de los usuarios ante los libros siempre me han conmovido las historias que tienen que ver con el temor reverencial al lugar. En cierta ocasión, en una biblioteca andaluza, la bibliotecaria escuchó discretos golpes en la puerta que se repetían cada cierto tiempo. Parecían gol-

pes producidos por los nudillos de alguien que anuncia su llegada. Pero nadie entraba. Intrigada, ella misma salió a la puerta a averiguar. Y, en efecto, tres mujeres aguardaban en la puerta a que alguien las autorizara a entrar. Al verla, pronunciaron la habitual frase de cortesía: «¿Se puede?». «Pues claro», respondió la bibliotecaria mientras les franqueaba el paso. Y las tres mujeres entraron por primera vez en la biblioteca una vez obtenido el permiso de la amable encargada de aquel recinto. La anécdota puede hacer sonreír, pero evidencia la vergüenza e intimidación que han podido sentir muchos ciudadanos ante una institución que no consideraban suya o les parecía inalcanzable.

Es posible que esos miedos prácticamente hayan desaparecido o estén enquistados solamente en personas ancianas, pero no conviene olvidar que, sin alcanzar ese grado extremo de apabullamiento, todavía hay numerosas personas, jóvenes y mayores, que se sienten achantadas ante la biblioteca. Y por esa razón es necesaria una permanente actitud de alerta para evitar esas imprevistas exclusiones. Disipar miedos tal vez sea una de las más prioritarias estrategias de animación a la lectura.

Por eso, las bibliotecas públicas idean todo tipo de iniciativas para captar nuevos usuarios y darles a conocer su funcionamiento. Las bibliotecas públicas de Madrid tomaron hace tiempo la decisión de familiarizar a los posibles lectores adultos con esos recintos generalmente intimidatorios a través de una serie de juegos detectivescos. En la primera sesión, denominada *La herencia de la tía Agatha Christie*, la biblioteca simula ser una mansión de novela en la que los participantes deben ir moviéndose y descubriendo los fondos como si fueran detectives, usando para ello algunas pistas adecuadamente suministradas. Para la segunda sesión, *No todos los detectives se llaman Humphrey Bogart*, las pistas los conducen hacia el catálogo de autores y títulos. Inician así un recorrido por la sala para conocer los servicios y la distribución de los fondos y realizan al fin búsquedas en el catálogo. Al final, y con los resultados de sus indagaciones, deben hacer un informe y asimismo realizar un crucigrama a partir de la foto de un personaje cuya identidad e historia deben averiguar.

El CEIP Juan de Vallejo de Burgos, entre la pluralidad de actividades de animación a la lectura elaboradas para todo el centro, ha ideado una estrategia de

acercamiento a la biblioteca denominada *Expedientes secretos en la biblioteca escolar*, cuya finalidad es familiarizarse con el espacio, su organización y su funcionamiento, así como estrenarse en la consulta y uso de las distintas fuentes documentales. Se trata de estrenarse como usuario por medio de desafíos tales como ir en busca de los libros relacionados con unas enigmáticas imágenes de animales enviadas desde una secreta sede de investigadores radicada en Budapest, o encontrar todo tipo de documentos y libros relacionados con la inscripción descubierta por un arqueólogo en una antigua tumba egipcia, a fin de saber qué tipo de investigación estaba llevando a cabo. No desmerece ese encuentro con los libros si se compara con otros más serios y convencionales.

Si no resultara tan inusual, la reflexión que sigue podría parecer una nimiedad, incluso una broma. Pero lo excepcional tiene siempre un carácter de novedad. Quiero plantear que, por lo que respecta a los profesores, no hay mejor manera de animar a leer a sus alumnos que organizar los aprendizajes de tal modo que los libros se hagan imprescindibles y la visita a la biblioteca sea la normal continuidad del trabajo en las aulas. Si las distintas materias se abastecen casi exclusivamente

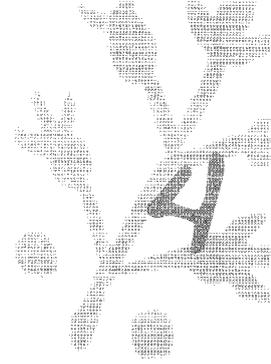
del libro de texto y apenas se promueven vías alternativas de estudio e investigación, la lectura seguirá siendo una tarea excepcional y desvalorizada. Cuando las bibliotecas escolares y públicas, además por supuesto de las consultas en la Red, se convierten en el destino cotidiano de los estudiantes, la lectura no necesita demasiadas apologías, como no las necesitan los experimentos en el laboratorio o las prácticas en las aulas de informática. Si seguimos defendiendo la lectura es porque sólo excepcionalmente se manejan libros o documentos relacionados con las respectivas materias y, por lo tanto, rara vez se acude a la biblioteca. Así pues, y mientras sea una anomalía, la lectura necesitará justificaciones y proclamas. Por el contrario, cuando los libros aparecen imbricados en las tareas cotidianas de una clase, no importa la asignatura o la edad de los alumnos, la lectura no requiere ningún auxilio. Leer es, en esos casos, lógico e inexcusable.

Hablamos, pues, de hacer accesibles las bibliotecas pero también de sentirse llamado por ellas, hablamos de la importancia de la lectura pero también de modos diferentes de trabajar en las aulas, hablamos de invitaciones a leer pero también de hacer que los libros sean necesarios

para abrir los ojos al mundo. Y ya que venimos preponderando la lectura literaria, referiré que me constan propuestas de lectura de relatos como *El despertar de Tina* de Antonio Martínez Menchén o *Noche de voraces sombras* de Agustín Fernández Paz a propósito de debates sobre la Guerra Civil española, de novelas como *Sinuhé el egipcio* de Mika Waltari o *Tiempos difíciles* de Charles Dickens para clases de historia de la economía, de la novela *Mi abuela es africana* de Annelies Schwarz o poemas de John Berger y Mario Benedetti para introducir unas jornadas sobre la emigración, de relatos como *Malditas matemáticas* de Carlo Frabetti o *El diablo de los números* de Hans Magnus Enzensberger para clases de matemáticas, de novelas como *El café de los filósofos muertos* de

Nora K. y Vittorio Hösle o *Vita brevis* de Jostein Gaarder para deliberar en la asignatura de filosofía. Los ejemplos no escasean y vienen a demostrar que los caminos que conducen a la lectura no parten obligatoriamente de la asignatura de lengua y literatura, sino que pueden tener su origen en las materias más diversas. Animar a leer significa en esos casos empezar a saber, comenzar a abrir puertas con la llave de la literatura.

La misión de llevar los libros a los usuarios y llevar los usuarios a los libros admite las más imaginativas estrategias. Se trata simplemente de evitar que los miedos o los prejuicios o las rutinas entorpezcan la amistad con los libros. La animación a la lectura quizá sea también una cuestión de demolición y desescombros.



La soldadura de las actividades que preceden a la lectura y las que la prolongan constituyen el fundamento de la animación



A la sombra de la animación a la lectura se ha acogido un heterogéneo y a veces contradictorio conglomerado de prácticas. No todos los que las llevan a cabo entienden las mismas cosas ni tienen los mismos objetivos. Establecer sin ambigüedades qué debe entenderse por «animación a la lectura» puede ser muy clarificador. En ese sentido, parece oportuno distinguir entre prácticas que animan a leer, es decir, que persuaden, impulsan y allanan caminos, y prácticas que animan una lectura, es decir, que la ramifican, la vinculan a otras experiencias, la enraízan. «La soldadura de las actividades que preceden y las que prolongan la lectura constituye el fundamento de la animación».

¡Ánimo, lector!

Sabemos que el uso frecuente e impreciso de una palabra puede restarle lozanía y volverla insustancial al cabo del tiempo. Ocurre con la palabra animación. No todos los que la utilizan le otorgan quizá el mismo significado. Puede incluso que se refieran a cuestiones opuestas. Y aunque puedan resultar insuficientes o parciales, no está de más explorar algunas definiciones.

Christian Poslaniec (1994), coordinador de PROMOLEJ (*Promotion de la lecture des jeunes*), una combativa institución francesa a favor de la lectura, ofrece una definición bien simple y abarcadora:

L'animation lecture est une activité de médiation culturelle entre des livres et des enfants, destiné à réduire l'écart physique, et/ou culturel, et/ou psychologique entre les deux. (Poslaniec, 1994, p. 154)

*La animación a la lectura es una actividad de **mediación** cultural entre libros y niños, destinada a reducir la separación física, y/o cultural, y/o psicológica entre ambos.* (Trad. del autor)

La elementalidad de la definición basta para entender lo esencial: la animación a la lectura concierne a cualquier tarea que desde las bibliotecas, las aulas, los hogares, las librerías o cualquier otro ámbito favorezca la aproximación de los niños, o los adultos, a los libros. Es lo mínimo, es lo fundamental. Nada de lo que pretendamos hacer con los libros se conseguirá si los obstáculos entre ellos y los posibles lectores son insalvables, si se interponen la desconfianza, el temor, el rechazo, la exclusión y la inaccesibilidad. Cualquier empeño que mitigue esas tensiones será bien celebrado.

Por su parte, Blanca Calvo (1999), directora de la Biblioteca Pública de Guadalajara, tras-pasa las fronteras de las bibliotecas y las aulas e incrusta la animación en los mínimos actos de la vida cotidiana:

Apagar la luz y empezar a leer al resplandor de las linternas cuentos de miedo con los niños es animación a la lectura, organizar cursos de calceta para que entren en la biblioteca personas que de otra forma no lo harían es animación a la lectura, contar cuentos por la noche al calor de una queimada es animación a la lectura, convertir la biblioteca en restaurante y ofrecer a los usuarios manjares literarios es animación a la lectura.

Presentar cada día a los alumnos un libro «encontrado» en cualquier sitio según se va al instituto es animación a la lectura, hacer ruedas de prensa con los personajes de los clásicos es animación a la lectura, jugar con los niños a cambiarles los finales a los cuentos es animación a la lectura, reservar tiempo lectivo para frecuentar la biblioteca es animación a la lectura.

Contar cuentos a los hijos en la cama es animación a la lectura, meter libros en la maleta cuando se va de vacaciones es animación a la lectura, narrar el comienzo de una historia y provocar el deseo de seguirla en las páginas de un libro es animación a la lectura, regalar libros en las fiestas familiares es animación a la lectura.

Animación a la lectura es todo eso y mucho más. Según yo creo, comprende cualquier actividad orientada a aumentar el número de personas que disfrutan con los libros. (Calvo, 1999, p. 5)

No es desatinado pensar que todo lo que contribuya a realzar los libros, a hacerlos relevantes y deseables, entra de lleno en el campo de la animación. ¡Son tantas, en efecto, las posibles incitaciones, tantas las vías para llegar a ellos!

Para Antoni Arca (2006), novelista y dramaturgo italiano, y que también actúa como **animador**, el destino de la animación debe ser conducir al lector a lo más profundo del texto, hacerle ver lo invisible a primera vista:

Se l'abilità strumentale del leggere è tutta dentro la pedagogia della lettura, l'animazione non insegna a leggere ma ad andare oltre il testo, o dentro il testo, quindi leggerlo a un secondo livello, che non significa studiarlo per ripeterlo mnemonicamente ma interiorizzarlo per renderlo parte della propria conoscenza. (Arca, 2006, p. 27)

*Si la habilidad instrumental del leer entra de lleno en la **pedagogía de la lectura**, la animación no enseña a leer sino a ir más allá del texto, o al interior del texto, es decir, a leerlo en un segundo nivel, lo que no significa estudiarlo para repetirlo de memoria sino interiorizarlo a fin de convertirlo en parte del propio conocimiento. (Trad del autor)*

No se trataría únicamente de llevar al lector hasta el texto, sino de adentrarlo en él para que a su vez el texto se adentre en el lector. Es una labor de enterañamiento mutuo. Para Arca la más importante función de la animación no es enseñar a *leggere* sino a *rileggere*. La animación tendería, pues, a la educación literaria, en la que el juego no sería sino una forma de lograr una lectura más afinada.

En el vocabulario de las bibliotecas públicas inglesas se ha ido abriendo paso la locución *reader development*, que designa un nuevo modelo de enjuiciar la lectura y el lector. Frente al más tradicional *reading development*, centrado en la adquisición de las habilidades de lectura, el objetivo del *reader development* es alentar y afirmar la experiencia individual de la lectura. Briony Train (2003), investigadora en Sheffield University sobre programas de formación del lector y promoción de la lectura, afirma al respecto que

As reader development aims to encourage wider reading and reading for pleasure, it follows that participation must be voluntary, and absolutely removed from the formal education system. Although it promotes 'great works of literature' as much as the most popular genre fiction, its aims are not to instruct or 'improve' the reader in any way. (Train, 2003, p. 35)

Como el desarrollo del lector aspira a fomentar lecturas muy abiertas y a leer por placer, se deduce que la participación debe ser voluntaria, y absolutamente eliminada del sistema de educación formal. A pesar de que promueve las «grandes obras de la literatura» tanto como el género de ficción más popular, sus objetivos no son instruir o «mejorar» el lector de cualquier manera. (Trad del autor)

Toda actividad de promoción de la lectura debería colocar al lector en el centro del proceso de lectura, para que sea él mismo quien marque y emprenda su propio camino. Para ello habría que brindarle oportunidades de exploración y elección personal, darle confianza, abrirle puertas, facilitarle nuevas experiencias, descubrirle libros, indicarle horizontes. Ayudarle, en fin, a desenvolverse como lector, una práctica absolutamente libre e individual. La animación a la lectura, volviendo a nuestro vocabulario, no ambicionaría otra cosa que contribuir al progreso del lector, a afianzar sus decisiones, a respetar sus preferencias.

El Equipo Peonza (2001), cuyos componentes rezuman entusiasmo y bien hacer, distingue dos tipos de animación, la permanente y la esporádica. Naturalmente, otorga mayor importancia a las actividades que se realizan de modo cotidiano. La distinción es básica. La animación no puede ser excepción, sino hábito.

En la animación continua incluimos aquellas actividades que acercan los libros a los niños diariamente, mientras que en la animación ocasional situamos las propuestas que por su propia especificidad no se pueden (ni se deben) realizar de forma habitual. La frontera no está solamente en la posibilidad de repetición, es también una cuestión de prioridad, de jerarquía. (Equipo Peonza, 2001, p. 94)

Defender la continuidad como el signo distintivo de la animación no es un síntoma de conformismo sino una elección consciente. Lo prioritario es multiplicar en el tiempo las ocasiones de encontrarse con los libros, las oportunidades de leer. La animación no puede sostenerse en actividades circunstanciales o azarosas. La duración es la única garantía de éxito. Y si bien es cierto que en nuestras sociedades resulta casi imposible vivir al margen de los libros, pues de uno u otro modo están enredados en nuestras vidas, esa omnipresencia no garantiza la lectura, ni el deseo permanente de leer, ni la formación del lector. Lo hace posible, lo anuncia, lo facilita, pero no asegura nada. Constituir la lectura como un modo de observar el mundo e interpretarlo, aceptar que los libros pueden colmar curiosidades y apetencias previas, es una tarea más compleja, más tenaz.

Esas heterogéneas consideraciones sobre la animación a la lectura condensan, sin embargo, lo que conviene saber: cualquier actividad que se emprenda, y no importa quién la protagonice o dónde tenga lugar, debe hacer de la lectura el objetivo irrenunciable, debe contribuir a leer mejor o, si se prefiere, a releer, debe hacer del lector y sus experiencias el centro de toda preocupación y, por supuesto, debe encuadrarse en proyectos ambiciosos y estables.

Cuestión de preposiciones

La expresión «animación a la lectura» es ahora predominante en España, aunque al principio de los años ochenta del siglo pasado aún fuese habitual hablar de «animación de lecturas» o «animación del libro». El énfasis entonces estaba puesto en las tareas posteriores a la lectura, en lo que convenía hacer para vivificar un libro. Hoy, en cambio, son las actividades previas las que prevalecen. Sin embargo, no es irrelevante la distinción entre las preposiciones. Pienso que puede ser clarificador diferenciar entre animación *a* la lectura y animación *de* la lectura, es decir, entre actividades orientadas a favorecer el encuentro entre los lectores y los libros, que es a lo que incita la preposición *a*, y actividades encaminadas a ramificar y afinar la lectura de un libro, que es la consecuencia de la preposición *de*. Y aunque para muchos sea insignificante, esa distinción no es del todo caprichosa, pues tiene en cuenta las acepciones que en nuestra lengua tiene el término «animar», que según la RAE tanto puede significar ‘excitar a una acción’ como ‘comunicar a una cosa inanimada mayor vigor, intensidad y movimiento’.

Interesa recordar que en otros países también existen esas diferencias. En Italia se habla indistintamente de *animazione alla lettura* y de *animazione della lettura*, discriminando entre lo que empuja a leer y lo que expande la lectura. Y lo mismo ocurre en Portugal y Brasil, donde se utilizan las locuciones *animação à leitura* y *animação da leitura*. En

La expresión «animación a la lectura» es ahora predominante en España, aunque al principio de los años ochenta del siglo pasado aún fuese habitual hablar de «animación de lecturas» o «animación del libro».

Puede ser clarificador diferenciar entre animación *a* la lectura y animación *de* la lectura, es decir, entre actividades orientadas a favorecer el encuentro entre los lectores y los libros, y actividades encaminadas a ramificar y afinar la lectura de un libro.

En Italia, Portugal y Brasil también existen esas diferencias, pero en Canadá, Francia, Estados Unidos, Inglaterra y Alemania se habla de un solo término.

el área francófona de Canadá, en cambio, se habla casi exclusivamente de *animation de la lecture*. En Francia se ha optado por la ambigua expresión *animation lecture*, que permite agrupar sin problemas todo tipo de actividades, las que anteceden y las que siguen a la lectura de un libro. En Estados Unidos e Inglaterra, aunque el objetivo sea el mismo que el de la animación, se habla preferentemente de *reading promotion* o de *reading motivation*. En Alemania se habla de *leseförderung*, cuya traducción literal sería «promoción de la lectura». También en España se siguen utilizando indistintamente los términos animación, promoción, fomento o **motivación** para caracterizar las actividades encaminadas a poner a los libros en relación con los posibles lectores.

Como vimos, las estrategias de animación, tal como en general se entienden hoy, tuvieron su origen en la necesidad de hacer accesibles las bibliotecas a quienes, por diversas razones, las consideraban ajenas o inalcanzables. Se trataba de hacer ver, a los niños sobre todo, que esos espacios culturales les pertenecían y les aguardaban. A ellos iban destinadas prioritariamente todas las palabras y todas las iniciativas. Entonces, cuando todo comenzaba, las bibliotecas infantiles no eran percibidas como un servicio público esencial, como un lugar al que acudir libremente y sin obligaciones, como un derecho. Relacionar libros y gratuidad, en el doble sentido de regalo y despreocupación, no ha sido siempre algo evidente. Como no lo sigue siendo hoy a los ojos de millones de ciudadanos, niños y jóvenes incluidos. Basta observar los paupérrimos índices de usuarios de las bibliotecas públicas. De ahí el desvelo por hacer que la lectura no aparezca como algo amargo, inasequible o minoritario. Y en ese sentido, todo cuanto contribuya a disminuir esas apreciaciones negativas no es sólo un acto de racionalidad sino de justicia. Animar a alguien a leer, ofrecer los libros como un don y no como una obligación, desbrozar el camino de falacias y prejuicios, es hacer de la lectura una práctica cívica, una opción vital. Lo que atesoran los libros

no está destinado a unos pocos, pues no suele ser esa la voluntad de quienes los escriben.

La preposición *a* tiene por ello pleno sentido. Indica estímulo, incitación, impulso, persuasión y empeño. Alude a todo lo que allana caminos, abre puertas, despierta curiosidades, provoca simpatías y señala direcciones. Pertenece al campo de los deseos, los intereses, las voluntades, las ilusiones y las expectativas.

La preposición *a* tiene pleno sentido: indica estímulo, incitación, impulso, persuasión y empeño. Pertenece al campo de los deseos, los intereses, las voluntades, las ilusiones y las expectativas.

¿Significa eso que cualquier acto merece la pena, que cualquier extravagancia está justificada? No, desde luego que no. Deberíamos ser rigurosos y consecuentes. Una fiesta de disfraces es, sencillamente, una fiesta de disfraces, aunque el pretexto, más o menos cercano, sea algún cuento de osos o princesas. Que los niños se diviertan, que se rían con ganas, que canten canciones... no significa que a partir de esa fiesta estimen un poco más la lectura o que al acabar se vayan directamente hacia la estantería de los libros. ¿Hay que dejar entonces de hacer esas actividades? No, en absoluto. Habría que multiplicarlas si fuese necesario. Sólo señalo que resulta un poco engañoso considerarlas parte de una estrategia de animación lectora. Las prácticas de animación o logran que el lector afirme su educación literaria y su deseo de leer o no sirven para otra cosa que proporcionar un rato de entretenimiento, aunque tenga un libro como excusa. Por el contrario, experiencias que en absoluto pudieran considerarse de animación a la lectura cumplen un papel fundamental cuando hacen que un libro sea leído con interés. Una buena película anima a leer la novela en la que se inspiró, un comentario de la cantante favorita sobre el libro que está leyendo en ese momento anima a sus seguidores a leerlo, el consejo del amigo cuyo gusto literario se respeta anima a leer el libro recomendado, la lectura en voz alta de un poema por parte de la profesora anima a leer el libro del que forma parte, un comentario bien fundamentado sobre un álbum ilustrado en una revista o en un programa de radio anima a leerlo, la presencia social de una novela anima a leerla, un videojuego basado en un relato anima a leerlo,

Cualquier iniciativa, por modesta que sea, puede constituir un ejemplo de animación si de ella se deriva una lectura.

una representación teatral anima a leer la obra. Cualquier iniciativa, por modesta que sea, puede constituir un ejemplo de animación si de ella se deriva una lectura.

El territorio de la preposición *de* pertenece, en cambio, a otra dimensión. Incumbe a la reflexión, el debate, la complejidad, el ensueño, la creatividad y el sentido. Se refiere a todo lo que ramifica la lectura, enlaza conceptos, asocia ideas y descubre matices. Indica apertura, exploración, ahondamiento, escucha y determinación.

El territorio de la preposición *de* pertenece, en cambio, a otra dimensión. Incumbe a la reflexión, el debate, la complejidad, el ensueño, la creatividad y el sentido. Indica apertura, exploración, ahondamiento, escucha y determinación.

Una de las cuestiones más relevantes del siglo xx ha sido el protagonismo otorgado al lector en la interpretación y construcción del significado de los textos. Numerosas reflexiones provenientes no sólo de la filología o la filosofía sino de la psicología o las neurociencias han modificado substancialmente el modelo de los estudios literarios en los últimos cincuenta años y han resaltado el papel creativo del lector. Frente a las ideas tradicionales de búsqueda de sentido, de descubrimiento de lo que el autor quiso decir, se ha ido afianzando la evidencia de que es el lector quien elabora un sentido a partir de su propia experiencia, de su memoria, de su conciencia, de sus expectativas y de sus sentimientos. Y es inevitable que así sea. ¿Qué puede impedir que la vida propia se manifieste ante un texto? Las mismas palabras no significan lo mismo para distintos hablantes o lectores. Cada cual las roza con sus propias manos, las acoge en su propia casa. Y para ese hospedaje no hay normas universales. En la medida en que el texto leído agite su intimidad, se reconozca en él o exprese algo de él mismo, tendrá algún sentido para el lector. Lo dicho por el autor, pero también lo no dicho, puede ser la expresión de mundos diversos, incluso opuestos. No podemos desprendernos, a la hora sobre todo de leer ficciones, de las marcas de nuestras experiencias.

Mucho antes de las formulaciones teóricas acerca de la recepción personal del texto por parte del lector, Marcel Proust (1998) lo había dejado dicho en una página de *El tiempo recobrado*, la última de las siete novelas que conforman el ciclo de *En busca del tiempo perdido*:

Mas, volviendo a mí mismo, yo pensaba más modestamente en mi libro, y aún sería inexacto decir que pensaba en quienes lo leyeran, en mis lectores. Pues, a mi juicio, no serían mis lectores, sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería más que una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray; mi libro, gracias al cual les daba yo el medio de leer en sí mismos, de suerte que no les pediría que me alabaran o me denigraran, sino sólo que me dijeran si es efectivamente esto, si las palabras que leen en ellos mismos son realmente las que yo he escrito. (Proust, 1998, p. 403)

Esa consideración de la lectura como un modo de introspección, de reconocimiento del mundo propio a través de las palabras escritas desde otro mundo, sitúa el acto de leer en el terreno de la conciencia personal. Se lee para saber algo de los otros, pero se acaba sabiendo mucho más de uno mismo.

Aceptar que cada lector lee de un modo particular e irrepetible implica desterrar la idea de que la labor principal de un lector es la búsqueda del significado. No hay un secreto guardado entre las líneas del texto, sino palabras con las que elaboramos, reconocemos o rechazamos una imagen del mundo. ¿Significa esto que debe aceptarse cualquier lectura, por muy extravagante o extemporánea que sea? No, no se trata de eso. Hablamos de las posibilidades de un texto para provocar en los lectores reacciones íntimas, pensamientos divergentes, emociones únicas. Cualquier actividad en torno a la lectura debe tener en cuenta esa premisa. Nadie acude a los libros con la misma biografía. Nadie, por lo tanto, lee lo mismo que otro, aun cuando tenga ante sus ojos el mismo texto. La animación de una lectura debe hacer posible que los lectores transiten libremente por los libros, exploren sus sentimientos, descubran lo desconocido, establezcan nuevas asociaciones, elaboren su interpretación. Así se ensanchará el territorio de su comprensión. ¿Y a qué nos conduce todo eso? Sencillamente, a defender la

Se lee para saber algo de los otros, pero se acaba sabiendo mucho más de uno mismo.

Aceptar que cada lector lee de un modo particular e irrepetible implica desterrar la idea de que la labor principal de un lector es la búsqueda del significado.

La animación de una lectura debe hacer posible que los lectores transiten libremente por los libros, exploren sus sentimientos, descubran lo desconocido, establezcan nuevas asociaciones y elaboren su interpretación.

necesidad de alentar las lecturas personales, de acostumbrar a los lectores a hablar de ellas, de poner atención a las lecturas de otros, de confrontar opiniones, de ir más allá de las propias conclusiones.

Uno y otro ámbito, el de la *a* y el de la *de*, están sin embargo entrelazados. Un feliz acceso a los libros hace más grata y atenta la lectura y alienta las respuestas y las averiguaciones, de la misma manera que una intensa conversación en torno a un libro anima a leer otros. La *a* y la *de* se complementan, una alienta y otra vivifica, lo que en una es acicate y convencimiento en la otra es penetración y amplitud, una ayuda a entrar en los libros y la otra a progresar en ellos.

Al término de todo

Quisiera comentar ahora un par de investigaciones que han tratado de conocer la influencia real de la animación a la lectura en los hábitos de lectura de los adolescentes. Las resumiré con la intención de extraer algunas conclusiones útiles para nuestro trabajo.

La primera, llevada a cabo en cinco departamentos de Francia con doscientos estudiantes de diez clases de CM2, es decir, alumnos de 10 y 11 años, fue dirigida por Christian Poslaniec (1994). Se buscaba verificar básicamente dos hipótesis: si el paso a un comportamiento de lector autónomo, en el caso de un niño, no dependía exclusivamente de su competencia léxica sino de una diversidad de factores que habría que identificar, y si la implementación de animaciones a la lectura favorecía el paso a un comportamiento de lector autónomo. Se escogió ese nivel escolar por ser justo la frontera entre la *école élémentaire* y el *collège*, es decir, entre la escuela primaria y el instituto en el caso de España, tiempo en el que los hábitos de lectura se dan por supuestos.

Aun a riesgo de empequeñecer la complejidad de la investigación —encuestas a alumnos y profesores, tests de lectura al principio y al final del curso escolar, entrevistas con los alumnos y las familias...— apuntaré únicamente que, con respecto a la eficacia de las prácticas de animación

Se han realizado algunas investigaciones sobre la influencia real de la animación a la lectura en los hábitos de lectura de los adolescentes.

En la primera se buscaba verificar básicamente dos hipótesis:

1. Si el paso a un comportamiento de lector autónomo, en el caso de un niño, no dependía exclusivamente de su competencia léxica sino de una diversidad de factores que habría que identificar.

2. Si la implementación de animaciones a la lectura favorecía el paso a un comportamiento de lector autónomo.

a la lectura, se comprobó que tenían una influencia real para hacer leer inmediatamente a los niños, sin importar su perfil de lector, que los investigadores clasificaban como *déjà lecteurs*, *démarreurs*, *stagneurs*, es decir, los lectores habituales y comprometidos, los que oscilan entre la angustia y el placer de leer y los que sufren para acabar un libro o les disgusta la lectura. Las razones de ese beneficio eran dos. La primera, que las actividades de lectura no estaban etiquetadas como obligatorias ni estaban ligadas a ningún ejercicio escolar, fuesen fichas o resúmenes; y la segunda, que la selección y la presentación de los libros permitían que todos los alumnos se sintieran concernidos, reclamados por uno u otro tema. La gratuidad de la actividad y la pluralidad de los libros aparecían como determinantes del incremento de la lectura. Las prácticas de animación a la lectura, que los investigadores redujeron a tres –la ronda de libros, los grandes leen a los pequeños y el punto en común, un juego mediante el cual se trata de detectar lo que une a una decena de libros entre los cuales se ha colado un intruso–, utilizaban libros de literatura juvenil, lo que facilitaba la lectura, ya que los alumnos no los veían por lo general como instrumentos pedagógicos. Lo remarcable de la investigación fue constatar que la aproximación entre los libros y los niños era fácil y rápida, y que se creaban expectativas e interés por parte de todos los lectores. Eso no significa que de ahí se derive un definitivo comportamiento de lector. Lo que se deduce es que determinadas prácticas de animación a la lectura llevadas a cabo en el aula pueden ayudar a reducir o eliminar el distanciamiento hacia los libros que se observa en muchos niños, que es un objetivo prioritario. Afianzar y prolongar ese hábito es una tarea más ardua y en la que intervienen muy diversos factores, entre ellos la propia voluntad del lector.

La otra investigación de la que quiero hacerme eco es la realizada por Jesús Pérez González y Elena Gómez-Villalba Ballesteros (2003) con alumnos de 3.º y 4.º y de 5.º y 6.º de cuatro centros de educación primaria de la provincia de Granada. La elección de los cursos per-

La gratuidad de la actividad y la pluralidad de los libros aparecían como determinantes del incremento de la lectura.

Las prácticas de animación a la lectura llevadas a cabo en el aula pueden ayudar a reducir o eliminar el distanciamiento hacia los libros, pero afianzar y prolongar ese hábito es una tarea más ardua y en la que intervienen muy diversos factores.

En la segunda investigación el propósito era despertar el interés de los alumnos por la lectura, descubrirles el placer de leer, hacerles ver la lectura como algo vivo y atrayente.

mitió establecer un grupo experimental y otro de control, lo cual daba más garantía a los resultados. El propósito básico era despertar el interés de los alumnos por la lectura, descubrirles el placer de leer, hacerles ver la lectura como algo vivo y atrayente. Los requisitos eran que la experiencia fuese gratuita, es decir, que descartara cualquier prueba después de la lectura; que los libros seleccionados estuviesen adaptados a los intereses y capacidades de los alumnos; y que se diera oportunidad de comunicar a los demás la propia experiencia lectora. Por ello se organizó el programa al margen de los hábitos escolares y fue llevado a cabo por personas ajenas al centro, las cuales se encargaban tanto de la presentación de los libros como de la conducción del debate tras su lectura por parte de los alumnos. El énfasis se puso desde el principio en las sesiones posteriores a la lectura, pues lo que se quería conseguir era profundizar en las lecturas personales mediante el diálogo con los demás lectores, de modo que las sucesivas conversaciones enriquecieran su percepción de la lectura y despertaran ganas de seguir leyendo. A esos diálogos seguían actividades específicas que ahondaban y expandían algunas de las ideas debatidas.

Excluyo de nuevo la relación de todas las fases e instrumentos de la investigación, demasiado amplia para reflejarla en un trabajo de estas características, de modo que únicamente me limitaré a dar cuenta de los efectos de las sesiones de animación a la lectura. Las respuestas de los alumnos de ambos ciclos al término de la experiencia no dejan lugar a dudas: casi un 80% de ellos declaraba sentir ganas de leer o haber aumentado sus previos deseos de leer. Y también era sobresaliente el reconocimiento de los propios alumnos de una mayor capacidad para la identificación con los personajes, la identificación del ambiente y la comprensión de la historia, pero asimismo para usar más creativamente el lenguaje o aprender a escuchar y respetar las opiniones de los demás. Es decir, que los propios alumnos estimaban que gracias a las sesiones de animación a la lectura en las que habían participado

Los propios alumnos estimaban que, gracias a las sesiones de animación a la lectura, su interés por leer crecía a la par que su formación lectora, y viceversa.

se encontraban en mejores condiciones de entender y apreciar un relato, a la vez que sentían una mayor disponibilidad hacia la lectura. Su interés por leer crecía a la par que su formación lectora, y viceversa.

La conclusión parece clara: ciertas actividades de animación a la lectura despiertan el interés por los libros, descubren a muchos el significado y el goce de leer, propicia el deseo de seguir leyendo. No es poco lo que se consigue, aunque sea insuficiente. Porque el reto es transformar lo esporádico en permanente, afianzar lo inestable.

Conclusión: ciertas actividades de animación a la lectura despiertan el interés por los libros, descubren a muchos el significado y el goce de leer y propicia el deseo de seguir leyendo.

Quisiera evocar en el encabezamiento de este apartado unas palabras de George Steiner, en una entrevista con Ramin Jahanbegloo, a propósito de su labor como profesor: «Me gustaría que, si perduro en las memorias, el recuerdo que de mí se guarde sea el de un maestro de lectura, alguien que ha pasado su vida leyendo con los demás». Esa imagen de un lector que ejerce como tal ante y junto a otros lectores me parece que expresa plenamente el sentido de la docencia, pero también de un club de lectura. Frente a la lectura solitaria, íntima y silenciosa, que es en este tiempo la modalidad más habitual de lectura, surgen aquí y allá espacios de encuentro de lectores unidos por la voluntad de hablar de libros. Eso es, en esencia, un club de lectura: una ocasión de leer con los demás, un deseo de compartir lecturas, un modo dialogal de extender la mirada y afinar los oídos. Esa arraigada tradición anglosajona, que se ha expandido por otros muchos países del mundo, alienta una forma colectiva de leer y conecta con un pasado en el que lo normal era compartir la lectura que alguien realizaba en voz alta para un grupo de oyentes. Ahora, todos los asistentes son lectores y si se reúnen es porque quieren ejercer la doble condición de lector y

oyente. La literatura misma ha narrado ya esa nueva costumbre. Baste recordar novelas como *El club de lectura Jane Austen*, de Karen Joy Fowler, o *El grupo de lectura*, de Elizabeth Noble.

Las bibliotecas públicas son las hospederías ordinarias de los clubes de lectura, que constituyen una de las piedras angulares de la animación a la lectura. Entre libros se discute mejor, más respaldado. A los clubes acuden lectores con apetitos diversos, desde los monotemáticos a los heterogéneos. La mayoría de ellos diversifica las lecturas, pero hay clubes concentrados en la novela negra, como el muy asentado club de la Biblioteca la Bóbila de L'Hospitalet i Esplugues (Barcelona); otros están volcados en los libros de filosofía, como el existente en la Biblioteca Jaume Fuster de Barcelona; otros atienden exclusivamente a la literatura infantil, aunque los protagonistas sean personas adultas, como el club Pomelo de la Biblioteca Pública de Albacete; otros sólo leen novelas que han sido llevadas al cine, como el club Libros de cine de la Biblioteca Pública de Parla (Madrid); otros se afanan exclusivamente en la poesía, como el Club de Lectura Poética de la Biblioteca Municipal de Ferrol; otros se orientan hacia libros en lenguas extranjeras, como los que funcionan en la

bibliotecas públicas de Cáceres, Caudete, Barcelona, Córdoba, Peñaranda de Bracamonte... En fin, tantos clubes como gustos lectores. La mayoría de ellos se nutren de lectores adultos, singularmente mujeres, pero hay otros que agrupan a jóvenes, como los que funcionan en las bibliotecas públicas de Pozuelo o Carmona o Mérida, e incluso a niños, como los formados en torno a las bibliotecas públicas del Aljarafe sevillano, Guadalajara o Barcelona. No importan los motivos de los lectores ni las particularidades de los libros, lo sobresaliente en cada caso es la oportunidad de reunirse y conversar.

A veces los clubes de lectura pueden ser transfronterizos, pueden hermanar lectores de distintos países y distintas lenguas. El club de lectura de adultos de la Biblioteca Pública de Guadalajara, que funciona desde hace varios lustros, está confraternizado con el Gruppo di lettura de la Biblioteca Civica de Cologno Monzese, una localidad italiana cercana a Milán. De cuando en cuando, ambos grupos leen los mismos libros, de autores italianos o españoles traducidos a las respectivas lenguas, y en determinados días y a través de videoconferencia los lectores de las dos ciudades conversan sobre obras de Leonardo Sciascia o Julio Llama-

zares, por ejemplo, con lo que se cumple de veras el desbordamiento de la lectura más allá de las lindes de la amistad, la vecindad o la ciudad. La discusión literaria estrecha el mundo geográfico y expande a la vez el mundo de los lectores.

Pero no únicamente las bibliotecas hospedan clubes de lectura. Pueden encontrarse también en cafeterías, hogares, centros culturales, librerías, universidades, escuelas, institutos, asociaciones de mujeres, cárceles, hospitales, emisoras de radio... Y sobre todo en el mundo virtual. La Red se ha convertido en un portentoso club de lectura. Nunca como hasta ahora había sido tan manifiesta la voz (y la escritura) de los lectores, nunca el diálogo universal y simultáneo sobre libros había sido tan ostensible. Ese intercambio incesante de palabras de un continente a otro, de una lengua a otra, a propósito de los libros hace del mundo un íntimo espacio de diálogo. La comunidad de lectores nunca había sido tan vasta y solícita. Los clubes de lectura en la Red favorecen la diversidad de gustos, la participación discrecional, el anonimato, la libertad de opinión, el ensanchamiento de la comunicación. Pierden quizá algunas de las ventajas de los clubes presenciales, sobre todo los aportes de la proximidad de los

lectores, sus rostros, sus palabras, sus tonos de voz, sus discursos, sus gestos, sus silencios. Pero la voluntad de conversar permanece en todos los casos.

Numerosos colegios e institutos vienen actuando como crisol de clubes de lectura en los que la presencia física se alterna con la virtual. Son clubes que aglutinan no sólo a profesores sino a alumnos y familias. Expandir la lectura por todos los intersticios de un centro, apelar a todos los que tienen algún grado de compromiso con él, es una de las misiones más gratificantes de las bibliotecas escolares. Muestran así que la lectura no es un asunto que incumba únicamente a los estudiantes sino a toda la comunidad. A la sombra de las bibliotecas escolares han ido acogándose clubes formados sólo por profesores, como el del CEIP Eliseu Vidal de Valencia o el del IES Carolina Coronado de Alhendralejo; por profesores y padres y madres de alumnos, como el club Nosotras leemos del CEIP Miguel Servet de Fraga, el del CEIP Gloria Fuertes de Alcázar de San Juan o el del IES Arca Real de Valladolid, donde se integran también padres y madres de ex alumnos y convecinos del barrio; por profesores y alumnos, como el del CEIP Fermín Bouza Brey de Ponteareas o el del CEIP San Walabonso de Nie-

bla o el del IES Torre del Prado de Málaga, denominado Club de los Lectores Vivos, que se reúne todos los jueves a la hora del recreo. Sea como sea, esos encuentros hacen que la lectura, aun cuando se produzca en el interior de un centro escolar, quede desprovista de solemnidad y academicismo. Revela su rostro más puro, más afirmativo.

También las librerías han asentado clubes o tertulias de lectura. La librería madrileña Kirikú y la bruja sostiene una tertulia de niños y jóvenes que se reúnen una vez al mes y hablan de libros previamente consensuados y leídos. Una elección que va precedida de una defensa argumentada por parte de quienes apoyan unos u otros. Los mismos lectores trasladan luego al *blog*, que ellos han creado, sus comentarios y sus recomendaciones. La misma librería apoya igualmente un «Rincón de monstruos» protagonizado por personas próximas al mundo de la literatura infantil y juvenil y cuyo cometido es reseñar libros que a su juicio merecen ser elogiados. La librería Rayuela de Málaga organiza desde hace varios años una tertulia o club de lectura que se reúne periódicamente para hablar de libros de literatura infantil y juvenil que consideran sobresalientes. Los participantes no sólo

intercambian puntos de vista para su personal conocimiento, sino que al comentarlos rodean a los libros con palabras, los dotan de sentido, los hacen relevantes. De ese modo, muchos de los libros que pueblan las estanterías dejan de ser objetos inertes y se convierten en libros con perfil y volumen, de manera que si alguien pide un consejo se le ofrece no sólo un título sino también las huellas de unos lectores.

Las tertulias literarias dialógicas, que promueve la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Participantes en Educación y Cultura Democrática de per-

sonas adultas mediante la participación en actividades de carácter cultural, son asimismo un ejemplo estimulador de encuentro de lectores de toda condición en torno a los libros. Mediante métodos rigurosamente participativos, las tertulias dialógicas se llevan a cabo en diferentes tipos de entidades, ya sean escuelas de personas adultas, asociaciones de madres y padres, grupos de mujeres, entidades culturales y educativas, y en ellas participan personas que no han podido cursar estudios o incluso, que han aprendido a leer en esas comunidades de aprendizaje.

El juego, entendido con seriedad, es inherente a la lectura y, bien utilizado, puede despertar el deseo de leer

La noción de juego despierta tantos apasionamientos como desconfianzas. Se alaba el juego como uno de los medios más libres e imaginativos de los seres humanos, y en especial los niños, para entender y relacionarse con el mundo, pero al mismo tiempo se procura que no contamine las actividades de aprendizaje escolar. En las aulas es preferible una separación estricta entre el aprendizaje y el juego. La animación a la lectura ha sido a menudo descalificada por su reivindicación del juego. «El juego, entendido con seriedad, es inherente a la lectura y, bien utilizado, puede despertar el deseo de leer».

El juego de leer

Una de las más penosas controversias en relación con la animación a la lectura tiene que ver con el papel del juego en el acercamiento y atención a los libros. Sorprende que a la par que han ido acumulándose las evidencias científicas acerca de su trascendencia para el desarrollo intelectual y emocional de los niños (y de los adultos) se enquistaba una cierta sospecha hacia sus virtudes, sobre todo en el ámbito escolar. Aprender y jugar han aparecido como mundos paralelos, cuando no contrapuestos, a pesar de los esfuerzos por conciliarlos. ¿Y cuál es la causa de la mala fama del juego en la enseñanza? ¿Son resabios de un pasado en el que prevalecía el sufrimiento como vía

de acceso al saber? ¿Es consecuencia de una banalización del concepto? ¿Constituye una amenaza para el orden instituido? ¿Se debe al temor que suscita todo lo que no se puede regular o controlar o evaluar? Una respuesta satisfactoria debería tener en cuenta todos esos aspectos. Agregaré un elemento más: el abuso del término «lúdico» (durante muchos años no ha habido proyecto educativo con aspiraciones renovadoras que no lo citara repetidas veces) ha podido provocar un cierto recelo o animadversión incluso.

Las teorías sobre el significado del juego no han dejado de incrementarse a lo largo del siglo xx. Sobrepassaría los objetivos de este trabajo cualquier tentativa de resumirlas. En cambio, resaltaré lo que algunas de esas reflexiones ha podido aportar al sentido y las prácticas de la lectura, y específicamente al significado de la animación a la lectura. Porque lo cierto es que desde las pioneras afirmaciones del poeta Friedrich Schiller acerca de que la máxima humanidad se alcanza en el juego y que éste está íntimamente relacionado con la estética, no han dejado de señalarse las imbricaciones entre juego, cultura, arte y literatura.

Para Lev S. Vigotsky (2000) el juego infantil cumple la función de satisfacer las necesidades, anhelos y tendencias de los niños. A medida que crecen y van siendo conscientes de la dificultad de la gratificación inmediata de sus deseos sustituyen sus frustraciones iniciales por mundos ilusorios e imaginarios en los que encuentran cabida esos deseos insatisfechos. La imaginación vendría a ser en los niños en edad escolar y en los adolescentes un juego sin acción. En los juegos infantiles, que hacen su aparición cuando los niños son capaces de operar prescindiendo de lo que ven y pueden disociar el pensamiento del objeto, los niños manifiestan su capacidad para atribuir a las cosas una cualidad o una función diferente a la que poseen por naturaleza. Esa divergencia entre un objeto o una acción y sus significados supone la voluntaria prescindencia de los efectos de la percepción. Aunque los niños ven un palo de madera, aceptan que puede ser un caballo. «El juego brinda al niño una nueva forma de deseos» (Vigotsky, 2000, p. 152). Esa transferencia de significados supone un cambio profundo en la relación del niño con la realidad e influye poderosamente en su desarrollo. El juego crea una «zona de desarrollo próximo», concepto que, como se sabe, señala la distancia entre el nivel real de desarrollo en el niño, determinado por su capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, establecido por la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz, gracias a lo cual puede adelantar acciones y propósitos. En las situaciones imaginarias que crea el juego se tantean y anticipan los cambios por llegar. Y en ese sentido «puede considerarse

el juego como una actividad conductora que determina la evolución del niño» (Vigotsky, 2000, p. 156). El juego no sería para Vigotsky una característica intrínseca e irremediable de la infancia sino el medio del que se valen los niños para asegurar mediante la imaginación su evolución psicológica.

Por su parte, Jean Piaget (1982) consideraba que en el curso de los dos primeros años de vida el juego era, básicamente, un proceso de asimilación. Frente a la *acomodación* a la realidad exterior, que es la consecuencia del desarrollo de la inteligencia, el juego de imaginación tiende a la asimilación, que es una fuerza centrífuga del niño hacia el mundo. El niño trata de someter las cosas libremente a la actividad propia, lo cual le proporciona una gran satisfacción. Y en un momento de su evolución psicológica aparecen en sus juegos elementos que pueden considerarse símbolos lúdicos y comienza asimismo a desarrollarse la conciencia del «hacer como si», que es el inicio de la ficción. Los niños se muestran entonces capaces de usar objetos que no tienen relación alguna con la acción que tratan de reproducir –una caja usada como un plato para comer– como si fueran un componente intrínseco de la misma. A partir de ahí se inicia el juego simbólico, que permite la representación de un objeto ausente y la representación de ficciones. El pensamiento ha entrado en acción. Esas ficciones son ya una fuente de placer y la compensación, la realización de deseos, la atenuación o liquidación de conflictos, la corrección y asimilación de lo real... se agregan entonces a las funciones primigenias del juego. El uso del simbolismo estaría preparando la aptitud para la imaginación creadora, que es parte fundamental de la construcción del pensamiento.

La imaginación y la interrogación se ejercen también por puro juego, por el puro placer de practicarlas. El placer de lo gratuito no es ajeno a estas actividades. El juego, tan capital en los primeros años de la vida, tiende a evolucionar hacia otro tipo de prácticas y se va atenuando con el paso de los años. Pero no desaparece del todo. En los adultos sobreviven restos de esas primigenias actividades. A juicio de Piaget, contar historias, por ejemplo, sería un residuo de los juegos simbólicos. En la progresiva adaptación y sometimiento al mundo de la realidad el juego va declinando, pero las satisfacciones que procura no se disipan. Y aunque Piaget no desarrolló una teoría acerca de la imaginación literaria, dado que sus estudios estuvieron centrados en el nacimiento y evolución del pensamiento infantil, de sus observaciones puede deducirse la progresiva importancia de los actos de imaginación, entre los que se encuentran los actos literarios, como forma de suplantación de las satisfacciones que al principio procuraba el juego. En ambos casos la función es

idéntica: hacer soportables las relaciones entre el yo y la realidad reviviéndola, dominándola o compensándola.

Donald W. Winnicott (1979) opinaba a su vez que el juego se produce en una región situada en el «espacio potencial» que existe entre el individuo y el ambiente, entre la realidad psíquica personal o interna y el mundo de la realidad compartida. Es decir, se encuentra fuera del individuo, pero no es del todo el mundo exterior. En esa «tercera zona» situada entre el sujeto y el objeto, entre el bebé y la madre, y que para Winnicott era absolutamente necesaria para el inicio de la relación entre el niño y el mundo, es donde tiene lugar el juego, pero también los actos creativos y recreativos y asimismo todas las experiencias culturales, que para Winnicott eran una continuación de los fenómenos transicionales y el juego. Los fenómenos y objetos transicionales, que sirven al bebé para ir afrontando la gradual separación de la madre y el inicio de la relación con la realidad exterior, es decir, para pasar de «un estado en que se encuentra fusionado a la madre a uno de relación con ella como algo exterior y separado» (Winnicott, 1979, p. 32), son de vital importancia para el desarrollo psíquico. Esos objetos con los que el bebé establece una relación intensísima y les ayuda a soportar la soledad o a dormirse –un animal de peluche, la manga de un jersey, una cuerda, un objeto blando...– no son desde luego parte del cuerpo del niño, pero no los reconoce todavía como parte de la realidad exterior. Los usa como sustitutos del pecho materno.

E igual ocurre con los fenómenos transicionales –succionar un trozo de tela, balancearse rítmicamente, atender una melodía o jugar con muñecas– cuya existencia es una muestra de las primeras etapas del uso de la *ilusión*, que es la base del comienzo de la experiencia. En circunstancias favorables, esa zona de juego se puebla con los actos imaginativos del bebé.

La zona intermedia de experiencia, no discutida respecto de su pertenencia a una realidad interna o exterior (compartida), constituye la mayor parte de la experiencia del bebé, y se conserva a lo largo de la vida en las intensas experiencias que corresponden a las artes y la religión, a la vida imaginativa y a la labor científica creadora. (Winnicott, 1979, p. 32)

El juego es lo natural, lo universal; no admite intrusiones; facilita el crecimiento y las relaciones con los demás; es excitante y proporciona una gran satisfacción. En el juego, los niños reúnen objetos y fenómenos del exterior y los ponen al servicio de su realidad interior, de sus sueños. En el juego, los niños se sienten verdaderamente libres y creadores. Y es en ese espacio intermedio entre lo sub-

jetivo y lo que se percibe en forma objetiva, entre el *adentro* y el *afuera*, donde tiene lugar asimismo la verdadera vida, donde el ser humano pasa gran parte de su tiempo, es donde impera la imaginación y se manejan símbolos, particulares o convencionales, que facilitan el conocimiento de la realidad y la gradual consecución de la autonomía personal. Es el *lugar* donde estamos al leer un libro, escuchar música, contemplar una pintura, asistir al teatro, participar en una ceremonia religiosa o laica, jugar al ajedrez..., es decir, cuando nos divertimos y fantaseamos. Y también cuando jugamos. Para Winnicott no existe la menor duda de la continuidad entre los fenómenos transicionales, el juego, los juegos compartidos y las experiencias culturales de la humanidad. Auspiciar por tanto la aproximación al acervo de las obras que conforman la tradición poética y artística de la humanidad cumpliría la misión de dilatar y afirmar la experiencia personal, pero también de rescatar los mismos goces que en la infancia procuraba el juego.

Finalmente, para Jerome Bruner (1989) el juego cumple funciones fundamentales en el desarrollo infantil. Contribuye, en primer lugar, a explorar la realidad atenuando las consecuencias que podrían derivarse de los errores cometidos, es decir, facilita la indagación sin temor a los resultados. El juego es asimismo una ocasión para la invención, pues da oportunidad a los niños de modificar la relación entre medios y fines en función de la satisfacción que les produce el cambio. Combinar libremente los elementos de que disponen, aun cuando altere los objetivos iniciales, será siempre más grato que el empeño en lograr los fines propuestos. El juego puede ayudar a mejorar la resolución de problemas, crea escenarios en los que la vida se proyecta de manera idealizada y permite asimismo transformar el mundo exterior de acuerdo con nuestros deseos, que es lo contrario del aprendizaje, mediante el cual transformamos nuestro mundo interior para conformarlo al mundo externo. Pero, sobre todo, el juego es una fuente intensa de placer, aun cuando en el curso del mismo se presenten obstáculos, pues su superación es, precisamente, lo que proporciona la satisfacción. Todo ello sin obviar que mediante el juego se afianza la inteligencia, ya que el juego es «una forma de utilizar la mente e, incluso mejor, una actitud sobre cómo utilizar la mente». (Bruner, 1989, p. 219) El juego da oportunidad de combinar pensamiento, lenguaje y fantasía. Es decir, los componentes básicos de la literatura.

Podría entonces concluirse que las funciones básicas del juego son afirmar el propio yo, ejecutar lo temido o lo prohibido sin miedo a las consecuencias, asimilar lo real, corregir y compensar las frustraciones, someterse a reglas, explorar la realidad sin temor a los errores y los fracasos, inventar, transformar e idealizar la vida, ensayar la relación con los demás, traspasar los límites de

la edad y las conductas habituales, acrecentar la conciencia de la realidad, aprender a reconocer el entorno y obtener placer. Al jugar, los niños crean situaciones imaginarias, emplean símbolos, ejercitan la inteligencia, aprenden y hacen uso del lenguaje, fantasean y experimentan libremente, lo cual determina su crecimiento. Pero aun cuando toda actividad lúdica repercute en el desarrollo psicológico y en la comprensión de la realidad, no puede olvidarse que el ser humano realiza actos por puro placer, gratuitos, sin la presión de la utilidad o la inmediatez. El juego es, esencialmente, un medio que procura felicidad, aunque no siempre sea ése el fin perseguido. Los comportamientos creativos que se desarrollan en el juego –hacer que una cosa represente otra, inventar personajes, hablar con amigos imaginarios, fingir ser un animal, imitar sucesos...– no siempre tienen un porqué. A menudo son la consecuencia del puro gusto de crear, de sentirse soberano, de regocijarse a solas o en grupo con esas fantasías, una inclinación que conduce a muchos niños a la elaboración de coherentes mundos imaginarios.

La trascendencia del juego para el bienestar psíquico, la creatividad o el entendimiento de la realidad es incontestable. Y así lo han venido reconociendo científicos como Brian Goodwin, Humberto Maturana, John von Neumann, Roger Penrose o Martin Gardner que lo han ensalzado como uno de los elementos determinantes del comportamiento humano, bien sea para explicar la evolución de las especies, la atención al presente de la vida humana, la significación de las relaciones económicas o la estimulación de la lógica y el razonamiento; y asimismo filósofos como Hans-George Gadamer o Richard Braithwaite, que lo han defendido como un elemento fundamental para comprender la experiencia del arte o como una inspiración clave para la filosofía moral. Los ejemplos abundan. Y si eso es así, cabe preguntarse por qué, en cambio, relacionado con la enseñanza, y específicamente con la enseñanza de la literatura, el juego produce resquemor y rechazo. No resulta fácil explicar esa paradoja, pero tal vez guarda relación con la tradicional desconfianza hacia todo lo que tiene que ver con el júbilo, la fantasía o el libre albedrío. Se eterniza así el error de pensar que el aprendizaje se desvirtúa si se realiza distendidamente. Digámoslo mejor con palabras de Claudio Magris:

La auténtica seriedad de los estudios –que puede y debe ser severa, pero nunca grave y presuntuosa– es inseparable de la vivacidad del juego, que no supone superficialidad ni frívola mofa. El verdadero juego es ligero, pero también apasionado y por consiguiente serio; es raro, en la vida, que uno se entregue luego a otras actividades con el mismo ímpetu con el que se lanzaba a los juegos de infancia. (Magris, 2001, p. 312)

Esta presentación del juego quería mostrar las íntimas imbricaciones entre juego, imaginación, ficciones y placer, a la par que destacar el acierto de relacionarlo con la lectura, que igualmente combina imaginación, ficciones y placer.

Juego, arte, literatura

Ya Sigmund Freud (1984) señaló en su día la relación entre juego y literatura al poner en correspondencia al niño que juega y al poeta que crea. En uno y otro caso, en el juego y en la poesía, los sujetos inventan mundos fantásticos y los habitan con absoluta pasión sin por ello confundirlos con la realidad.

Acaso sea lícito afirmar que todo niño que juega se conduce como un poeta, creándose un mundo propio o, más exactamente, situando las cosas de su mundo en un orden nuevo, grato para él. (Freud, 1984, p. 10)

Pero esa gratisima actividad de los niños se va diluyendo a medida que la realidad va imponiendo su peso. Los adultos renuncian progresivamente al juego, pero es tan intenso el recuerdo del placer de los juegos de la infancia que lo que se hace es buscar sustituciones o subrogaciones. Entonces las fantasías humanas, a las que Freud denominó ensueños o sueños diurnos, por oposición a los sueños propiamente dichos, pertenecientes al ámbito nocturno, vendrían a ocupar el lugar que antes pertenecía al juego. En los adultos, las fantasías serían una suerte de sustitución del juego infantil. Tanto el juego como la fantasía serían entonces «una rectificación de la realidad insatisfactoria» (Freud, 1984, p. 12). La obra literaria constituiría para Freud la expresión más o menos enmascarada de las fantasías del autor, las cuales pueden ser transferidas a otros seres mediante la lectura, permitiéndoles a su vez gozar, sin temor ni tapujos, de sus propias fantasías refrenadas.

En la «descarga de tensiones» acumuladas en el sujeto que lee residiría el origen del placer profundo que procura la obra literaria. La

En el juego y en la poesía los sujetos inventan mundos fantásticos y los habitan con absoluta pasión, sin por ello confundirlos con la realidad.

Los adultos renuncian progresivamente al juego, pero es tan intenso el recuerdo del placer de los juegos de la infancia que lo que se hace es buscar sustituciones.

En la «descarga de tensiones» acumuladas en el sujeto que lee residiría el origen del placer profundo que procura la obra literaria.

liberación inicial del autor provocaría posteriores y ajenas liberaciones. El mundo del arte constituiría así un territorio intermedio entre la realidad que deniega deseos y el mundo de la fantasía que los cumple, de modo que, dado que la adaptación a la realidad implica una cierta renuncia al placer, la obra literaria permitiría, por un mecanismo subsidiario, recuperar parte del placer reprimido. Las fantasías que dan origen a la obra literaria serían, pues, una suerte de impugnación y enmienda de la realidad externa. Porque lo opuesto al juego no es la seriedad sino la realidad. En textos posteriores, Freud iría perfilando las funciones del arte, de la literatura en particular, que él centró en la satisfacción del placer y la adecuación a la realidad.

Otro de los autores decididamente favorable a la consideración de las expresiones poéticas como parte substancial de las actividades lúdicas de los pueblos fue Johan Huizinga (1998), que en su libro *Homo ludens* defendió que los juegos son manifestaciones de la necesidad universal que los hombres tienen de libertad, recreación, convivencia feliz, ocio y satisfacción estética. Y por lo que han formado parte de los ritos, las relaciones sociales, las fiestas, las competiciones, las artes, es decir, de todas las actividades desinteresadas y gozosas que constituyen la cultura humana. Entendía asimismo que en su esencia primitiva nada había más cerca del juego que la poesía, pues al igual que el juego está al otro lado de lo serio, reside «en aquel recinto, más antiguo, donde habitan el niño, el animal, el salvaje y el vidente, en el campo del sueño, del encanto, de la embriaguez y de la risa» (Huizinga, 1998, p. 212). Por ello, para comprender bien la poesía habría que «aniñarse el alma» y liberarse de la idea de que la poesía sólo tiene una función estética, pues en su función original «nace en el juego y como juego». Un juego sagrado que «se mantiene constantemente en la frontera de la alegría desatada, de la broma y de la diversión» (Huizinga, 1998, p. 214). Antes que la búsqueda de la belleza es el arrebató de la fiesta lo que prevalece. El entusiasmo no es un estado de ánimo ajeno a la poesía, como

no lo es al juego. Una y otro rehúyen la tiranía de lo material y lo útil para ir en busca de lo grato, lo desinteresado, lo superfluo.

El juego no se agota, pues, al término de la infancia, sino que se prolonga, enmascarado, por otros medios. Entre ellos, y de modo especialmente destacado, la literatura. Los psicólogos David Cohen y Stephen Mackeith (1993) han señalado que la participación en las historias imaginadas por otros –escuchando un cuento, leyendo un relato, reconstruyendo fábulas...– es un hito más de las tempranas actividades imaginativas de los niños. A partir de un cierto momento, el primigenio y placentero ejercicio de la imaginación es satisfecho por la literatura, por los mitos o las narraciones nacidos en otras mentes y hechos propios por medio de la lectura o la escucha. En tanto que imaginación y acción aparecen inseparables en el juego infantil, la madurez física y psicológica hace que la acción vaya progresivamente atenuándose y las situaciones imaginarias se restrinjan al ámbito del pensamiento. La imaginación se transforma entonces en una actividad interior, pero continúa siendo una actividad igual de necesaria, gratificante e imprescindible que el juego.

El juego no se agota al término de la infancia, sino que se prolonga enmascarado por otros medios, especialmente por la literatura.

Esa contigüidad entre juego y literatura evidencia que las gratificaciones que procura el juego no son muy diferentes a las que procura la literatura. Muchas de las funciones asignadas primariamente al juego –placer, satisfacción de los deseos, uso de la fantasía, compensación de las frustraciones...– son atribuibles por igual a la literatura, por lo que no resulta arbitrario señalar las estrechas relaciones entre uno y otra. Basta contemplar un rato los juegos de los niños en una escuela infantil después de la lectura de algún álbum ilustrado por parte de su maestra para darse cuenta de que los libros les otorgan argumentos para sus juegos, que a su vez prolongan, con otros mecanismos, la acción literaria.

Leer, jugar

No es extraño entonces que el vocabulario con el que se define el juego y la literatura sea coincidente. Las disciplinas científicas que nutren

ambos campos son, por lo demás, las mismas. Uno de los autores que con más acierto ha hecho notar esas similitudes es Michel Picard (1986), quien en su libro *La lecture comme jeu* se desmarca de las interpretaciones que sitúan casi exclusivamente la relación entre arte, literatura y juego en el campo del creador y se esfuerza por llevar esas relaciones hasta el campo del receptor, del público. Y más concretamente del lector. Y desde esa perspectiva entra a considerar la lectura fundamentalmente como un juego.

Gran parte de los atributos del juego –aislamiento, concentración, desinterés temporal por el mundo...– son asignables igualmente al acto de leer.

Los paralelismos entre una y otro son evidentes. Gran parte de los atributos del juego –aislamiento, concentración, desinterés temporal por el mundo...– son asignables igualmente al acto de leer. Al igual que el juego, la lectura es tanto una actividad mental como física y exige una actitud muy diligente del lector para construir el sentido del texto. El cuerpo entero está implicado en ella. La disposición anímica de quien lee tampoco es muy diferente del que juega. En ambos es apreciable una propensión a la intriga, la curiosidad, la aventura, la entrega, la incertidumbre... La libertad, por lo demás, es inherente a ambas actividades. No hay juego, como no hay lectura, sin albedrío. En ambos casos se rechaza cualquier tipo de interferencia o imposición exterior y se exige plena soberanía para dejar vagar la imaginación. Es ese ejercicio de libertad el que permite al lector dar significación a lo disperso, a lo fantasmal, a lo intuido, e integrar los elementos que le suministra el texto en su propia actividad mental, tal como hacen los niños cuando juegan. «Meterse» en un libro es como «meterse» en un juego: hay que dejarse llevar, nada está determinado de antemano. La creatividad es, por lo demás, otro rasgo común a la lectura y al juego. El lector y el jugador manipulan a su antojo los elementos que tienen a su disposición, sean palabras u objetos, y con ellos construyen realidades nuevas.

La creatividad es otro rasgo común a la lectura y al juego: el lector y el jugador manipulan a su antojo los elementos que tienen a su disposición, sean palabras u objetos, y con ellos construyen realidades nuevas.

Pero, ¿y las motivaciones? ¿Son idénticas en el caso del juego y la lectura? Parece claro qué mueve a jugar, pero no se conoce con exactitud de dónde proviene el impulso de leer. ¿Por qué se desea leer? ¿Por qué

se insiste en practicar una actividad en apariencia tan fútil, tan repro-
bada a veces? A juicio de Picard habría que indagar detenidamente en
el campo del inconsciente, pues de ahí dimanaría gran parte de los im-
pulsos de la lectura, como también de los del juego. Y aquí aparecerían
conceptos básicos del psicoanálisis susceptibles de ser aplicados a la lec-
tura: proyección, desplazamiento, identificación, segmentación, repa-
ración, sublimación... Las sublimaciones, por ejemplo, de importancia
vital para el equilibrio del individuo, se encontrarían en el corazón
mismo del juego y de la lectura literaria, pues permiten una descarga de
las pulsiones más elementales del ser humano transformándolas y disci-
plinándolas. Y si bien la terminología de la lectura está repleta de alu-
siones a la oralidad y la comida –devorar un libro, masticar las palabras,
avidez de lectura...– parece más adecuado, a juicio de Picard, referirse a
la sublimación del erotismo anal, siguiendo a Freud, para hablar de la
lectura. El placer de ver o escoptofilia sí desarrollaría, por ejemplo, un
papel relevante en esa actividad, pues desde Freud se acepta que las
funciones más evolucionadas del psiquismo humano, desde el sentido de
la realidad a la capacidad de abstracción, tendrían ahí sus raíces. La lec-
tura ofrecería un amplio repertorio de sublimaciones.

Para Picard todas las características del juego pueden encontrarse
en la lectura literaria, lo que permitiría entender la verdadera relación
del lector con ésta. Gracias a ella, igual que gracias al juego, el lector ex-
plora, experimenta, descubre, analiza, siente, sublima, crea, imita, or-
dena, enmienda, se consuela y goza. Construye, en fin, su identidad. Leer podría así considerarse una de las formas más adultas, más in-
telectuales, más socializadas, más civilizadas de jugar. Pero para alcan-
zar la plenitud de esa lectura es necesario, previamente, aprender a
jugar, lo cual no significa, remarca Picard, aprender jugando. Una acti-
tud lúdica ante la literatura exige imaginación, autonomía, ensimis-
mamiento, curiosidad, invención, regocijo, gratuidad, es decir,
reconocer como literatura lo que en su día fue juego. No se olvide que

Leer podría conside-
rarse una de las
formas más adultas,
intelectuales, sociali-
zadas y civilizadas de
jugar, pero para alcan-
zar la plenitud de esa
lectura es necesario,
previamente, apren-
der a jugar, lo cual
no significa aprender
jugando.

ciertos géneros poéticos, narrativos y teatrales han formado parte históricamente de prácticas sociales asociadas a la fiesta, la diversión y la broma.

Si se reconoce que juego y lectura literaria comparten un territorio común, habría que repensar el significado del acto de leer y los modos de acceso a esa práctica. Soy consciente, sin embargo, de que palabras como libertad, creatividad o fantasía crean incertidumbre e incluso chocan de plano con los principios de la enseñanza, que exigen disciplina, circunspección, orden. Pero darle carácter de juego a una actividad no significa vivirla frívolamente. Se juega para explorar, impugnar, comprender o dominar la realidad. Los niños juegan por lo general totalmente en serio, lo que no excluye la diversión y la risa. Entender esa circunstancia nos ayudaría a aceptar que una actitud lúdica ante la lectura no supone trivialidad, sino reconocer la lectura como un modo de transgredir nuestras limitaciones físicas o nuestros miedos o nuestras prohibiciones, enmendar o superar las frustraciones, explorar la realidad sin temor a los errores y los fracasos, fantasear sin límites, someterse a reglas, alterar el curso de la vida, experimentar emociones inéditas, sentir placer.

Nadie duda a estas alturas de que el rendimiento intelectual de los seres humanos es más intenso cuando se trabaja en un ambiente alegre y distendido, casi de juego. No son pocos los autores –Kieran Egan, Gianni Rodari, Jerome Bruner, John Allen Paulos...– que han hablado desde distintos ámbitos intelectuales de los inmensos poderes de la imaginación, el humor y el afecto para estimar una materia y alentar el conocimiento. El descrédito del juego llega cuando la fantasía se confunde con la insignificancia o el gozo con el espectáculo. Leer, como jugar, puede ser un modo de tomarse las cosas muy en serio, pues cómo calificar entonces el hecho de imaginar que somos un lazarillo castellano o un elefante de colores, pensar como si fuésemos náufragos o asesinos, sentir con el corazón de un adolescente abúllico o una madre que mata a sus hijos por despecho contra su esposo. La propia organización del

Los niños juegan por lo general totalmente en serio, lo que no excluye la diversión y la risa: entender esa circunstancia nos ayudaría a aceptar que una actitud lúdica ante la lectura no supone trivialidad, sino reconocer la lectura como un modo de transgredir nuestras limitaciones físicas o nuestros miedos.

El descrédito del juego llega cuando la fantasía se confunde con la insignificancia o el gozo con el espectáculo.

aprendizaje escolar contradice a menudo esas consideraciones. Hay horas de estudio serio interrumpidas por un tiempo de juego, como hay horas de lectura seria a las que sigue un tiempo de lectura ociosa y divertida. Esa fractura se ha revelado infructuosa y es el origen de numerosos fracasos. Las tensiones se hacen inevitables cuando las lecturas de ocio se tratan como si fueran lecturas de clase, con sus correspondientes ejercicios de control y evaluación, o a las lecturas de clase se las intenta asimilar a lecturas de ocio. ¿Sería posible abordar la lectura literaria como una forma de juego, como se hace con el aprendizaje de la lengua, donde los juegos lingüísticos sí gozan de estima? ¿Sería posible afrontar la literatura con el mismo espíritu festivo con que la afrontaban a menudo Julio Cortázar, Raymond Queneau o Italo Calvino, o también Guillaume Apollinaire, Nicanor Parra o Joan Brossa? Ése es un desafío pedagógico de extraordinaria magnitud, cuya resolución debería garantizar previa e irrenunciablemente el buen aprendizaje de la lectura y la escritura.

Las tensiones se hacen inevitables cuando las lecturas de ocio se tratan como si fueran lecturas de clase, con ejercicios de control y evaluación, o cuando a las lecturas de clase se las intenta asimilar a lecturas de ocio.

Y es en el marco de ese reto donde la animación a la lectura, que ha hecho del juego su razón de ser, podría contribuir de modo determinante al aprendizaje de la lectura y al incremento del placer de leer, siempre que no se olvidara que jugar con los libros para aprender a amarlos puede ser una inauguración o un simple divertimento. El juego, en efecto, puede crear el deseo de leer o simplemente satisfacer el placer de jugar. Si los juegos en torno a los libros no hacen lectores, quedarán en meros juegos. Y es también en ese marco donde las aulas podrían acoger ciertas prácticas de animación de las que tan a menudo se desconfía. La lectura como juego no debería crear recelos. Podría ser, si se afronta con seriedad, una oportunidad para descubrir lo que de gozo y maravilla puede ofrecer un libro.

El juego puede crear el deseo de leer o simplemente satisfacer el placer de jugar. Si los juegos en torno a los libros no hacen lectores, quedarán en meros juegos.

Experimentar con las palabras o los sonidos, violentar los límites formales, vulnerar las convenciones, inventar fórmulas y artificios, burlarse o remedar los géneros literarios... son prácticas consubstanciales al propio hecho de escribir. Escritura y juego, escritura y humor, escritura y parodia, son pares inseparables de la historia de la literatura. A la vez que en los teatros de Grecia y Roma se representaban las tragedias y comedias que forman parte de la tradición más canónica, los poetas Simias de Rodas y Teócrito de Siracusa ya escribían los primeros *technopaegnia* o caligramas conocidos, con los que inauguraban una no menos fascinante tradición. Esa práctica anunciaba el interés por hacer del alfabeto un instrumento plástico, una concepción que desde los manuscritos bíblicos a la publicidad contemporánea no ha dejado de estimular la creatividad.

¿Qué son los anagramas o los acrósticos o los palíndromos sino ocurrentes juegos de escritura? ¿Qué hacían los iluminadores medievales cristianos, los escribas hebreos o los calígrafos chinos y árabes sino jugar con el poder pictórico de la escritura? ¿Qué son las rimas sino un grato y sonoro juego verbal? Las vanguardias literarias del siglo xx, por ceñir-

nos únicamente a nuestro tiempo, han sido prolíficas en experimentaciones y transgresiones poéticas. Ahí están los ejemplos de Guillaume Apollinaire, Tristan Tzara, Andre Breton, Filippo Tommaso Marinetti o Vicente Huidobro; y las manifestaciones del letrismo, la poesía concreta y la poesía visual; y las tentativas de Nicanor Parra, Octavio Paz o Francisco Pino. ¿Y qué son las obras de Joan Brossa o Chema Madoz sino asombrosos juegos con el color, la textura, la forma o el sentido de las palabras? No es posible comprender el significado profundo de la literatura sin aceptar que las concomitancias de la escritura con la pintura, las matemáticas o la geometría la hacen especialmente propensa a jugar, investigar y divertirse con ella, por lo que, en consecuencia, la lectura deviene en juego, investigación y divertimento.

Julio Cortázar ideó su novela *Rayuela* al modo del juego infantil que le presta nombre al título, de manera que los capítulos se suceden de un modo aleatorio y libre, lo que convierte al lector en un jugador y hace de la lectura una emocionante exploración; Raymond Queneau, que amalgamaba en sus libros su condición de literato y matemático, ofreció en su *Ejercicios de estilo* 99 formas distintas

de contar un vulgar incidente ocurrido en un autobús, utilizando para ello los más diversos lenguajes sociales; Georges Perec, miembro como Queneau del grupo Oulipo, cuyo objetivo primordial era explorar las extraordinarias potencialidades de la literatura, escribió la novela *La disparition* sin usar una sola vez la letra E y en la novela *La vie mode de emploi* pedía al lector que actuara como si estuviera armando un puzle; Italo Calvino escribió los relatos de *El castillo de los destinos cruzados* como si las historias surgieran de la interpretación de sucesivas secuencias de las cartas del tarot. Todos esos ingeniosos usos de la escritura exigen no menos ingeniosos modos de leer.

Gianni Rodari llamaba en su *Gramática de la fantasía* a inventar historias mezclando las ya existentes, contando las fábulas al revés de cómo nos las contaron, adaptando al presente relatos ocurridos hace cientos de años, alterando el desarrollo lógico de la narración... No sólo defendió el juego como un estímulo de la creatividad, sino que él mismo lo ejemplificó en sus obras. Lo que proponía no es, por lo demás, tan insólito. El cuento de Caperucita Roja ha sido releído y remedado innumerables veces –se ha cambiado el color de la capucha, se ha

modificado el lugar donde transcurren sus aventuras, se ha alterado el papel de los protagonistas...– y, sin embargo, ahí sigue, incólume y provocador. En sus *Cuentos en verso para niños perversos* Roald Dahl reescribió algunos de los más célebres cuentos populares con tan agudo humor que su lectura sigue cautivando a los lectores. Y si Marcel Duchamp pintó a la Gioconda con bigote y James Joyce imaginó al Ulises contemporáneo como un mediocre agente de publicidad degustador de riñones de cordero y casado con una cantante adúltera, no veo por qué los alumnos no podrían manosear, desfigurar, trastocar o replantear las historias. Jugar, reír o parodiar no tienen por qué ser actitudes enemistadas con la lectura. Más que un entorpecimiento puede ser una puerta secreta y directa al corazón de la literatura.

Muchas de las actividades consideradas elementales para la comprensión lectora son en realidad formas de juego. Por ejemplo, predecir el contenido de un libro a partir del título o las ilustraciones de la cubierta. La elaboración de hipótesis basándose en los indicios que aportan el autor y el ilustrador exige prestar atención a los detalles, desplegar conocimientos previamente adquiridos, aventurar posi-

bilidades, mostrar expectativas... Leer sería una oportunidad para confirmar o alterar lo predicho. Las conjeturas no dificultan la lectura, la hacen por el contrario más afinada y apetecible. Imaginar y confrontar son operaciones intelectuales complementarias.

Leer supone también optar y juzgar. Un modo de ahondar en la comprensión de un texto es imaginar otros finales para las historias leídas. Es de hecho lo que hacen los lectores cuando comentan una novela o una película. Al mostrar su aprobación o insatisfacción por el desenlace, la trama o los personajes de una obra no hacen otra cosa que reelaborarla. Al analizarla se la apropian. Cuando Gianni Rodari plantea en sus *Cuentos para jugar* tres finales diferentes para cada uno de los cuentos no hace más que materializar lo que habitualmente sucede en la mente o en las conversaciones de los lectores.

Modificar los títulos de los libros o manipularlos puede ser, paradójicamente, un modo de acercarse a ellos y apreciarlos. La irreverencia es reconfortante. Buscar, por ejemplo, nuevas combinaciones a un título (Don Bigote de la Mancha... Don Quijote de la Panza... Don Escote con la Mancha) y escribir a partir de esos hallazgos verba-

les es una forma de homenaje a la literatura. Ese libérrimo juego con las palabras es, por ejemplo, el hilarante hilo que atraviesa la muy celebrada novela *Larva*, de Julián Ríos, concebida como un puro y permanente manantial de neologismos y metamorfosis lingüísticas: palarva... escribir... verso a beso... mamutreto... insensatolon-drado... espumasajear... amanecer y ancianochecer... Rimbaudelaire... Shakesperpento... Quijotizar...

Muchos juegos están orientados, precisamente, a crear la necesidad de leer, que es el objetivo primero de cualquier actividad de animación a la lectura:

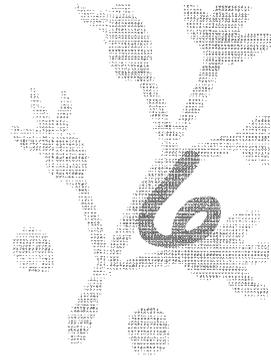
- Coleccionar palabras de los libros como se coleccionan hojas o caracolas o insectos –un recipiente para las palabras amables, otro para las palabras muy largas, otro para las palabras que dan miedo...– ayuda a leer con mimo y sentido.
- Confeccionar un libro es un modo de alentar lectores interesados y activos, pues es necesario analizar modelos, reproducir códigos, prestar atención tanto a las propiedades materiales como a las cualidades temáticas.
- Recrear una obra tratando de imitar su lenguaje o adaptándola a otros códigos –teatral, musical, poético, cinematográ-

fico, gestual, pictórico...– demanda lecturas cuidadosas y significativas.

- Leer en secreto un libro y proponer a los compañeros que adivinen de cuál se trata a partir de las pistas suministradas, mejor cuanto más enigmáticas, incita a los demás a leer los libros con atención extrema.
- Idear el árbol genealógico de algunos personajes de ficción exige perspicacia, perseverancia e imaginación a partes iguales.
- Adoptar el «como si» como una fórmula de trabajo permite formas distendidas de incitación a la lectura. Se pueden leer los libros como si hubiera que preparar una campaña de promoción, como si hubiera que participar en un debate, como si hubiera que escribir una crítica en una revista, como si hubiera que hacer una entrevista al autor, como si hubiera que elaborar las preguntas de un concurso, como si hubiera que realizar un juicio público, como si hubiera que proyectar una exposición...
- Organizar un paseo por la ciudad tratando de localizar posibles escenarios para rodar una película sobre alguna obra leída contribuye a entenderla mejor.

- Diseñar el posible *blog* de alguno de los personajes de una novela clásica o de un cuento popular supone leer con ojos nuevos los sucesos de las antiguas historias.

Las posibilidades son innumerables y serán tanto más creativas cuanto más viva sea la imaginación de los alumnos y los profesores. Si aceptáramos como fundamentos de la lectura los que Johan Huizinga señaló para el juego, es decir, la libertad, la alegría y la conciencia de ser de otro modo que en la vida corriente, se entendería más fácilmente a qué nos referimos cuando defendemos la lectura como una suerte de juego. Libres de responsabilidades e imposiciones, los niños más pequeños leen con la misma satisfacción e intensidad con que juegan. Y así debería leerse siempre, como si en ello nos fuera la vida aunque sepamos que en realidad no estamos haciendo más que un simulacro, una tentativa, es decir, iniciando un acto de libertad, pleno de alegría y con la conciencia de que por un tiempo vamos a ser otros. Es en la actitud curiosa, distendida e involucrada de los lectores ante los libros donde veo la primordial semejanza entre lectura y juego.



La lectura debe formar parte de las experiencias vitales de los niños y los jóvenes



Un tópico muy arraigado afirma que la animación a la lectura sólo es aceptable para los libros contemporáneos y, más específicamente, para los libros de literatura infantil y juvenil. Los libros importantes y, por supuesto, los libros clásicos parecen exigir una consideración y un modo de leer incompatibles con la espontaneidad o la distensión. Las artificiosas barreras entre el estudio y la lectura, entre el análisis de los textos y el gozo de leerlos, han limitado negativamente la pedagogía literaria. Es urgente y forzoso abolir esas separaciones e idear nuevos procedimientos si se pretende que la lectura forme parte de las experiencias vitales de los niños y los jóvenes.

Leer qué, aprender cómo

Las prácticas de la animación a la lectura prosperaron paralelamente al auge de la literatura infantil y juvenil en la segunda mitad del siglo xx. Los profundos cambios políticos, sociales y culturales ocurridos entonces se reflejaron en los libros escritos para los niños. Nuevos autores y nuevos temas arramblaron los viejos tópicos y una nueva concepción de la literatura y la infancia se hizo presente. Nada de encubrimientos, nada de mojigaterías. De cualquier asunto, abordado de manera sensible y ajustada, podía hablarse: la guerra, la muerte, el amor, el abandono, el miedo, la pobreza, el racismo, la soledad... Frente a las edulcoraciones y tapujos ha-

bituales en la literatura infantil, en los nuevos libros se reconocía un mundo más próximo, más verídico.

Las bibliotecas públicas y escolares comenzaron pronto a dar cabida a esa nueva literatura que, en verdad, era la literatura contemporánea de los niños de esos años. A menudo se olvida que, como sucede con los adultos, las lecturas de los niños también se orientan hacia los libros que nacen con ellos y para ellos. Muchas torpezas pedagógicas en torno a la literatura provienen de la ignorancia de ese hecho. Y ocurrió que esa literatura emergente se vio beneficiada por las actividades de animación a la lectura que surgían en esos años, y a la inversa. Los nuevos libros parecían escritos adrede para esas prácticas. ¿Cómo no reconocer que *Ben quiere a Anna*, *Oliver Button es una nena* o *Momo* se prestaban a la perfección para una exposición temática o un libro-fórum? Lo que parecía impropio para un libro de literatura clásica se aplicaba sin remilgos a cualquiera de los publicados unos meses antes. La literatura infantil y juvenil y la animación a la lectura quedaron así definitivamente emparejadas. Y puesto que esos libros nuevos estaban destinados sobre todo a los alumnos de educación primaria, y dado que en esa etapa educativa el peso de la literatura preceptiva es muy leve, fue en esas edades donde más fácil acomodo encontraron las actividades de animación a la lectura.

Desde el principio se consideró que la educación secundaria quedaba al margen de unas prácticas miradas con desconfianza cuando se trataban de asociar a los libros incluidos en los programas escolares. *El lugar más bonito del mundo* o *Los tres bandidos* bien podían ser parte de una ronda de libros u objeto de una dramatización, pero no podía ocurrir igual con *La Celestina* o *Campos de Castilla*. Los libros canónicos sólo podían ser materia de análisis, comentarios y exámenes. De hecho, las bibliotecas escolares de los institutos se alimentaron durante muchos años de repetidos ejemplares de libros cuya lectura formaba parte de los deberes escolares. Apenas ningún libro de Robert Louis Stevenson, Christine Nöstingler, Gianni Rodari, María Gripe o Juan Fariás. Y, por supuesto, ninguna actividad relacionada con ellos. Si acaso, y allí donde los había, algún esporádico préstamo, pero siempre para ser leídos extramuros del instituto. Se entendía tácitamente que la animación a la lectura era adecuada para los libros contemporáneos, menos reverenciados y más aptos para jugar con ellos. Por el contrario, los libros clásicos parecían remisos a otra clase de actividad que no fuese leerlos en silencio, con arrobaamiento, severamente. Parecía entenderse que si bien a las bibliotecas públicas y escolares parecía corresponderles la promoción de la literatura contemporánea, a las aulas, sobre todo las de secundaria, les estaba encomendado básicamente el estudio de la literatura canónica. Se

sancionaba así la separación entre espacios de lectura, tipos de libros, modos de leer, clases de lectores.

Esa contraposición no ha desaparecido del todo y es causa permanente de malentendidos y frustraciones. La idea de que en las aulas no debería entrar más que una literatura de calidad, refrendada por el tiempo y los lectores, está bastante extendida. Ese prejuicio nos encara con la cuestión del canon literario y la formación del lector. ¿Qué deben leer los alumnos? ¿Qué clase de lectura debe promoverse? ¿Qué modelo de lector se persigue? De las respuestas que se dan a estos interrogantes se derivan unas u otras prácticas escolares.

El presente del pasado

Leer ha sido, por antonomasia, consultar la voz de los antiguos, escuchar las palabras del pasado. El presente se hace más diáfano si se comprende el pensamiento de los antecesores. Un ejemplo perfecto de la consideración de la lectura como «diálogo con los muertos» puede ser el primer cuarteto del justamente celebrado poema de Francisco de Quevedo *Gustoso el autor con la soledad y sus estudios*, escribió este soneto:

*Retirado en la paz de estos desiertos,
con pocos pero doctos libros juntos,
vivo en conversación con los difuntos,
y escucho con mis ojos a los muertos.*

Leer ha sido,
por antonomasia,
consultar la voz de
los antiguos, escuchar
las palabras
del pasado.

El prestigio de la lectura como conversación con los difuntos, que está presente incluso en la tradición oral popular, como demuestra la adivinanza recogida por Carmen Bravo-Villasante: «Entré en un cuarto, / me encontré un muerto, / hablé con él / y me dijo su secreto», ha gravitado desde siempre sobre las reflexiones pedagógicas. Cualquier discusión sobre el valor de los autores antiguos incumbe necesariamente al conocimiento de la historia, al papel que se otorga a la memoria en la educación. De hecho, toda consideración sobre la enseñanza humanís-

tica tiene que encarar inevitablemente la cuestión del diálogo con el pasado, del conocimiento de lo permanente e inactual como contrapeso a la presión de lo inmediato y transitorio.

La presencia o marginación en las aulas de los libros clásicos no es, sin embargo, una controversia nueva; es, por el contrario, una querrela «clásica». Ya en la antigüedad grecolatina se polemizaba sobre la inconveniencia de prestar más atención a los autores precedentes, considerados modélicos e indiscutibles, que a los autores contemporáneos. Bastará con recordar la disputa que mantienen al respecto Eurípides y Esquilo en la comedia *Las ranas*, del dramaturgo griego Aristófanes, o las muy posteriores quejas del poeta latino Horacio en sus *Epístolas* acerca de la querencia del vulgo por los poetas *antiguos* (¡ya entonces!) y su menosprecio por los autores de su tiempo, a las que podrían añadirse los lamentos del poeta satírico Marcial en sus *Epigramas*, escritos un siglo después de las quejas de Horacio, que no acierta a explicar por qué se niega la fama a los vivos y por qué tan pocos lectores aman a los escritores de su época. Como se comprueba, ya en la época tenida hoy por la antigüedad canónica, es decir, la grecolatina, existía una nómina de autores clásicos, a los que se estimaba más reputados y virtuosos que los autores nuevos, considerados por lo general advenedizos y vulgares hasta que el paso del tiempo convertía a algunos de ellos en clásicos y el ciclo se repetía. Quiere eso decir que prácticamente desde la invención de la literatura no ha cesado la controversia entre las obras antiguas y las modernas, y que cada época, inevitablemente, tiene que vérselas con su particular censo de obras clásicas y su propio aluvión de obras actuales.

Prácticamente desde la invención de la literatura no ha cesado la controversia entre las obras antiguas y las modernas, y cada época, inevitablemente, tiene que vérselas con su particular censo de obras clásicas y su propio aluvión de obras actuales.

pública, pues algunos de los más consolidados conceptos culturales y pedagógicos –clásico, cultura, progreso del arte, humanismo, vanguardia artística– nacieron precisamente de esas disputas.

La idea misma de humanismo, en efecto, está ligada a la relación con las palabras de los muertos, de los autores clásicos. Hay preguntas y acontecimientos anteriores a nosotros que debemos conocer si queremos comprender algo mejor nuestra existencia, de modo que la apreciación o el desdén de una comedia de Plauto, un poema de Lope de Vega o una novela de Rabelais, igual que de unos baños árabes o una partitura medieval, definen la relación que los ciudadanos desean establecer con las creaciones de sus antecesores. Los autores clásicos substraen al lector de la tiranía de la moda y lo acostumbran a tratar con los signos de lo inactual, de lo que ya sucedió. La lectura de los libros del pasado no debe considerarse por consiguiente un ornamento educativo sino un rasgo fundamental del aprendizaje. Aprender a leer significa también aprender a leer los libros del pasado, una tarea tan indispensable como la de aprender a escuchar las voces contemporáneas. El pasado no es algo reseco, desgajado del presente, sino un vestigio que permanece en las palabras, los libros, el arte, la arquitectura, las costumbres y el pensamiento de hoy. Una reflexión sobre la presencia de los autores clásicos en las aulas debería servir ahora, en un momento en que la enseñanza de la literatura prácticamente se ha convertido en un hecho marginal, para meditar de nuevo sobre su papel en la educación y sobre la función que los nuevos textos, en especial los que conforman la literatura infantil y juvenil, pueden cumplir en la formación de un lector. No importa la edad de los libros, sino sus dones. Reflexionar sobre los clásicos es una forma de reflexionar sobre el concepto mismo de *educación*, y de la *educación literaria* en particular.

Los autores clásicos substraen al lector de la tiranía de la moda y lo acostumbran a tratar con los signos de lo inactual, de lo que ya sucedió.

Reflexionar sobre los clásicos es una forma de reflexionar sobre el concepto mismo de *educación*, y de la *educación literaria* en particular.

Esa reflexión debería incluir algunas cuestiones candentes: ¿cómo abordar la literatura clásica? ¿Cómo enlazarla con la literatura contemporánea? ¿Puede leerse *Las novelas ejemplares* igual que se lee *Harry Potter* y

La lectura de las obras del pasado provoca un gozo intelectual que no es igual al que buscan los jóvenes lectores, mucho más emocional, intuitivo e inmediato.

Se debe determinar qué grado de compromiso con las obras del pasado puede y debe establecerse en la escuela, y qué tipos de lecturas deseamos promover en las aulas.

Muchos libros antiguos pueden avivar el deseo de leer en jóvenes que aman el rap, el cine y los ordenadores.

la piedra filosofal? ¿Hay que limitarse a analizar los libros clásicos como se analiza un fósil o unas ruinas? ¿Pueden los libros clásicos despertar el placer de leer? En definitiva: ¿Es posible restituir a los libros clásicos su condición de objeto de lectura gozosa y restarles su condición de objeto de estudio y erudición? La tentación es responder de un modo afirmativo y rotundo, pero no resulta fácil la apuesta. La lectura de las obras del pasado provoca un gozo intelectual que no es igual al que buscan los jóvenes lectores, mucho más emocional, intuitivo e inmediato. Antes que lo remoto y ajeno les conmueve lo próximo, lo reconocible, lo que les afecta, de manera que las cualidades que adornan a los clásicos –la originalidad, la honrada, el esfuerzo, el ingenio...– no siempre pueden ser admiradas por un lector incipiente e inexperto. El placer de leer es a menudo incompatible con la lectura meticulosa, reflexiva y paciente que exigen los libros clásicos. La cuestión capital es entonces determinar qué grado de compromiso con las obras del pasado puede y debe establecerse en la escuela y qué tipos de lecturas deseamos promover en las aulas.

Lo que está claro es que empeñarse en convertir a los alumnos en aprendices de filólogos suele ser motivo de fastidio y deserción. Y también de lamentables equívocos con respecto al sentido de la literatura, pues centenares de jóvenes acaban sus estudios sin la conciencia de que la literatura está escrita desde la vida y hay que leerla para la vida. Ese torpe propósito pedagógico hace que la práctica de la lectura se escinda con frecuencia entre los autores clásicos, a los que se lee con fines exclusivamente académicos, y los autores contemporáneos, a los que se lee por puro placer, sin protocolos ni temores. Muchas aversiones hacia la literatura clásica tienen su origen en esa dicotomía. Muchos libros escritos para los jóvenes de hoy poseen la misma ambición, la misma calidad, la misma sabiduría que libros escritos hace siglos para otras manos y otros ojos, de la misma manera que muchos libros antiguos pueden avivar el deseo de leer en jóvenes que aman el rap, el cine y los ordenadores, por lo que el reto es crear condiciones para la concurrencia feliz en las aulas

de todo tipo de libros, a los que se debe interpelar por su fundamento y no por edad. Bien sé que ni los programas, ni los preceptos burocráticos, ni las prácticas educativas favorecen siempre esa convivencia.

Es por tanto de los profesores de quienes depende que los alumnos comprendan que ninguna obra nace con voluntad de cadáver sino con vocación de savia. Únicamente ellos pueden revivir en las aulas, y con los pretextos más diversos, los textos clásicos universales, desde la mitología china o un poema de Safo a un cuento de Boccaccio o una novela de Benito Pérez Galdós. Son sus elecciones y sus comportamientos, al margen de lo establecido en los programas escolares, los que pueden reverdecer las obras del pasado y conformar su valor actual. Es en ese canon particular y variable que ellos establecen al hilo de las experiencias de una clase y no al ritmo de las lecciones de un libro de texto donde radica la posibilidad real de escuchar en el presente la voz de los muertos. Ciertamente, el acceso a los autores clásicos resulta casi impracticable sin la mediación de las aulas. Resulta difícil leerlos sin referencias, sin preámbulos, sin explicaciones. Sin cultura, en definitiva. Parte de la responsabilidad de la aversión que los jóvenes, y no sólo ellos, sienten hacia los libros clásicos proviene de la forma en que les han sido presentados en las aulas. Muy a menudo se les insta a leerlos sin apenas comentarios, sin instrucciones, sin colaboración. Así, francamente, es muy difícil provocar el entusiasmo, ni siquiera la curiosidad. El papel de los profesores resulta por ello determinante en la aceptación o el rechazo de esos textos. Su talento y su experiencia es lo que salva a diario el fastidioso antagonismo entre el placer de leer y el tormento de estudiar. Quizá una menuda pero primordial tarea de la educación literaria sea crear expectativas e interrogaciones en torno a los libros clásicos, determinar de qué forma comparecen ante los jóvenes, lograr entrelazarlos en sus vidas.

El gran desafío pedagógico es y seguirá siendo hacer compatibles las lecturas de los autores clásicos con las lecturas de los autores con-

Las elecciones y comportamientos del profesorado son los que pueden reverdecer las obras del pasado y conformar su valor actual, porque el acceso a los autores clásicos resulta casi impracticable sin la mediación de las aulas.

El papel del profesorado, su talento y su experiencia es lo que salva a diario el fastidioso antagonismo entre el placer de leer y el tormento de estudiar.

La cuestión es despertar el afecto o, al menos, la curiosidad por las voces y las experiencias del pasado, para lo cual los alumnos deberían ser instruidos como lectores antes que como estudiantes.

temporáneos, hacer que los textos, escritos hace un año o veinte siglos antes, hablen a los lectores de hoy. ¿Es entonces una cuestión de textos o una cuestión de métodos? Pienso que en la mayoría de los casos el amor o el desdén hacia los autores clásicos es una cuestión de método. No ignoro las dificultades que entraña enfrentarse a una lengua en desuso o al desconocimiento de los contextos históricos. Pero esa barrera también existe para muchos adultos. La cuestión es despertar el afecto o, al menos, la curiosidad por las voces y las experiencias del pasado, para lo cual los alumnos deberían ser instruidos como lectores antes que como estudiantes, deberían aprender a relacionarse con los textos más como amantes que como forenses. Y es el modo a veces heterodoxo de tutear a las obras clásicas el que puede vincularlas a las obras del presente, el que puede fijar un nexo entre las prácticas pedagógicas y las actividades propias de la animación a la lectura.

Los autores clásicos pueden engendrar lectores, sin ninguna duda, pero no siempre son la llama que enciende el deseo de leer. Nuestra biografía como lectores lo confirma. Nuestra formación ha sido, por lo general, caótica y errática, y entre los primeros libros de nuestra vida abundaron los tebeos, los cuentos banales, las novelas sentimentales, las vidas de santos, los relatos doctrinarios... Y en medio de todo ello, y de cuando en cuando, y gracias sobre todo a algunos profesores, fueron apareciendo libros realmente preñados de rareza y calidad. Esos singulares ejemplares, sin apenas darnos cuenta, nos ayudaron a afinar el gusto, el criterio, la capacidad de elegir. Quizá se trata simplemente de eso, de que alguien haga ver a los alumnos de hoy que Séneca, William Shakespeare o Rosalía de Castro también escribieron para ellos.

Instruir la mirada

La animación a la lectura nos apremia, en efecto, a reflexionar sobre la pedagogía literaria, el papel de los profesores, la consideración de los

alumnos. Y, sobre todo, sobre el significado mismo de la literatura. Pocos textos hay al respecto tan oportunos y diáfanos como los de Louise Rosenblatt, a quien estimo como la encarnación de la pedagogía humanista de la lectura. Por su carácter pionero en la visión del papel creativo del lector y su personal forma de relacionarse con los textos, quisiera hacerme eco de *La literatura como exploración* (2002), libro escrito originariamente en 1938, aunque reelaborado a lo largo del siglo xx, que ha sido un acicate permanente para varias generaciones de profesores y críticos literarios.

Para Rosenblatt, lo que ofrezca la escuela debe estar siempre orientado a la vida presente o futura de los estudiantes. Entre la enseñanza y la vida debe abrirse un camino de doble dirección. Y para facilitar ese recorrido es muy importante el concurso de los profesores de literatura. Contra quienes alzan su voz advirtiendo del peligro de un acercamiento didáctico o moralista a la literatura, riesgo por lo demás evidente, la autora argumenta que la literatura afecta de manera inevitable a las percepciones que los lectores tienen del mundo y de ellos mismos. Ignorar ese hecho y centrarse exclusivamente en el estudio de los valores estéticos supone mutilar el sentido real de los textos literarios. Y supone igualmente minusvalorar el papel social de los profesores de literatura, reducidos casi a una función liviana y burocrática. Por el contrario, los profesores de literatura:

contribuyen a desarrollar, más directamente que otros profesores, ideas o teorías generales respecto a la naturaleza y la conducta humanas, actitudes morales definidas y respuestas habituales ante personas y situaciones. Preocupados por los objetivos específicos de su disciplina, con frecuencia no son conscientes de que tratan, en los términos más vitales, con temas y problemas que suelen verse como del dominio del sociólogo, el psicólogo, el filósofo o el historiador. (Rosenblatt, 2002, p. 30)

La sustancia misma de la literatura –los pensamientos, sentimientos y creaciones de los seres humanos– así lo demanda. En la literatura se re-

Para Rosenblatt entre la enseñanza y la vida debe abrirse un camino de doble dirección, y para facilitar ese recorrido es muy importante el concurso de los profesores de literatura.

fleja la vida, las infinitas formas de encarnarla que tienen los seres humanos, de modo que leerla es un modo de acercarse a ella y reconocerla. En nombre de la estética no puede descartarse la humanidad allí manifestada. El goce estético debe ser una parte de la experiencia literaria total. El conocimiento científico de la realidad es de naturaleza diferente al que proporciona la literatura, como lo son las huellas emocionales que dejan. No se trata, sin embargo, de privilegiar uno u otro, sino de integrarlos. ¿Acaso no pueden los materiales literarios contribuir poderosamente a incrementar las imágenes que tiene el estudiante acerca del mundo, de sí mismo y de la condición humana? La respuesta de Rosenblatt es, obviamente, afirmativa. Pero esa interrogación es la piedra angular de cualquier reflexión acerca de la literatura y su papel en la educación.

Se ha recalado la importancia de incidir en los aspectos estilísticos o históricos de los textos literarios, pero se ha descuidado la preparación de los profesores de literatura para centrar la atención en los conflictos sociales, los criterios éticos implícitos, las manifestaciones de la vida que esos mismos textos contienen. ¿Y cómo soslayar las continuas referencias al comportamiento humano que hay en ellos? ¿Cómo evitar que los lectores comparen las vicisitudes de los personajes con su propia experiencia? ¿Cómo lograr centrar la atención exclusivamente en la estructura de un conjunto de palabras como si no significaran nada, como si sólo fueran piezas de un ingenioso mecanismo? Los profesores de literatura tienen la facultad de dirigir la atención de sus alumnos hacia una u otra cuestión. Pueden hacer hincapié en las cualidades formales de un texto o pueden, por el contrario, resaltar sus aspectos morales o históricos. O pueden simultanear ambas tareas sin subestimar a ninguna. Lo que resulta injustificable es soslayar el carácter ético de la experiencia literaria en nombre de la más valiosa y acendrada aproximación estética. Al hablar de un personaje y su conducta es imposible evitar hablar de la conducta de la

Resulta injustificable soslayar el carácter ético de la experiencia literaria en nombre de la más valiosa y acendrada aproximación estética.

gente en la vida real. Muchas de las preguntas habituales que se formulan en las aulas en torno a un texto literario estimulan a los alumnos a emitir juicios morales. Los profesores de literatura, sostiene Rosenblatt, tienen la responsabilidad de hacer de sus alumnos lectores atentos a los valores artísticos de un texto y, a la vez, lectores interesados en las alusiones a la vida que contiene. Tal vez por ello su actividad sea tan comprometida:

El profesor no le hará ningún favor a la literatura ni a los alumnos si trata de evadir los problemas éticos. Él ejercerá alguna clase de influencia, positiva o negativa, a través de su éxito o su fracaso en ayudar al alumno a desarrollar el hábito de hacer juicios éticos cuidadosos. El docente debe someter a escrutinio sus propios criterios éticos, que teñirán todo lo que diga o haga en el salón de clases. No puede imponer sus propios prejuicios a los estudiantes, pero la objetividad no debería crear la impresión de que los juicios de valor carecen de importancia. (Rosenblatt, 2002, p. 43)

A juicio de Rosenblatt, al hablar de un personaje y su conducta es imposible evitar hablar de la conducta de la gente en la vida real.

En efecto, los profesores tienen la obligación de orientar la mirada de sus alumnos hacia las señales de la vida presentes en los textos literarios, sin descuidar el modo en que están manifestadas, pues la eficacia cognoscitiva o emocional de un texto no depende sólo de la intención sino de la expresión. La rutinaria división entre «forma» y «contenido» transmite la idea de que es posible apreciar la estructura de una obra literaria sin atender demasiado al significado ético de las palabras que la constituyen. Dar preponderancia a la estética o a la ética significa limitar la mirada sobre la obra literaria. La sensibilidad a la técnica literaria no puede desgajarse de la sensibilidad a las pasiones humanas, una reclama a la otra, pues la visión del mundo que ofrece un texto es inseparable de la forma en que se muestra.

Para caracterizar la compleja relación del lector con el texto, Rosenblatt propuso el término *transacción*, que a su parecer permitía una visión más orgánica, recíproca y permeable de la lectura que la ofrecida

Rosenblatt propuso el término «transacción» para caracterizar la compleja relación del lector con el texto.

La autora planteó que el lector actúa en el texto, de la misma manera que el texto actúa en el lector reclamándole una respuesta.

Un mismo texto puede tener sentidos divergentes para un lector según el momento en que lo lea.

por el más habitual concepto de *interacción*. Afirmaba así la idea de que el sentido de un texto no está sólo en él mismo ni tampoco exclusivamente en la mente del lector, sino que es el fruto de una correspondencia, de una viva amalgama de ambos mundos. Inspirándose en las ideas de John Dewey y Arthur F. Bentley, planteó que el lector actúa en el texto, de la misma manera que el texto actúa en el lector reclamándole una respuesta. La lectura ocurre siempre en un momento particular de la vida del lector, que no se enfrenta a las palabras del texto de un modo aséptico y desmemoriado, sino que acude a ellas con todos sus sentidos, sus experiencias vitales, sus pensamientos, sus prejuicios, sus ignorancias, sus esperanzas y sus recuerdos. Las mismas palabras producen ecos distintos en cada lector y como consecuencia el texto ofrece significados distintos. Y por la misma razón, un mismo texto puede incluso tener sentidos divergentes para un lector según el momento de su vida en que lo lea.

Volver a intentarlo

Los alumnos son, por lo general, instruidos en la tarea de resumir, analizar, definir o identificar textos literarios con la misma objetividad que si se tratara de clasificar plantas o detallar las cualidades de un elemento químico. Pero esa tentativa es más bien estéril si a los alumnos no se los habitúa a reconocer en la literatura una experiencia personal vital. Sin una repercusión directa de la obra sobre el lector no es posible adquirir un sentido personal de la literatura. Aun sin llegar al disparate de los estudios académicos, que permiten perorar incansablemente acerca de un autor sin haber leído siquiera un libro suyo y sólo sirviéndose de comentarios sobre él, el riesgo de la experiencia literaria es incurrir en el error de la información superficial y los datos periféricos. Escasa importancia tendría la literatura si el lector no accediera directamente a la obra, si no se le ofreciera la ocasión de leerla, aun limitadamente, por sí mismo.

Los alumnos son, por lo general, instruidos en la tarea de resumir, analizar, definir o identificar textos literarios con la misma objetividad que si se tratara de clasificar plantas o detallar las cualidades de un elemento químico.

La primordial tarea de los profesores es por lo tanto la creación de situaciones favorables a la experiencia vital de la literatura, evitar los obstáculos que se interponen entre el libro y el lector, hacer que los alumnos puedan sentir que algo de la obra literaria les concierne. Ese reconocimiento es el principio de cualquier entusiasmo, pues sin él la lectura queda reducida a un simple ejercicio de gimnasia mental. Lograr esa identificación debiera ser el más caro compromiso pedagógico. Si el objetivo de la enseñanza de la literatura es animar a leer, y no cabe duda del unánime consenso al respecto, habría que preguntarse entonces si se hace de veras. O, dicho de un modo más crudo, si puede hacerse. No arriesgo demasiado si afirmo que en las circunstancias actuales quizá no sea posible esa ambición. Habría que cambiar demasiadas cosas. Afirmémoslo con las palabras de Guadalupe Jover:

A estas alturas ya podemos decirlo con claridad: para poder llevar a cabo un programa de educación literaria, para anclarlo en ese programa de educación para la ciudadanía que preconizábamos al principio de este libro, hace falta, es cierto, desmontar desde sus cimientos esta escuela de estructuras caducas y enfermas. Por tanto, una de nuestras prioridades ha de ser clamar por esta demolición, pregonar su necesidad, su urgencia. Hace falta cambiar los currículos, la organización de espacios y tiempos, las agrupaciones del alumnado, los sistemas de evaluación. (Jover, 2007, p. 172)

Es muy difícil, ciertamente, embutir tantos sueños en las rutinas actuales. Y no parece que sea el nuestro un tiempo favorable a la mudanza, cuando tanto cansancio y tantas decepciones abruman a los profesores, en cuyo coraje e inteligencia sigo confiando todavía para lograr los cambios impostergables. Al igual que Gustavo Bombini yo también creo que es necesario reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura. Una reinención que no sería:

[...] una tarea a cargo de los llamados «didactas de la lengua y la literatura», ni de lingüistas, ni de pedagogos generalistas, ni del autor de este

La primordial tarea del profesorado es la creación de situaciones favorables a la experiencia vital de la literatura, evitar los obstáculos que se interponen entre el libro y el lector, y hacer que los alumnos puedan sentir que algo de la obra literaria les concierne.

libro, sino de cada uno de los que en sus prácticas cotidianas construyen ese quehacer que llamamos enseñanza. Ya sean los que damos clases en secundaria o en terciaria, o los que trabajamos con chicos, o los que formamos a futuros profesores, ya los que trabajamos en una escuela, o en un taller de lectura en un instituto de menores. (Bombini, 2006, p. 12)

En esa reinención, que quizá no sea sino un redescubrimiento, pudiera estar el quid de una nueva manera de abordar el conocimiento de la literatura, un nuevo modo de plantear la formación literaria. Y como reclama Teresa Colomer (2005) urge definir qué clase de conocimientos específicos deberían poseer los alumnos, qué sentido debería darse a ese aprendizaje, qué conceptos deberían manejar, qué herramientas deberían saber utilizar, qué progreso debería razonablemente esperarse. Sólo de ese modo podrían cumplirse con garantías los objetivos que cabrían esperar de la escolaridad obligatoria.

Es en ese replanteamiento o reinención de la enseñanza de la literatura donde las prácticas de animación a la lectura pueden imbricarse con las prácticas pedagógicas, pues aunque ostenten diversos nombres comparten en realidad un mismo fin: formar lectores, complacer la experiencia de leer. A menudo, una misma iniciativa puede recibir distintos nombres y otorgársele distintos significados según dónde y cómo se realice. Promovido por una biblioteca, un paseo literario por Valladolid en torno a la novela *El hereje* de Miguel Delibes se inscribe en los programas de animación a la lectura; organizado por un instituto de enseñanza secundaria, ese paseo es una actividad de formación literaria. No debería cegarnos la nomenclatura.

Las prácticas de animación a la lectura pueden imbricarse con las prácticas pedagógicas porque comparten el mismo fin: formar lectores.

Hay mil maneras de acercarse a las obras clásicas. La imagen de un lector solitario, entregado al desentrañamiento del sentido primigenio de un texto, resulta indefendible por alicorta. Hay vías más abiertas y penetrantes de acceder al corazón de la literatura clásica, muchas de las cuales, aunque se produzcan en las aulas, podrían formar parte de cualquier repertorio de prácticas de animación a la lectura. Leer a los autores clásicos puede ser una actividad muy grata, a condición de que la lectura no deje a un lado los males y las esperanzas del mundo de hoy.

Cuando un grupo de alumnos de educación secundaria o bachillerato se decide a participar en el Festival juvenil de teatro grecolatino de Segóbriga y resuelve representar una comedia de Plauto o una tragedia de Eurípides está renovando el diálogo con la tradición clásica, aunque parezca que sólo están divirtiéndose. El juego teatral es en ese caso una invitación a la lectura, porque durante los ensayos lo que se aprende en verdad es a leer un texto, a entender los significados antiguos y a elaborar los significados nuevos. Una representación es una lectura particular de una obra universal. Se lee en sentido estricto antes de la función, pero también

se está leyendo cuando se actúa ante el público. Los espectadores reciben la interpretación teatral y lectora de una obra.

Y cuando una maestra, entremezclada con los cuentos de Caperucita, los siete cabrillos o el gato con botas, lee o cuenta a sus alumnos de cinco años las historias del hilo de Ariadna, el fuego de Prometeo o los amores de Narciso y Eco, está igualmente enlazando el tiempo presente con la cultura más pura de la antigüedad. El libro ilustrado de mitología que la maestra sostiene en sus manos es asimismo una incitación a hojearlo, a observar las imágenes, a hablar, a escribir, a pintar, a dramatizar. En suma, a incorporar la cultura clásica a un pensamiento en construcción. Las narraciones mitológicas actúan de ese modo como animaciones a las lecturas que les aguardan.

El programa *¿Por qué leer a los clásicos?*, que el Ministerio de Cultura brinda a los institutos de educación secundaria del territorio español, tiene como objetivo ofrecer lecturas renovadas de autores clásicos por parte de escritores elegidos por los propios centros. Los invitados se comprometen a hablar sobre una determinada obra literaria que estimen especialmente como lectores y explicar por qué les gusta, qué virtudes encuentran en

ella, qué les llevó a leerla, por qué les sigue inspirando, por qué la recomiendan. De ese modo, y no mediante explicaciones académicas sino por medio de vivencias íntimas, enlazan el presente con la historia, lo actual con la tradición. Garcilaso de la Vega a través del poeta Antonio Carvajal o las poetas románticas en manos de Espido Freire pueden aparecer así ante los alumnos con la frescura de un autor contemporáneo. Se realiza de este modo una verdadera «conversación con los difuntos», una demostración de que la antigüedad puede seguir fecundando la modernidad. Y si esa lectura es de por sí estimuladora, las actividades creativas que la prolongan y la anclan en cada grupo de alumnos, así como los libros del autor elegido que se regalan luego a la biblioteca, constituyen la respuesta más afirmativa que pueda darse a la pregunta que da título al programa.

Cualquier acontecimiento, por modesto que sea, puede ser una oportunidad excepcional para hacer presente ante los jóvenes la literatura clásica. ¿Cómo no aprovechar entonces el legado de los antiguos para encauzar la conmoción provocada por los atentados terroristas del 11 de marzo de 2004 en Madrid? Los alumnos de 2.º de ESO del IES Clara Campoa-

mor de Lucena utilizaron, gracias a su profesor, y también poeta y editor, Manuel Lara Cantizani, los haikus japoneses para expresar su rabia y su dolor ante la tragedia. La concisión, el valor de la imagen y la emotividad que caracterizan a esa primitiva forma poética les sirvió para modelar sus balbuceos y su perplejidad. La necesidad de usar creativamente esos poemas de la literatura clásica japonesa les animó a leerlos con atención y a dominar su mecanismo. *Haikus del mal amor* fue el título que dieron luego a la publicación de los poemas escritos sobre aquel desdichado suceso y sobre otros hechos más cotidianamente felices.

La Biblioteca Municipal de El Campello organizó un programa de animación a la lectura con los alumnos de los cursos de 5.º y 6.º de educación primaria de los colegios de la localidad en torno a *Las mil y una noches*. La pretensión era dar a conocer la biblioteca y sus fondos, y específicamente libros sobre la cultura árabe o escritos por autores árabes. Ese clásico e inspirador compendio de cuentos fue el pretexto para la realización de talleres de creación literaria a partir de la lectura de algunos de los más conocidos, de investigación sobre los orígenes y significado de la danza del vientre, de conoci-

miento y uso de los recursos informáticos y documentales de la biblioteca. Descubrir o recordar a la narradora Schehrezade, Simbad el marino o el ladrón Alí Babá y sus compinches renueva gracias a la biblioteca la fraternidad con la tradición clásica.

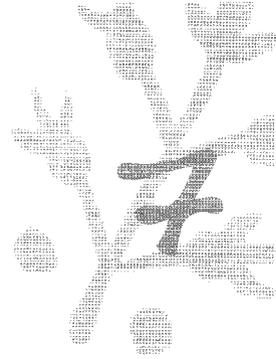
Cuando la profesora encargada de la biblioteca del IES Ilíberis de Atarfe, Andrea Villarrubia, coloca cada lunes en la puerta un poema cuidadosamente escogido se reanuda el diálogo entre el presente y el pasado. En esa antología, que se incrementa semana a semana ante los ojos curiosos de los alumnos, conviven sin apuros poemas de Ben Hazm, Li Po o Luis de Góngora con otros de Alejandra Pizarnik, José María Fonollosa o Wislawa Szymborska. Esa coexistencia transmite a los jóvenes que los disfrutan y los comentan en las aulas la idea de contigüidad entre las voces de hoy y las que se expresaron hace siglos, la consideración de que lo clásico es simplemente una etiqueta asignada a ciertos textos que cautivan a los lectores generación tras generación.

Los alumnos de 1.º de ESO del IES Nit de l'Alba de Elche han creado un *blog* dedicado a la asignatura «Actividades de fomento de la lectura» en el cual y por grupos van desgranando cuestiones de li-

teratura grecolatina que exigen la investigación y la lectura de mitos, cuentos o fábulas. Las obras de Esopo, Apuleyo u Ovidio van encadenándose en el *blog* por iniciativa de los propios alumnos, pues son ellos los que escriben sus comentarios y a la vez cuelgan imágenes de los cómics o películas que han realizado y *podcasts* o archivos de sonido con las lecturas de los textos clásicos escogidos. De ese modo, los amores de Príamo y Tisbe, la gallina de los huevos de oro o la historia de Hermafrodita van poco a poco enriqueciendo el imaginario de los jóvenes estudiantes.

Si las Bibliotecas Municipales de Granada organizan una ruta literaria por Úbeda y Baeza siguiendo el rastro que ambas ciudades han dejado en la obra de San Juan de la Cruz, Antonio Machado y Antonio Muñoz Molina están realizando una actividad de animación a la lectura a través de un paseo. Es un viaje en el espacio pero también un viaje por las páginas de los libros. La poesía clásica y la novela moderna se hermanan gracias a la geografía y la arquitectura. Mientras contemplan los campos, las calles o los palacios, los paseantes leen y escuchan las palabras que esos mismos campos, calles y palacios inspiraron a los autores. Los lugares animan a leer y ayudan a comprender.

Idea clave



La comprensión de un texto es inseparable del interés, las expectativas, los propósitos o la satisfacción previa de los lectores



A la comprensión lectora, que es uno de los objetivos pedagógicos más arduos e incuestionables, se le contraponen a menudo las inconsistencias y confusiones de la animación a la lectura. Sus detractores afirman que la laboriosidad que implica el entendimiento de un texto es incompatible con la liviandad de las animaciones. Afirmar que el acercamiento distendido y dichoso a los libros no favorece la comprensión, sino que incluso la obstaculiza, no es del todo adecuado. Abundan las investigaciones que demuestran por el contrario que la comprensión de un texto es inseparable del interés, las expectativas, los propósitos o la satisfacción previa de los lectores, que es justamente lo que trata de alentar la animación a la lectura.

Comprender o no comprender: he aquí el problema

Suele juzgarse la animación a la lectura como antagonista de la comprensión lectora, o al menos como un elemento perturbador. Cuando se publican los resultados de las evaluaciones periódicas sobre comprensión lectora, que en el caso de España son poco halagüeños, es costumbre res-

ponsabilizarla de las insuficiencias interpretativas de los alumnos, pues se considera que su insistencia en la diversión y el juego menoscaba el verdadero aprendizaje de la lectura.

Promover la comprensión es el reto pedagógico por antonomasia. Su logro o su fracaso ponen en evidencia la cualidad del sistema educativo y la eficiencia de las prácticas escolares. Es una cuestión que a nadie deja indiferente. Educar para comprender no debería ser, sin embargo, objeto de debate. Hacer comprender es inherente al acto de enseñar. ¿Qué otra cosa puede ser si no la enseñanza? Si se convoca a los niños a la escuela no es para entretenerlos o civilizarlos, ni siquiera para hacerlos más cultos y capaces, aunque todo eso se dé por añadidura, sino para hacerles comprender el mundo en el que viven y los seres humanos con los que conviven. Sólo en los últimos lustros, sin embargo, se le ha empezado a prestar la atención que merece. De modo tácito la comprensión no ha dejado de inquietar a los profesionales de la enseñanza, pero esas preocupaciones raras veces han repercutido en las aulas. Si se repasa la historia del pensamiento educativo se constatará que las mentes más lúcidas no dejaron nunca de señalar ese objetivo como el más elemental e ineludible, aunque no siempre sus palabras encontraran el eco esperado. Las neurociencias, que están permitiendo conocer mejor el funcionamiento del cerebro, vienen mostrando cómo se aprende en realidad y apuntan, en consecuencia, cómo debería organizarse la enseñanza, lo cual ha realizado la necesidad de repensar la comprensión.

Comprender lo que es comprender no resulta sin embargo fácil. Intuimos su significación, pero eso no basta. Howard Gardner (1993) aboga en *La mente no escolarizada* por sustentar el conocimiento de las distintas disciplinas en su comprensión. La educación para la comprensión debería ser el fundamento de cualquier enseñanza, aunque hay formas dispares de comprensión. De entrada, hay comprensiones intuitivas y comprensiones disciplinares, provocadas por un aprendizaje sistemático y reglado. Las primeras, propias de los niños más pequeños, suelen ser inmaduras o ingenuas y caen más fácilmente en estereotipos, simplificaciones y errores, lo que no les resta utilidad e incluso profundidad cuando se expresan en el ámbito de la primera infancia; las segundas proceden, en cambio, del dominio de los principios y símbolos que caracterizan a las diversas materias y son, desde luego, más fundamentadas, más laboriosas, más exactas, aunque también más inestables. Las comprensiones que a menudo procura la escuela, frecuentemente memorísticas y convencionales, suelen estar más cerca de las primeras que de las segundas, pues participan de los conocimientos ingenuos de los primeros años y, sin embargo, no alcanzan la comprensión de los especialistas en una materia determinada.

A su vez, cada disciplina académica establece su propia modalidad de comprensión. Las operaciones mentales necesarias en cada caso varían. No es igual comprender la partenogénesis o la estructura de una galaxia que comprender el comportamiento de un adolescente, un poema de Sor Juana Inés de la Cruz o una pintura de Vasily Kandinsky. Y por supuesto es muy diferente a comprender las instrucciones de uso de un aparato electrodoméstico (a menudo tan incomprensibles). Cada materia requiere un particular modo de razonar, deducir, relacionar, crear, atribuir, representar, expresar... Es decir, una diferente manera de pensar. Tampoco hay una única forma de alcanzar la comprensión. Cada individuo posee una inteligencia única, en la que prevalecen unos factores y se atenúan otros. Quienes se muestran incapaces de comprender un asunto mediante un razonamiento lingüístico pueden tal vez hacerlo en un contexto en el que prime la manipulación o la investigación. No todos los seres humanos aprenden del mismo modo y, por tanto, en el ámbito escolar deberían presentarse las materias, si ello fuera posible, a través de múltiples formas y tratar de explorarlas mediante múltiples procedimientos, de manera que todos los alumnos pudieran finalmente acceder al meollo de cada disciplina.

La comprensión es, por tanto, un concepto complejo, diverso y a menudo oscuro. ¿Hay, sin embargo, elementos comunes, independientemente de la materia o el contexto, a toda comprensión genuina? Parece claro que la comprensión no consiste en una mera acumulación de informaciones ni tiene mucho que ver con la simple memorización de datos, sino que se refiere esencialmente a la acción, a la capacidad para hacer un uso dúctil y significativo de lo que se sabe. Compete a operaciones tales como realizar inferencias, usar lo sabido en situaciones diferentes, concebir algo nuevo a partir de algo conocido, establecer conexiones entre diferentes ideas o conocimientos, darse cuenta de las implicaciones de lo que se sabe, extraer principios, estimar un asunto desde diferentes perspectivas, dominar conceptos o habilidades, representar un mismo problema de modos diferentes así como encontrarle soluciones distintas. Independientemente de la materia o asunto a que se refiera la comprensión, todas esas competencias parecen ineludibles. Para David Perkins (1999) es únicamente en el desempeño de una tarea donde mejor puede detectarse:

Comprender un tópico quiere decir ni más ni menos que ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria. Comprender es cuestión de ser capaz de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. La capacidad de desempeño flexible es la comprensión. (Perkins, 1999, p. 73)

La mayor parte de los estudiantes, sin embargo, se muestran incapaces de responder a desafíos nuevos o de aplicar sus saberes en contextos distintos a los que los aprendieron, lo que demuestra la debilidad de su comprensión. Es por ello necesario que la educación para la comprensión se sitúe en el centro de cualquier debate sobre los métodos pedagógicos o cualquier reforma del sistema escolar.

Debemos tener en cuenta asimismo el hecho de que en mayor o menor grado todos esos procesos dependen de procedimientos lingüísticos y simbólicos, es decir, están formulados con palabras u otros signos, lo que significa que la comprensión exige el dominio de la lectura y la escritura. Demanda además aprender en contextos significativos, pensar con una actitud abierta y crítica, entender y resolver problemas, ir más allá de lo aprendido. Se trata, en suma, de no contentarse con reproducir, sino de ser capaces de recrear. ¿Y quién puede dudar de que la comprensión resulta más fácil cuando se tiene claro el objetivo, cuando se actúa movido por el interés o la curiosidad? ¿Cómo no aceptar que el entusiasmo y la alegría son poderosos acicates para alcanzarla? Parece indudable que comprender es un proceso íntimamente unido a la motivación y la emoción.

Es asimismo evidente que la comprensión de los fenómenos físicos y naturales es más objetiva y más demostrable que la comprensión de los comportamientos y las creaciones de los seres humanos, cuyo significado se nos revela a menudo ininteligible. Se trata en esos casos de saber y expresar qué alentó una acción determinada, por qué se realizó de tal o cual modo, en qué medida nos concierne. Determinar qué clase de comprensión esperamos de la lectura de una novela, de la observación de una pintura, de la audición de una sinfonía, de la contemplación de una pirámide, de la visión de una película... es un poderoso incentivo para ahondar en el significado de la educación.

Comprensión y literatura

Una especial forma de comprensión nos reclama al considerar la literatura. ¿Comprender un texto literario es lo mismo que comprender un ensayo científico o el prospecto de un medicamento? ¿Basta con la mera identificación de la trama y los personajes de la narración? ¿Deberíamos otorgarle un sentido más profundo y afectivo? Son necesarias estas preguntas porque las palabras literarias no sólo denotan sino que provocan en el lector toda clase de emociones, recuerdos, ensoñaciones, pensamientos, sensaciones. Los textos literarios tratan de transferir el

enredado mundo sentimental, moral e imaginativo del escritor a otro mundo igualmente complejo, el del lector. Es un empeño arduo y frágil a la vez, plagado de trabas y ambigüedades, por lo que la comprensión en estos casos debe ser entendida de un modo más sutil y abierto.

Los textos literarios tratan de transferir el enredado mundo sentimental, moral e imaginativo del escritor a otro mundo igualmente complejo: el del lector.

Para el filósofo y sociólogo Edgar Morin (2006), empeñado en una «reforma profunda del pensamiento» que permita afrontar el desafío de lo global y lo complejo, la comprensión humana debería constituir el núcleo de toda actividad intelectual. La incompreensión (y esta palabra adquiere en su vocabulario ético otro de los sentidos que tiene en castellano, el de la indiferencia o enemistad hacia los demás) domina sin embargo las relaciones personales. En el origen de los malentendidos y los rencores, de los fanatismos y las xenofobias, de las guerras y las hostilidades, está la incompreensión de uno mismo y del prójimo. Es esa incapacidad para comunicar e incluir lo que corrompe el mundo, lo que lo hace asfixiante e inhabitable. La conquista de la comprensión humana sería, por lo tanto, el objetivo más ambicioso e inaplazable de cualquier tentativa de transformar el modo de pensar.

La conquista de la comprensión humana sería el objetivo más ambicioso e inaplazable de cualquier tentativa de transformar el modo de pensar.

¿Pero cómo se aprende a comprender? ¿Cómo eliminar la incompreensión que apesadumbra a los seres humanos? Para Morin no basta una comprensión objetiva, basada en explicaciones, datos e informes acerca de los comportamientos o los motivos, ni tampoco una comprensión subjetiva, gracias a la cual es factible la identificación emocional inmediata entre desconocidos a partir de sentimientos comunes, sino que reclama lo que él denomina la «comprensión compleja», que permite combinar la objetividad y la subjetividad, abarcar las múltiples dimensiones de los seres humanos, entender los contextos sociales e históricos en los que hunden sus raíces las mentalidades y los actos. Son múltiples los caminos que pueden emprenderse para alcanzar esa meta, uno de los cuales, y no el de menor importancia, es la educación. Las aulas deberían convertirse en espacios en los que aprender a vivir.

Morin reclama lo que denomina la «comprensión compleja», que permite combinar objetividad y subjetividad.

Y dentro de los muchos dones que puede ofrecer la educación está la literatura, que junto a la poesía, el cine, el teatro o el arte, deberían actuar, entre otras cosas, como «escuelas de la comprensión humana».

No escasean las voces contemporáneas que han mostrado que la literatura puede descubrir lo que en la vida ordinaria no es posible ver.

No escasean las voces contemporáneas –Martha C. Nussbaum, Richard Rorty, Hans-Georg Gadamer, Jerome Bruner, Claudio Magris, Wayne C. Booth, Iris Murdoch, Cora Diamond, Jacques Bouveresse...– que han mostrado que la literatura puede descubrir lo que en la vida ordinaria no es posible ver. Una novela, como una película o una fotografía o una obra de teatro, permite conocer los rasgos de la personalidad humana, entender qué empuja a actuar a los individuos, examinar los entornos de los protagonistas. Y esos procesos intelectivos facilitan la comprensión de lo humano. La literatura no es un banal pasatiempo, sino una fuente de conocimiento. Uno de los atributos de la comprensión literaria sería el de captar la dimensión simbólica o alegórica de un texto. Se trataría de entender no sólo las vicisitudes de un personaje o las tribulaciones íntimas de un poeta, sino de sentir que un relato o un poema nos aluden y nos atañen. Con esa actitud propicia habría siempre que leer. Pero esa dimensión simbólica no es manifiesta ni se desprende necesariamente del texto, sino que hay que elaborarla y admitirla. A menudo, y sin necesidad de ayuda, un lector es capaz de inferir de la historia de un hidalgo manchego anacrónico y soñador o de un ratón amante de la poesía y los colores una relación con el mundo circundante o con su propia experiencia, pero las más de las veces es necesario enseñar esa habilidad. Un texto literario reclama, pues, un modo de comprensión que, más allá de la construcción del significado general del texto, logre involucrar la narración en la vida del lector, que le haga entender que los avatares de los personajes le conciernen directamente, que le permita pensar, recordar, proyectar, imaginar... a partir de las palabras leídas. Por eso, para Paul Ricoeur (1986) comprender es comprenderse ante al texto; no tanto imponerse al texto, sino exponerse al texto para recibir de él un *sí mismo* más vasto.

Comprensión y lectura

A sabiendas de estar repitiendo una obviedad no viene mal recordar que la lectura no se comprende, que lo que se comprende es un texto y la lectura sólo es el medio por el cual se logra. La comprensión lectora es, pues, una consecuencia, no un principio. No existe independientemente de los textos, no es una habilidad cognitiva, como lo son inferir o relacionar, sino que es el resultado de una combinación única de experiencias personales, conocimientos y destrezas mentales. Es la movilización de esos factores lo que la hace posible. Y otra obviedad más: leer es comprender. No puede ser otra cosa, aunque durante tanto tiempo se haya puesto el énfasis en cuestiones periféricas, insignificantes. Si no hay comprensión de un texto, no hay lectura real, de modo que cualquier práctica pedagógica en torno a la lectura debe tender a la consecución de ese objetivo. De lo contrario, la lectura será una mera actividad de surfeo, de deslizamiento por la superficie del lenguaje, que es lo opuesto al buceo, a la inmersión en las profundidades del texto. Leer, si se admite la metáfora, es bucear, es decir, abismarse en los sentimientos, las ideas y las fantasías depositadas en un texto y, con lo encontrado, elaborar un significado.

Aprender a leer es, por supuesto, una actividad compleja. *Complejidad* no quiere decir necesariamente *dificultad*. Significa que en el proceso intervienen muchos factores y muchas circunstancias. Los buenos lectores han olvidado o nunca han reparado en todos los obstáculos que han debido vencer para alcanzar ese grado de maestría. El aprendizaje de la lectura es en realidad una actividad inacabada. Todos somos aprendices permanentes de lectores. Un lector, incluso un buen lector, no sabe leer todo tipo de textos. Piénsese, por ejemplo, en la dificultad que para tantos representa la lectura de un poema o un ensayo. La comprensión de un texto depende, cómo no, de los propios textos, pero en mucho mayor grado de los propios lectores. Cada uno de ellos se enfrenta a los textos con su particular historia. Las expe-

La lectura no se comprende, lo que se comprende es un texto y la lectura sólo es el medio por el cual se logra: la comprensión lectora es una consecuencia, no un principio.

El aprendizaje de la lectura es una actividad inacabada: todos somos aprendices permanentes de lectores.

riencias personales, los entornos familiares y los contextos sociales, el momento y los modos de escolarización, los métodos de aprendizaje de la lectoescritura, la actitud de los profesores, la presencia de bibliotecas o la valoración misma de la lectura, determinan su comprensión o su incomprensión. No todos han desarrollado las mismas capacidades intelectivas, no todos han tenido con los libros las mismas relaciones, no todos leen con la misma actitud, no todos despliegan las mismas estrategias lectoras. De ahí la necesidad de tener en cuenta también los aspectos que alientan o estorban la comprensión: curiosidad, disposición, aceptación, reconocimiento, acicate.

Por lo que respecta a los textos, la comprensión tiene que ver con los referentes gráficos, el significado de las palabras, la tipología y la organización de los mismos. Y también con el modo de leerlos.

Por lo que respecta a los textos, la comprensión tiene que ver con los referentes gráficos (la tipografía, el tamaño de las letras, la composición de la página, las convenciones gráficas, la estructura textual, los signos de puntuación...), el significado de las palabras (vocabulario del lector, familiaridad léxica, tema, contextos semánticos, estructuras sintácticas...), la tipología y organización de los textos (narrativos, poéticos, dialogados, expositivos, argumentativos...). Pero también afecta al modo de leerlos (conexión de las frases, realización de inferencias e hipótesis, reconocimiento de las intenciones del autor, empleo de estrategias de síntesis y selección, construcción general de un significado...). Ese conjunto de factores –forma de los textos y procedimientos de lectura– determinará que un texto pueda comprenderse o permanecer inteligible. Si alguno de ellos constituye un escollo insuperable la comprensión del texto será muy laboriosa o inviable.

El interés de los lectores, sus propósitos previos, sus expectativas, su estimación de la lectura... anteceden y allanan o entorpecen su comprensión de un texto.

Aun así, hay cuestiones que anteceden a la lectura y que allanan o entorpecen la comprensión. Me refiero al interés de los lectores, a sus propósitos previos, a sus expectativas, a su estimación de la lectura. No es lo mismo leer con anhelo que con temor, para satisfacer una curiosidad o para contentar al profesor, sintiéndose libre o sabiéndose torpe. Son esos factores emocionales los que a menudo hacen insuperables los defectos o los que, por el contrario, hacen vencibles las dificultades.

Las investigaciones ponen de manifiesto que uno de los elementos que avivan la comprensión lectora es la «motivación».

Las investigaciones ponen de manifiesto que uno de los elementos que avivan la comprensión lectora es la «motivación». Para Jesús Alonso Tapia (2005) «la motivación con que leemos es responsable de muchas de las diferencias individuales que aparecen a lo largo del proceso de comprensión». Las destrezas antes apuntadas dependen en gran medida de las causas por las que se lee, de la misma manera que el deseo de leer puede hacer que los procesos afectivos y cognitivos que exige la comprensión se desplieguen más fácilmente. Y agrega:

Las personas no aprendemos a leer en el vacío, sin la mediación de los adultos, sino que lo hacemos en el entorno creado por los textos e influidos por el contexto que incita a leerlos. Será preciso, pues, examinar el modo en que dicho entorno facilita o dificulta la existencia de una motivación adecuada y de procesos eficaces. (Tapia, 2005, p. 65)

En función de esos contextos, y en función también de las personas que nos ponen en contacto con los textos, la comprensión será sencilla o engorrosa. Sin embargo, los adultos que enseñan a leer a los niños no siempre se paran a pensar si les dan buenos motivos para hacerlo o si ellos mismos se sienten motivados. Es fácil reprochar a los alumnos su falta de motivación; es en cambio más difícil reconocer la propia desmotivación. Más aún: por qué exigir que los alumnos se «interesen» por la lectura si luego no se les ofrecen textos interesantes.

Tal vez sea el momento de traer a colación un ejemplo. El Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*), que se elabora cada tres años a partir de las pruebas realizadas a miles de alumnos de 15 años de los países miembros de la OCDE y otros asociados, mediante las cuales se trata de medir sus conocimientos en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, suele colocar en la cúspide de la comprensión lectora a los alumnos finlandeses. Evaluación tras evaluación, esos alumnos demuestran que no sólo son capaces de obtener informaciones de los textos leídos sino que hacen excelentes valoraciones

Una de las causas de la buena comprensión lectora reside en el interés de los estudiantes por la lectura, en la implicación individual en una actividad que no ven ni como tediosa ni como innecesaria.

críticas sobre su contenido y su estructura, que es la máxima competencia. Entre otras cuestiones determinantes –igualdad de oportunidades de aprendizaje, atención a las dificultades de cada alumno, equidad entre todos los centros escolares, desarrollo de una educación comprensiva, la flexibilidad curricular, la alta cualificación de los educadores– los profesores Pirjo Linnakylä y Jouni Välijärvi (2006) destacan como causa de los buenos resultados de sus alumnos en esas evaluaciones el «compromiso» personal con la lectura. ¿Qué significa esto? Sencillamente que una de las causas de la buena comprensión lectora reside en el interés de los estudiantes por la lectura, en la implicación individual en una actividad que no ven ni como tediosa ni como innecesaria. Esa forma sobresaliente de comprometerse con los libros significa dedicar más horas de lectura que los restantes alumnos evaluados, pero también un manejo asiduo de periódicos y revistas y un uso constante de las bibliotecas escolares. El éxito tiene que ver muy principalmente con la actitud previa de los alumnos, con su consideración afirmativa de la lectura. Y además con los métodos empleados en las aulas, lo que en Finlandia se denomina la «escuela comprensiva», así como con la cooperación activa de muchas personas e instituciones, desde las familias a las bibliotecas municipales o los centros culturales. La buena comprensión lectora que demuestran los alumnos finlandeses es la consecuencia de una connivencia comunitaria. Es en ese tipo de proyecto cívico en el que pensamos al hablar de motivación.

Comprensión y animación

Si reconocemos entonces que las claves de la comprensión lectora residen en la «motivación», el «interés» o el «compromiso» de los lectores, pero también de la sociedad, si aceptamos a la vez que lograrla exige un entrenamiento continuado, si admitimos que cualquier práctica en torno a la lectura debe estar orientada a favorecerla, es el momento de señalar que las actividades de animación a la lectura deberían ser en-

juiciadas desde esa ambición común. La animación a la lectura puede contribuir de modo fundamental a esa tarea. Lejos de considerarlas cuestiones antagónicas, la animación a la lectura y la comprensión lectora se complementan. Si una maestra, por ejemplo, tras la lectura de *Rosa Blanca* o *La historia de Erika*, decide preparar una dramatización en la que adjudica a un grupo de alumnos una estrella amarilla como la que portaban los judíos en los guetos y los campos de concentración, la cual deben llevar bien visible sobre sus ropas, si además redacta unas normas arbitrarias por las que dictamina que el grupo portador de la estrella permanecerá arrinconado al final de la clase sin poder participar en ninguna actividad y sin poder relacionarse en absoluto con los demás compañeros durante unas horas, ¿dudaríamos de que esa actividad ayuda a una mejor comprensión de esos dos conmovedores álbumes ilustrados? ¿Desdeñaríamos incluir esa dramatización en un catálogo de actividades de animación a la lectura o, para ser más exacto, de animación de la lectura? ¿Consideraríamos que hacer ese experimento no tiene nada que ver con el entendimiento de la vida? Parece claro que al término de esa actividad los niños implicados habrían comprendido muy bien qué significa ser marcado públicamente por tus creencias o tu raza, ser condenado a un gueto, ser observado como un apestado.

La animación a la lectura debería ser siempre un acicate para tratar de comprender un texto, de la misma manera que el desarrollo de la comprensión lectora es una forma de animar a leer. El acicate pedagógico está en integrar la animación a la lectura en los circuitos de la comprensión, en los proyectos generales de lectura, y dejar de considerarla como una actividad episódica, paralela, desgajada. La animación a la lectura puede además favorecer la comprensión en la medida en que sea capaz de alentar la motivación y el deseo de leer, que como queda dicho son componentes medulares de la comprensión lectora. Si se lograra despertar el interés por los libros y los lectores los leyeran esperanzados y seguros de la importancia de su decisión, ya se habría

Lejos de considerarlas cuestiones antagónicas, la animación a la lectura y la comprensión lectora se complementan.

La animación a la lectura debería ser siempre un acicate para tratar de comprender un texto, de la misma manera que el desarrollo de la comprensión lectora es una forma de animar a leer.

andado mucho camino para su comprensión. ¿Basta eso para garantizar un buen resultado? No, claro está. Hay que seguir avanzando, pero el estímulo inicial puede ser determinante.

Nada de lo expuesto hasta ahora tendría sentido, sin embargo, si falla lo primordial: saber leer. Si las habilidades básicas de la lectura no se han adquirido como es de desear, poco fruto puede esperarse de las actividades de animación a la lectura, salvo algunos momentos de entretenimiento. Ya ha quedado claro, no obstante, que no es ése su principal destino. El fundamento de cualquier programa de animación a la lectura es crear interés por los libros, empujar a leerlos, ahondar en la lectura, responder a lo leído, sentir ganas de continuar leyendo. Y ese encadenamiento de acciones se quiebra en el momento en que se lee con dificultad o con extremada lentitud o con errores. Si de veras se confía en la animación de la lectura como una vía hacia la comprensión es preciso asegurar previa o simultáneamente el dominio de los mecanismos de la lectura, entre otras razones porque ésa es la responsabilidad de la educación pública. La animación a la lectura debe contribuir a la comprensión lectora, cuyo dominio debería ser a su vez el mejor modo de animar a leer, pues lo que está en juego en ambos casos es alentar el progreso y la satisfacción del lector.

La animación a la lectura debe contribuir a la comprensión lectora, cuyo dominio debería ser a su vez el mejor modo de animar a leer.

Enseñar a leer y enseñar a comprender no son tareas que deban asumir en exclusiva unos pocos profesores ni que los asignados pertenezcan por obligación a la especialidad de lengua y literatura. Esa estrechez de miras, no del todo extinguida, ha sido muy perjudicial para las prácticas educativas, pues ha identificado lectura con desciframiento y ha considerado que una vez que se aprende a leer se está en condiciones de entender cualquier texto. No deja de sorprender que todavía perviva una concepción tan errónea del aprendizaje de la lectura y un tan parvo compromiso para enseñar a comprender.

Hacer que los alumnos sean lectores competentes es una tarea que concierne a todos los profesores, independientemente de la asignatura que impartan. Cada uno de ellos, en sus respectivas materias, está obligado a promover la comprensión, pues cada texto exige una específica manera de entenderlo. Aprender a leer es una conquista que se realiza día a día, texto a texto. Por eso, si de veras se pretende que la lectura comprensiva sea el basamento de la actividad escolar no hay más remedio que considerarla un compromiso comunitario. No es una cuestión de voluntad personal ni de metodo-

logía didáctica, aunque ambos factores influyan, sino una obligación que afecta al meollo mismo de la labor docente. No es posible enseñar sin la certeza de la comprensión.

Un proyecto colectivo de lectura es, por tanto, el principio de cualquier tentativa de cambio. Los proyectos favorecen la cohesión y la continuidad, dos requisitos elementales para el éxito. Muchos fracasos tienen su origen en la improvisación y las intermitencias. Y son los profesores quienes mejor pueden garantizar esa coherencia, pues de ellos depende la mayor parte de las decisiones y también los posibles desafectos y obstáculos. Asumir que el claustro en su conjunto es responsable del aprendizaje eficaz de la lectura por parte de los alumnos y determinar lo que en esa labor corresponde a cada uno de los profesores es la primera condición para avanzar. Sin olvidar que la disposición es tan indispensable como la formación personal, pues el interés no es suficiente cuando se persiguen objetivos tan complejos.

Por lo pronto, todos los profesores están obligados a mantener el fondo de la biblioteca escolar y, al mismo tiempo, a instruir a sus alumnos en su uso. La biblioteca escolar no puede ser un dominio

casi exclusivo de los textos literarios. En sus estantes deben apretujarse libros y documentos de toda índole de materias, pues contrariamente a lo que se sigue pensando no es la biblioteca un espacio para el recreo, sino un asistente para el estudio. Si se pretende de veras hacer de los alumnos auténticos lectores, es preciso trabajar de modo que las aulas y la biblioteca estén coaligadas. O dicho de otro modo: que la biblioteca sea el aula por antonomasia, el aula común de todo el centro. Para lo cual hay que hacerla indispensable y valiosa. Y eso se consigue únicamente si visitarla se convierte en hábito, como ocurre con el laboratorio de física y química, el gimnasio o las aulas de informática. Es decir, si se trabaja de tal modo que leer libros, consultar documentos, hacer búsquedas en Internet, realizar investigaciones, escribir ensayos... sea algo corriente. Se trata de crear tal ambiente de lectura que animar a leer no se considere un artificio o una excepción, sino un componente primario del trabajo escolar. Si la comprensión lectora se erigiera como el destino de cualquier actividad que se realizara en las aulas, la animación a la lectura carecería de sentido al margen de ese esfuerzo. Animar a leer significaría en ese caso enseñar a comprender.

Pero aun siendo los proyectos de lectura una responsabilidad preferente de los centros escolares, no es posible entenderlos si se deja al margen a las familias. Un proyecto ambicioso debe buscar fórmulas para incorporar a los padres a esa tarea. No son necesarias grandes obligaciones, sino sencillos compromisos. Se trata de indicarles con medios simples qué puede hacerse en el hogar para ampliar el círculo de lectura: interesarse, preguntar, escuchar, dialogar, leer. Lo importante es hacer ver a los alumnos que entre el hogar y los colegios o institutos hay una coincidencia básica en torno a los libros.

La biblioteca escolar del CEIP Miguel Servet de Fraga editó un decálogo definitorio del papel de la familia en la promoción de la lectura en el que puede leerse que una familia comprometida con la lectura es «aquella que anima a leer incluso antes de que su hijo o hija sepa leer. Proporcionar a niños y niñas libros bien ilustrados para que hojeen y se recreen mirando las imágenes es una buena manera de empezar a amar la lectura». Y también aquella que «aprecia y lee, con sus hijos e hijas, las publicaciones que se hacen en el colegio». Y asimismo aquella que «comprende que la compra de un

libro no es algo excepcional, aunque en las fechas señaladas: cumpleaños, reyes, etc. no debe faltar, sino que lo considera parte de los gastos de educación de sus hijos e hijas». Esa pedagógica enumeración de comportamientos es una manera elemental de crear conciencia, de aunar voluntades. Ese decálogo forma parte del contenido de la «maleta familiar», que transporta hacia las familias libros y otros materiales, y cuya presencia materializa y refuerza ese compromiso.

La circulación de las maletas ambulantes o circulantes es, en efecto, una de las estrategias más eficientes para lograr la amalgama entre los centros escolares y las familias. Las maletas consuman su auténtica función cuando emprenden un viaje, cuando trasladan enseres de un lugar a otro. Cargadas de libros, cumplen además una misión cívica. Transportan sueños, historias, pensamientos, versos, imágenes, fantasías, sentimientos, sorpresas, enunciados... a los sitios más remotos, a los hogares más humildes. Sólo los que carecen de los bienes más elementales pueden apreciar en su justa medida el gesto de recibir unos libros en préstamo, que dependiendo de los centros pueden durar más o menos tiempo, desde una semana a un mes. A menudo, junto a los libros, se transpor-

tan también periódicos, discos, películas..., bienes, en fin, tan comunes para unos y tan raros para otros. Esa necesidad de compartir un bien común, de hacer presentes en los hogares los libros de la biblioteca, es el origen de las maletas viajeras, o mochilas o cajas que tanto da un nombre que otro. Se persigue así iniciar y reforzar aficiones.

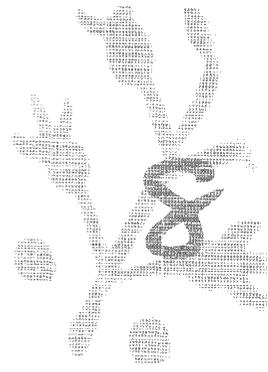
Son muchos los centros escolares que han incentivado ese viaje. Pongamos algunos ejemplos. El CEIP Miralvalle de Plasencia dispone de 24 maletas viajeras con cuatro libros cada una, además de una reseña de los textos, un cuaderno para que opinen los implicados y las instrucciones para participar. Cada alumno dispone de la maleta durante una semana, con lo que toda la familia puede disfrutar de los libros y escribir luego en el cuaderno sus impresiones y sus comentarios, cuaderno que se custodia en la biblioteca y queda a disposición de todos. Por su parte, el Colegio Rural Agrupado Cerecedo, que reúne a las escuelas de cuatro pueblos leoneses, ha preparado cuatro maletas, una por cada unidad escolar, que circulan no sólo de familia en familia sino de pueblo en pueblo, haciendo que las maletas de libros no sólo creen vínculos entre la biblioteca escolar y los padres de los alum-

nos sino también entre las propias comunidades dispersas.

El IES Marqués de Santillana de Torrelavega ocupa las maletas viajeras con los libros y los materiales audiovisuales seleccionados por las propias familias a partir de una extensa lista proporcionada previamente. A ellas se transfiere la responsabilidad de elegir los materiales para crear situaciones de lectura entre padres e hijos, para leer o ver juntos. Más aún: pueden incluso solicitar libros o películas no incluidos en las listas. En caso de no concretar las peticiones, la propia biblioteca se encarga de determinar el contenido. A menudo, esa extensión de los fondos de la biblioteca no repercute únicamente en las familias que tienen hijos en el centro, sino en toda la comunidad. Es lo que pretende la biblioteca del IES Francisco de los

Ríos de Fernán Núñez, que a través de las maletas viajeras quiere hacer llegar los libros a cuantas familias quieran beneficiarse de ese bien público. Por ese procedimiento, también las bibliotecas escolares promocionan la lectura más allá de su ámbito y sus destinatarios principales.

Un proyecto integral de lectura que trame los compromisos de las aulas, la biblioteca y las familias, esté integrado en el Proyecto Educativo de los centros y tenga influencia pública consolida las posibilidades de hacer más y mejores lectores. No garantiza el logro, pero ensancha el camino. El Servicio de Orientación de Lectura (www.sol-e.com) ofrece una herramienta utilísima para la redacción de proyectos de lectura en los centros escolares.



La mediación es primordialmente una labor de lectores comprometidos que deben tratar de fascinar a los lectores que empiezan



Los lectores adultos y experimentados saben que el descubrimiento de los buenos libros es casi siempre consecuencia de una búsqueda atenta y paciente. Exige conocimientos y perspicacia, cualidades que los lectores incipientes no poseen, por lo que en la mayoría de los casos están a merced de los gustos de los mayores. El papel de los mediadores resulta por ello determinante. Pero al hablar de mediadores es preciso considerar no tanto la profesionalización como la voluntad y la inteligencia. Convertir la mediación en un oficio puede resultar arriesgado, pues persuadir no es una cuestión de recursos técnicos. La mediación es primordialmente una labor de lectores comprometidos –padres, profesores, bibliotecarios, libreros, periodistas...– que tratan de fascinar a los lectores que empiezan.

Entre los libros y los lectores

Quisiera mostrar mi predilección por el adjetivo «mediador» en perjuicio del sustantivo, que va imponiéndose de modo imparable. La acepción tradicional, 'el que media', es decir, el que actúa entre elementos separados e incluso opuestos, parece perder terreno en favor de una figura que emerge como una categoría profesional. A mí, sin embargo, me gusta pensar en la mediación como una facultad más que como un oficio, como una cualidad de personas que pueden tener

en su vida diaria las más diversas ocupaciones. ¿Por qué esa preferencia? Sencillamente porque considero que cualquier ciudadano puede realizar mediaciones sin necesidad de convertir esa labor en un empleo. Los adjetivos me parecen más abiertos y convocantes que los sustantivos, como ocurre por ejemplo con los términos «intelectual» o «pensador». Recelo un poco de la profesionalización de los quehaceres cotidianos, que suele implicar la relevancia de unos y la postergación de otros.

Reconozco, sin embargo, que con respecto a la promoción de la lectura va ganando prestigio el sustantivo «mediador». Si reclamo el carácter adjetival del término es porque quiero defender que cualquier persona, no importa su condición o su trabajo, puede, si se lo propone, intermediar entre un libro y un lector. No es gratuita esa predilección. Me gustaría sostener la idea de que para la formación de un lector son necesarias muchas manos, muchas voluntades, y que un abuelo que regala libros a los nietos en sus cumpleaños, una locutora de radio que habla de una novela recién leída, una empresa de autobuses que obsequia a los usuarios cuentos breves para leer durante el trayecto o una librería que aconseja a un niño la lectura de un álbum ilustrado están actuando de mediadores, sin que necesariamente sean considerados profesionales del ramo.

Igual ocurre con el término «animador». Desde hace tiempo, y referido expresamente a la lectura, el adjetivo ha perdido significación frente al sustantivo. El animador, es decir, la persona que anima a leer, parece haber alcanzado la categoría de experto, de hecho sucede así en muchos casos, en menoscabo de su condición facultativa. No desdeño la especialización, pero en lo que se refiere a la promoción de la lectura prefiero voluntarios que alienten antes que técnicos que trabajen. Y ello porque las personas que decidieran asumir ese papel deberían ser, antes que nada, lectores. Es desde esa condición desde la que habría que ir al encuentro de otros posibles lectores. Y para esa tarea confío más en la persuasión y la constancia que en las fórmulas o en las estrategias. No descarto que alguien que apenas lea pueda despertar el interés de otros hacia los libros. La realidad demuestra sin embargo que suelen ser los lectores, cuando despojan su afición de cualquier signo de pedantería y fatuidad, quienes mejor incitan a otros a leer. Cualquier persona que pretenda alentar la lectura debería partir de esa premisa. Y si recuerdo este asunto es por evitar lo que señala Juan Domingo Argüelles:

*En general, son los que no leen (o leen sólo por obligación) quienes piensan que la lectura debe implantarse para los fines prácticos del progreso social. Suelen hablar de **competencia lectora** y de comprensión de la lectura como elementos fundamentales del hábito, excluyendo todo rasgo de placer e*

incluso condenándolo, cuando el motor de la lectura es el gesto espontáneo, el gusto gratuito, el goce mismo, siempre vinculado al azar, la indisciplina y el rechazo a la rigidez de toda forma autoritaria. (Argüelles, 2003, p. 111)

Y agrega, él que tan bien conoce ese mundo, cuántas sorpresas se llevaría la gente si llegara a descubrir cuántos y cuáles son los libros que en realidad leen los denominados «profesionales del libro», a pesar de lo cual no dudan en demandar a los demás lo que ellos no practican.

Espacio íntimo

El impulso primario y el eco último de la lectura tienen lugar en el mundo hermético y a veces incomunicable de cada lector, un mundo entreverado de deseos, insatisfacciones, gozos, pasiones, sueños, conocimientos, recuerdos y temores. Nada es ajeno a las experiencias personales. Podremos alabar el silencio, pero sólo la urgencia de comunicar algo importante lo reclamará; podremos ensalzar las ventajas de la pasión, pero sólo el que se enamora las comprenderá; podremos proclamar las virtudes de la lectura, pero sólo cuando un libro recompense intensamente al lector querrá éste seguir leyendo. Únicamente las experiencias gratas y las expectativas felices animan a leer. Todo lo que esté asociado a los fracasos, los miedos o los fastidios obstruirá ese deseo.

Únicamente las experiencias gratas y las expectativas felices animan a leer: todo lo que esté asociado a los fracasos, los miedos o los fastidios obstruirá ese deseo.

Leer es ir de lo conocido a lo desconocido, de lo seguro a lo inseguro, de la intimidad a la exterioridad. Y ese abandono de sí mismo necesita ser iniciado con afecto y por afecto si aspiramos a que los libros sean entendidos desde el principio como un impulso y no como un lastre. El afecto allana el camino y vence las incertidumbres, por lo que debería guiar siempre los primeros encuentros con los libros, cuando está en juego la posibilidad de incrustarlos o relegarlos de las vidas de los niños. En esos momentos inaugurales es cuando debiera quedar grabado en sus conciencias que de lo que se trata es de entender esos ob-

El afecto allana el camino y vence las incertidumbres, por lo que debería guiar siempre los primeros encuentros con los libros cuando lo que está en juego es la posibilidad de incrustarlos o relegarlos de las vidas de los niños.

jetos no como instrumentos utilitarios y rentables sino como medios de acceso a la maravilla, el humor, la fascinación, la alegría, el descubrimiento... Es decir, a los misterios de la existencia. Aun cuando les lean en voz alta o lean ellos mismos rodeados de gente o de ruidos, los lectores siempre viven una experiencia íntima. Lo que sea que provoquen en ellos las palabras del libro, es en su mundo secreto donde sucede. Por eso es tan importante vincular precozmente la lectura al mundo interior, a la construcción personal de los conocimientos y las emociones.

Y donde la intimidad se manifiesta sin riesgos y sin cortapisas es en el hogar, si no es éste un lugar áspero y represor, como tan a menudo ocurre. Si admitimos que las emociones son inherentes a la lectura, si consideramos que el sentido último de leer es salir fuera de sí para ir al encuentro de lo ignorado, es preciso un lugar donde expresar las risas o las lágrimas o las perplejidades sin temor a las miradas y las recriminaciones. Debería ser en espacios predispuestos a los afectos donde se produjera la iniciación a los libros. Las lecturas que se hacen en el hogar poseen, en principio, la naturaleza sensitiva que falta en otros lugares. Tal vez porque las personas que ritualizan la lectura, padres o hermanos o abuelos, no tienen ningún reparo en entregar a ese acto los sentimientos necesarios.

Son esas personas las que incitan de veras a leer, las que dan un sentido muy profundo a la animación tanto en los prolegómenos (pocas cosas hay comparables al placer de escuchar historias arrebujados con las sábanas o de recibir el regalo de un libro largamente esperado) como en los epílogos (¡cuántas conversaciones al borde de la cama! ¡cuántas preguntas en torno al libro! ¡cuántas respuestas a las palabras del cuento!). Y, sin embargo, ninguno de los protagonistas de esos minúsculos actos se consideraría a sí mismo un animador, ni creería estar haciendo otra cosa que contribuir a la felicidad de un niño y a modelar su vida. La idea de profesión se desvanece ahí en beneficio de la idea de misión. Leen libros a los más pequeños porque son conscientes

Las lecturas que se hacen en el hogar poseen, en principio, la naturaleza sensitiva que falta en otros lugares.

La idea de profesión se desvanece en beneficio de la idea de misión: los familiares leen libros a los más pequeños porque son conscientes de su necesidad, no animan a leer con voluntad pedagógica.

de su necesidad, de su virtud. No animan a leer con voluntad pedagógica (algunos sí, lamentablemente) sino con la conciencia de estar alentando una experiencia gozosa. Lo hacen por amor y con amor. Esos pioneros, intuitivos y apasionados embajadores de los libros deberían ser el basamento de cualquier programa de animación a la lectura. Aseguran lo que casi ninguna otra mediación puede dar: cordialidad, compromiso, complicidad y estímulo.

De entre las muchas imágenes que podrían ilustrar lo que digo escojo el evocador cuadro del pintor norteamericano James Jebusa Shannon titulado *Jungle Tales*, pintado en 1895. En él una madre lee un libro a sus dos hijas en un espacio íntimo, luminoso. Los colores dominantes, el blanco y el azul, dotan a la escena de un ambiente de marina serenidad. Lo que suscita mi admiración son los rostros de las dos niñas. La mayor, de perfil, con el mentón apoyado en la mano abierta, aparece atrapada en una profunda ensoñación. Sus ojos entreabiertos parecen mirar hacia ese lugar misterioso que describen las palabras del libro, pero en realidad está mirando dentro de sí. La hermana menor tiene los ojos inmensamente abiertos, y mira de frente entre fascinada e incrédula ante lo que está escuchando. Está entregada al relato como una víctima indefensa ante el monstruo que la aguarda. Ese trío condensa a la perfección lo que defiende: intimidad, emoción, amor, embelesamiento, imaginación y maravilla.

Sé que estoy hablando de una excepción, que describo algo que existe, aunque no en demasía. ¿Cuántos millones de niños no disfrutan de los minutos irremplazables de la lectura de un álbum en voz alta por parte de una madre, un padre o un hermano? ¿A cuántos de ellos se les ha hurtado el placer de dialogar a fondo sobre las historias escuchadas? ¿Cuántos permanecerán todavía ajenos al sentimiento de afecto y connivencia en torno a un libro? Pero precisamente porque conozco los beneficios de semejante rito considero absolutamente necesaria su defensa. Aunque sea minoritario es preciso proclamar sus virtudes, sus

Es imprescindible que los niños crezcan rodeados de narraciones, metáforas, rimas, juegos de palabras, símbolos..., porque de ello va a depender su visión del mundo.

benéficas repercusiones. Es imprescindible que los niños crezcan rodeados de narraciones, metáforas, rimas, juegos de palabras, símbolos..., porque de ello va a depender su visión del mundo. Como nos instruye Nelson Goodman (1990), una de las cualidades básicas de los seres humanos es «hacer mundos» a partir de sus propias percepciones y de fragmentos escogidos de modo precario de entre las versiones que les ofrecen las ciencias o las artes. A la capacidad de construir mundos contribuye desde luego la literatura, que para Jerome Bruner (1987), siguiendo la estela de Goodman, resulta imprescindible para vivir:

He empleado el término «subjuntivizar» para hacer al mundo más flexible, menos trivial, más susceptible a la recreación. La literatura subjuntiviza, otorga extrañeza, hace que lo evidente lo sea menos, que lo incognoscible lo sea menos también, que las cuestiones de valor estén más expuestas a la razón y la intuición. La literatura, en este sentido, es un instrumento de la libertad, la luminosidad, la imaginación y, sí, la razón. Es nuestra única esperanza contra la larga noche gris. (Bruner, 1987, p. 160)

Y ese ingreso en los mundos posibles, al que contribuye de modo decisivo la lectura, debería producirse a través de las emociones, de la mano de quienes primeramente las ofrecen y amplifican. La universalidad de esos hábitos es una quimera, ya lo sé, pero eso no debe desalentarnos. Y porque reconozco su dificultad entiendo que es preciso confiar a veces esa tarea a otras personas, transferir a otros ámbitos la responsabilidad que correspondería al hogar.

Profesores, animadores, lectores

Podríamos pensar para esa misión en quienes, por profesión, deberían ser expertos lectores y deberían ser considerados en todo momento maestros de lectura. Si el hogar fuese el ámbito anhelado de iniciación jubilosa a la lectura, la escuela debería ser su continuación natural, su espejo; si los primeros vínculos afectivos entre los libros y los niños se for-

jaran en las camas, los salones o los rincones secretos, las aulas deberían prolongar el aura de esos espacios iniciáticos; si los padres o hermanos o parientes ejercieran como los primeros y más cordiales mediadores entre los libros y los niños, los profesores deberían relevarlos con más ahínco si cabe al ingresar en la escuela. Entre las viviendas y las aulas no habría así abismos ni desavenencias. De los centros escolares simplemente cabría esperar una mayor disposición y unos mejores medios para promocionar la lectura, y de los profesionales que trabajan en ellos más conocimiento, más experiencia, más seguridad que la familia.

Pero no suele suceder así. El encanto de los espacios íntimos, cuando lo hay, suele desvanecerse en las aulas, donde pocas veces se alcanza la complicidad que se manifiesta en el hogar. No parece que las aulas estén concebidas para dar cabida a la fantasía y la emoción. Casi nadie pone en duda su influencia en el aprendizaje, pero las prácticas son otra cosa. Kieran Egan (1991), a propósito de las actividades de los primeros años de escolaridad, evidencia la falta de seriedad que las caracteriza:

Es muy raro que su contenido tenga significación intelectual o emocional. Los títulos de las unidades didácticas pueden parecer ostentosos («Quién soy yo»), pero las respuestas dadas y las actividades propuestas suelen ser triviales y superficiales desde el punto de vista intelectual. Narraciones prosaicas y con frecuencia sentimentales, esquemas de lectura programada y carencia de contenidos emocionales, dramáticos e intelectuales poderosos tipifican demasiadas clases de enseñanza primaria. (Egan, 1991, p. 175)

El encanto de los espacios íntimos suele desvanecerse en las aulas, donde pocas veces se alcanza la complicidad que se manifiesta en el hogar.

No obstante, se corre el riesgo de ser tachado de ignorante (que ignora la realidad de los centros escolares) o ilusorio (que proclama extravagancias y fantasías) si se defiende la emoción y la fascinación como componentes básicos del aprendizaje. El placer de leer no se entiende desde luego sin ellas. No debería ser una quimera desear que los colegios y los institutos fuesen recintos privilegiados de lectura y que los profesores aparecieran como los mejores lectores posibles. La mayoría de los

La mayoría de los niños no ha tenido y nunca va a tener la oportunidad de vivir en su hogar un acercamiento dichoso a la lectura, por lo que deberían descubrirlo en las aulas.

niños que acuden a las aulas no han tenido y nunca van a tener oportunidad de vivir en su hogar un acercamiento dichoso a la lectura, por lo que deberían descubrirlo allí. Y, sin embargo, la aciaga realidad es que quienes tienen encomendada la tarea de formar lectores no lo son ellos mismos. Suele ser un asunto tabú hablar de la escasa propensión lectora de los profesores. El excesivo e injusto acoso social a que están sometidos impide a veces deliberar en voz alta sobre lo que se hace en las aulas, sobre lo que merece elogio o exige corrección. Uno de los efectos más perversos de ese estado de cosas es la parálisis del debate. A muchos puede parecer ingrato agregar sal a la herida, de modo que optan por un silencio apesadumbrado. Pero uno de los rasgos identificadores de la docencia debería ser la permanente reflexión sobre lo que se hace. Es mucha la responsabilidad y mucha la repercusión. Señalar los errores pedagógicos no debería considerarse una afrenta sino una distinción, una señal de calidad. Y si en cualquier área académica resulta apremiante, la discusión sobre las prácticas es especialmente necesaria en lo que respecta a la lectura.

Cuando escucho los lamentos por el escaso interés de los niños y los jóvenes hacia los libros (quejas que son injustas y desproporcionadas, pues son los niños y los jóvenes quienes más leen hoy día) me da por pensar que antes sería necesario un lamento por lo poco que leen los profesores. Bastante bien van las cosas si tenemos en cuenta lo que ocurre aún en tantos colegios e institutos. Descorazona comprobar el número de aulas en las que los álbumes ilustrados apenas tienen cabida, lo excepcional que resulta la lectura en voz alta por parte de los profesores, los muchos centros escolares en los que aún no hay biblioteca escolar o, cuando la hay, la paupérrima y desajustada dotación de fondos bibliográficos. En descargo de ese desarbolado paisaje suele aducirse la historia reciente de nuestro país, la postración de la que partíamos. Sin negar esa desventaja, hay desaciertos que dependen ya más del acomodamiento y la rutina que del pasado. Con respecto a la promo-

ción de la lectura no todo puede seguir achacándose a la pésima herencia. Ciertamente, dotar de buenos fondos a una biblioteca escolar es muy costoso y no siempre disponen los centros escolares de suficientes recursos. Pero la expansión de la lectura no depende exclusivamente de los muchos libros catalogados, como tampoco del perfecto funcionamiento de la biblioteca, aunque todo eso ayude. Cuenta mucho más el empeño de los profesores por distribuir lo poco que se tiene o su disposición a mostrar ante sus alumnos su condición de lectores, es decir, sus gozos, sus rituales, sus modos de leer, su pasión por las bibliotecas y las librerías, sus gustos y sus fobias. Es el ejemplo lo que da sentido y veracidad al elogio de la lectura.

Y es ese ejemplo el que suele fallar. No es posible formar lectores en las escuelas y los institutos con profesores que hacen de los libros un mero objeto de trabajo escolar. El estudio publicado en 2005 por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez y el Instituto IDEA sobre las bibliotecas escolares revelaba, entre otros desastres, que sólo el 24,5% de los profesores españoles de primaria y secundaria visitaba la biblioteca de su centro para leer, consultar el fondo o preparar algunas clases, dándose el caso de que más de la mitad de ellos no la visitaba casi nunca o una vez al trimestre. Y consterna pensar que esas cifras no son exclusivas de los colegios e institutos, pues otro estudio elaborado en 2007 por el Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya sobre los usos, hábitos y demandas culturales de los profesores e investigadores universitarios de las universidades públicas andaluzas, mostraba que tampoco en ese ámbito es muy habitual la visita regular a las bibliotecas. El 35% de los profesores universitarios apenas lo hace y casi un tercio de ellos casi nunca lee libros que no sean de su profesión o lo hacen muy de vez en cuando.

Se produce así una perniciosa contradicción: se pregona un bien que apenas practican sus propagandistas. No entro ahora en los programas escolares ni en los métodos de trabajo, dominados por el omnipresente

No es posible formar lectores en las escuelas y los institutos con profesores que hacen de los libros un mero objeto de trabajo escolar.

Se produce una perniciosa contradicción: se pregona un bien que apenas practican sus propagandistas.

Un profesor que lee y no lo oculta hará más por la lectura que otro que sólo se acoge a fórmulas estereotipadas de promoción lectora.

libro de texto, aunque es evidente que las cosas irían mejor si se trabajara de otro modo. Me refiero exclusivamente, aun cuando una cosa está ligada a la otra, a los hábitos de lectura de los propios profesores. ¿Cuántos de los que se preocupan por que sus alumnos lean practican en realidad la lectura? Desafortunadamente, muy pocos. ¿Cómo confiarles entonces la defensa de un hábito que ellos mismos apenas estiman? Solemos pensar, como un elemento lenitivo, que en lo tocante a la promoción de la lectura todo depende de estrategias, técnicas o recetas. Se transfiere a un dispositivo externo lo que debería ser un don personal. Los procedimientos o los fines importan, cómo no, pero por encima de ello está el talante y la persuasión. Un profesor que lee y no lo oculta hará más por la lectura, incluso sin proponérselo, que otro que sólo se acoja a fórmulas estereotipadas de promoción lectora. Basta observar a los profesores cuando actúan para darse cuenta de quién habla desde la verdad y el convencimiento y quién lo hace desde el puro oficio. Los alumnos lo perciben también. Por eso pienso que los buenos profesores deberían ser considerados como los auténticos y más entusiastas animadores, como los adalides de una experiencia que, más allá de los programas escolares, incumbe a la vida de sus alumnos y a la suya propia.

A este propósito, me sirvo de un episodio de *El primer hombre*, la novela póstuma de Albert Camus. La narración, que recrea mediante la ficción la infancia del autor en la Argelia de los años veinte, da cuenta de la relación de Jacques Cormery, trasunto del propio Camus, y el señor Bernard, su maestro, que acostumbraba a leer en clase novelas en voz alta. Una de esas novelas, *Les croix de bois*, que narra las vicisitudes y la muerte de los soldados en las trincheras durante la Primera Guerra Mundial, conmueve de tal modo a Jacques que no puede contener las lágrimas ante el desenlace de la historia. Algunos días más tarde, el señor Bernard, conmovido por la emoción de su alumno, le obsequia la novela. La frase con la que el maestro justifica el regalo

es una limpia proclamación de principios: «El último día lloraste, ¿te acuerdas? Desde ese día, el libro es tuyo». La muestra de emoción era la prueba de que Jacques merecía el libro. Esa emoción, compartida con el maestro, daba a la lectura un significado que sobrepasaba los muros de la escuela y se adentraba en las calles, en los hogares, en las conciencias.

Confío, es cierto, en la labor individual, en el poder de persuasión de los profesores en sus aulas. A su talento deberíamos encomendar siempre cualquier progreso educativo, cualquier logro en el fomento de la lectura. No ignoro, sin embargo, que su trabajo sería más fecundo, más fácil, si fuese el centro escolar en su conjunto el promotor del gusto y el interés por leer. Ese propósito debería ser un empeño colectivo, el fruto de un compromiso del claustro de profesores. La lectura tendría otra consideración si los libros que llegaran a las manos de los alumnos estuviesen guiados por programas ambiciosos y permanentes. Sé de sus dificultades, pero eso no evita reclamar la elaboración de planes de lectura en cada colegio e instituto como el instrumento que mejor podría asegurar el incremento de lectores. Mi confianza en el talento y el entusiasmo individual no me hace olvidar que una comunidad es siempre más eficiente, más invulnerable.

La lectura tendría otra consideración si los libros que llegaran a las manos de los alumnos estuviesen guiados por programas ambiciosos y permanentes.

Donde habitan los libros

La imagen de un lector moviéndose libremente por una biblioteca me sigue cautivando. La aprecio como la expresión de una llegada a puerto, de una conquista. Observo cómo incluso los lectores más pequeños acceden sin temor a las estanterías, hojean los libros, optan por alguno de ellos, se acomodan en un rincón, los abren con complacencia, se abstraen, levantan los ojos de cuando en cuando, se fijan detenidamente en algunas ilustraciones, terminan y regresan al principio, comentan algo con algún compañero, eligen otro libro y vuelven a empezar. Su comportamiento denota confianza, tranquilidad, satisfacción.

Durante un rato viven en mundos paralelos, mundos que les salen al encuentro desde las páginas de los libros, mundos que en sus mentes se traban con los construidos previamente por su experiencia. En la biblioteca encuentran la abundancia, la pluralidad. Al verlos, uno siente que lo primordial está conseguido, que nada es tan apremiante como lograr esa amistad con los libros.

Una biblioteca en sí misma anima a leer, pero lo misterioso sigue siendo cómo conseguir llegar hasta allí y qué clase de gozo habría que obtener para seguir acudiendo.

Una biblioteca en sí misma anima a leer. ¿Quién, habiendo entrado en alguna de ellas, no siente deseos de escoger un libro, observar su cubierta, hojearlo, detenerse en una página, prestar atención a las palabras, cerrarlo y tomar otro? La exuberancia es tentadora. Poco más que libros a la vista sería necesario para celebrar la lectura, pues una vez traspasada la puerta de una biblioteca los más peliagudos obstáculos ya están vencidos. La silenciosa presencia de los libros incita a leer. Lo misterioso, sin embargo, sigue siendo cómo conseguir llegar hasta allí y qué clase de gozo habría que obtener para seguir acudiendo. Porque no es tanto una cuestión de promesas como de deseo. ¡Hay tantos niños, tantos adultos, que nunca emprenderán ese camino ni nunca encontrarán una razón para acudir a una biblioteca! Lograr que alguien sienta curiosidad por esa casa de libros o piense que los libros que allí se guardan también le están destinados es lo primordial.

Los bibliotecarios no son sólo custodios sino propagadores. No todos cumplen con fervor esa misión, pero de ellos depende en gran medida que alguien descubra o permanezca ajeno al libro necesario. Quizá nadie como ellos conozca tan bien los hábitos de los lectores –sus gustos, sus indecisiones, sus manías, sus torpezas, sus satisfacciones– y por eso es tan determinante su mediación. Cuando satisfacen una duda o conducen a un lector hasta las estanterías y le sugieren el título de un libro están realizando la más modesta pero más eficiente tarea de animación a la lectura. No hay nada comparable a ese momento de desvelamiento, que también saben hacer padres y profesores en sus

respectivos ámbitos. Es una exhortación a leer que se repite cuando organizan narraciones de cuentos o lecturas de álbumes en voz alta, exposiciones de libros, clubes de lectura, visitas de autores o ilustradores de libros, conferencias o debates, talleres de escritura... Es entonces cuando los bibliotecarios traspasan sus funciones burocráticas y se muestran como cicerones y pedagogos. No pienso en quienes hacen de los libros un mero instrumento de trabajo, como puede serlo un autobús o una red de pescar, sino en quienes desde su condición de lectores proveen a otros la oportunidad y el gusto de leer. Porque además lo hacen sin las carencias de los padres y sin las constricciones de los profesores. Geneviève Patte (1988) condensa bien esa idea:

Los bibliotecarios están convencidos de que todo acto educativo se dirige al niño en su totalidad, que él no es exclusivamente o lector, o jugador, o se dedica al bricolaje, o es artista, sino que vive todo en una cierta unidad, en un cierto equilibrio; que asocia todo descubrimiento intelectual, afectivo, estético, con lo concreto de la acción y de la expresión. Pero, no obstante, la biblioteca no pretende hacerse cargo de la totalidad de la vida del niño. No puede más que intentar inscribirse lo mejor posible en todo el complejo sistema de su vida. (Patte, 1988, p. 274)

Pero en esa tentativa reside precisamente su importancia.

Una de las iniciativas pedagógicas más esperanzadoras de los últimos lustros es la expansión de las bibliotecas escolares. Las carencias son aún innumerables y lo conseguido es todavía escaso y precario. A menudo, más que una organización estable y colectiva, las bibliotecas de colegios e institutos son la obra voluntariosa y tenaz de numerosos profesores cuya resistencia es más fuerte que las adversidades que los asaltan continuamente. Las administraciones lo saben y aun cuando poco a poco van dotando a los centros escolares de los recursos necesarios no demuestran la valentía necesaria para hacer la revolución que se espera. Y es por eso que el rendimiento de las bibliotecas escolares sigue

Una de las iniciativas pedagógicas más esperanzadoras de los últimos lustros es la expansión de las bibliotecas escolares.

en gran medida dependiendo de la fidelidad y el esfuerzo, a veces desmesurado, de los profesores. Y ello a pesar de que está más que demostrado que los índices de lectura en un centro aumentan de manera fulminante a poco que la biblioteca funcione con constancia y diligencia.

Las bibliotecas escolares están cumpliendo una función primordial: hacer que los mejores libros estén al alcance de todos los alumnos y que en ellas tengan las primeras oportunidades de leer sin controles ni evaluaciones.

Las bibliotecas escolares, allí donde se hacen las cosas bien, están cumpliendo una función primordial: hacer que los mejores libros estén al alcance de todos los alumnos, y que en ellas tengan las primeras oportunidades de leer sin la sombra de los controles o las evaluaciones. Cuando a los buenos fondos se suman los buenos profesores, transmutados en bibliotecarios en sus horas libres, los resultados son asombrosos. Son esos profesores, con su conocimiento de los libros y de los alumnos, los que orientan y desvelan, los que hacen de la lectura una feliz iniciación. Y es en las bibliotecas escolares donde se están promoviendo actividades a favor de la lectura equiparables a las actividades de animación que los bibliotecarios realizan en las bibliotecas públicas. Allí se emprenden tareas que en las aulas no acaban de encontrar su oportunidad o resultan inadecuadas. La nómina es extensa: lecturas poéticas, encuentros con autores, exposiciones temáticas, paneles de recomendación de libros, debates, edición de materiales, maletas viajeras... En algunos casos, se habla abiertamente de animación a la lectura; en otros, se elude deliberadamente la expresión. En ese espacio es más fácil adquirir o recuperar la fascinación de la lectura. La diversidad de títulos, la autonomía a la hora de elegir y la ausencia de apremio hacen que los libros adquieran a los ojos de los alumnos una lozanía que pierden con frecuencia cuando esos mismos libros atraviesan las puertas de las aulas. Las bibliotecas escolares, los bibliotecarios que en ellas trabajan o los profesores que ejercen de tales, cumplen así una función determinante en la animación, promoción o fomento de la lectura (el nombre es lo de menos). Hay, claro está, otros espacios bien hechos. Pienso, por ejemplo, en las buenas librerías, donde los

consejos de los libreros son a menudo más sagaces y comprometidos que el de muchos profesores o muchos bibliotecarios y cuyo entusiasmo suele animar a leer de un modo irresistible. Hay librerías donde los libros están alineados como los retales en un baratillo y otras en las que se disponen como los manjares de un festín. En éstas se tiene la sensación de agasajo más que de compra. Los lectores también se forman en las librerías. Pero si he insistido en esos tres espacios –el hogar, las aulas y las bibliotecas– se debe a que en ellos se decide básicamente la suerte de un lector. De lo que se haga allí dependerá en gran medida la inclusión o la exclusión de los libros en la vida de los niños. No son los únicos mediadores (no pueden olvidarse a los amigos, los periodistas, los compañeros de trabajo, los críticos, los propios escritores), pero a los padres, los profesores y los bibliotecarios les corresponden, sobre todo como lectores, las primigenias tareas de vinculación. La trama de sus respectivas tareas determinará en gran medida el destino de un lector.

Aunque existen otros espacios, son el hogar, las aulas y las bibliotecas donde se decide básicamente la suerte de un lector.

Muchos ciudadanos piensan que si los libros formaran parte de la vida de los niños desde su nacimiento, si la lectura acompañara su desarrollo como ocurre con el juego o el paseo, sería casi imposible que acabaran aborreciendo los libros. No es del todo descabellado ese pensamiento. Si no hubiera luego tantos elementos distorsionadores, entre los que no puede excluirse el paso por las aulas, es casi seguro que las lecturas precoces darían sus frutos. Ese sueño alienta muchas actividades de animación a la lectura, concebidas básicamente para amistar a los bebés con los libros.

En 1989 fue fundada en el Boston City Hospital de la ciudad de Boston (Massachusetts) la asociación *Reach Out and Read* gracias a una colaboración entre pediatras, médicos de familia, enfermeras y educadores de la primera infancia. Su objetivo era contribuir a una alfabetización temprana y gozosa alentando a los padres a leer libros a sus hijos desde los primeros meses de vida. Son millones los niños que han podido beneficiarse de los programas puestos en marcha por la asociación, millones igualmente los libros distribuidos, miles los médicos, enfermeras y voluntarios entrenados para llevar a cabo esa feliz iniciativa. Pocos años después, e im-

pulsado por la American Library Association, nació en Estados Unidos otro programa de alfabetización de sugestivo nombre: *Born to Read* (Nacidos para Leer), cuyo objetivo era igualmente hacer conscientes a los ciudadanos, especialmente a los padres, de la importancia de contar cuentos a los bebés, cantarles canciones, leerles álbumes ilustrados, brindarles juegos de palabras o rimas. No todo el mundo es consciente de la trascendencia de esos actos. Puede saberse o intuirse cómo actuar ante un dolor o una necesidad de los bebés, puede observarse el placer que experimentan cuando se juega con ellos, pero es más raro que se conozca la importancia intelectual y emocional que el lenguaje de la narración y la lírica tiene para su crecimiento. Y no sólo en un sentido pragmático, es decir, encaminado al logro del aprendizaje de la lectura y la escritura, sino en un sentido más gratuito e informal. Es crucial que los bebés entiendan desde el principio que la lengua no sólo posee una naturaleza utilitaria sino una función poética, pues ello les ayudará a entender y expresar mejor el mundo al que llegan. Ese conocimiento resulta indispensable y es preciso universalizarlo. La implicación de bibliotecarios, pediatras, profesores, libreros y lectores

voluntarios en esos programas es la garantía de su éxito. En muchas comunidades, los recién nacidos reciben como regalo bonos canjeables por libros en las bibliotecas de la zona, en las cuales se instruye a los padres acerca de la bondad de una temprana introducción de sus hijos en el deslumbrante mundo del lenguaje oral y escrito. Los cursos de formación, los seminarios sobre literatura infantil o los talleres de lectura van encaminados a hacer que en los primeros años de la infancia no estén ausentes ni los libros ni las lecturas.

En 1992 nació en Birmingham el *Bookstart*, un programa nacional destinado asimismo a comprometer a los padres y cuidadores a compartir con los niños la lectura de libros desde edades muy tempranas, para lo cual, y con la colaboración de bibliotecarios y médicos, cada niño recibe a partir de los 8 meses de edad un conjunto de libros con los que iniciar su relación, un regalo que se repetirá dos veces más en los siguientes años. Al hilo de esas experiencias han ido surgiendo organizaciones similares en otros lugares, como *Nati per leggere* en Italia o *Nascuts per llegir* en Cataluña, que tratan igualmente de hacer presentes la lectura en la vida de los bebés. La implicación de pe-

diatras y enfermeras en esos proyectos ofrece el mensaje de que cuidar a un niño no es únicamente una cuestión de alimento y protección, sino de afectos y conversación, para lo cual resultan de gran ayuda las historias y los libros, pues permiten la intimidad entre madre e hijo, el diálogo, las caricias, las melodías, las emociones. Para ello, es necesario dar a conocer los libros adecuados para esas tempranas edades, hacerlos visibles en el entorno de los niños, desde el hogar a la consulta médica, y mostrar el modo de leerlos y presentarlos. Esa complicidad social es extremadamente bienhechora.

La organización ACCES (Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations), fundada en 1982 en Francia por los psiquiatras René Diatkine y Marie Bonnafé, tiene igualmente como propósito hacer manifiestos los libros en la primera infancia a fin de favorecer el posterior aprendizaje de la lengua escrita, pero también para estrechar los lazos entre adultos y niños, ayudar al afianzamiento de su personalidad, propiciar la inserción social, esto es, contribuir a paliar los efectos negativos de la falta de las estimulaciones verbales necesarias para un profundo desarrollo lingüístico. A tal fin promueven la lectura en voz alta de

los adultos a los bebés, procuran que los libros se introduzcan en el entorno de los niños para que los manipulen y los hojeen a su antojo, programan animaciones en las consultas médicas, difunden materiales didácticos, forman a las familias en el arte de contar cuentos y leer álbumes ilustrados, aconsejan títulos de libros. Lo hacen en colaboración con las bibliotecas comprometidas con el proyecto y su objetivo primordial es impedir en lo posible el malogro de un niño a causa de sus carencias lingüísticas. En unos y otros casos es patente la voluntad de hacer de los libros un don universal y de la lectura una oportunidad para el descubrimiento y la vinculación afectiva. La animación a la lectura resulta así un suceso más de los cuidados que se dispensan a los niños.

Pongamos algunos ejemplos más. La Biblioteca Pública La Paz de Villena promueve una actividad denominada *Leer antes de nacer*, que les ha llevado a establecer puntos de lectura infantil en las consultas de pediatría de los centros de salud del municipio, a incluir charlas en torno a la importancia de la lectura en los cursos de preparación al parto y a organizar el taller «Juego y leo con mi bebé» a fin de dotar de conocimientos precisos a las madres acerca de la importancia de

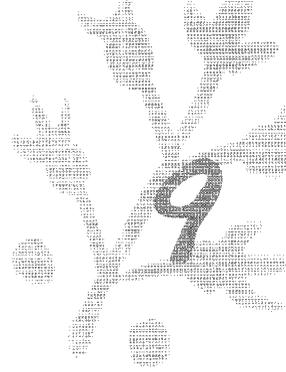
incorporar la lectura de libros en los hábitos infantiles. Por su parte, la librería Robafaves de Mataró prepara *la panera del nadó (la canastilla del recién nacido)*, en la que, aprovechando la tradición de la canastilla de regalos del recién nacido, se ofrece una selección de buenos libros infantiles con los que iniciar una biblioteca personal desde los primeros días de vida.

Esa bienvenida a un mundo de libros puede ser aún más ambiciosa. Puede tratar de implicar no sólo a la familia sino a la comunidad en la que se nace. El Consell Català del Llibre Infantil i Juvenil promueve el programa Municipi Lector, cuya finalidad es involucrar al conjunto de una población –centros escolares, bibliotecas, librerías, ayuntamiento, entidades cívicas...– en la promoción del gusto por leer. Se trata de hacer de la lectura un asunto público no únicamente privado. Los habitantes de El Bruc, un pequeño municipio de la provincia de Barcelona, han adoptado el compromiso de hacer que los niños vivan la experiencia de la lectura en el hogar, la biblioteca y el colegio. A través del Consell de Lectura, formado por representantes de las entidades comprometidas, se han coordinado decenas de actividades a favor de la lectura, desde el impulso de la biblioteca escolar como

lugar de trabajo a la organización de cursos de cuentacuentos para padres y madres o la invitación de escritores a la biblioteca para conversar con los lectores. Lo trascendente de esas iniciativas no es tanto su singularidad como su patrocinio, pues esa labor colectiva hace que los libros aparezcan a los ojos de los niños como un don compartido.

Por su parte, la Asociación Española de Lectura y Escritura promueve desde hace tiempo la Red de Ciudades y Pueblos Lectores y Escritores, un programa

destinado a hacer de la lectura un objetivo mancomunado. En consonancia con las experiencias pioneras de Latinoamérica, la AELE pretende crear vínculos entre las distintas prácticas que se desarrollan en un municipio en pro de la lectura y la escritura, así como descubrir las posibilidades de lectura y escritura que posee cada comunidad e idear proyectos de colaboración entre lectores y entre instituciones. Municipios como Badajoz, Aracena o Getafe han emprendido esa aventura.



El futuro de un lector se trama en los hogares y en las aulas, en las bibliotecas públicas y escolares, en la prensa y en la red social de Internet



Animar a leer, es decir, estimular el deseo de acercarse a un libro y leerlo libremente, es la máxima ambición de un lector. Los lectores expertos tienden a olvidar sin embargo que la facilidad con que ellos recorrieron el camino a los libros no es universal. Esa misma experiencia ha podido estar para otras personas ensombrecida por la angustia y el desánimo. Amar leer no es un deseo elemental o inmediato. Tan ineludible como quebrar prejuicios y vencer resistencias es idear estímulos y recompensas. En los hogares y en las aulas, en las bibliotecas públicas y escolares, en la prensa y en la red social de Internet, se trama día a día el futuro de un lector.

Orientar los pasos

Son tantas las posibilidades y tanta la información disponible que resulta aventurado establecer una taxonomía de actividades de animación a la lectura o una clasificación más o menos rigurosa y convincente. Quisiera, no obstante, mencionar algunos de los proyectos y prácticas habituales con la finalidad de consumir lo dicho hasta ahora. Voy a ocuparme en primer lugar de los dominios de

la preposición *a*, es decir, de todas aquellas iniciativas que predisponen, encaminan, espolean y comprometen.

Hogares con libros

No parece desafortunado suponer que el amor por los libros se inaugura en el hogar.

¿Dónde comienza todo? ¿Quién efectúa el primer trazo que bosqueja el futuro? ¿De qué depende la continuidad y el afianzamiento? Con respecto a la lectura es difícil de predecir, pero no parece desafortunado suponer, como quedó dicho anteriormente, que el amor por los libros, como tantas otras cosas, se inaugura en el hogar. Es allí donde se descubren los primeros afectos (y también las primeras aversiones) y aunque nada es irreparable sí es cierto que lo que se aprende a querer en los primeros años difícilmente se repudia. Involucrar a las familias en la promoción de la lectura es por ello una prioridad. Hacer de la lectura un verdadero proyecto social no es responsabilidad exclusiva o prioritaria de expertos y profesionales. También los padres actúan como maestros de lectura cuando leen ante sus hijos, cuando abren y leen juntos un álbum ilustrado, cuando les regalan libros, cuando se interesan por sus comentarios.

Cuanto más intenso es el vínculo afectivo entre padres y niños más frecuentes son las actividades de lectura y, por lo tanto, más seguro es el desarrollo cognitivo de los niños.

Esas primeras experiencias lectoras tienen consecuencias muy importantes. Y ello por una razón que, más allá de las intuiciones y la observación directa, ya han corroborado las investigaciones científicas: cuanto más queridos y alentados se sienten los niños, cuanto más intensos son los vínculos emocionales con sus padres, más capaces se muestran de realizar tareas intelectualmente complejas, entre ellas las relacionadas con las prácticas iniciales de alfabetización. Es decir, cuanto más seguro es el apego más facilidad tienen los niños para prestar atención a los textos y captar el sentido de los mismos. Afecto e interés por la lectura se reclaman mutuamente. Referiré al respecto sólo un estudio, el que Adriana G. Bus y Marinus H. van IJzendoorn (1995), investigadores de la Universidad de Leiden, realizaron con 350 madres

que leían a sus hijos de 3 años. Mediante encuestas y observaciones directas llegaron a la conclusión de que las diferencias en el apego entre padres e hijos explican las diferencias a la hora de leer libros a los niños. Cuanto más intenso es el vínculo afectivo entre unos y otros más frecuentes son las actividades de lectura y, por lo tanto, más seguro es el desarrollo cognitivo de los niños. Los bebés que tienen un apego menos seguro con sus madres se sienten menos inclinados a explorar aspectos desconocidos de su entorno, lo que dificulta su entrada en el mundo de la escritura. Por el contrario, los que poseen un apego más seguro demuestran una mayor curiosidad y un mayor interés por el entorno, incluyendo los libros, lo que facilita su aprendizaje. Es decir, el proceso temprano de alfabetización debe mucho al contexto emocional. No depende tanto de un entorno rico en materiales literarios cuanto de la habilidad de padres y madres para propiciar experiencias afectivas y estimuladoras de lectura y escritura.

Lo deseable es que en cualquier hogar hubiera libros a disposición de los niños, como hay juguetes, reproductores de música u ordenadores, y que encontraran su lugar en la vida de los niños. Y si bien hay numerosas familias que se ocupan de conseguir buenos libros para sus hijos, muchas otras son incapaces de discernir y a la hora de escoger un libro se dejan llevar por las modas, los anuncios televisivos o los reclamos de los grandes almacenes. Superar esa traba es fundamental. Y es ahí donde los consejos y las orientaciones de los expertos son imprescindibles. Esa cooperación debería confirmar a los padres que pueden ser no sólo compañeros de lectura de sus hijos sino sus primeros maestros.

Prosperan en todo el mundo iniciativas a favor del compromiso de las familias en la educación lectora de los hijos. Pondré un par de ejemplos. La asociación británica *Read. The Reading Agency*, fruto de la unión de distintas asociaciones dedicadas a la promoción de la lectura, ha implementado un programa de participación de los padres en esa

Prosperan en todo el mundo iniciativas a favor del compromiso de las familias en la educación lectora de los hijos, y a la vez que se les hace ver el significado de esa actividad se les dota de los instrumentos para llevarla a cabo.

tarea al que han titulado expresivamente *Got kids? Get reading!*, cuyo objetivo es hacerlos conscientes de que la llegada de un hijo puede ser una inmejorable oportunidad para introducir nuevos hábitos en el hogar, entre ellos el de la lectura. Y a la vez que se les hace ver el significado de esa actividad se les dota de los instrumentos necesarios para llevarla a cabo, desde materiales pedagógicos a listas de libros adecuados a la edad de los hijos. Uno de sus lemas, *Five minutes*, argumenta de un modo incontestable que si se dedican cinco minutos diarios a afeitarse o a menesteres semejantes, qué impide dedicar cinco minutos al día a leer a los hijos. Puede parecer poco tiempo, pero, si se piensa bien, el encadenamiento de esos pocos minutos cotidianos supone una excepcional contribución al conocimiento de la lectura y la escritura.

Las bibliotecas escolares y las bibliotecas públicas también han tratado de afianzar esa relación temprana con la lectura mediante cursos a los padres sobre la importancia de leer en voz alta o disponiendo en las bibliotecas espacios específicos de lectura para los bebés. La biblioteca Can Butjosa de Parets del Vallès (Barcelona) fue pionera en España en la creación de una bebeteca y en la participación de padres y madres en prácticas de animación a la lectura con sus hijos pequeños. La intención era lograr que incluso los niños que apenas hablaban o andaban pudieran encontrar en la biblioteca un lugar exclusivo, seguro, moldeable, pensado no tanto para el juego como para la lectura, en el que poder moverse autónomamente por entre las cajas de los libros y las estanterías o en el que acomodarse con sus padres en un rincón para mirar imágenes y escuchar la lectura de un álbum. Un lugar también para el aprendizaje de las familias, para el intercambio de experiencias, para conocer mejor los gustos y las necesidades de la primera infancia.

Esas experiencias, cada vez más comunes, señalan un camino, anuncian que la lectura puede ser un gesto de bienvenida al mundo.

Las bibliotecas escolares y públicas también han tratado de afianzar esa relación temprana con la lectura mediante cursos a los padres sobre la importancia de leer en voz alta, o disponiendo de espacios específicos de lectura para los bebés.

La potestad de las bibliotecas

Las bibliotecas públicas poseen lo principal, libros, y ofrecen algo igualmente indispensable: tiempo y distensión. Justo lo que a menudo escasea en otros ámbitos. ¡Cuántas veces un torpe uso de los libros abruma y desalienta a los incipientes lectores! ¡Cuántas veces el cumplimiento de los programas escolares oscurece y menoscaba la experiencia de la lectura! En las bibliotecas se es un lector antes que un estudiante. No es poca la diferencia, si lo que se persigue es despertar el gusto por leer. Quien ha sido educado para estudiar literatura no pasa inmediatamente a leer libros por puro placer. Más bien sucede lo contrario. Hay demasiados alumnos que nunca llegan a descubrir su condición de lector. Y eso, dicho sea sin paliativos, es un fracaso.

En las bibliotecas se es un lector antes que un estudiante.

Las bibliotecas públicas

Animar a leer es el fundamento de cualquier biblioteca. No basta sin embargo con satisfacer las necesidades de los convencidos sino que es preciso despertar el deseo y afianzar el gusto de los indiferentes. Por ello y desde siempre se han ideado recursos para lograrlo:

- La *ronda* o *exposición de libros* son muy eficientes maneras de impulsar la lectura. Dar a conocer los nuevos libros o presentar los antiguos con motivos inéditos –aniversarios, temas, culturas, países, autores...– es un modo de renovar su valor, de hacerlos permanentemente interesantes.
- Desde las pioneras sesiones de narración oral de cuentos en las bibliotecas norteamericanas no ha dejado de crecer el interés por habilitar un tiempo y un espacio para narrar cuentos en las bibliotecas. Para muchos niños es el modo más grato de adentrarse en la literatura. El oído es también un atributo del lector, un medio para encender el amor por los libros. Rara es ya la biblioteca que no programa con asiduidad su particular *hora del cuento*, tan diversa e

Algunos recursos utilizados en las bibliotecas son: la ronda o exposición de libros, la hora del cuento, juntarse con otros lectores, los clubes de lectura, visita de autor, cursos o talleres, rutas literarias...

inagotable, tan rica en narradores. No importa si participan unos pocos niños o decenas de oyentes, si está protagonizada por un profesional o un voluntario, lo que cuenta es la ceremonia de la narración.

- Juntarse con otros lectores, compartir interpretaciones y experiencias, expresar los propios pensamientos y escuchar los de los demás, explorar junto a otros un texto literario, intercambiar descubrimientos, mostrar la emoción de leer, aprender en compañía: ése es el sentido que muchas bibliotecas otorgan a los *clubes de lectura*, cuya existencia afirma y estimula la lectura, hermana a lectores reales e invita a lectores posibles.
- A menudo es en las bibliotecas donde muchos lectores tienen la oportunidad de conversar con los autores de los libros que leen. Y si bien su presencia no garantiza un mayor aprecio por sus obras (a menudo ocurre lo contrario) resultan imprescindibles programas como *visita de autor* u otros semejantes, pues conocer la génesis de una obra, las dificultades de su escritura o los impulsos que la hicieron progresar y culminar, permite entender mejor lo que se lee. Puede ocurrir asimismo que el encuentro con un autor sea el acicate para comenzar a leer.
- Las bibliotecas también pueden dar oportunidad de trascender la lectura y acceder a otros saberes y a otras manifestaciones del arte. La promoción de *cursos* o *talleres* en los que aprender a leer poesía, escribir relatos o contar cuentos afianza el aprecio de los libros y expande la cultura. Pero también la proyección de películas, las exposiciones de fotografía, pintura o trabajos infantiles, la introducción al conocimiento y uso de la informática y las nuevas tecnologías... son formas de reforzar el carácter de las bibliotecas como centro cívico.
- Muchas bibliotecas hace tiempo que idearon la posibilidad de considerar las ciudades que sirvieron de inspiración poética o de escena-

rio novelesco como un espacio de incitación a la lectura, donde poder apreciar y comprender mejor la literatura. Ése es el sentido de las *rutas literarias*, un modo de leer los libros con otros ojos, de observar los lugares con la imaginación de Miguel Delibes, Federico García Lorca, Miguel de Cervantes, Rosalía de Castro, Benito Pérez Galdós...

Ese entramado de actividades e incitaciones constituye una defensa clarividente de la lectura. Es lo que me lleva a considerar que las bibliotecas públicas no son instituciones pretéritas; las veo, por el contrario, preñadas de futuro. Custodiar y prestar libros a los lectores será durante mucho tiempo su misión principal, aunque nada debe impedir que sus tareas se beneficien de las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Pero por su propia condición y su vitalidad les seguirá correspondiendo un papel determinante en la tarea de animar, enaltecer y sostener la lectura.

Las bibliotecas escolares

La experiencia corrobora que una biblioteca bien dotada en un colegio o en un instituto provoca el deseo de leer. Los alumnos se acercan a los libros con menos desconfianza y los préstamos se multiplican fácilmente si los ven próximos, si los sienten cordiales. A veces, animar a leer consiste sencillamente en eso, en disponer un espacio decoroso para los libros, elegirlos concienzudamente y mantener abierta la puerta que da acceso a ellos. Me fastidia la apocalíptica y ofuscada visión de quienes despotrican de la casi genética aversión de los jóvenes de hoy hacia el papel escrito. No sólo es una falacia sino una injusticia, pues son ellos los que en verdad leen más, con gran diferencia respecto a sus padres o abuelos. Pero, en el más absurdo de los casos, esa mutación de genes la habría provocado la inapetencia lectora de los mayores antes que la presencia de los aparatos electrónicos que los rodean y a los que suele achacarse la responsabilidad de la debacle.

La experiencia corrobora que una biblioteca bien dotada en un colegio o en un instituto provoca el deseo de leer.

Mantener abierta la puerta no colma, sin embargo, las ambiciones de los profesores más pertinaces, que no dejan de idear formas de reclamo y recompensa. Es cierto que todavía hay bibliotecas en centros escolares que más parecen almacenes o museos que lugares convocantes a la lectura, pero entrar en otras bibliotecas resulta una experiencia gratísima. La decoración, las estanterías, las mesas, la luz, los adornos, los expositores... parecen confabulados para emplazar y convencer. Antes incluso de coger un libro es preciso sentirse cómodo en sus dominios, saber que nada desagradable puede suceder allí (¡y pensar que aún perdura la costumbre de enviar a la biblioteca a los alumnos castigados!). Muchos niños reciben en su colegio las primeras impresiones de una biblioteca, de modo que si desde el principio la asocian al silencio, la calma y la gratificación todo irá mejor. Si la relacionan con un lugar anodino o descuidado, los escollos se harán más difíciles de sortear. Los lugares amables invitan; los lugares ásperos repelen.

El mayor reclamo de una biblioteca escolar debe ser su fondo. En ella debe tener cabida toda clase de libros, materiales y documentos. La diversidad hace lectores y también el talento para hacerlos llegar a sus destinatarios. Para celebrar la lectura, para conformar una verdadera comunidad de lectores hay no obstante que idear acicates. La biblioteca, ya lo hemos dicho, es una pieza capital de la labor educativa. Más aún: debe ser uno de los instrumentos capitales de la transformación del actual sistema escolar. Normalizar el trato con los libros y los ordenadores, fomentar la investigación y el trabajo cooperativo, aprender a manejar diversas fuentes de información sólo es posible en la biblioteca. Cuando el aprendizaje deje de depender del libro de texto y se pluralice el acceso al saber, la biblioteca se convertirá en fundamento y no en excepción, leer será la regla y no el complemento. Todas las actividades que procuran la amistad con los libros son oportunas: visitas guiadas a la biblioteca, implicación de los alumnos en su organización y funcionamiento, accesibilidad de las estanterías, facilidad de los prés-

Normalizar el trato con los libros y los ordenadores, fomentar la investigación y el trabajo cooperativo, y aprender a manejar diversas fuentes de información sólo es posible en la biblioteca.

tamos, preparación de carnés de lector, guías de páginas web, cursos de formación de usuarios, edición de boletines y revistas, elaboración de marcapáginas y pines, promulgación de derechos y deberes, buzones de sugerencias, elección de mascotas, vinculaciones y hermanamientos con otras bibliotecas, realización de *blogs*... Todo cabe, todo contribuye, todo estimula.

Si únicamente fuesen las bibliotecas lugares de visita, lectura y préstamo, ya cumplirían con creces su misión. Pero la verdad es que allí donde funcionan ejemplarmente benefician a todo el centro escolar. No sólo animan la vida de las aulas, sino que promueven sus propios actos: narraciones y lecturas públicas de cuentos, encuentros con autores, exposiciones, rondas de libros, celebraciones y efemérides literarias o científicas, presentaciones de libros, conferencias y debates, representaciones teatrales, semanas y ferias del libro, clubes de lectura, cursos para las familias, conciertos, concursos de creación artística y literaria, festivales culturales, proyecciones de películas, recomendaciones de lectura, difusión de maletas viajeras, homenajes a escritores o investigadores y talleres. Esta enumeración no es una quimera sino una muestra de lo que ya se hace, aunque no en todos los centros ni con la regularidad deseada. Después de tantos años de reclamación y pugna todavía resulta excepcional lo que debería ser ordinario. No obstante, cualquier proyecto de animación a la lectura pasa ineludiblemente por el buen funcionamiento de las bibliotecas escolares.

Cualquier proyecto de animación a la lectura pasa ineludiblemente por el buen funcionamiento de las bibliotecas escolares.

Las bibliotecas ambulantes

Abrir una biblioteca en un barrio o en un pueblo es una forma elemental de animación a la lectura. No florecen los álamos en los desiertos, como no se forman lectores en un páramo cultural. Olvidan quienes constantemente se quejan de la poca afición de los ciudadanos a la lectura que muchos de ellos han carecido o carecen de lo primordial para iniciar o asentar esa afición. Les faltan libros. Contra lo que suele pen-

Asombra aun la
desequilibrada geo-
grafía de las bibliote-
cas y las librerías
en todo el mundo,
incluidos los países
económicamente
desarrollados.

sarse, ese bien no es un patrimonio equitativamente repartido. Asombra aún la desequilibrada geografía de las bibliotecas y las librerías en todo el mundo, incluidos los países económicamente desarrollados. Como sucede con los alimentos, lo que sobra a unos escasea para otros.

El empeño de las bibliotecas por reparar esas desigualdades, por hacer que los libros lleguen a los lugares más remotos, es encomiable. Conmueven tan magnos y universales esfuerzos. No sólo existen bibliobuses o biblioguaguas, que los conducen por carreteras y caminos de decenas de países (la página web de la Asociación de Profesionales de Bibliotecas Móviles, ACLEBIM [www.bibliobuses.com], es un manantial de informaciones y experiencias), sino también bibliolanchas, como las que parten de la isla chilena de Chiloé hacia las otras islas que la rodean, y bibliobongos, que remontan los ríos venezolanos para hacerlos llegar a las comunidades indígenas, y barcos, como el Epos noruego, que con sus 6000 títulos a bordo navega durante el invierno por los fiordos y las islas de la costa oeste del país, y botes a motor, como el Kusko Book Express, que se utiliza durante el verano en Alaska para ofrecer libros a los niños y jóvenes que acompañan a sus padres en la pesca del salmón a lo largo del río Kuskokwim. E incluso viejos trenes, como los *Mobile Train Library* en Tailandia, habilitados como bibliotecas ambulantes que recorren todo el país.

Existen bibliobuses o
biblioguaguas en de-
cenas de países, tam-
bién bibliolanchas y
bibliobongos, barcos
y botes a motor, e
incluso viejos trenes
habilitados como
bibliotecas
ambulantes.

Por su parte, muchos colegios e institutos han encontrado en las maletas o mochilas viajeras, que circulan cargadas de libros adecuados a la edad de los posibles lectores y con instrucciones precisas acerca de su uso y objetivos, un medio para implicar a las familias en la educación literaria de los hijos. Llegados de ese modo, en las manos de los hijos, los libros pueden ser más accesibles, más comprometedores. Las bibliotecas escolares expanden así sus fondos por la sociedad, promueven la lectura más allá de su limitado ámbito. Es a la vez una ocasión para leer que se ofrece a quienes quizá no lo hacen habitualmente. La educación adquiere así un sentido comunitario, compartido.

Los nudos de la Red

No es posible ya entender nuestro presente sin los beneficios de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Nunca antes en la historia de la humanidad un instrumento tecnológico había logrado hacer real el sueño de un vínculo universal como el que permite Internet. Nunca como hasta ahora el conocimiento había sido tan accesible, tan tentador. En ese sentido somos, y lo serán aún más en el futuro, seres privilegiados. Para los lectores actuales, esa biblioteca universal que comienza a esbozarse es un regalo; para las generaciones venideras será el entorno connatural donde se formarán como lectores. Contrariamente a tantos nefastos augurios, pienso que la lectura puede encontrar en la Red su paraíso. Animar a leer, crear lectores, puede ser más fácil y más gozoso en adelante. Muchos libros perdurarán tal como los conocemos hoy, otros transmigrarán a la Red y otros nuevos aparecerán. La lectura en cualquier caso continuará. Ya no se trata de aceptar resignadamente que existe un mundo paralelo al de los libros de papel, sino de reconocer con alegría que ese mundo nuevo no ha nacido para destruir nada sino para agrandar lo existente. No hay que mirar con recelo lo que ha sido creado para expandir el conocimiento. Es tiempo de integrar y no de disociar. Estamos ante un principio y no ante una declinación.

La web ha dado a la lectura y a la escritura una nueva dimensión. Lejos de menoscabarlas, las ha exaltado. Las ocasiones que ofrece son tan prometedoras que, utilizada con ambición, puede multiplicar las probabilidades de leer y escribir. La irrupción de la web 2.0 está transformando profundamente los hábitos de lectura y escritura. Algunas prácticas están apagándose, otras se han adaptado rápidamente al nuevo medio, otras están naciendo. Las *wikis* y los *blogs*, por ejemplo, están impulsando de un modo asombroso formas inéditas de compartir conocimientos, redes de colaboración, intercambios de información y archivos audiovisuales, vías directas de comunicación. Están redo-

Contrariamente a tantos nefastos augurios, la lectura puede encontrar en la Red su paraíso.

Con respecto al fomento de la lectura los *blogs* y las *webquest* son los instrumentos más usuales.

blando las oportunidades de conversar, leer, escribir. ¿Cómo imaginar hace tan sólo un lustro que las *wikis* permitirían participar en la redacción de artículos, agregar datos a los ya existentes, rectificar o matizar informaciones accesibles a todo el mundo? Quizá deba pasar un tiempo para percibir cabalmente esa revolución.

Con respecto al fomento de la lectura quiero hacer referencia únicamente a dos de los instrumentos más usuales: los *blogs* y las *webquest*.

Los *blogs* están siendo una vía fecundísima de intercambio de conocimientos y experiencias.

Los *blogs* están siendo una vía fecundísima de intercambio de conocimientos y experiencias. Tengo la impresión de que gracias a ellos la literatura, pues de ella se ha estado hablando constantemente en el libro, es más visible que nunca. Han hecho manifiesto lo que estaba oculto o silencioso. Ahora es posible conocer a los lectores, conversar con ellos, celebrar juntos la lectura. La web ha agigantado lo anteriormente minoritario o reducido. Los lectores se han hecho definitivamente presentes. Son ellos los que ahora hablan, opinan, recomiendan, descubren, analizan libremente. Sus *blogs* son hoy, y lo serán aún más en las próximas décadas, irresistibles incitaciones a la lectura. Han sido los lectores ya formados los que, contrariamente a los augurios más funestos, han comenzado a colonizar la web con sus propuestas, demostrando que la brecha que se vaticinaba entre los lectores de viejo cuño y los nuevos usuarios tecnológicos no se ha producido ni tiene visos de que ocurra. Son los conocimientos y los modos de pensar de los lectores, profesores o bibliotecarios más arriesgados, los de siempre y los nuevos, los que están encontrando acomodo, multiplicando de paso sus posibilidades, en la nueva Red. Transitan del papel a la pantalla, y viceversa, con determinación y entusiasmo, y comparten espacio con la nueva clase de lectores que se está formando. Da gusto acudir a *blogs* como Darle a la lengua, A pie de aula, El tinglado, Aulablog, Boulé, Aula de Letras, Deakialli, Aula 21, Biblio's, La Clase Abierta... o, en otro orden de cosas, como Librosfera, Bienvenidos a la fiesta, Proyecto Ani-

malibro, Animación a la lectura, Libros y bitios, Animatec, Solodelibros, La tormenta en un vaso, Convalor... Uno encuentra en ellos inteligencia, conocimiento, entusiasmo, confianza, ánimo. Leyéndolos se tiene la sensación de que leer es lo más natural del mundo.

Abundan asimismo los *blogs* puestos en marcha por los centros escolares. Su existencia ha abierto nuevas posibilidades de hablar de libros y de lectura. A diferencia de otros procedimientos, los *blogs* colectivos favorecen que a sus páginas acuda todo tipo de lectores. El dominio técnico del medio intimida menos a los alumnos a la hora de hacerse presentes. Además de estimular una lectura más autónoma y reflexiva, los *blogs* permiten una cooperación más estrecha entre profesores y alumnos. El hecho de poder escribir libremente ante los ojos del mundo, de opinar sobre las lecturas no sólo para los compañeros sino para lectores anónimos y remotos, alimenta la idea de que leer no es una actividad que comienza y acaba en un aula o en un dormitorio. Saberse parte de una comunidad amplísima de lectores hace que la lectura aparezca como una actividad abierta, compartida y universal. Los *blogs* permiten, tal vez como nunca, leer, escribir, opinar y trabajar en equipo. Los libros alientan así la pertenencia a una red social y la posibilidad de conversar, dos viejos sueños pedagógicos.

A pesar de la controversia que suscitan, pues son acusadas sobre todo de escasa creatividad y excesivo dirigismo por parte del profesor, las actividades que permiten las *webquests*, cuyo principal objetivo es estimular la investigación utilizando preferentemente recursos de Internet, descubren excelentes posibilidades de estimulación de la lectura. A través de las tareas propuestas, los alumnos, que asumen diversos roles dentro del grupo, pueden elaborar sus conocimientos buscando y utilizando creativamente la información obtenida de modo cooperativo. Cualquier tema de no importa qué disciplina puede ser abordado y su utilización puede adaptarse a cualquier nivel educativo

Abundan también *blogs* puestos en marcha por centros escolares cuya existencia ha abierto nuevas posibilidades de hablar de libros y de lectura.

Además de estimular una lectura más autónoma y reflexiva, los *blogs* permiten una cooperación más estrecha entre el profesorado y el alumnado.

En ese contexto, la lectura de toda clase de textos está garantizada. Si el objetivo básico de la animación a la lectura es conducir a los libros y leerlos, estos procedimientos lo logran de un modo inédito. Si un alumno llega a un poema de Lope de Vega o a un relato de Mario Benedetti, como puede llegar al teorema de Thales o a la música barroca, a través de una webquest, nadie debería cuestionar su eficacia como estímulo para leer. El buen diseño de la webquest, la acertada elección de las tareas, la definición clara de los objetivos y el proceso y la adecuación de las guías didácticas hacen de este instrumento pedagógico un estímulo extraordinario. Una negación más de los oscuros presagios sobre el declive de la lectura en una época de revolución tecnológica.

El acceso a la información que permite la Red es extraordinariamente fecundo. A la lectura se le abren posibilidades inéditas.

El acceso a la información que permite la Red es extraordinariamente fecundo. A la lectura se le abren posibilidades inéditas. Desde los más diversos campos se están creando nuevas vías de aproximación y reconocimiento de los libros. Los autores más lejanos o los libros más inaccesibles están ahora al alcance de la mano. Las ideas más deslumbrantes resultan ya muy cercanas. En relación con la animación a la lectura me parece oportuno destacar algunas iniciativas estimuladoras: el Servicio de Orientación de Lectura (www.sol-e.com), cuyo frondoso catálogo de libros infantiles y juveniles, clasificados por edades, materias y temas, así como el ofrecimiento de recursos sobre la lectura y su promoción, resultan ejemplares; el proyecto europeo Chilias (www.diba.es/chilias), pensado para impulsar un nuevo concepto de bibliotecas infantiles virtuales y un uso creativo de las nuevas tecnologías multimedia por parte de los niños a fin de que desarrollen habilidades de búsqueda y procesamiento de información; el Club Kirico (www.clubkirico.com), promovido por libreros especialmente interesados en difundir la literatura infantil y juvenil y ofrecer no sólo libros, sino estímulos, consejos y selecciones a los lectores más jóvenes para la formación de una biblioteca personal; la Fundación Germán Sánchez

Ruipérez (www.fundaciongsr.es), cuyos múltiples proyectos de promoción de la lectura son un modelo de creatividad y eficiencia, pues no sólo desarrollan sus propios programas –publicaciones (libros, boletines, folletos, guías de lectura, estudios y análisis...), simposios y jornadas, proyectos de animación, premios periodísticos, exposiciones, cursos de formación, bases de datos, bibliotecas públicas, servicios de documentación...– sino que inspiran y asesoran a otras muchas instituciones; EducaRed (www.educared.net), un programa impulsado por la Fundación Telefónica, Telefónica y diversas organizaciones relacionadas con la educación que tiene como objetivo impulsar el uso de Internet en la educación, favorecer la convergencia de sus protagonistas, compartir experiencias y promover programas, como *Leer y vivir*, un espacio virtual donde encontrarse con los libros y los recursos que conducen hasta ellos.

La Red encarna algunas de las utopías democratizadoras de los pioneros de la animación a la lectura.

No es descabellado afirmar que la Red encarna algunas de las utopías democratizadoras de los pioneros de la animación a la lectura.

... y todo lo demás

Nunca como ahora tantas instituciones, asociaciones y corporaciones, tanto públicas como privadas, habían hecho de la promoción de la lectura su objetivo. Con muchos medios o escasos recursos, con amplios programas o con modestas iniciativas, son miles en todo el mundo los proyectos que animan a los ciudadanos a leer. No todas las acciones que se emprenden resultan eficaces, como ocurre a menudo con las campañas publicitarias a favor de la lectura, tan anodinas cuando no falsas, pero muchas otras cumplen una función sobresaliente. Esa profusión evidencia lo diverso que es el campo de la animación a la lectura y el amplio espectro de iniciativas que provoca, cuya enumeración, por muy exhaustiva que sea, siempre será insuficiente e injustamente olvidadiza: ahí habría que incluir la labor de las revistas de papel o digitales y los suplementos de periódicos (*CLIJ, Educación y Biblioteca,*

Nunca como ahora tantas instituciones, asociaciones y corporaciones, públicas y privadas, habían hecho de la promoción de la lectura su objetivo.

Esa profusión evidencia lo diverso que es el campo de la animación a la lectura y el amplio espectro de iniciativas que provoca.

Cuadernos de Pedagogía, Aula de Innovación Educativa, Kikiriki, Fadamorgana, Peonza, Faristol, Lazarillo, Platero, Abareque, Cuatrogatos, Babero, Calco, La Oreja Verde, La Luna de Papel, Aquí hay duendes...), las asociaciones de maestros, las instituciones universitarias, los organismos o las empresas culturales (ALIN, Pizpirigaña, Asociación Andersen, Seminario de LIJ de Guadalajara, ESTEL, CEPLI, ANILIJ, GRETEL, OEPLI, Amigos del Libro Infantil y Juvenil, FIRA, A Mano Cultura...), las fundaciones (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Fundació Bromera, Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, Fundación Bertelsmann, Fundación Santa María, Fundación Santillana, Fundación Alonso Quijano...), los planes lectores de las editoriales, los proyectos institucionales de fomento de la lectura, los programas televisivos y radiofónicos dedicados a los libros, los congresos y las jornadas... En fin, el admirable fruto del compromiso personal y colectivo en favor de la lectura.

¿Y qué decir de las espontáneas, anónimas, testimoniales acciones de animación a la lectura aquellas que no persiguen otra cosa que dejar constancia de un inocultable amor a los libros: grafitis que representan a personas leyendo, pintadas en los muros de cualquier ciudad del mundo, cafés o salones de té o restaurantes que ofrecen libros a los clientes como parte del servicio, hoteles que depositan en las mesitas de noche libros de relatos o incluso graban citas literarias en las paredes de los pasillos, carteles en los escaparates de librerías o las puertas de las bibliotecas invitando a leer, versos manuscritos en alguna esquina o poemas adheridos en los vagones del metro o textos literarios incrustados en el pavimento de las calles? ¿Y acaso no es una demostración de confianza en la lectura el abandono azaroso de libros en las calles con la seguridad de que otras manos hospitalarias los recogerán y continuarán leyéndolos, tal como hacen los generosos miembros de Book-Crossing? ¿Y no merecen reconocimiento quienes, en el apogeo del amor a los libros, propugnan una fusión absoluta entre los lectores y los textos, como hace el movimiento Fahrenheit 451, cuyos miembros están

comprometidos a memorizar y transmitir poemas, cuentos, fragmentos de libros?

Y, finalmente, ¿cómo no destacar el acto supremo de animación a la lectura, el más sencillo y ejemplar? ¿Cómo no decir que, por encima de cualquier otra posibilidad, el mejor modo de animar es el que protagonizan los lectores cuando efectúan lo que estiman de veras? ¿Cómo ocultar que el más claro testimonio de animación a la lectura lo dan el viajero que lee en el autobús camino de su trabajo, el profesor que lee en el aula ante sus alumnos, la madre que dedica un rato a la lectura mientras su hijo juega a su lado, la bañista que lee tumbada en la playa, el lector absorto en las novedades de la librería, la paseante que se detiene a leer en un banco del parque, el paciente que entretiene la espera en la consulta del médico con un libro entre las manos, el taxista que aguarda a los clientes leyendo una novela o el estudiante que lee ante sus compañeros? Deberían bastarnos esos ejemplos para evitar la tentación de la desesperanza y confiar en las promesas del porvenir.

A las muchas, dispares e imaginativas experiencias a favor de la lectura que se llevan a cabo en centros escolares, bibliotecas, librerías, hogares o centros de salud hay que sumar ya de modo ineludible las que tienen lugar en la Red. La animación a la lectura está ocurriendo de un modo impetuoso en un espacio nuevo y nuevos protagonistas desempeñan ahora las antiguas tareas. Los incontables *blogs* que sostienen los lectores del mundo, las bibliotecas, las librerías o los propios autores son la representación más exacta de la babel contemporánea y la demostración palpable de que la lectura no ofrece síntomas de declive u obsolescencia. No da la impresión, leyendo lo que se publica a cualquier hora del día y en cualquier lugar del planeta, que los libros pertenezcan a una época anterior a la invención de Internet.

Si se quiere conocer de veras el dinamismo de los centros escolares es ya necesario acudir a los *blogs* que, cada vez con más finura, se elaboran en su seno día a día. Es una radical manera de abrirse al mundo (y no en un sentido metafórico) y de moldear un nuevo tipo de comunidad escolar. Por lo que respecta a la promoción de los libros no sólo están redoblando las posibilidades de hacerlos presentes en la

sociedad sino que están urdiendo vías inéditas de animación a la lectura y la escritura.

En el *blog* Nosololibros, de la Biblioteca del IES Francisco de los Ríos de Fernán Núñez, en el que participan conjuntamente alumnos y profesores, se incluyen todo tipo de información y materiales de trabajo y creación. Hay espacio para la recomendación y comentario de libros, no necesariamente relacionados con programas escolares, pero también para la creación literaria, los consejos a escritores principiantes o la exhibición de videos que los usuarios consideran interesantes. En A Nosa Biblioteca 3.0, *blog* del IES As Mariñas de Betanzos, además de las reseñas habituales de libros, que pueden ser importadas de otros *blogs* o páginas webs, se dan a conocer enlaces educativos, se recomiendan películas, se organizan debates, se transcriben letras de canciones. Los enlaces con otros *blogs* elaborados en bibliotecas públicas o en centros escolares dan oportunidad de saciar la curiosidad más extrema. Lo importante es que esas ramificaciones parten del propio centro, que actúa así como acicate de las investigaciones de sus alumnos. El IES Juan José Gómez Quintana de Suances ha hecho de los *blogs* instrumentos al servi-

cio de las distintas materias. Junto al de la biblioteca, que, además de dar noticia de las actividades realizadas y venideras, mantiene secciones como «Imaginario», que da oportunidad a los alumnos de escribir y publicar relatos, o «El rincón del lector», donde los lectores dejan comentarios breves sobre libros leídos, prospera uno específico del **Plan Lector** del centro, en el que se dan noticias literarias y se organizan concursos en torno a la lectura, desde la localización de los libros a los que pertenecen determinados fragmentos hasta la búsqueda y ensamblaje de las distintas partes de un poema distribuidas por el centro.

Desde la biblioteca del CEIP Miguel Servet de Fraga (Huesca) se elabora el *blog* Gurrión, en el que, entre otros asuntos, los alumnos aportan sus comentarios a los libros leídos en clase o en la biblioteca, con lo que prolongan en la Red las emociones y pensamientos que la lectura les produce. Se da cuenta asimismo de los trabajos realizados en clase, con lo que a la par que expanden sus actividades están ofreciendo a otros sus proyectos y sus prácticas. En el CEIP San Tesifón de Berja (Almería) han creado asimismo un *blog* de la biblioteca en el que los alumnos de 5.º y 6.º de educación primaria comentan los

libros que van leyendo y aconsejando a su vez su lectura con un lenguaje tan espontáneo y sugerente que incita de inmediato a leerlos. El CEIP Nuestra Señora de la Humildad de Soto de Luiña-Cudillero (Oviedo), ha habilitado varios *blogs* dentro de la página web del centro. Además de uno específico de los alumnos de 4.º de educación primaria, en el que ofrecen sus comentarios y sus fantasías, hay uno específicamente dedicado a la animación a la lectura, en el cual y guiados por la oveja Sotina, la mascota, que da nombre asimismo al *blog*, se van dando noticias sobre las tareas realizadas, se recomiendan libros, se escriben cuentos. Sotina encabeza también el Club de Amigos de la Biblioteca, una de cuyas principales funciones es la de ayudar al buen funcionamiento de la misma.

Un *blog* puede ser la expresión de un hermanamiento entre escuelas distantes entre sí miles de kilómetros. El que tiene por título *Hablamos de Literatura Infantil / Parliamo di Letteratura Infantile* es el espacio común de dos escuelas, el Colegio Tremañes de Gijón y la Scuola del'Infanzia Opera de Noverasco ubicada en el municipio del mismo nombre, cerca de Milán, que llevan adelante un proyecto de colaboración en educación infantil. Es-

crito en español e italiano, el *blog* está centrado en el intercambio de experiencias y en la investigación y recopilación de recursos relacionados con la literatura infantil, el aprendizaje de la lectoescritura, la biblioteca escolar y la animación a la lectura. A él no sólo se asoman los maestros y los alumnos, que ven reproducidos sus trabajos y los de sus colegas, sino todos cuantos están interesados en el mundo creativo de la infancia. En el *blog* Los peques del Picasso, que el CEIP Pablo Picasso de Parla (Madrid) ha dedicado a los alumnos de educación infantil, que son sus protagonistas y también sus destinatarios, se ofrecen imágenes de las actividades diarias en las aulas o de las que se realizan fuera del colegio, se hacen recomendaciones a las familias, se cuelgan vídeos y materiales útiles para los trabajos en curso. Y, por supuesto, se recomiendan libros adecuados a las edades de los alumnos. De ese modo, la comunicación entre la escuela y los padres es inmediata y alentadora, pero une asimismo el pequeño mundo de esas aulas con el ancho mundo de los interesados en la vida cotidiana de la infancia.

Y con respecto al trabajo escolar y el fomento de la lectura conviene señalar que el potencial pedagógico de la Red

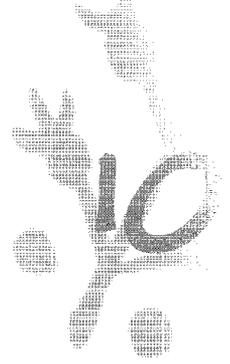
anuncia un porvenir nada oscuro. Leer en las aulas no parece un ejercicio incompatible con los recursos que ofrece Internet. Las *webquest* son un testimonio de ello. Las diversas actividades relacionadas con la lectura que se realizan hoy día, y que tienen al libro de texto como principal o único instrumento de trabajo, pueden ya realizarse utilizando recursos disponibles en la Red:

- Cuentos populares:
<http://webquest.xtec.cat/httpdocs/con-tescas/INDEX2.HTM>
- Autores:
www.colegio-jaimebalmes.com/webquest/nerudalindex.htm
- Personajes:
www.educa.aragob.es/catedu/araquest/wqprimaria/patitofeolindex.htm
- Géneros literarios:
<http://projects.edtech.sandi.net/memorial/poesia>
- Libros concretos:
<http://ceipdrassanes.ravalnet.org/webquest/quixot/principal.htm>
- Movimientos literarios:
www.xtec.es/~cmunoz/vivir_la_literatura/soneto/tareas.htm
- Reflexiones generales sobre los libros:
<http://anna.ravalnet.org/webquestmonllibres/index.htm>

He aquí un par de ejemplos. Los estudiantes, con vistas a la elaboración de un libro para niños, pueden centrar su atención en algunos países hispanohablantes e indagar sobre los mitos, cuentos, fábulas y leyendas de cada uno de ellos. Se trata de leer, guiados por las preguntas y las orientaciones de la *webquest*, textos literarios procedentes de diversas fuentes, discutir sus valores culturales o lingüísticos, seleccionar los más convenientes, preparar la edición del libro (<http://questgarden.com/46/88/2/070219201117>). Otra posibilidad es la redacción de una guía tu-

rística de la Alcarria partiendo del libro *Viaje a la Alcarria* de Camilo José Cela, para lo cual será necesario leer el libro, recabar informaciones sobre la zona, visitar los pueblos referidos, anotar los datos más relevantes, realizar fotografías, confeccionar mapas e itinerarios y redactar la guía. La literatura puede estar en el origen y el desarrollo de tareas de aprendizaje (www.jccm.es/educpr/creall/compartir/WQAlcarria/La_alcarria.htm).

Quiero subrayar que la animación a la lectura tiene en la Red un aliado fiable y duradero.



La animación de la lectura es una de las actividades que mejor contribuyen a la comprensión de un texto



La animación de una lectura es una de las actividades que mejor contribuyen a la comprensión de un texto. La preposición *de* otorga a la animación una dimensión más dilatada y creativa. La respuesta de los lectores a un libro es una manifestación de homenaje pero también una vía de conocimiento. La conversación y el debate, la escritura y la recreación artística, son modos de compromiso con las palabras depositadas en un libro. Y es asimismo una manera de elaborar significados personales, de indagar en uno mismo los efectos de la lectura. Compartir la experiencia de leer un texto o escribir otro texto a modo de diálogo con lo leído ensancha y afina la lectura.

Levantar los ojos del libro

Para muchos lectores, el silencio es la mejor respuesta a la lectura de un libro. El silencio favorece la *ruminatio*, si es que queremos recuperar un tanto libremente ese monástico término medieval referido a la meditación lenta e incansable de lo leído. Es lo que habitualmente hacen los lectores. ¿No es eso lo que ocurre cuando levantan los ojos del libro y dejan vagar el pensamiento por sendas abruptamente abiertas? ¿O cuando, al hilo de las palabras del libro, se abandonan a la rememoración de sus vidas? Basta mirar el rostro sereno y abstraído de la lectora pintada por André Derain en el cuadro *Une tasse de thé*, sorprendida instantes después de alzar la mirada de las pé-

ginas del libro, para entender cabalmente lo que digo. Son esos momentos de ensoñación los que más se disfrutan cuando se lee, los que más se agradecen a un buen libro. El silencio no sólo es un derecho del lector sino la esencia misma de la lectura.

Si proclamamos que es en el silencio donde habitualmente se refugian los lectores, ¿debemos entonces hacerlos hablar? La respuesta más respetuosa debería ser un discreto no. Nadie tendría que obligar a otro a manifestar su intimidad. De hecho así ocurre con los adultos, que sólo excepcional y voluntariamente hablan sobre sus lecturas. Un club de lectura, que es una de las fórmulas más exitosas de animación a la lectura y de animación de la lectura, es un ejemplo de esa voluntariedad. Se participa en ellos porque se siente la necesidad de conversar sobre los libros leídos. Es el deseo de compartir lo que mueve a los lectores a reunirse con otros.

Cuando nos referimos a lectores jóvenes, uno de cuyos ámbitos básicos de desenvolvimiento son las aulas, la cuestión se complica. El silencio contradice de modo radical el sentido de la educación, que es, por naturaleza, conversacional. Aprender requiere preguntar, responder, enjuiciar y debatir. Y no lo digo en un ramplón sentido instrumental o controlador –se pregunta para poder evaluar o calificar– sino que le doy un significado más hondo: aprender supone plantear cuestiones, aclarar dudas, manifestar asentimientos o desacuerdos. El diálogo es un principio de la educación. Lo es, desde luego, en el aula. Resulta inimaginable un largo encadenamiento de silencios del profesor y los alumnos en torno a una ecuación, un trozo de cuarzo o un documento histórico, por ejemplo. Su presencia es ya una invitación a hablar.

La cuestión se hace más peliaguda cuando se trata de expresar los propios sentimientos o dar opiniones personales sobre determinados asuntos. No siempre se encuentra la atmósfera adecuada para hacerlo o no siempre se siente uno con ánimo de intentarlo. El temor a no ser entendido, a molestar, a ser objeto de burlas o a fracasar empuja a buscar refugio en el silencio. Es legítima esa actitud. La verbosidad de la infancia es excepcional e irrecuperable. Lo penoso, sin embargo, no es el silencio tímido o voluntario sino el silencio impuesto, derivado de prácticas escolares jerarquizadas o excesivamente discursivas. Cuando el aprendizaje se considera la consecuencia de una escucha atenta de las explicaciones del profesor y la intervención de los alumnos se entiende simplemente como un complemento de esas explicaciones, entonces el silencio se asemeja al desentendimiento o la coacción. ¿Es posible organizar un aula fundamentada en la conversación? Es posible y, sobre todo, es deseable. Más aún: es ventajoso. Y si en cualquier materia resulta indis-

pensable, lo es sobre todo en aquellas que operan con palabras y juicios, llámense filosofía, historia, cultura clásica o literatura.

Me gustaría entonces prestar atención a los dominios de la preposición *de*, es decir, a las iniciativas que pueden considerarse como animación de una lectura, es decir, aquellas prácticas que la avivan, la ahondan, la ramifican, la afinan.

La respuesta a la literatura

La lectura, como dijimos, es un acto de elaboración de sentido. Frente a la concepción tradicional de la lectura como una búsqueda del significado de un texto se ha ido imponiendo la que reivindica la lectura como un acto de *construcción* del significado por parte del lector. Unas palabras de Wolfgang Iser (1989), profesor de la Universidad de Konstanz y uno de los artífices de la teoría estética de la recepción, nos situarán claramente en el centro del debate:

Se ha ido imponiendo la concepción que reivindica la lectura como un acto de *construcción* del significado por parte del lector.

La constitución de sentido que ocurre en la lectura de un texto literario significa no sólo que se descubre lo no formulado en el texto para ocuparlo por los actos representativos del lector; la constitución de sentido significa además que en tal formulación de lo no formulado radica también la posibilidad de formularnos a nosotros mismos, descubriendo así lo que hasta entonces parecía sustraerse a nuestra conciencia. En este sentido la literatura ofrece la oportunidad de formularnos a nosotros mismos mediante la formulación de lo no formulado. (Isern, 1989, p. 164)

El texto literario deja espacios sin formular, contiene insinuaciones y también veladuras que deben ser interpretadas y consumadas. Y son los lectores, con sus privativas formas de pensar y de sentir, quienes ocupan esos vacíos, quienes compensan las ausencias del texto y crean sus propios significados. Leer es una forma de entreverarse con el texto, de apropiárselo.

La consideración de la lectura como una suerte de intercambio recíproco entre el texto y el lector, o de transacción, por usar el término

La consideración de la lectura como una suerte de intercambio recíproco entre el texto y el lector dio lugar en el ámbito pedagógico a la emergencia de la respuesta a la lectura.

acuñado por Louise Rosenblatt, dio lugar en el ámbito pedagógico a la emergencia de la «respuesta a la lectura», concepto que alude al conjunto de reacciones intelectivas y emocionales que un lector manifiesta ante un texto. Las palabras del texto activan sus experiencias vitales, sus gustos, sus juicios morales, sus sueños, sus sentimientos, de manera que durante y después de la lectura todo su ser permanece alerta, receptivo, comprometido. Tal vez fuese más exacto hablar entonces de «respuestas» a la lectura, pues cada lector ofrecerá inevitablemente la suya. Si cada vida es absolutamente singular, cada lectura lo es asimismo. Lo comprobamos a diario en las aulas. No dejan de asombrarme los modos tan imprevistos con que los estudiantes se relacionan con los textos, las dispares respuestas que ofrecen a un mismo libro. Lejos de disgustarme, lo celebro.

Los alumnos deberían sentir ante una obra literaria que la pueden interpretar con entera libertad, y saber que sus opiniones no serán censuradas o menospreciadas.

Aceptar esa realidad exige reconocer el valor de la interpretación personal de un texto aun cuando no coincida con la pretensión del autor o con las explicaciones dominantes. Significa asimismo preconizar un modo distinto de leer, menos restrictivo y unidireccional. Los alumnos no deberían recibir un conjunto de prescripciones cerradas y universales acerca del modo adecuado de reaccionar ante una obra literaria, sino que deberían sentir que pueden interpretar con entera libertad y saber que sus opiniones no serán censuradas o menospreciadas. La creación de esas condiciones previas para las respuestas de los alumnos a la lectura no obliga al profesor a adoptar una actitud impasible ante la espontaneidad de los alumnos. Le corresponde la decisiva labor de estimular, atender, orientar, coordinar, reforzar esas respuestas, y también de escoger libros propicios a los alumnos y sus intereses. No basta con fomentar respuestas personales de los lectores a los textos, sino que paralelamente es necesario enseñarles a analizar sin restricciones una obra, elaborar juicios críticos perspicaces, realizar inferencias, hacer valoraciones éticas. Inculcar esas capacidades en sus alumnos es una de las labores más gratificadoras para un profesor.

La respuesta a un texto es una forma de compromiso con la literatura, la expresión de una reacción emocional e intelectual que surge de la comprensión de su valor. Sólo si un lector percibe que su respuesta es algopreciado, que tiene sentido para su aprendizaje, la hará explícita, la buscará con ahínco. Para ello, uno de los objetivos primordiales es crear conciencia de que los libros –novelas, cuentos, poemas, textos teatrales, diarios...– van más allá de las tareas académicas, que son medios de experiencia y conocimiento. Aprender a responder requiere por tanto disciplina y oportunidades. Y al hablar de respuestas en absoluto me refiero a las habituales prácticas escolares, tan tediosas y adocenadas que apenas dejan margen para las interpretaciones personales. No pienso en resúmenes, ni en comentarios rutinarios y previsibles, ni en la enumeración insípida de las figuras literarias detectadas en el transcurso de la lectura. Hablo de la importancia de elaborar reflexiones personales, de favorecer la discusión entre lectores para compartir las interpretaciones de un cuento o un poema, de alentar la curiosidad y la interpretación crítica, de hacer entender que en cualquier texto literario hay algo que concierne al lector y debe prestarle atención. De ese modo, exponer, argumentar, anotar, debatir, contradecir, parafrasear, relacionar, citar, redactar, releer, rastrear una etimología, analizar una frase o examinar una estructura literaria, alcanzan su pleno significado. Pero esa aspiración exige condiciones distintas a las que se dan a menudo en las aulas, pues con frecuencia las buenas prácticas pierden vigor y sentido cuando al término del proceso aguarda una calificación, un examen o algún tipo de reproche.

La respuesta de los lectores a la literatura es el mejor modo de salvaguardarla, de vivificarla. La conversación colectiva, cuyo desarrollo exige atención y réplica, es un modo excepcional de responder a la experiencia literaria. La puesta en común de las distintas lecturas no sólo no las confunde sino que las enriquece y clarifica. Pero la escritura es otro modo excepcional de responder a un texto. Escribir diarios de lectura, reco-

La respuesta de los lectores a la literatura es el mejor modo de salvaguardarla y vivificarla.

La animación de una lectura requiere la complicidad previa del lector, su disposición y su voluntad.

mendaciones de libros, textos creativos, reseñas... constituye un modo sagaz de establecer los significados de una obra, de afianzar una íntima relación del lector con la literatura. Cualquier actividad que pretenda animar una lectura, es decir, desplegarla y enraizarla en la vida del lector, debe partir de esa premisa de libertad. La animación de una lectura requiere la complicidad previa del lector, su disposición y su voluntad.

En animada conversación

Ocurrió en un autobús urbano mientras redactaba este libro. Una madre y una hija, que debía rondar los doce años, hablaban con vehemencia de un libro que acababa de leer la niña y que creí entender que se trataba de *La hija del vidriero* de Maria Gripe. Ya traían entablada la conversación cuando se sentaron en los asientos que estaban justo enfrente del mío. La hija se esforzaba en contar ordenadamente a la madre el argumento de la novela y de cuando en cuando interrumpía el relato para preguntar algo que no entendía del todo, aclarado lo cual continuaba su relato. La relación entre ambas resultaba admirable. La madre se mostraba solícita y cooperadora y la hija se dirigía a ella con interés y confianza. Por medio de la conversación iba concretándose no sólo la estructura del relato y las relaciones de los personajes sino, y eso era lo que más me fascinaba, un sentido más profundo del mismo. Las mutuas preguntas y respuestas derivaban a menudo hacia los comportamientos de los personajes, sus motivos, sus consecuencias. Y la madre, con tanta delicadeza como talento, remitía al juicio de la propia hija cuando ésta le preguntaba acerca del porqué de algunas conductas o pensamientos. De ese modo, la hija se veía sutilmente empujada a pensar en la novela a partir de sus propias experiencias. Las vicisitudes de los personajes iban dando pie a una conversación a la vez literaria y moral, modesta y trascendente.

Fue un regalo inesperado, una feliz confirmación. Escuchándolas, me preguntaba si no sería ése el modo perfecto de acercamiento a un

texto: una lectura seguida de una conversación. Y pensaba asimismo si no sería ése el modelo de respuesta que deberíamos preconizar en las aulas, dado que si se quiere hacer de la lectura un medio para el entendimiento de la vida, y no sólo de los textos, nada mejor que provocar una conversación como la que estaba escuchando. Permitir que los lectores deliberaran, preguntaran, argumentaran, narraran o razonaran sobre lo que ciertas palabras o ciertos episodios han suscitado en ellos ayudaría a la elaboración de significados. Conversar sería así una forma compartida y segura de comprender. Sería asimismo un modelo perspicaz de animación de una lectura.

A propósito del uso de la discusión en la enseñanza, y específicamente como medio de comprensión lectora, Alvermann, Dillon y O'Brien (1990) afirman que:

Practicar las discusiones basadas en el texto para incrementar la confianza de los estudiantes a la hora de abordar otras fuentes impresas puede facilitar el control de su propio aprendizaje. La discusión brinda a los estudiantes la oportunidad de analizar oralmente el significado que ha pretendido transmitir el autor, a través del intercambio de opiniones con su grupo de pares. Una discusión basada en el texto asegura que los alumnos expresen sus desacuerdos, planteen hipótesis alternativas y que luego comprueben aquellas hipótesis a la luz de las respuestas de sus compañeros. (Alvermann; Dillon; O'Brien, 1990, p. 24)

La discusión como medio de comprensión lectora permite manifestar múltiples puntos de vista y modificar los propios si llega el caso, facilita la buena relación entre los participantes y da la oportunidad de expresarse con más fluidez y complejidad que si se tratara sólo de responder a preguntas.

Al defenderla como método didáctico, los autores están promoviendo la idea de que la discusión permite manifestar múltiples puntos de vista y modificar los propios si llega el caso, facilita la buena relación entre los participantes y da oportunidad de expresarse con más fluidez y complejidad que si se tratara sólo de responder a preguntas.

Y si eso es así en cualquier materia escolar, ¿cómo no considerar que la discusión es especialmente necesaria para la comprensión de los textos literarios? Deliberar a propósito de un relato o un poema o un re-

Animar una lectura debería partir de esta situación: un grupo de lectores, no importa el lugar, y a propósito de un libro determinado, discuten sobre lo leído y reflexionan juntos sobre el texto.

La comprensión dialogada, la colaboración recíproca para dar sentido a los textos, es una forma primordial de respuesta a la literatura y un modo prometededor de animar una lectura.

lato de viajes no debería ser una rareza, sino una costumbre. Animar una lectura debería partir de esa situación: un grupo de lectores que en un aula, una biblioteca, una librería o una colonia de vacaciones, no importa el lugar, y a propósito de un libro determinado, discuten sobre lo leído y reflexionan juntos sobre el texto. Incluidos los adultos, cuyo papel es fundamental para delimitar el marco de discusión, plantear preguntas, solucionar dificultades, avivar el debate si decae o se dispersa, evitar extravíos, dar su opinión si se tercia y, sobre todo, garantizar que todos los lectores ejerzan su derecho a la palabra. Porque lo primordial es procurar que todos ensayen sus capacidades para argumentar, rebatir, ejemplificar, sintetizar, matizar, concluir. Es por lo que definiendo la comprensión dialogada, es decir, la colaboración recíproca para dar sentido a los textos, que lejos de anular las capacidades individuales ofrece modelos de lectura susceptibles de ser usados cuando los alumnos los lean por sí mismos. En esas oportunidades de discusión veo una forma primordial de **respuesta a la literatura** y un modo prometededor de animar una lectura. Chambers (2007) demuestra que en esa actividad conversacional, si se estructura bien el repertorio de cuestiones que ayuden a los lectores a hablar de sus lecturas, es posible lograr un equilibrio respetuoso entre la interpretación individual y la interpretación colectiva, entre las expresiones del lector y las del grupo, dando por supuesto que una lectura comunitaria del texto será siempre más compleja y perspicaz que la que un individuo pueda llegar a hacer.

Lo esencial es asegurar una relación viva e íntima de los lectores con los textos. Favorecer que cada cual acuda a la obra con sus códigos morales y religiosos, su sensibilidad, sus experiencias vitales, sus expectativas, sus antipatías y sus aficiones, hará que la lectura sea entendida como un suceso absolutamente personal. Sin embargo, y una vez estimulada y valorada la respuesta espontánea a la obra, la lectura literaria debería permitir a los lectores alcanzar una comprensión más compleja, flexible y honda. La experiencia literaria, a diferencia de otras

experiencias vitales, permite una mayor ductilidad a la hora de responder y juzgar, pero ello sólo será posible si el lector adquiere conciencia crítica de sus prejuicios y sus carencias. Y eso se logra si expone ante los demás su lectura, es decir, si se expone ante los demás. El debate es una forma de comprender el texto, pero también una forma de comprender a los otros y comprenderse a sí mismo. Y algo más todavía: toda respuesta a la lectura, y la discusión colectiva lo es, debe enseñar por encima de todo a leer mejor, a releer como medio de dilatar y refinar el sentido de un texto.

La experiencia literaria, a diferencia de otras experiencias vitales, permite una mayor ductilidad a la hora de responder y juzgar, pero ello sólo será posible si el lector adquiere conciencia crítica de sus prejuicios y sus carencias.

Pondré únicamente un ejemplo. En el Colegio Alquería de Granada se organizan mensualmente lo que denominan «tertulias literarias» con los alumnos de 5.º y 6.º de educación primaria. El requisito para participar en ellas es haber leído el libro propuesto, seleccionar un párrafo o unas palabras que a los lectores les parezcan significativas por alguna razón y hablar de ello ante los demás participantes, que podrán preguntar acerca de su elección y justificación. Los libros de 5.º curso –*Asmir no quiere pistolas*, *Ben quiere a Anna*, *La joven de las naranjas*, *35 kilos de esperanza*– son el fruto de la negociación entre las profesoras y los alumnos, pero los debatidos en 6.º curso –*Cuando Hitler robó el conejo rosa*, *Las brujas*, *Dios hizo el mundo en siete días... y se nota*, *El niño con el pijama de rayas*– fueron recomendados por los propios alumnos, que se vieron obligados a argumentar y defender sus propuestas. La pluralidad de los títulos muestra la pluralidad de intereses de esos alumnos. Y ahí radica su importancia, pues el aprendizaje de las reglas de la discusión pública y la fijación de significados se realiza a partir de libros cuyo aliciente no es necesario demostrar. Una de las singularidades de las tertulias es su apertura a los padres, cuya participación está sujeta a los mismos requisitos que se exige a los alumnos: leer el libro correspondiente y seleccionar algún pasaje que se considere interesante para comentarlo también públicamente. Leer y discutir un libro junto a sus hijos y compañeros resulta para muchos de ellos una experiencia pro-

Los clubes de lectura, los *blogs*... son otras posibles modalidades de discusión. Escribir y leer, o viceversa

fundamente reveladora. Y también para los alumnos, que tienen la oportunidad de escuchar los razonamientos, no siempre previsibles, de los adultos.

Las tertulias escolares en las aulas, en las bibliotecas o en las librerías no son más que una de las posibles modalidades de la discusión, pero las oportunidades no se agotan ahí: qué son los clubes de lectura sino modos estables de conversación sobre libros o que son los *blogs* sino multiplicadas conversaciones en red que además hacen de la escritura su principal herramienta.

Escribir y leer, o viceversa

La escritura puede ser una consecuencia de la lectura, pero también un origen: leer y escribir se nutren mutuamente.

La escritura no es únicamente un modo de responder a la lectura sino un prolegómeno de la misma; puede ser una consecuencia, pero también un origen. En un texto de significativo título, *La escritura como lectura*, Susan Sontag (2007) afirma que «escribir es ejercer, con especial intensidad y atención, el arte de la lectura». Y si bien la autora norteamericana está pensando sobre todo en el placer y a veces la agonía de leer la propia escritura, sus reflexiones atañen a cualquier clase de textos. Es el amor a la lectura, afirma, lo que incita el sueño de escribir, es la lectura de los textos de otros lo que alienta la escritura de los propios. En efecto, leer y escribir se nutren mutuamente. Ambas acciones hacen uso además de la misma lengua: en un caso se recibe, en otro se entrega. Y comparten también un rasgo primordial: en ambos casos se tiene la oportunidad de expresarse y de perderse. Leer es, desde luego, leerse, pero también evadirse; escribir es, por supuesto, reconocerse, pero asimismo distanciarse. Tanto en la lectura como en la escritura uno puede ser otro sin dejar de ser lo que se es. Esa reciprocidad hace de la lectura y la escritura distintas expresiones de un mismo impulso. La lectura conduce a la escritura; la escritura reclama a la lectura.

Escribir no es necesariamente la consecuencia de una lectura. Se escribe por el puro gusto de escribir, por desesperación o alegría, por ne-

cesidad, por obligación... En fin, por tantas cosas. Cuando se hace sin vanidades ni falsificaciones, la escritura es quizá el mejor modo de elaborar ideas, pero también de comprenderse. Encontrar y poner en orden las palabras que explicitan nuestra intimidad contribuye al conocimiento de uno mismo. No hace falta excusa para escribir, sino deseo. En ese caso, lo que deberíamos aprender son los modelos culturales de la escritura, sus reglas y sus convenciones, sus mejores ejemplos. La lectura sería en ese caso un modo de reconocimiento y comparación. Se observa, se escribe, se confronta.

Pero también se escribe para, simplemente, jugar con las palabras, explorar los límites y recovecos de la lengua, divertirse y sorprenderse. Leer sería una vez más un modo de descubrimiento y apropiación. Pero tanto en un caso como en otro, el problema reside de nuevo en la dificultad de encajar esa actividad espontánea y arbitraria en la angostura de las aulas. ¿Qué valor se otorga a la escritura de acrósticos, a la invención de palabras a partir de las ya existentes, a la alteración de los cuentos tradicionales? ¿Con qué criterios se evalúa la escritura de diarios, poemas o relatos fantásticos? ¿Qué lugar se concede en esos casos a la imaginación o el humor? Cuando Celestin Freinet o Gianni Rodari reclamaban una escritura libre y lúdica en las aulas no hacían más que proclamar otro modelo de escuela, otro modo de acercamiento a la lengua. Y Víctor Moreno (1994), otro adalid de la escritura como vía de descubrimiento de la lectura y de las entrañas de los libros, afirmaba:

Escribir es leer. Sin más. Quien escribe siempre lee... Despertar a los niños para introducirlos en ese sueño es labor del maestro. Lograr que los niños escriban para sí mismos, y no para la escuela, la cual todo lo empaña con sus castradores juicios, es el sueño, a veces utópico, otras veces no, al que la mayoría de los maestros aspiramos a soñar. Lograr que el deseo de escribir irrumpa de lo más inconsciente del niño, el deseo de inventarse a sí mismo, para que pueda leerse también a sí mismo. Porque escribir es, también, una forma privilegiada de autoconocimiento y de disciplina. Cuando escribo, me

Escribir no es necesariamente la consecuencia de una lectura. Se escribe por el puro gusto de escribir, por desesperación o alegría, por necesidad, por obligación...

leo. Me veo reflejado en la página. Me siento. Lo dicho y redicho: «A la lectura, por la escritura». (Moreno, 1994, p. 20)

Lo evidente, sin embargo, no siempre tiene acomodo en la realidad.

De lo que se trata ahora, sin embargo, es de considerar la escritura como una respuesta a la lectura, es decir, de entenderla como un testimonio de las reacciones, inferencias y razonamientos que un texto suscita en un lector. Como un modo, en fin, de animar una lectura. Pero, ¿qué aporta la escritura a la lectura? El objetivo de cualquier actividad organizada antes, durante y después de la lectura de un texto es lograr que los alumnos afiancen, fijen y ordenen las percepciones derivadas de esa actividad, de modo que los trabajos de escritura relacionados con la lectura tienen esa misma finalidad. Acostumbrar a los lectores a tomar notas durante la lectura (me he dado cuenta de..., me sorprende..., siento que...), a extraer frases significativas del texto, a desarrollar ideas (me gusta o me disgusta este pasaje..., ese comportamiento me resulta..., no encuentro sentido a...), a apuntar recuerdos (reconozco la emoción de..., me identifico con..., este personaje es igual que...) o a desarrollar cualquier otra clase de respuesta escrita perfila su pensamiento, les permite estar atentos al proceso de lectura y, al término de la misma, sentir que tienen algo que mostrar, algo propio que ofrecer. La escritura es en esos casos el rastro de una lectura personal. Es una manera de leer su propia lectura, de hacerla visible a otros lectores.

Las respuestas escritas que se den a un texto pueden ir desde el mero resumen (temas centrales del autor, ideas o argumentos principales, propósitos, puntos de vista...) al análisis estilístico o retórico (estructura, contexto histórico, público o destinatarios, significación social...) o a la valoración ética (acuerdos o desacuerdos con algunas ideas, asociaciones entre diversos textos, sensaciones provocadas, relaciones con experiencias personales...). Esas diversas formas de respuesta deberían

siempre perseguir un afinamiento de las destrezas lectoras. Cada una de ellas requiere un diferente modo de leer y, en consecuencia, un diferente modo de actuar como lector. No exigen el mismo grado de implicación o distanciamiento una que otra, como tampoco ponen en juego las mismas habilidades mentales, de modo que dependiendo de la edad y la formación de los lectores sería conveniente insistir en una o en otra.

Lo importante es inculcar una actitud solícita ante los libros, pero también procurar que las respuestas no caigan en el tedio o la banalidad, los fardos que lastran los ejercicios que se realizan en las aulas.

Defiendo en todo caso la necesidad de la escritura como un modo lúcido de responder a la literatura, de animar una lectura. Las respuestas afectivas no tienen desde luego el mismo crédito que un análisis filológico o estilístico. Y, sin embargo, no es posible entrañarse a fondo en un texto sin el auxilio previo de la emoción. A menos que se quiera convertir a los alumnos en meros porteadores de teorías, en simples imitadores. Si, por el contrario, queremos ayudarlos a pensar por sí mismos es necesario enseñarles a integrar sus evocaciones, sus afectos y sus razonamientos. El mismo concepto de transacción evocado anteriormente a propósito de la lectura es válido igualmente para el proceso de escritura. En palabras de Louise Rosenblatt:

when a reader describes, responds to, or interprets a work –that is, speaks or writes about a transaction with a text– a new text is being produced. The implications of this fact in terms of process should be more fully understood. When the reader becomes a writer about a work, the starting point is no longer the physical text, the marks on the page, but the meaning or the state of mind felt to correspond to that text. The reader may return to the original text to recapture how it entered into transaction but must «find words» for explaining the evocation and the interpretation. (Rosenblatt, 2005, p. 18)

Las respuestas escritas que se den a un texto deben considerar que lo importante es inculcar una actitud solícita ante los libros, pero también procurar que las respuestas no caigan en el tedio o la banalidad.

Cuando un lector describe, responde a, o interpreta una obra –es decir, habla o escribe sobre la transacción con un texto– se produce un nuevo texto. Las implicaciones de este hecho en términos de proceso deberían ser entendidas plenamente. Cuando el lector se convierte en un escritor acerca de una obra, el punto de partida ya no es el texto físico, las marcas en la página, sino el sentido o el estado de ánimo que ha provocado ese texto. El lector puede volver al texto original para recuperar la forma en que realizó la transacción pero tiene que «encontrar palabras» para explicar su evocación y su interpretación. (Trad. del autor)

Escribir sería entonces una forma de dar cuenta no sólo de las características de un texto sino de los efectos sentimentales e intelectuales ocasionados por ese texto.

Es necesario contemplar finalmente la posibilidad de dar respuestas más creativas a un texto. El arte es un modo de interpretar, reinventar y expandir una obra literaria. En los dibujos de los niños que aún no saben escribir están, desde luego, las respuestas más íntimas que pueden hacer a la lectura de un cuento o un álbum ilustrado. Pero también para los niños alfabetizados el dibujo es un modo muy estimulador de interpretar la literatura. Como lo es asimismo la dramatización, la música, el cómic, la pintura, el cine o cualquier otra expresión artística, que son las formas habituales con las que tantos y tantos creadores responden por su parte a un texto literario. Traducir a otros lenguajes la huella de una lectura son modos inequívocos de animación, renovación y celebración de los libros.

Traducir a otros lenguajes artísticos la huella de una lectura es un modo inequívoco de animación, renovación y celebración de los libros.

Dar una respuesta a la literatura es el mejor homenaje que se le puede hacer. Es lo que le otorga sentido, lo que culmina su itinerario. Responder con palabras a otras palabras es, salvo que se sienta como un deber o una pesadumbre, el modo más desinteresado de reconocimiento a un libro. Los lectores incipientes son en ese sentido los más transparentes. Nunca se plantean la respuesta como una obligación o un agradecimiento, sino como una necesidad. Responden de manera inmediata, como si fuese algo consustancial a la lectura. Leen y en seguida hablan o cogen lápices o rotuladores y comienzan a dibujar sus impresiones. En ellos se cumple la afirmación de que leer es conocer y reconocer, recibir y corresponder.

Las respuestas, sin embargo, van perdiendo lozanía a medida que las lecturas se hacen escolares y preceptivas. Y en la mayor parte de los casos acaban siendo infrecuentes y estereotipadas. Ocurre, desde luego, en las aulas, donde apenas hay lugar para la interpretación espontánea y afectiva de lo leído. Todo lo contrario de lo que aspira a provocar la literatura. En las bibliotecas o en las librerías, donde los grupos o clubes de lectores tienen la oportunidad de hablar sin cortapisas, es

donde la literatura suele celebrarse con mayor franqueza. La animación de un libro, es decir, sondear en sus profundidades, requiere inevitablemente de la conversación y la escritura. Y si desde el principio, y en todos los ámbitos en los que los libros se manifiestan, se estimularan y valoraran las libres respuestas de los lectores desaparecerían en gran parte las aversiones a la lectura. Expresar lo que se siente y lo que se piensa sería así la continuación razonable de la lectura. Pondré algunos ejemplos de esas respuestas, siempre con la desazón de que al seleccionar estoy siendo injusto, de que al destacar una experiencia estoy ocultando otras muchas.

En 1996, el editor Michael Krüger tuvo la feliz idea de enviar sendas ilustraciones del artista Quint Buchholz (*El coleccionista de momentos, El verano del lucio, Duerme bien, pequeño oso...*) a cuarenta y seis autores de todo el mundo solicitándoles que escribieran, es decir, desvelaran, la historia contenida en el dibujo asignado. El resultado fue *El Libro de los Libros*, una suma de estimuladoras ilustraciones y textos irregulares, cuya lectura permite comprobar, no obstante, las dispares respuestas que los escritores pueden dar a una imagen y permite tam-

bién compararlas con las historias que surgen en cada lector al contemplarlas. Los alumnos de 5 años de la escuela infantil Aire Libre de Alicante, estimulados por su profesora, M.^a Carmen Díez, repitieron el proceso y ante las imágenes del libro, como si de escritores profesionales se tratara, fueron inventando y dictando sus textos. El desenlace fue una modesta reedición de *El Libro de los Libros*, sólo que en esta ocasión eran los relatos de los niños los que acompañaban a las ilustraciones de Buchholz. Lo verdaderamente remarcable de la experiencia es la creación de situaciones favorables a las respuestas, que a la vez ayudan a comprender que nadie reacciona igual que otro, como nadie tiene el mismo rostro que otro. Comportarse desde el principio como se comportan los adultos: ése es el secreto.

Un cuaderno de viaje, como el que manejan los alumnos de primaria de José Luis Polanco, permite ir dejando huella del calmoso paso por la escuela. Está concebido para anotar los sucesos cotidianos, los poemas que inventan y los cuentos que imaginan, las impresiones de sus viajes, las noticias que les llaman la atención, las palabras y expresiones que escuchan. Pero también sirve como diario de lecturas, de

manera que junto a las demás anotaciones también apuntan los libros que leen, copian las frases que les gustaron o sorprendieron, expresan su opinión sobre lo leído. La escritura se convierte así en un registro de la vida de cada cual, pero también de las lecturas que la van puntuando y recreando. Escribir sobre lo leído a la par que lo observado o experimentado crea la conciencia de que leer forma parte de los acontecimientos dignos de recordarse. Ese modo sencillo y libre de responder a la literatura habitúa a los alumnos a entender la escritura como una prolongación pero también como un estímulo de la lectura.

Si a lo largo de los siglos una novela tan canónica como *Don Quijote de la Mancha* ha sido imitada, parafraseada, parodiada, reinterpretada o traicionada por poetas, escultores, cineastas, pintores, músicos, dibujantes, bailarines, filósofos, cantantes o escritores, ¿cómo no dar por satisfactorio el acercamiento a la novela de Miguel de Cervantes a partir de las realidades sociales y culturales de los alumnos de un centro escolar? Es lo que pensaron algunos profesores de diversos colegios e institutos de la región de Murcia, que con motivo del IV centenario de la publicación de *El Quijote* y desde distintas áreas curricu-

lares emprendieron la tarea de leer la novela y responder con nuevos textos a las lecturas personales de los alumnos. Y así fue como la obra cervantina fue recreada a partir de diálogos entre los episodios quijotescos y las canciones de Joaquín Sabina, cartas dirigidas a Don Quijote de los alumnos inmigrantes sobre sus condiciones de vida y sus sueños, creación de historietas, composición de canciones, escritura de relatos breves, poemas y obras de teatro... El resultado fue el libro *Más de cien mentiras. Quijote y Sabina confabulados*. Las lecturas de los alumnos no eran ajenas a su condición y sus respuestas no ignoraban su mundo y su tiempo. De ese modo, y desde una mirada contemporánea, animaban, es decir, reavivaban, un libro escrito cuatro siglos antes. Certificaban así la primordial aspiración de la gran literatura: ser siempre actual.

De entre las muchas posibilidades de hacer amar la poesía, Juan Sánchez-Enciso, profesor del IES Can Planas de Barberà del Vallès (Barcelona), pensó que la preparación de un espectáculo literario permitiría ir más allá del mero análisis métrico y del acostumbrado conocimiento de épocas y autores. La poesía puede mostrar todas sus sinuosidades si se presenta la

oportunidad de revivirla en uno mismo, en primer lugar, y hacerla revivir después en quienes la escuchan. Los alumnos crean así, mientras preparan y ensayan, una verdadera comunidad de lectores, tal vez más auténtica que la que compondrían si, sentados en sus pupitres, se limitaran a atender las explicaciones del profesor. Su manera de recitar, de comunicar a los espectadores las palabras fraternas de los autores, sería su particular respuesta a los poemas. Esas *Palabras para compartir*, el título del recital, necesitaban de una previa reflexión, de una íntima apropiación. No es posible rehacer algo no asimilado anticipadamente. Leer y releer, discutir y proponer, contribuían así a interpretar y comprender mejor. Las reclamaciones de una actuación pública eran el aliciente para adueñarse de la poesía y transportarla luego a los demás. ¿Y no es acaso ése el fin último de cualquier aprendizaje literario: amar, asumir, transmitir?

En muchas bibliotecas y librerías esas situaciones se propician cada vez más, compitiendo a menudo con las aulas en la formación literaria. También en ellas se habla y se escribe de libros. Como ocurre asimismo en la Red, convertida ya en una ramificada y heterogénea conversación. Muchos de los *blogs* que hablan de litera-

tura son en realidad un muestrario de respuestas a la lectura. Los lectores tienen allí la oportunidad de compartir sus impresiones y sus juicios. También los más jóvenes, aquellos en los que se piensa constantemente cuando se habla de comprensión lectora o animación a la lectura. Internet les da la oportunidad de actuar como lo que verdaderamente son: lectores.

De las oportunidades que un alumno tenga de practicar conjuntamente la lectura y la escritura en su periodo escolar va a depender en gran medida su estima o desestima de los libros. Tengo comprobado que hablar o escribir de lo leído es una experiencia que cautiva cuando aparece exenta de clichés o evaluaciones. Incluso en las aulas universitarias, donde se supone que deben proscribirse, las respuestas libres y emocionales a una lectura (incluso a la lectura de libros propios de la infancia) son la mejor vía para entender y amar la literatura. Sin embargo, no resulta demasiado grato descubrir que muchos alumnos, cuya vocación es trabajar

en las aulas en el futuro, apenas han tenido oportunidad de expresar sus lecturas fuera del marco academicista de los resúmenes o los comentarios estándares. Descorazona pensar que, si nada lo remedia, muchos de ellos seguirán reproduciendo los viejos errores. El descubrimiento de que leer es dialogar con un libro, pero que ese diálogo se mantiene en realidad con uno mismo, es para la mayoría un motivo de asombro y liberación. He sido testigo de auténticas reconciliaciones con la literatura, de inesperados ataques de grafo-manía y de nacimientos de nuevos lectores por el simple hecho de haber tenido la oportunidad de leer y escribir sin prejuicios, sin temor a la calificación o a la descalificación, sin coacciones. Y es esa seguridad lo que me impulsa a defender la respuesta a la lectura como un homenaje y como un modo de aprendizaje. Responder significa potenciar el pensamiento propio a partir del pensamiento ajeno. No basta con reproducir, es preciso igualmente crear. Las palabras de otros sirven así para encontrar las propias.



ANIMACIÓN

En su origen fue un movimiento sociocultural que aspiraba a dotar de sentido político y educativo el tiempo de ocio de los ciudadanos en las sociedades occidentales de la segunda mitad del siglo xx. No era un movimiento simplemente recreativo, sino que pretendía también agitar y subvertir esas mismas sociedades mediante el acercamiento a la cultura de la mayoría de la población y el estímulo de la creatividad individual. La animación a la lectura fue un ramal de esa inmensa utopía. Se considera que animando a leer, facilitando el acceso universal a los libros, los seres humanos cambiarían y la sociedad se transformaría sin remedio.

ANIMADOR

Aunque va adquiriendo un perfil cada vez más profesional, un animador a la lectura es todo aquel lector que a su pasión por los libros suma la voluntad de expandirla. No hace de esa labor un oficio sino una misión. Desde la pasajera que lee silenciosamente en el metro al profesor que lee un poema en voz alta en el aula, la bibliotecaria que recomienda un libro a un usuario o el padre que lee un cuento a su hija antes de dormirse, miles de personas animan cotidianamente a leer sin tener conciencia de estar realizando una especial labor cultural. Simplemente, estiman la lectura y lo demuestran sin tapujos.

BIBLIOTECA INFANTIL

Espacio básicamente orientado a acoger con plenitud de derechos a los lectores más jóvenes, incluso a los que por su edad apenas pueden ser considerados como tales. Aunque las hay exclusivamente dedicadas a la infancia, la mayoría de ellas constituyen secciones bien delimitadas de las bibliotecas públicas. Paradójicamente, al menos en España, son los niños y los jóvenes los usuarios más numerosos y constantes, lo que no evita que se siga lamentando lo poco que lee la infancia y la juventud.

BIBLIOTECA ESCOLAR

Biblioteca escolar. Recinto primordial para el aprendizaje y el estímulo de la lectura en un centro educativo. Ese espacio tan capital y ventajoso es a la vez sumamente frágil, pues su funcionamiento depende las más de las veces de la voluntad y el talento de profesores concretos antes que de planes específicos del centro escolar o de las propias prácticas pedagógicas. Cuando cumple bien su cometido, cuando la biblioteca se constituye en la médula intelectual del centro, los beneficios son notorios e inmediatos: se lee más, se aprecian más los libros.

BLOG

Admirable instrumento tecnológico para, entre otros muy diversos fines, la propagación de la literatura y la animación a la lectura. La universal y ramificada conversación propiciada por Internet ha hecho, contra todos los nefastos augurios, que la lectura y los lectores aparezcan más visibles y diligentes que nunca. Individuales o colectivos, minoritarios o masivos, los *blogs* o bitácoras que proliferan en la Red están haciendo que la lectura se presente como una renovada oportunidad para la relación social y la expresión libre del pensamiento de los lectores.

COMPETENCIA LECTORA

Requisito básico para que la lectura no se convierta en un obstáculo o una rémora a la hora de abordar objetivos más ambiciosos. En muchas ocasiones, es la dificultad para leer, provocada por desventajas culturales o lastres familiares, pero también por errores pedagógicos, el origen de muchos desafectos hacia la lectura. La escuela debería garantizar esa suficiencia como parte de su compromiso ético, pero también por eficiencia, pues ningún propósito pedagógico posterior puede emprenderse si falla lo primordial.

COMPRENSIÓN

Objetivo de cualquier acción docente. No hay verdadero aprendizaje sin comprensión. Habría que considerar como un fracaso educativo toda práctica pedagógica que no desemboque en una mejor comprensión del mundo y de los seres humanos con los que los alumnos van a convivir. Y aunque cada disciplina académica requiere su propia modalidad de comprensión, parece fuera de duda que el fin último de la enseñanza es hacer comprensibles los fundamentos y los símbolos con que cada materia trata de cifrar el mundo.

COMPRENSIÓN LECTORA

Fundamento y destino del acto de leer. No hay verdadera lectura sin comprensión. La separación entre el deletreo y el entendimiento de un texto es inaceptable. Ha sido, sin embargo, el origen de muchos malentendidos pedagógicos con respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura. Carece de sentido plantearse siquiera la posibilidad de separar ambos procesos o hacerlos consecutivos. La comprensión de los textos debe ser la condición primera e irrenunciable de toda actividad relacionada con la lectura, no sólo en los momentos iniciales del aprendizaje sino en cualquiera de las lecturas posteriores de un texto.

DESEO DE LEER

Esquivo y anhelado sentimiento que parece natural para quien lo posee e inalcanzable para los que nunca lo han experimentado. No es, sin embargo, un afecto del que conozcamos con exactitud su mecanismo de activación y el reto será simplemente aplicarlo con corrección. Como todo movimiento emotivo es imprevisible e incierto. Crearlo es para los profesores un desafío no siempre bien resuelto. Si impulsarlo debe ser o no tarea de la escuela es una cuestión de recurrente controversia. Lo cierto es que si se acepta que su inculcación es un objetivo capital de

la pedagogía, los métodos para llevarla a cabo deberían ser revisados concienzudamente.

ESTRATEGIA

Actividad o conjunto de actividades cuya finalidad es despertar el gusto por la lectura. Son muchos los que confían en la oportunidad y la eficacia de idear acciones en torno al libro, dando a entender que el placer de leer se descubre más fácilmente si está precedido de juegos o espectáculos. Las estrategias se han presentado a veces como reemplazo de los gestos personales que, de un modo reposado y austero, han hecho apetecible un libro. La mejor estrategia, sin despreciar ningún esfuerzo, es la que, aun sin pretenderlo, lleva a cabo un lector cuando muestra su pasión por la lectura.

FORMACIÓN LITERARIA

Conjunto de conocimientos, actitudes, emociones, capacidades, valores, motivaciones, etc. que permiten comprender, juzgar y apreciar la literatura. No comprende exclusivamente conocimientos técnicos o periciales, como tantas veces se defiende, sino competencias que tienen también en cuenta los afectos y las disposiciones hacia el hecho literario. Con frecuencia se ha olvidado que en las aulas, a la par que los análisis filológicos y los datos históricos, deben promoverse las pasiones, las controversias y las respuestas éticas a los textos.

JUEGO

Actividad humana realizada por puro placer, gratuita y libremente, sin el peso del deber o la utilidad. Su máximo valor es que procura felicidad y permite realizar sueños y crear relaciones gratas con el entorno. Gracias al juego, los niños exploran la realidad, compensan las desilusiones, ponen a prueba sus fantasías, afirman su personalidad... Es decir, pueden crecer con armonía y seguridad. La lectura puede considerarse una especie

LECTURA PÚBLICA

de juego si aceptamos que la actitud con la que abrimos un libro es idéntica a la que se tiene al jugar y que los placeres que la literatura procura se asemejan a los que proporciona el juego imaginativo.

Servicio comunitario que proporciona el acceso libre y gratuito a los libros. La conquista de ese derecho, como el derecho universal a la educación o la sanidad, ha sido el resultado de no pocas hostilidades y no pocas odiseas individuales. Hacer posible que los libros no sean un bien restringido o inaccesible puede parecer hoy algo tan normal como tener agua potable en las casas, pero en muchos lugares del mundo sigue siendo, al igual que el agua, un don inalcanzable.

LECTURA OBLIGATORIA

Amenaza que gravita sobre los alumnos de los diversos niveles educativos. Muy a menudo, la oposición a leer forzosamente un libro recomendado no reside en su volumen o su escasa calidad sino en los procedimientos que se emplean para su promoción. Leer determinado libro puede ser algo valioso e inolvidable, pero los lectores jóvenes se resisten a hacerlo si lo relacionan con plazos, trabajos o controles. Se desperdician así irrecuperables oportunidades para introducir en sus vidas algunos textos necesarios.

LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL

Conjunto de textos escritos expresamente para los lectores más jóvenes, incluso para aquellos que aún no saben leer. Es un género afianzado en el siglo xx y que ha producido obras de una excepcional categoría estética y ética, pese a lo cual sigue siendo, extrañamente, poco apreciado por la crítica literaria y la institución universitaria, que lo considera de escasa entidad, apto para el entretenimiento de los niños pero no para el co-

nocimiento o el estudio académico. En la educación infantil y primaria va adquiriendo cada vez más autoridad, pero aún pesan mucho las insuficiencias. En la educación secundaria tiene todavía poca relevancia.

MEDIACIÓN

Labor de enlace y persuasión que unos lectores realizan hacia otros lectores, sobre todo los incipientes o desganados. Esa labor no es necesariamente la consecuencia de una profesión, no requiere más técnica que la pasión por la lectura y el deseo de inculcarla en otros. La pueden ejercer, y de hecho la ejercen, personas cuyos oficios difieren substancialmente, pero que coinciden en algo elemental: les gusta leer y consideran que ese gusto puede ser transmitido.

MOTIVACIÓN

Impulso que mueve a alguien, en el caso que nos ocupa, a acercarse a un libro y leerlo con atención y gozo. En el nacimiento de ese acicate cuentan mucho las expectativas y las recompensas. La intensidad de lo que se espera alcanzar y la dimensión de lo que se consigue determinan y alimentan la motivación. Las emociones no son ajenas a ese movimiento del ánimo. Saber dar motivos para leer, que es el fundamento de la motivación, es un arte que incumbe a todos los que se relacionan con niños, pero especialmente a los profesores.

ORALIDAD

Forma universal de transmisión literaria, gracias a la cual las tradiciones populares se perpetúan y se expanden. La ceremonia de contar o de recitar permite que la literatura se acerque a los que aún no saben leer y atraiga al mismo tiempo a los que, sabiendo, disfrutan escuchando los sonidos de las palabras eslabonadas en una narración o en un poema. La voz es el primer embajador de la literatura, da la bienvenida a los recién nacidos,

**PEDAGOGÍA DE LA
LECTURA**

incita a leer y sirve de prólogo a la posterior lectura silenciosa y solitaria.

Conjunto de prácticas escolares que conducen a un niño a aprender a leer y escribir, y luego a estimar y ejercer ese aprendizaje. No todo es responsabilidad de los profesores, ni todo se dirime en las aulas, pero es indudable que de lo que ocurra en un centro escolar depende en gran medida la suerte de un lector. En una buena pedagogía lectora intervienen factores muy diversos, pero algunos de los principales son los excelentes libros, la libertad de interpretación, la discusión colectiva, la atención a los detalles del texto, el tacto de los profesores, el buen ambiente y el respeto a las opiniones de los otros lectores.

PLACER

Proceso de carácter biológico que comparten los seres humanos con otras muchas especies animales, pero que sólo la nuestra ha logrado convertirlo en un sentimiento sumamente complejo y sutil. Hemos conseguido trascenderlo más allá de la mera satisfacción de las necesidades y los deseos. En el caso de la lectura, el placer tiene mucho que ver con las gratificaciones intelectivas y emocionales que procura. Descubrir, sorprenderse, razonar, identificarse, investigar, conocer, conmovirse... son operaciones mentales que la lectura promueve y que si se alcanzan producen un sentimiento de plenitud semejante al que provoca la risa de un bebé o el paladeo del chocolate, por poner un par de ejemplos reconocibles.

PLAN LECTOR

Conjunto de objetivos, medios y prácticas que un centro escolar dispone con el fin de alcanzar un nivel satisfactorio de lectura entre los alumnos y los profesores. No consiste en una retahíla de declaraciones, sino en un programa de acciones, cuya reali-

zación es incumbencia del conjunto de la comunidad escolar, incluyendo a las familias. Un plan lector no afecta sólo a la asignatura de lengua y literatura ni tiene como principal propósito el buen funcionamiento de la biblioteca, aun siendo de capital importancia, sino que atañe a la generalidad de las prácticas pedagógicas de un centro.

**RESPUESTA
A LA LITERATURA**

Expresión libre de los pensamientos y los sentimientos de los lectores tras la lectura de un texto. Si bien guardar silencio es un derecho que asiste a todo lector, es claro que conversar o escribir o dibujar después de cerrar un libro multiplica las posibilidades de comprensión. Tener la oportunidad de exponer de viva voz o a través de la escritura las sensaciones y las reflexiones habidas durante la lectura ayuda a afinarlas. Manifestar públicamente lo que la lectura de un texto ha provocado en uno mismo y conocer el modo en que la lectura de ese texto ha afectado a otros lectores nos hace más conscientes de lo que significa leer.

Referencias y bibliografía

- AA.VV. (2001): *La educación lectora*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- AA.VV. (2002): *¡A la lectura! Bibliotecas escolares y animación a la lectura*. Santa Cruz de Tenerife. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- AA.VV. (2004): *Seminario de animación a la lectura*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- ALARCOS LLORACH, E. (1974): «Respuesta», en LÁZARO CARRETER, F. (coord.): *Literatura y educación*. Madrid. Castalia.
- ALONSO, D. (1974): «Respuesta», en LÁZARO CARRETER, F. (coord.): *Literatura y educación*. Madrid. Castalia.
- ALONSO TAPIA, J. (2005): «Claves para la enseñanza de la comprensión lectora», en *Revista de Educación*, extraordinario 2005, pp. 63-93.
- ALVERMANN, D.E.; DILLON, D.R.; O'BRIEN, D.G. (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid. Visor.
- AMO, M. DEL (1964): *La Hora del Cuento*. Madrid. Servicio Nacional de Lectura.
- ARCA, A. (2006): *Animazione alla lettura. Teorie e tecniche*. Brescia. La Scuola.
- ARGÜELLES, J.D. (2003): *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México DF. Paidós.
- BARÓ, M.; MAÑÁ, T.; VELLOSILO, I. (2001): *Bibliotecas escolares, ¿para qué?* Madrid. Anaya.
- BARRIENTOS, C. (1982): *Libro-fórum: una técnica de animación a la lectura*. Madrid. Narcea.
- BARTHES, R. (1982): *El placer del texto*. México DF. Siglo XXI.
- BAUMANN, J.F.; SCHMITT, M.C. (1986): «The what, why, how, and when of comprehension instruction». *The Reading Teacher*, 39, pp. 640-647.
- BOMBINI, G. (2006): *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires. Libros del Zorzal.
- BRASSEUR, P. (2007): *1001 activités autour du livre*. Paris. Casterman.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1986): «El momento actual de la literatura infantil en España». *Alacena*, 5, pp. 2-3.
- BROOKS, P. (1971): «La critique des pédagogues», en DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T. (dir.): *L'enseignement de la littérature*. Paris. Plon.

- BRUNER, J. (1987): *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.
- BUS, A.G.; VAN IJZENDOORN, M.H. (1995): «Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate». *Reading Research Quarterly*, 30(4), pp. 998-1015.
- CAIRNEY, T.H. (1992): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Morata.
- CALLEJA, S. (1988): *Lecturas animadas*. Bilbao. Mensajero.
- CALVO, B. (1999): «Animación a la lectura». *Educación y Biblioteca*, 100, pp. 5-7.
- CAMACHO, J.A. (2003): *La biblioteca escolar en España: pasado, presente y un modelo para el futuro*. Madrid. Ediciones de la Torre.
- CASTRILLÓN, S. (2001): «La animación a la lectura: mucho ruido y pocas nueces», en AA.VV.: *La educación lectora*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- CELAYA, J. (2008): *Innovación en el fomento de la lectura*. <www.dosdoce.com/contin-guts/articulosOpinion/vistaSola_cas.php?ID=106>.
- CERRILLO, P.C.; CAÑAMARES, C. (2003): «Algunas consideraciones sobre el concepto de animación a la lectura», en CERRILLO, P.C.; YUBERO, S. (coord.): *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 251-255.
- CERRILLO, P.C.; GARCÍA PADRINO, J. (coord.) (1996): *Hábitos lectores y animación a la lectura*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- CERRILLO, P.C.; LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002): *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca. Universidad de Castilla-La Mancha.
- CHAMBERS, A. (2007): *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- CHANGEUX, J.P. (1997): *Razón y placer*. Barcelona. Tusquets.
- CHARPENTREAU, J. (1964): «Un besoin, des réponses diverses», en AA.VV.: *L'animation culturelle*. Paris. Les Éditions Ouvrières, pp. 15-32.
- COHEN, D.; MACKETH, S.A. (1993): *El desarrollo de la imaginación*. Barcelona. Paidós.
- COL.LECTIU DE LITERATURA INFANTIL I JUVENIL D'ELX (1993): *De la animación a la lectura y otras confusiones*. Alicante. Librería Compás.

- COLOMER, T. (2005): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste.
- CORONAS, M. (2000): *La biblioteca escolar. Un espacio para leer, escribir y aprender*. Navarra. Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- DELMIRO COTO, D. (2002): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona. Graó.
- DÍAZ PLAJA, A. (1964): *Cómo atraer al lector*. Madrid. Servicio Nacional de Lectura, p. 21.
- DOMECH, C.; MARTÍN ROGERO, N.; DELGADO, M.C. (1994): *Animación a la lectura. ¿Cuántos cuentos cuentas tú?* Madrid. Popular.
- DURÁN, T. (2002): *Leer antes de leer*. Madrid. Anaya.
- EGAN, K. (1991): *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid. Morata.
- ELKIN, J.; TRAIN, B.; DENHAM, D. (2003): *Reading and ReaderDevelopment. The Pleasure of Reading*. London. Face Publishing.
- EQUIPO PEONZA (1995): *ABCdario de la animación a la lectura*. Madrid. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- (2001): *El rumor de la lectura*. Madrid. Anaya.
- ESCARDÓ, M. (2003): *La biblioteca, un espacio de convivencia*. Madrid. Anaya.
- FÄHRMANN, W. (1979): *El niño y los libros: cómo despertar una afición*. Madrid. SM.
- FERRUCI, F. (1971): «Les lettres italiennes ou le domaine du sacré», en DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T. (dir.): *L'enseignement de la littérature*. Paris. Plon.
- FRANK, C.R.; DIXON, C.N.; BRANDTS, L.R. (2001): «Bears, trolls, and pagemasters: Learning about learners in Book Clubs». *The Reading Teacher*, 54(5), pp. 448-462.
- FREUD, S. (1984): «El poeta y la fantasía», en *Psicoanálisis aplicado y Técnica psicoanalítica*. Madrid. Alianza.
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ; INSTITUTO IDEA (2005): *Las bibliotecas escolares en España. Análisis y recomendaciones*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipeírez.
- GARCÍA GUERRERO, J. (1999): *La biblioteca escolar, un recurso imprescindible: propuestas y materiales para la creación de ambientes lectores en los centros*. Sevilla. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia.

- GARDNER, H. (1993): *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona. Paidós.
- GERMANAUD, M.C.; RAPPAPORT, G. (1988): *Crear y animar una biblioteca*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1985): *Cómo hacer a un niño lector*. Madrid. Narcea.
- GOODMAN, N. (1990): *Maneras de hacer mundos*. Madrid. Visor.
- HUIZINGA, J. (1998): *Homo ludens*. Madrid. Alianza.
- ISER, W. (1989): «El Proceso de Lectura», en WARNING, R. (ed.): *Estética de la recepción*. Madrid. Visor, pp. 149-164.
- JOVER, G. (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona. Octaedro.
- LAGE, J.J. (2005): *Animar a leer desde la biblioteca*. Madrid. CCS.
- LARDONE, L.; ANDRUETTO, M.T. (2007): *La escritura en el taller*. Madrid. Anaya.
- LINNAKYLÄ, P.; VÄLIJÄRVI, J. (2006): «Rendimiento de los estudiantes finlandeses en PISA. Las claves del éxito en lectura». *Revista de educación*, extraordinario 2006, pp. 227-235.
- MAGRIS, C. (2001): «La escuela: risa y libertad», en *Utopía y desencanto*. Barcelona. Anagrama.
- MARTOS NUÑEZ, E. (2006): «"Tunear" los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura». *Ocnos*, 2, pp. 63-78.
- MEEK, M.; WARLOW, A.; BARTON, G. (coord.) (1994): *The Cool Web. The Pattern of Children's Reading*. London. The Bodley Head.
- MORA, F. (2006): *Los laberintos del placer en el cerebro humano*. Madrid. Alianza.
- MORENO, V. (1985): *El deseo de leer*. Pamplona-Iruña. Pamiela.
- (1994): *El deseo de escribir*. Pamplona-Iruña. Pamiela.
- (2000): *Lectura, libros y animación. Reflexiones y propuestas*. Navarra. Departamento de Educación y Cultura, Gobierno de Navarra.
- MORIN, E. (2006): *El Método 6. Ética*. Madrid. Cátedra.
- MYRON, H. (1971): «L'enseignement de la littérature et le défi humain», en DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T. (dir.): *L'enseignement de la littérature*. Paris. Plon.
- OBSERVATORIO CULTURAL DEL PROYECTO ATALAYA (2007): *Usos, hábitos, demandas culturales de los profesores e investigadores universitarios andaluces*. Cádiz. Universi-

- dad de Cádiz y Dirección General de Universidades de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- OSORO, K. (coord.) (1998): *La biblioteca escolar, un derecho irrenunciable*. Madrid. Asociación Española de Amigos del Libro Infantil y Juvenil.
- PARMEGIANI, C.A. (1987): *Lecturas, libros y bibliotecas para niños*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- PATTE, G. (1988): *¡Dejadles leer! Los niños y las bibliotecas*. Barcelona. Pirene.
- PÉREZ, J.; GÓMEZ-VILLALBA, E. (2003): *Lectura recreativa y aprendizaje de habilidades lingüísticas básicas*. Granada. Universidad de Granada.
- PERKINS, D. (1999): «¿Qué es la comprensión?», en STONE WISKE, M. (comp.): *La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires. Paidós.
- PETERSON, R.; EEDS, M. (1990): *Grand Conversations: Literature Groups in Action*. New York. Scholastic.
- PIAGET, J. (1982): *La formación del símbolo en el niño*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- PICARD, M. (1986): *La lecture comme jeu*. Paris. Editions de Minuit, p.94.
- POSLANIEC, C. (1994): *Comportement de lecteur d'enfants du CM2. Profils, représentations, influence des animatiosns, influence de la contrainte*. Paris. Institut National de Recherche Pédagogique.
- (2001): *Donner le goût de lire*. Paris. Éditions du Sorbier.
- PROUST, M. (1998): *En busca del tiempo perdido*, vol. 7: El tiempo recobrado. Madrid. Alianza.
- RAPHAEL, T.E.; McMAHON, S.I. (1994): «Book club: An alternative framework for reading instruction». *The Reading Teacher*, 48, pp. 102-116.
- RICOEUR, P. (1986): *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. Paris. Seuil.
- RIPOLL, M.F. (2003): «Reflexiones sobre la animación a la lectura». *Primeras Noticias*, 192, pp. 21-24.
- ROSENBLATT, L. (2002): *La literatura como exploración*. México DF. Fondo de Cultura Económica.
- (2005): «The Transactional Theory of Reading and Writing», en *Making Meaning with Texts*. Portsmouth, NH. Heinemann.

- RUEDA, R. (1994): *Recrear la lectura*. Madrid. Narcea.
- SARMIENTO, M. (O.S.B.) (1789): «Reflexiones literarias para una Biblioteca Real y para otras Bibliotecas Públicas». *Semanario Erudito*, tomo XXI. Madrid. Imprenta Don Blas Román, p. 43.
- SARTO, M. (1984): *Animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid. SM.
- (2000): «De dónde viene y a dónde va la animación a la lectura». *Educación y futuro*, 2, pp. 45-51.
- SAVATER, F. (1995): *Diccionario filosófico*. Barcelona. Planeta.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona. Graó.
- SONTAG, S. (2007): «La escritura como lectura», en *Cuestión de énfasis*. Madrid. Alfabara, pp. 293-298.
- TODOROV, T. (1971): «Conclusion», en DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T. (dir.): *L'enseignement de la littérature*. Paris. Plon.
- TRAIN, B. (2003): «Reader development», en ELKIN, J.; TRAIN, B.; DENHAM, D.: *Reading and Reader Development. The Pleasure of Reading*. London. Face Publishing, pp. 30-58.
- VENTURA, N. (1982): *Guía práctica para bibliotecas infantiles y escolares*. Barcelona. Laia.
- (1986): «Entre la animación y la lectura». *Primeras Noticias*, 73, p. 20.
- VIGOTSKY, L.S. (2000): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- WINNICOTT, D.W. (1979): *Realidad y juego*. Barcelona. Gedisa.
- YNDURÁIN, F. (1974): «Respuesta», en LÁZARO CARRETER, F. (coord.): *Literatura y educación*. Madrid. Castalia.
- ZOPPEI, E. (2003): *Dentro, oltre il libro. Percorsi di animazione alla lettura*. Verona. Libreria Editrice Universitaria.
- (2006): *Laboratori di lettura. Metodi e tecniche di animazione del libro*. Milano. Mondadori.

10 ideas clave. Animación a la lectura reflexiona sobre la *animación a la lectura*, un concepto extremadamente difuso y deteriorado, significativo y banal a la vez, útil y sospechoso por igual.

Pretende ser un libro conciliador, que no concibe hablar de animación a la lectura sin hablar de educación lingüística y literaria, de la misma manera que al hablar de educación lectora no se habla de otra cosa que de animar a leer. Se trata de amistar prácticas a menudo comunicadas, incluso hostiles, y quebrar a la vez la falsa dicotomía entre la profundidad asignada al trabajo académico y la trivialidad atribuida a las actividades de animación. En todos los casos, el incentivo es el mismo: «hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable». No se trata de otra cosa.

El libro presenta una estructura clara que ayuda a entender cada una de las ideas que se formulan con la intención de demostrar la importancia de la innovación y el cambio para la mejora de la capacitación docente. Las ideas clave planteadas ayudan a responder a preguntas tales como:

- ¿Cuál es el verdadero significado de la animación a la lectura?
- ¿Qué debe entenderse por «placer de leer» y qué hacer para lograrlo?
- ¿Qué fundamenta la animación a la lectura?
- ¿A qué libros concierne esta pedagogía de la lectura?
- ¿Qué papel deben tener los mediadores en la lectura?
- ¿Dónde se construye el futuro de un lector?...



ISBN 978-84-7827-681-3



9 788478 276813