

EN TEORÍA



¿Quién promociona la lectura?

Teresa Colomer*

En la actualidad es toda la sociedad la que se halla implicada en la promoción de la lectura, aunque la escuela continúa responsabilizándose del acceso a la lectura y la escritura.

Sin embargo, la escuela debe establecer ámbitos de colaboración social en las tareas de promoción de la lectura y, por otra parte, debe dejar mucho más claros los objetivos de aprendizaje que le son propios. Entre los aspectos que sí debe asegurar la escuela están el enseñar a leer, propiciar la lectura de libros de calidad, garantizar el conocimiento de algunos textos «clásicos», o enseñar a leer textos «complejos».



MEINOLF NITSCHKE, LEO'S FAVORITE BOOKS, BOLOGNA ANNUAL '92.

En los últimos años hemos asistido a una gran expansión de las actividades de animación o promoción de la lectura. Unas veces, estas actividades se realizan en conexión con el trabajo de las escuelas y bibliotecas; otras, de forma separada. Normalmente cuentan con el concurso de otras instituciones y las llevan a cabo nuevos tipos de agentes que, como en el caso del I Encuentro de Promotores de la Lectura celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara (México) empiezan a plantearse la «profesionalización» de estas actuaciones. Estas páginas se proponen reflexionar sobre la tensión que está en la base del debate abierto y que se da entre estos polos: el de «enseñar» y el de «promocionar» la lectura. Para hacerlo, parece conveniente enmarcar la discusión actual en la evolución que han seguido ambas funciones en las sociedades occidentales. La historia de esta tensión se inició, claro está, con el invento de la escritura.

El invento de la escritura y sus ventajas

Hablar de promoción de la lectura implica pensar que dominar el lenguaje escrito es algo importante en el mundo actual. Asistimos a tantos discursos sobre las inefables bondades de la lectura, que me gustaría comenzar por recordar que ésta es, ni más ni menos, un invento de la humanidad que se ha mostrado enormemente productivo. Los seres humanos somos animales un tanto desvalidos físicamente, pero ya que somos capaces de pensar y hablar, no cesamos de idear prótesis que alivien nuestra situación de desventaja, que nos permitan ser más rápidos, cargar más peso, ver más lejos, trasladarnos por el aire, sumergirnos en el agua o aguantar temperaturas extremas.

Una de nuestras prótesis ha sido buscar un sistema que «congelara» el lenguaje y nos permitiera tratarlo como un objeto: llevarlo a otro lugar, mostrarlo a otras personas o verlo cuantas veces queramos para poder disfrutarlo o pensar sobre él detenidamente.

¿Qué significa que eso ha resultado



QUENTIN BLAKE, PORTADA DEL BOLOGNA ANNUAL 2003.

muy productivo? Veámoslo por un momento en un campo diferente: el invento de la notación musical. Cuando la música no podía escribirse, los músicos tenían que destinar la mayor parte de sus energías a memorizar las piezas del repertorio con la única ayuda de su propio oído. Dada la limitación de la memoria humana, el patrimonio musical oral fue inevitablemente reducido. Además ello dejaba muy poco espacio mental para la creación, ya que debía hacerse siempre a partir de una combinación circunscrita a los pocos elementos de que el músico disponía en su recuerdo individual. Entonces, el lenguaje musical resultaba simple: nadie, por ejemplo, podría recordar con todo detalle la *Novena Sinfonía*

de Beethoven para poder interpretarla, o bien eso costaría tanto esfuerzo que no merecería la pena componer una obra de este tipo.

Así, el uso de la notación dinamizó y aceleró radicalmente la evolución de la música en las sociedades que la adoptaron. Hizo posible almacenar un número más elevado de melodías, convirtiendo las partituras en una memoria colectiva. Ello favoreció la creación de estructuras más complejas y, éstas, a su vez, pudieron repercutir más ampliamente en el nuevo repertorio que se iba creando. Ahora bien, cabe resaltar que ningún sistema de notación musical es capaz de reproducir toda la gama sonora, ni de la voz humana, ni de los instrumentos mu-

sicales, así que los músicos optaron por acoplar sus facultades a aquello que puede ser transmitido por escrito. Por ello se fueron marginando y abandonando formas más próximas a la tradición oral, de modo que notación y música reproducida fueron estableciendo una correspondencia cada vez más próxima.

De una forma parecida, la lengua escrita permitió la existencia de una memoria colectiva, una comunicación mayor al no estar limitada a la presencia física de los interlocutores, un nivel más profundo de análisis, reflexión y abstracción del lenguaje, al favorecer el pensamiento detenido sobre el propio enunciado, y la creación de un registro estandarizado de lenguaje que facilita la comunicación de grandes colectividades. Desde la perspectiva social, la escritura hizo posible un crecimiento del saber que dio lugar, ni más ni menos, que al desarrollo científico y cultural de nuestro mundo. Desde la perspectiva individual, y dado que nuestra inteligencia es lingüística, el escrito resulta un método tan potente de representación simbólica que favorece el desarrollo de procesos psicológicos superiores y el dominio de formas abstractas del lenguaje. Esas son sus virtudes y por eso nos interesa.

Recientemente se han inventado otras «prótesis» que permiten conservar el lenguaje oral o visualizar la situación completa de comunicación como si la distancia entre los hablantes no existiera. Algunos de estos inventos pueden realizar parte de las funciones de la lengua escrita. Por ejemplo, a través de los audiovisuales podemos acceder a historias y mundos de ficción o ampliar nuestro conocimiento pasivo del lenguaje oyendo formas estandarizadas orales que no utilizamos en nuestro entorno. Oral y escrito se mueven ahora como un *continuum* y se interrelacionan en la mayoría de las situaciones comunicativas. Está por verse si la evolución de alguno de los nuevos inventos o la colaboración combinada del escrito y las pantallas resultarán más eficaces que la lectura y la escritura tradicionales. Sin duda, ya parecen serlo para determinados tipos de escritos informativos, por ejemplo. Pero lo que sabemos por ahora es que son precisamente los mejores lectores los que resultan más hábiles a la hora de do-

minar y usar las nuevas tecnologías para sus propios fines.

El manual de instrucciones de la lectura: la escuela

Nos hallamos aquí para hablar de promoción de la lectura, pero ésta es una preocupación muy reciente en la historia letrada de la humanidad. Cuando se inventaron los códigos de representación escrita del lenguaje, lo que resultó imperioso fue crear una institución que se encargara de que una parte de la población supiera utilizarlos para los fines que se le fueran encomendando. Alguien tenía de enseñar a usar el nuevo instru-

mento porque realmente no era (no es) nada sencillo. Por ejemplo, la escritura alfabética, permite representar el lenguaje con una economía muy grande de medios, apenas unos pocos signos. Pero esa misma abstracción hace imposible que los hablantes puedan acceder al escrito simplemente descomponiendo las palabras en unidades sonoras y viendo su correspondencia con unos signos gráficos. No funciona así porque, como la música, oral y escrito no funcionan igual, y se necesita instrucción y confrontación con el mismo lenguaje escrito para aprender a leer.

Por estas razones fue necesario crear la escuela, para «aprender de letra», es decir, para enseñar a descifrar el escrito y



TARO MIURA, I'AM A HERO, BOLOGNA ANNUAL 2003.



CHRISTOPH ESCHWEILER, BOOKS ABC, DAUMESDICK, 1990.

preparar a los distintos tipos de profesionales que la sociedad necesitaba a través del contacto con el lenguaje de los textos. En esas épocas lejanas, nadie pareció muy preocupado por la promoción de la lectura, sino que se aceptó con naturalidad que «la letra con sangre entra». Nos lo confirma la voz de Marco Valerio Marcial, el cual, en el siglo I de nuestra era, increpaba a los maestros de esta forma:

«¿Qué tenemos que ver contigo, maldito maestro de escuela, cabeza aborrecida por niños y niñas? Aún no han roto el silencio de la noche los gallos de la gran cresta, y ya truena tu voz con espantoso estruendo acompañado de azotes.» (*Epigramas, IX*)

Y añadía en su siguiente epigrama:

«Maestro de escuela, deja descansar a esta inocente multitud [...]. Los días luminosos se abrazan con los fuegos del León, y julio ardiente tuesta las mieses. Deja en paz el cuero de Escitia, cortado en correas hirientes, con el que fue azotado Marsias de Celene. Que descansen las tristes férulas, cetros de los pedagogos, y reposen hasta el 15 de octubre: los niños en verano, si se mantienen sanos, ya aprenden bastante.» (*Epigramas, X*).¹

La inestable división entre enseñar y promocionar

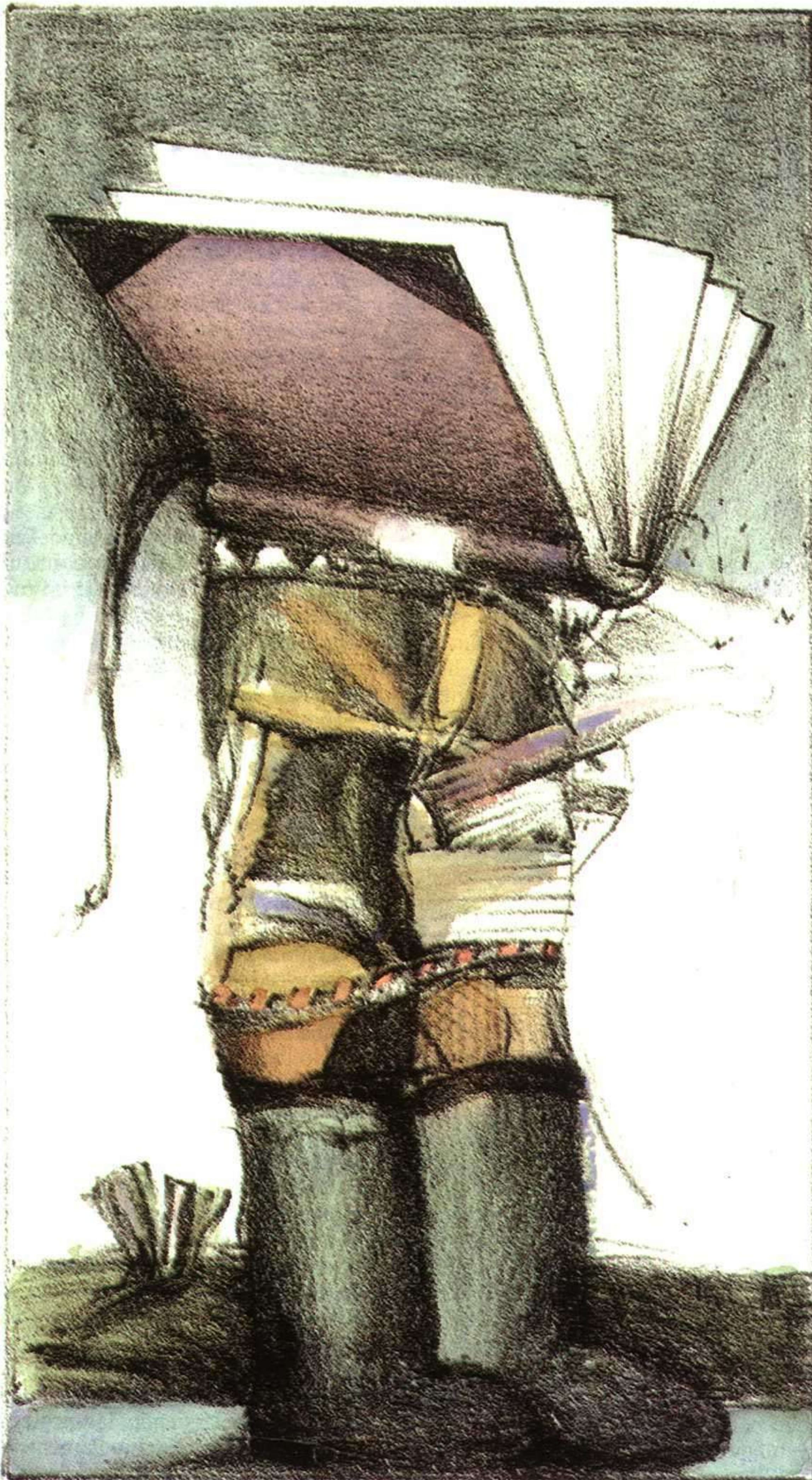
A lo largo de los siglos, la sociedad ha ido cambiando su concepto de lo que es «saber leer y escribir». Lo que la colectividad ha percibido como necesario para su organización y progreso social se ha ido reflejando en su forma de repartir juego entre diferentes instancias para que participaran, no sólo en la enseñanza sino en algo nuevo: la promoción de la lectura. Vamos a verlo en tres momentos históricos distintos.

Minorías lectoras y conservación de los libros: familias y archivos

Los historiadores de la lectura en el mundo occidental han señalado que, hasta la etapa de la industrialización, saber leer y escribir era algo mucho más difuso que nuestro concepto actual, algo asociado a menudo con el ocio y el ámbito de las relaciones sociales. Era más bien un valor moral por el que ser letrado se correspondía con ser virtuoso y donde la posesión de ese saber cumplía



MARIA BATAGLIA, BOLOGNA ANNUALE '91.



una función de cohesión social de clase. Jenny Cook-Gumperz comenta a este respecto: «Uno de los mayores impactos de los recientes estudios históricos en esta área ha sido el de informar sobre las muchas maneras en las que ha existido la alfabetización en la sociedad occidental en el curso de los últimos cinco siglos [...]. Se puede decir que el cambio desde el siglo XVIII en adelante no ha sido el del analfabetismo total a la alfabetización, sino el de una multiplicidad de alfabetizaciones difíciles de evaluar, de una idea “pluralista” de la alfabetización, como un conjunto de diferentes aptitudes relacionadas con la lectura y escritura, con muchos objetivos diferentes y para muchos sectores diferentes de una sociedad, a la noción de una sola y estandarizada “alfabetización escolar” vigente en nuestro siglo».²

Probablemente pueda imaginarse mejor esta alfabetización múltiple y difusa si pensamos en nuestro propio uso de las nuevas tecnologías. Hay quien sabe mucho y quien no sabe nada. Hay quien las usa para su profesión y quien las usa para su ocio placentero. Hay quien sabe usar muy bien un determinado tipo de programas y es «analfabeto total» en otros y hay quien se convierte en activo mediador de su entorno para determinados accesos. Y ello no nos preocupa especialmente ni marca aún fronteras sociales y de prestigio personal, a no ser que vayan asociadas a requerimientos profesionales.

Durante siglos, la escuela (o los preceptores en los sectores de elite) se encargó de enseñar el código escrito, la traducción de los clásicos griegos y latinos y la retórica de la composición de los discursos profesionales. Pero la «promoción», en el sentido de despertar el deseo de leer, crear hábitos lectores o llevar a la construcción de una cultura letrada más amplia y constante, era algo que se producía de forma natural en la familia y en el entorno social de los sectores minoritarios que tenían acceso a las obras. Los libros eran pocos y se hallaban en las bibliotecas familiares de esas clases pudientes. Las bibliotecas del Estado o de otras instituciones tenían entonces la finalidad básica de *conservar* los libros, eran literalmente «archivos» donde guardar los documentos.



Universalización de los lectores y acceso a los libros: escuelas y bibliotecas

Durante el siglo XIX fue extendiéndose una concepción estandarizada de alfabetización. A diferencia de lo que ocurría hasta entonces, cuando se podía ser un próspero y respetado ciudadano sin saber de letra, la alfabetización empezó a relacionarse con el esfuerzo individual realizado para adquirir esa capacidad —para educarse— y con el éxito económico alcanzado como consecuencia de esa capacidad. El reverso de esta correlación significa que ser analfabeto comenzó a vincularse con el fracaso social y ese fracaso pasó a atribuirse a la responsabilidad del propio individuo por su falta de educación.

Si leer era necesario para progresar, cualquiera tenía que poder hacerlo. Se inició entonces la demanda social en favor de instrumentos que permitieran que todo el mundo pudiera recorrer ese camino, es decir, la demanda en favor de crear escuelas y bibliotecas, gratuitas y accesibles. Se produjo una línea reivindicativa que veía el acceso al escrito como un elemento igualador entre los humanos, un camino para alcanzar un nuevo orden político y social. La escuela pública fue el gran logro ilustrado. Permitía que toda la población tuviera acceso a la cultura y obtuviera carta de ciudadanía. Entender la alfabetización como una parte del desarrollo individual y personal culmina en su consideración

actual como un derecho humano. Por pensar en estos términos, por ejemplo, fue por lo que en la escuela se introdujo la lectura en voz alta de los textos clásicos —para que todos pudieran disfrutar de la literatura atesorada hasta entonces por las minorías— o se instalaron pequeños armarios destinados al préstamo de libros.

Ahí, con las masas campesinas, mineras y obreras sentadas en las aulas, empezó propiamente la tarea de *promoción de la lectura como actividad social*. Proliferaron los ateneos obreros, se regularon por primera vez los estudios para formar a maestros y bibliotecarios, se extendieron redes de bibliotecas y se multiplicó la edición de revistas, periódicos, libros populares de grandes tirajes y libros específicamente dedicados a los niños. «Saber leer» pertenecía ya a todos los sectores sociales.

Si leer era necesario, lo era para el desarrollo industrial y como una vía de cohesión de la población, porque la división entre alfabetizados y analfabetos empezaba a constituir la frontera de la marginación social. Podemos verlo claramente en los discursos parlamentarios sobre las leyes de escolaridad y en las encendidas polémicas de la época. Por pensar en estos términos fue por lo que los maestros nunca terminaron de potenciar realmente el acceso a escritos que no parecieran directamente «útiles y funcionales» para unos alumnos que tendrían que ganarse la vida al cabo de

unos pocos años de escolaridad. En esta óptica, la literatura aparecía como un lujo innecesario. Se trataba de un malentendido bienintencionado y proteccionista, pero que, de hecho, continúa operando de forma bien viva en muchos contextos educativos.

Toda esta presión social culminó, efectivamente, con la extensión de las bibliotecas y de la educación universal, gratuita y dirigida a un abanico cada vez más amplio de edades a lo largo de los siglos XIX y XX. Sin embargo, en este veloz recorrido histórico no podemos olvidar que en la realidad se superponen las etapas. Así, nuestro mundo alberga aún hoy en día 115 millones de niños sin escolarizar y existen muchos lugares que continúan absolutamente desprovistos de libros.

A lo largo de todo este proceso resalta un elemento muy interesante para nuestra situación actual: el de la pugna entre un discurso escolar sobre la lectura, basado en una lectura intensiva, prescriptiva y guiada hacia una mayor profundidad interpretativa o erudita, y un discurso moderno de la lectura como práctica extensiva, libre y adecuada a las distintas finalidades de cada ciudadano.³ Los bibliotecarios se convirtieron en abandonados de este segundo discurso transformando los archivos en bibliotecas públicas, abriéndose al préstamo y, literalmente, convirtiendo las protectoras vitrinas en anaqueles directamente accesibles a los lectores. Así, en la primera

mitad del siglo xx, las bibliotecas pasaron a ser un agente fundamental de la promoción de la lectura.

Pero ya en la segunda mitad del siglo xx, los dos discursos sobre la lectura, encarnados respectivamente en las instituciones de la escuela y la biblioteca, terminaron finalmente por establecer pactos de colaboración. Terminó viéndose el promocionar la lectura y el enseñar a leer como las dos caras de una misma moneda. En el camino, las fronteras entre ambos espacios, objetivos e instituciones se habían hecho permeables:

— Para ser más eficientes, los bibliotecarios distinguieron entre los distintos tipos de público a que se dirigían. Cuando se dirigieron específicamente al público infantil y juvenil, tuvieron que crear fondos, espacios, mobiliario o instrumentos de clasificación y uso, distintos de los dirigidos hasta entonces al público adulto. Pero el cambio fundamental fue que, por primera vez en la historia, unos profesionales que trabajaban al servicio de la lectura tuvieron que inventar *prácticas de promoción* que atrajeran a los ciudadanos a sus establecimientos. Recurrieron entonces a aquellas actividades que parecían haber funcionado durante siglos en el seno de las familias ilustradas, tales como recomendarse libros o narrar cuentos. Sin embargo, al dirigirse a niños y niñas que «deben aprender», los bibliotecarios se vieron obligados a practicar la lectura guiada que tanto habían vilipendiado o a desarrollar actividades didácticas de formación de usuarios. Entonces, no tuvieron más remedio que fijarse también en las prácticas escolares.

— Los cambios en las escuelas no fueron menores: los escritos exteriores (los libros infantiles, las revistas, los periódicos, etc.) penetraron en las aulas; los alumnos salieron a la calle y se fueron de visita a las librerías, bibliotecas o espectáculos teatrales; la enseñanza de la lectura pasó a verse como algo continuado a lo largo de todas las etapas educativas, algo que implicaba a todos los docentes y que comprendía todo tipo de textos, tanto expositivos como literarios. Así que, otros profesionales, ahora los maestros, tuvieron también que incorporar *actividades de promoción*. Porque al dirigirse a sus nuevos alumnos —los de

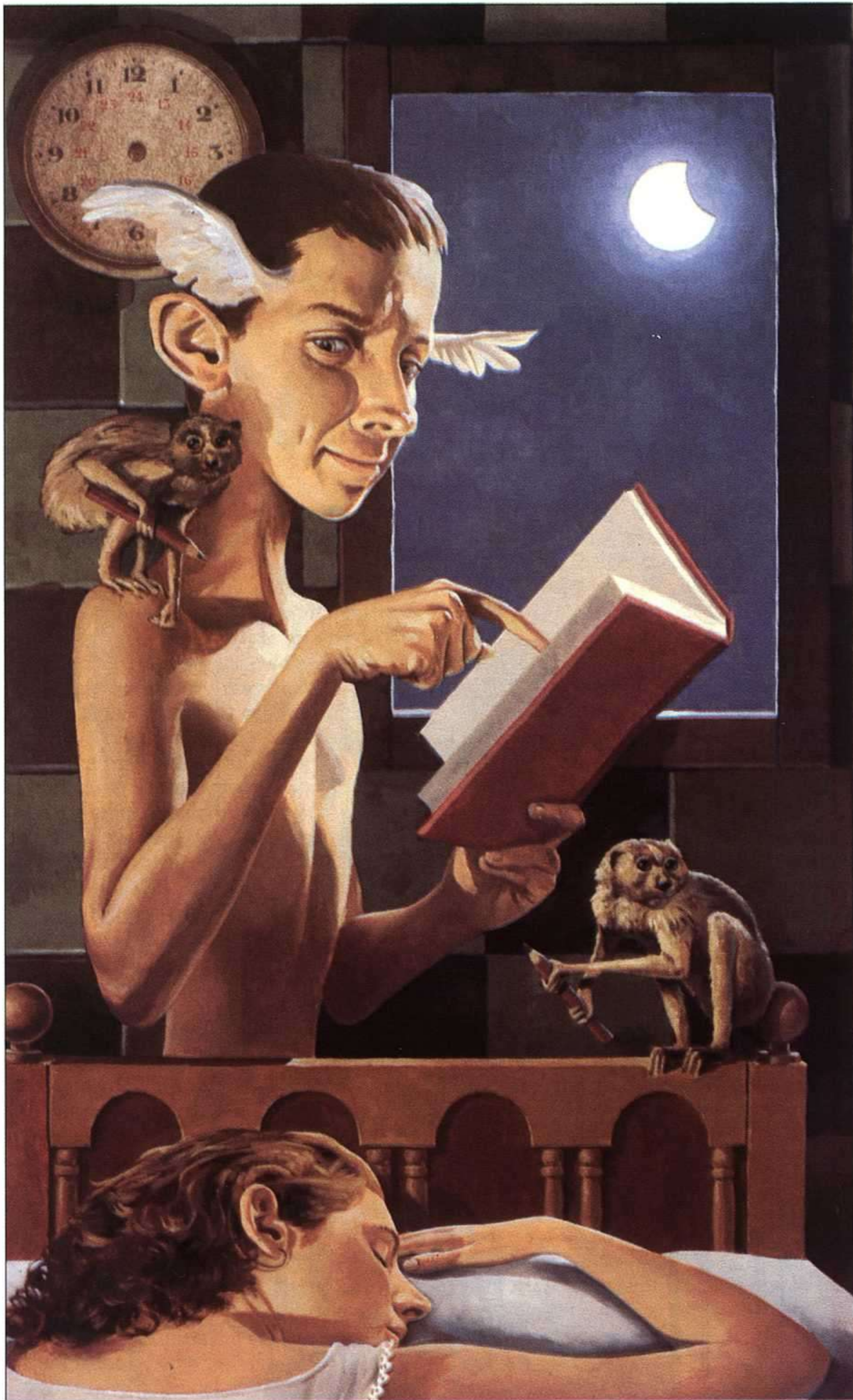
todas las clases sociales— necesitaban familiarizarles con los libros, suscitar su deseo de leer y ofrecerles la oportunidad de aprender a hacerlo en un entorno lleno de estímulos. Los maestros se vieron obligados, pues, a su vez, a fijarse en las familias ilustradas y en las bibliotecas. La lectura libre y silenciosa en las aulas,

la charla sobre libros o la narración de cuentos iniciaron así su incorporación a las actividades escolares.

Entre ambas instituciones se creó un espacio superpuesto. El funcionamiento de las bibliotecas se introdujo literalmente en el ámbito escolar a través de lo que pasó a llamarse biblioteca escolar,



ANDREI KOSTIN, EUGENE ONEGUIN, BOLOGNA ANNUAL'91.



ENRIC PASSOLAS GUTIERREZ, THE NIGHT, BOLOGNA ANNUAL 2003.

rincón de biblioteca, etc. Nada que ver con el armario bajo llave que durante muchos años se había limitado a almacenar las antologías y libros de lectura que iban a usarse en el aula. Ese espacio de organización de los libros resultaba tan común, tan a caballo entre las funciones de ambas instituciones, que durante décadas hemos asistido a una dura discusión entre los dos colectivos profesionales para decidir quiénes deberían gestionar ese espacio, si los mismos maestros o bibliotecarios especializados. En ambos casos, la necesidad de una formación específica para esta tarea y el reconocimiento oficial de esa función son temas aceptados por todos en la teoría, pero aún no resueltos en la práctica de numerosos países, de manera que su falta de resolución condiciona enormemente la promoción escolar de la lectura.

Convencer a los lectores y difundir los libros: la multiplicidad de las instancias

El tercer momento en el que vamos a detenernos corresponde ya a la actualidad. Una actualidad en la que la promoción de la lectura viene marcada por la confluencia de distintos fenómenos, de los que vamos a señalar tres:

Un primer fenómeno que condiciona la promoción de la lectura en la actualidad es que se ha *ampliado* el nivel de exigencia en el dominio del escrito y de los usos que incluye esa capacidad. En las sociedades postindustriales, la mediación entre los humanos y la realidad ha adquirido tal complejidad que resulta forzosa una gran inversión en capital humano para que sus ciudadanos sean capaces de controlar un volumen muy elevado de información simbólica. En este contexto, el concepto de alfabetización se ha ido ampliando progresivamente, de tal modo que nunca en la historia de la humanidad habían existido metas tan altas para las expectativas educativas. Ello explica, por ejemplo, la divulgación de la expresión «alfabetización (o analfabetismo) funcional» durante los años 40. Y repercute, obviamente, en los objetivos de política cultural y educativa que se marcan los Estados, en el diseño y aplicación de los programas y campañas de lectura, en las

evaluaciones sobre el grado de alfabetización de los diferentes países o en el grado de éxito alcanzado por los sistemas educativos. El esfuerzo que se pide ahora a la población requiere también un gran esfuerzo social que implica la participación de múltiples instituciones. Ésa es la novedad, puesto que esa participación conlleva la aparición de nuevos actores en las tareas de enseñanza y promoción lectora.

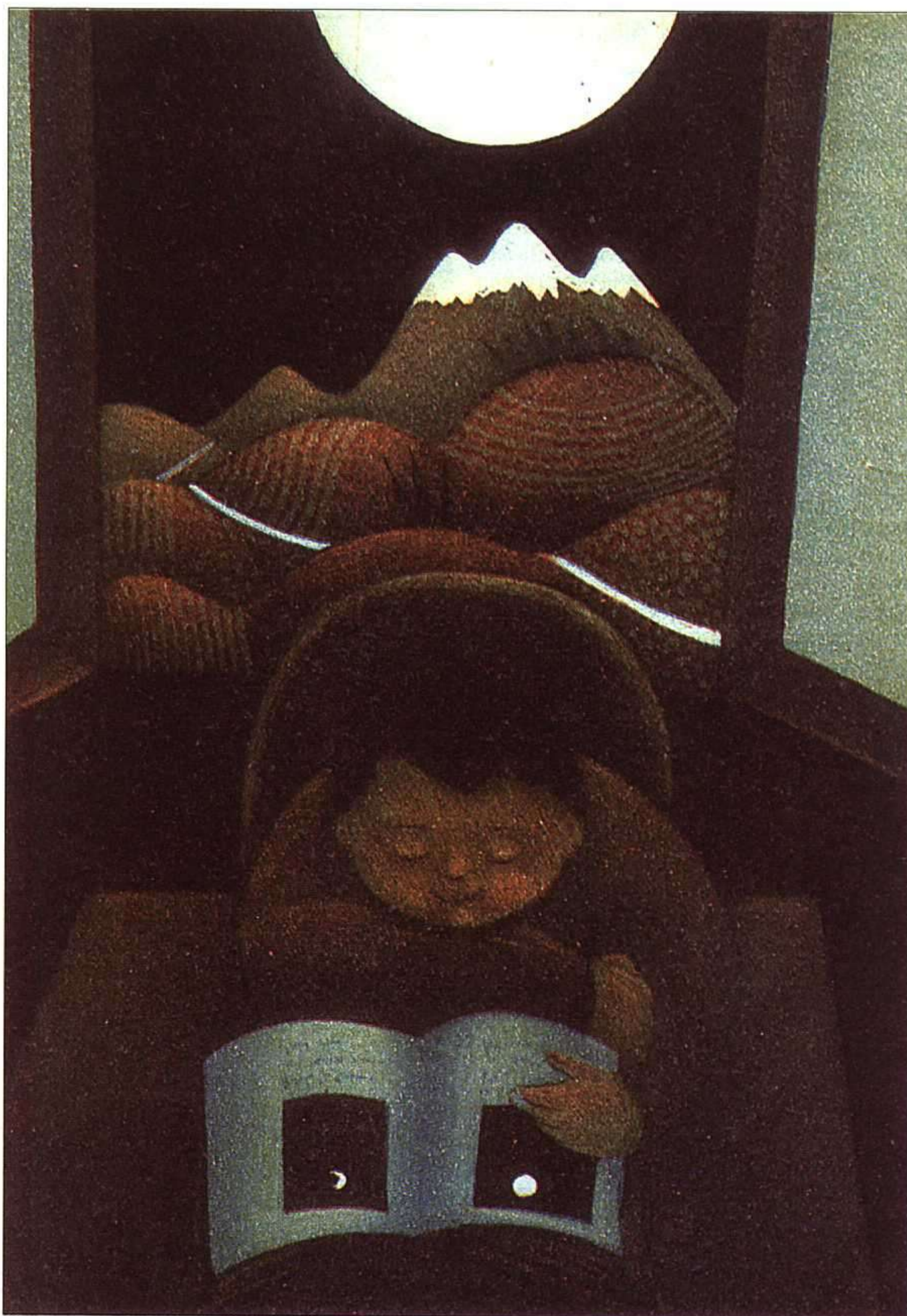
Un segundo fenómeno deriva del nuevo concepto de *formación permanente*. Los sistemas educativos de las sociedades modernas ya no se proponen proporcionar un conocimiento (y una capacidad lectora) como un capital fijo que el individuo adquiere durante unos años de su vida y que administra durante el resto de ella. En la actualidad, por el contrario, los conocimientos no cesan de variar y de multiplicarse. Cada individuo se ve obligado, pues, a revisar y a adquirir conocimientos de forma constante y también a validarlos mediante nuevos títulos y certificados. La formación permanente acoge, entonces, por ejemplo, a numerosos colectivos de jóvenes expulsados en su momento del sistema educativo, mientras que otras veces debe alfabetizar en las lenguas de acogida a las grandes oleadas migratorias que se alzan como un signo de los tiempos, o bien tiene que ofrecer la actualización del saber, de los nuevos usos y tipos de textos lingüísticos o de las nuevas tecnologías del escrito. Todas estas funciones convocan, a su vez, a otros nuevos actores que prolongan el aprendizaje y la promoción de la lectura mucho más allá del ámbito escolar tradicional.

Un tercer fenómeno que condiciona las demandas actuales de acceso al escrito es que nos hallamos en sociedades *de masas y de consumo*. Ello ha implicado la aparición, o la extensión, de determinados ámbitos sociales para el uso de la lectura: espacios de disfrute de un ocio más culturalizado o espacios de educación *no formal*. La lectura se halla ahí en lugares como la familia —con una extensión progresiva de las rutinas sobre lectura de cuentos a los niños entre las parejas jóvenes, por ejemplo—, en actividades como la compra y consumo de libros —con nuevos tipos de productos, puntos de venta, modas como la

de los «libros liberados» con enlace de los lectores en internet, etc.—, la apertura de escuelas de escritura literaria a las que la gente acude normalmente por puro placer, la participación en actividades ciudadanas de animación cultural como recitados poéticos o lecturas públicas en cadena, programas de entrevis-

tas y comentario de libros en los medios masivos, etc. También esos nuevos espacios de lectura social han multiplicado la necesidad de varios tipos de promotores.

Por tres veces acabamos de incluir a nuevos agentes de promoción, podemos concluir, pues, que, de alguna manera, es toda la sociedad la que se halla im-



VALENTINO DE NARDO, NOSY GOZO, BOLOGNA ANNUAL '91.

plicada ahora en la promoción de la lectura. Aunque ésta se dirija a distintos sectores de la población y lo haga con objetivos tan diferentes (pero no necesariamente incompatibles) como vender, elevar el nivel cultural o mantener a los niños entretenidos. Y es algo normal que la aparición de nuevos espacios y necesidades sociales lleve aparejada la creación de nuevas profesiones y que promover la lectura pueda significar cosas muy variadas:

— A veces se trata de *coordinar* tipos de acciones y espacios lectores ya existentes en un lugar determinado. Por ejemplo, en un pueblo vecino a mi universidad se coordinó una campaña de lectura que unificó por unos meses la actividad de las bibliotecas, escuelas y librerías de la zona, de unos grupos de tertulia alojados en bares y sedes municipales y de la misma universidad con actividades dirigidas a los alumnos de todas las carreras.

— Otras veces se necesita desarrollar acciones dirigidas a *cumplir funciones inexistentes* en contextos concretos. Por ejemplo, la instalación periódica de puntos de préstamo de libros en hospitales o pueblos muy apartados, o el caso aportado por Emilia Ferreiro sobre los libros infantiles en la sala de espera de los pediatras de Génova.

— O bien lo que se requiere es *impulsar* acciones dirigidas a sectores desatendidos. Por ejemplo, en mi país muchos ayuntamientos ofrecen cursos de alfabetización para mujeres inmigrantes —y de inmigrantes— que se encuentran aisladas y recluidas en sus casas, como vía de socialización y promoción social femenina. O los proyectos de alfabetización de madres solas a través de su implicación en la lectura de cuentos a sus hijos.

— Y los nuevos agentes pueden con-

tribuir también, y muy eficazmente, a *descargar* a los maestros y bibliotecarios de la agobiante superposición de objetivos que sufren en la actualidad, lo cual nos lleva a la consideración del último punto.

Clarificar funciones y coordinar esfuerzos

Naturalmente, la escuela continúa estando en el corazón del acceso al escrito. Ni siquiera en una sociedad tan cambiante como la actual hay signos de que la escuela pueda, ni deba, diluirse, de ninguna manera, como pieza clave de la entrada en la lectura. Y en las últimas décadas se ha adquirido una mayor conciencia de que el aprendizaje lector va indisolublemente unido al uso y disfrute «en presente» de los libros, de manera que enseñar y promocionar se encuentran ahí más fusionados que nunca.

Pero hemos constatado que esa instancia, que se creó hace siglos y que ha ido evolucionando a la par que la sociedad, resulta insuficiente para asegurar el dominio de la lectura y la formación de hábitos permanentes. Creo que lo que hay que admitir es que la posibilidad de acceder a la lectura y el consumo simultáneo y posterior de bienes culturales son dos cosas diferentes. Distinguirlo nos ahorraría, de entrada, la sensación por parte de los maestros de que se los cul-

pa de eso. La escuela proporciona el acceso a la lectura, pero en la percepción social aparece también como responsable de que ese aprendizaje se traduzca en hábitos estables cuando los ciudadanos abandonan las aulas. Y cuando los índices de lectura social son bajos, los docentes se sienten inmediatamente cuestionados en su trabajo.

No se trata de que la escuela pase «la patata caliente» o «la arruga de la tela» a otras instancias ajenas a ella, ni de que esas otras instancias invadan el terreno escolar para adquirir más peso. De lo que se trata es de sopesar cuáles pueden ser los objetivos y responsabilidades que cada cual puede asumir, y de colaborar lo mejor posible en esa tarea. Es decir, de lo que se trata es de impulsar un doble movimiento:

— En primer lugar, la escuela debe establecer ámbitos de colaboración social en las tareas de promoción de la lectura y de extensión educativa, o sea, la parte en que sus hilos deben entretorse con otros para que exista la tela.

Y a decir verdad, la escuela empieza a parecerse a veces a una auténtica telaraña. Los pasillos escolares se hallan transitados en estos momentos por agentes de lo más variopinto: cuentacuentos pro-





fesionales, portadores de maletas de instituciones públicas repletas de maravillosos libros que van a dejarse ahí por un tiempo tras haber sido presentados, componentes de espectáculos de dramatización, títeres o recitados poéticos contratados para talleres o celebraciones puntuales, organizadores y coordinadores de clubes de lectores, tertulias, etc. Muchos de esos actores van y vienen entre la escuela y la biblioteca. Unas veces provienen de esta última; otras, ofrecen sus servicios a ambas instituciones en un nuevo camino de tránsito entre los dos ámbitos.

Pero aún hay más gente tocando el timbre escolar. Los libros se han convertido en una poderosa industria y, en el caso de los libros infantiles, las escuelas son el principal cliente. Así que las editoriales han llamado a la puerta de la promoción, a veces con criterios de calidad y eficiencia que ya querrían para sí según qué escuelas y otras veces simplemente explotando las técnicas de venta. Se ofrecen entonces tareas de formación de docentes, elaboración de materiales didácticos, como las guías de lectura de cada título del catálogo, o actividades de encuentros con autores e ilustradores de libros.

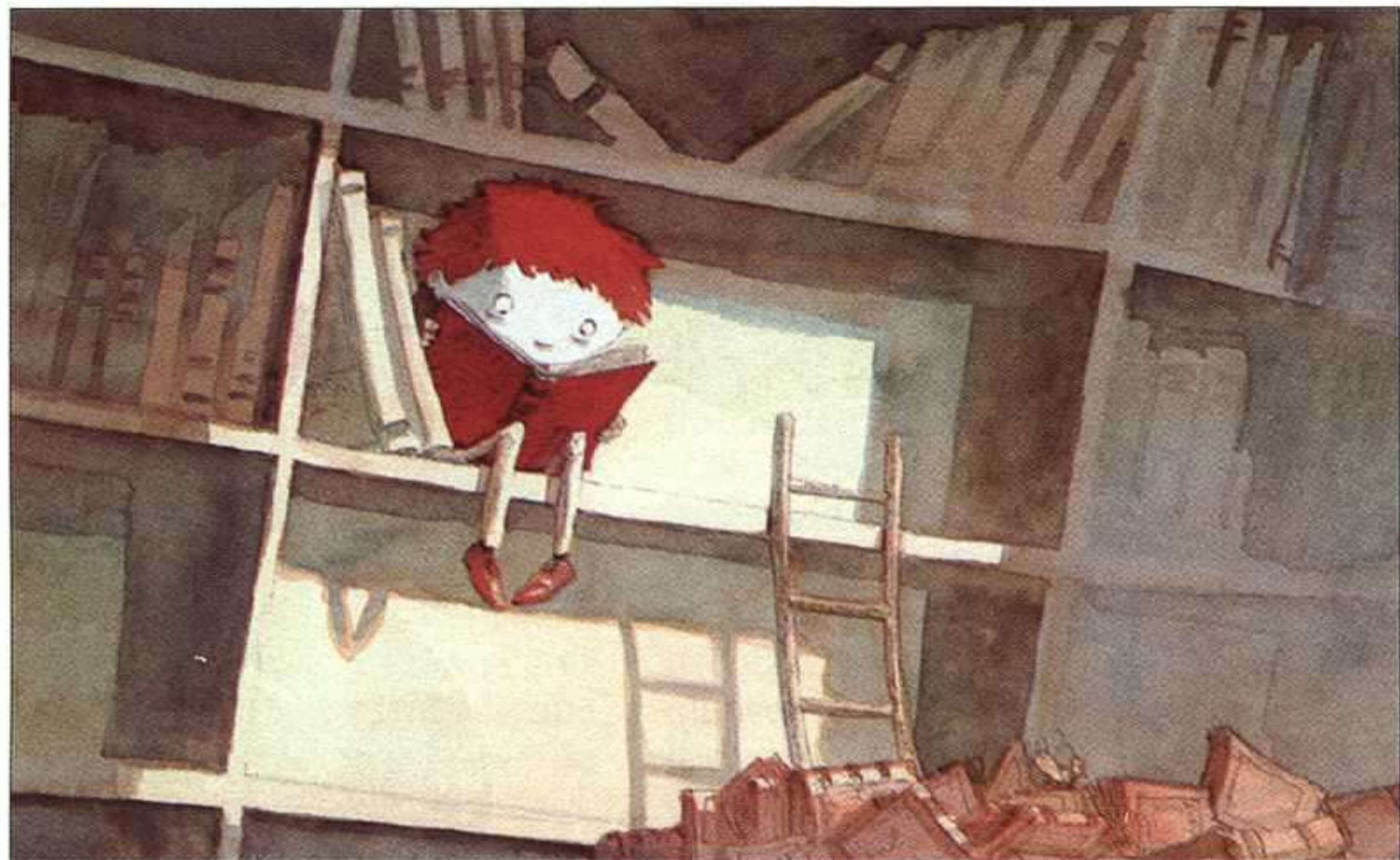
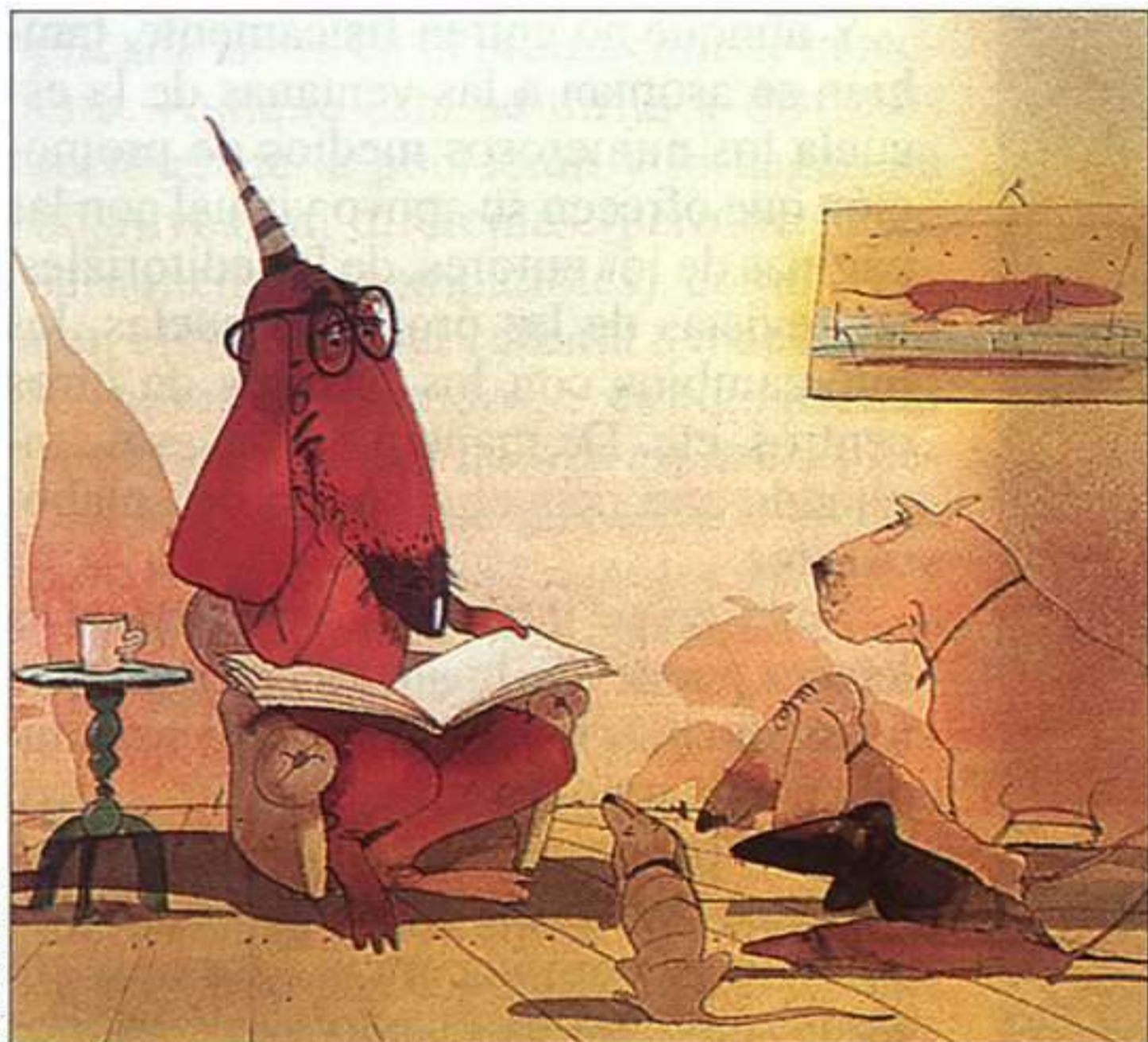
Y aunque no entren físicamente, también se asoman a las ventanas de la escuela los numerosos medios de promoción que ofrecen su apoyo virtual con las páginas de los autores, de las editoriales, las revistas de las propias escuelas, los intercambios con los lectores de otros centros, etc. De manera que se está ampliando aún más el espectro de colaboradores.

Tanta gente interesada en extender la lectura puede dar lugar, efectivamente, a un medio más rico que nunca en solicitudes e inmersiones en el escrito... pero también puede crear un caos de actividad frenética por donde los niños y niñas circulen con complacencia, aunque sin cambio alguno en cuanto a sus hábitos lectores. Ése puede ser, precisamente, el peligro de la nueva situación. Durante mucho tiempo se ha pensado que el trabajo de la escuela pasaba por aprender un uso de la lengua, en un *corpus* fijo de textos, para unas funciones muy concretas y a partir de unas actividades ya muy experimentadas. Esa tarea, tan cómoda por lo simple, se ha complicado con la idea de que se aprenden usos diversos de la lengua, a partir de tipos de libros y textos diferentes, para funciones múltiples y a través de dispositivos didácticos muy variables. Y ahora, además, estamos diciendo que tal vez debamos pasar de la idea de un maestro a la del trabajo en colaboración de varios agentes sociales que, de entrada, deben salvar el obstáculo de enredarse en un nuevo episodio de recelos y pugnas, incluso gremiales, como el protagonizado anteriormente por maestros y bibliotecarios. Pero así parece, efectivamente, que ocurre en unas sociedades tan complejas como las actuales.

— En segundo lugar, la escuela debe dejar mucho más claros los objetivos de aprendizaje que le son propios, o sea, la parte del tejido que está en disposición de cumplir. Sin querer ser exhaustiva, voy a enumerar cinco ejemplos de los aspectos que sí debe asegurar la escuela, que sí parecen pertenecer principalmente a la educación escolar:

- *Enseñar a leer* en el sentido amplio que se ha desarrollado en las últimas décadas. Ése sería el objetivo concebido más en línea con la tarea habitual de la escuela, aunque puesto al día con todo lo que hoy sabemos sobre la lectura, del

RYMAYDAS KEPEZINSKAS, A DAY IN THE LIFE OF A DOG, NEUGEBAUER PRESS, 1991.



GREGOIRE MABIRE, UNE HISTOIRE EXTRAORDINAIRE, CASTERMAN, 2002.

dominio del código al desarrollo de las habilidades de lectura, del conocimiento de los distintos tipos de textos a las operaciones que participan en la comprensión y autocontrol de lo que el lector entiende en función de los objetivos de cada lectura, etc.

- *Asegurar la lectura de libros de calidad* para todos, contribuyendo a establecer unos criterios sobre la jerarquía existente en los textos sociales. No todos los textos son igualmente valiosos aunque el lector vaya a hacer uso de ellos tal como le plazca según sus gustos, intereses y objetivos personales. Eso debe aprenderse en algún lugar y todo el mundo debe haber tenido la oportunidad de crear un horizonte de lecturas sobre el que proyectar e inscribir las propias.

- *Asegurar el conocimiento*, aunque sea a distintos niveles, de algunos de los textos «clásicos» que sirven como referentes colectivos y que contribuyen a la cohesión de una colectividad. La función de «traspaso patrimonial» ha sido también uno de los encargos más sentidos por la escuela y no se trata de prescindir de él, sino de actualizarlo de forma reflexiva. Por ejemplo, teniendo en cuenta el grado de complejidad intercultural y de globalización de las sociedades actuales.

- *Enseñar cómo leer textos inicialmente complejos* para el lector. Es decir, ofrecer la experiencia de lectura de textos ligüísticamente complejos y alejados temporalmente y mostrar lo que se debe

hacer para entender los libros con profundidad y espíritu crítico. La lectura guiada es una actividad propia de la escuela que debe renovarse con lo que sabemos ahora sobre las formas de aprendizaje. Dar espacio a la construcción compartida o mayor protagonismo a los alumnos no significa renunciar a enseñarles qué es lo que tienen que hacer para entender a fondo un texto.

- *Asegurar una cierta sistematización* del funcionamiento social del lenguaje escrito y del sistema ficcional y literario. La escuela es el lugar apropiado para analizar, conceptualizar y adquirir esquemas mentales que organicen la comprensión explícita de cómo funcionan las cosas.

En cambio, para la consecución de un entorno alfabetizado donde todo el mundo pueda incorporarse con naturalidad al uso del escrito, la familia y la sociedad tienen mucho que decir. Si definimos mejor lo que debe y puede esperarse de la escuela y lo que puede y debe esperarse del entorno, tal vez las reglas de juego serían más claras, incluso para los alumnos (que, por ejemplo, ahora se sienten legitimados para rechazar las lecturas escolares obligatorias o culpabilizados por el fracaso de la escuela en la tarea de aficionarlos a la lectura), y todo el mundo podría dedicarse con mayor seguridad a su tarea.

Para terminar con el símil de la música con el que hemos empezado, podríamos decir que nadie parece esperar que los co-

nocimientos adquiridos en las aulas basten para aficionar a la música. La música se enseña (aunque probablemente menos de lo debido) en la escuela, pero el uso social de la música —escucharla, regalarla, practicarla, asistir a conciertos, etc.— se aprende, en gran medida, fuera de ella. En el caso del escrito, podemos pensar que ojalá los niños y niñas supieran que en la *escuela* hallarán una puerta de entrada a la lectura, tan ancha, alta y gratificante como la necesitan. Y ojalá supieran también que, al mismo tiempo, *la cultura* en la que han nacido —su familia, la biblioteca, la librería, la comunidad, los medios masivos, el mercado editorial, etc.— les ayudará a vivir aprovechando —antes, durante y después del tiempo escolar— ese maravilloso medio que la humanidad inventó hace ya algunos miles de años. ■

***Teresa Colomer** es profesora en la Universidad Autónoma de Barcelona. Este artículo proviene de la conferencia pronunciada en el I Encuentro de Promotores de la Lectura celebrado en el marco de la XVII Feria Internacional del Libro de Guadalajara (México, 2003) y en el II Master de Promoción de la lectura y Literatura Infantil del CEPLI y la Universidad de Castilla-La Mancha (2003).

Notas

1. Texto recopilado en Lomas, C., *La vida en las aulas*, Barcelona: Paidós, 2002.
2. Cook-Gumperz, J., *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona: Paidós-MEC, 1988.
3. Véase para la descripción de este proceso la excelente obra de Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*, Barcelona: Gedisa, 1994.