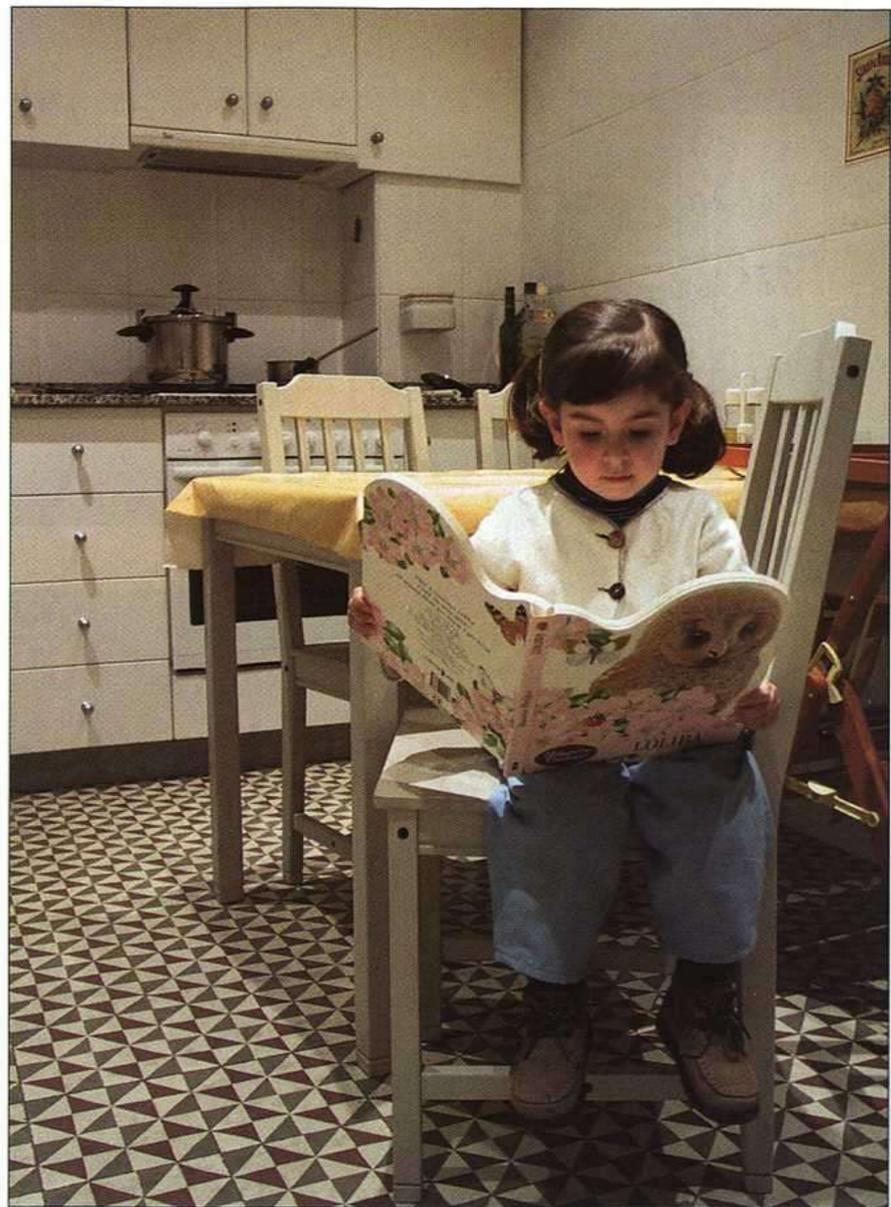


EN TEORÍA

# ¿Qué hacemos con la lectura?

**Victor Moreno\***

*Con su habitual desenfado y claridad, Víctor Moreno pone de nuevo hilo a la aguja del tema de la lectura, y se pregunta esta vez: ¿por qué hemos de esperar que desde la escuela o el instituto se vayan a fabricar lectores? En su opinión, la prioridad de la escuela no es hacer lectores; los profesores y las escuelas no son responsables de los niños y adolescentes que «no quieren leer», sino de los que «no saben leer», porque su cometido es el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas para la formación de un lector competente. Buenas premisas para la reflexión.*



ANA PEYRÉ

Ignoro si la situación actual es la que nos merecemos. Si el pesimismo más o menos reinante es lo que, después de más de veinte años dedicándonos con absoluto entusiasmo a la creación de lectores, obtenemos como resultado de dicha entrega. Pero sería bueno que no cayéramos en cierta ingenuidad masoquista.

Si hemos aceptado desde hace años que la escuela y el sistema educativo no transforman la realidad social, ¿por qué hemos de esperar que desde la escuela o el instituto se vayan a fabricar lectores en serie? ¡Como si tal producción fuera posible y natural! Semejante mecanicismo explicativo no es convincente. Lo

único que se consigue con él es responsabilizarnos de un hecho en el que, contra todas las apariencias, apenas tenemos una incidencia decisiva. Los lectores, caso de que se hagan, se hacen en casa, no en la escuela, ni en el instituto. En la escuela y, sobre todo, en el instituto, más bien se deshacen.

De cualquier modo, si estamos abonados al método mecanicista como discurso explicativo, habría que convenir en que si algo ha fallado no ha sido precisamente el entusiasmo del profesorado, sino, con toda probabilidad, los medios empleados, tanto teóricos como prácticos. A mayor abundamiento hay que

consignar que las distancias insalvables entre el discurso teórico y la práctica curricular se han vuelto endémicas. Muy poco de lo que se discurre en laboratorios o en universidades, ámbitos que en su mayoría son ajenos a la práctica docente, llega al aula en condiciones de hacerse realidad.

Lo paradójico de esta situación es que seguimos lamentando los niveles bajos de lectores —como si nos fuera en ello todo nuestro prestigio y profesionalidad—, pero citamos como causas de tales índices vergonzosos las mismas razones que tradicionalmente se invocan.<sup>1</sup>

Cabría apuntar, por tanto, que si las causas señaladas no son las verdaderas razones del bajón o estancamiento de lectores, tampoco sus aplicaciones prácticas serán las más adecuadas ni las más óptimas. Porque si el diagnóstico no es correcto, tampoco lo será su propedéutica, en especial, la llamada tradicionalmente animación lectora. La responsabilidad de los teóricos en este aspecto resulta decisiva. Si ellos no han sido capaces de dictaminar cuáles son las causas reales de este bajón lector, es imposible dar, por tanto, con los medios adecuados para erradicarlas. En el fondo más superficial, el hiato entre teoría y práctica sigue siendo una de las causas más relevantes de que la situación actual produzca tantos gorgoris apocalípticos relativos al nivel lector de la población, sea infantil, juvenil o adulta.

### La animación lectora

Lamentablemente, la animación lectora no hace lectores. Puede que ayude a desarrollar en los niños una actitud positiva hacia el libro y hacia la misma lectura, pero si lo consigue será más por las actividades socializantes creadas alrededor del libro que por el propio libro. Podría decirse que la animación lectora está muy bien hasta que llega el momento de leer un libro. Mientras no haya que leer, la animación es una gozada.

La animación lectora no basta. Ni en Primaria, ni en Secundaria. La animación lectora es una especie de muleta ortopédica que ayuda a mantenerse en pie, lo cual no es poco, pero no ayuda a andar.

Leer no es ningún juego, ni ninguna



ANA PEYRÍ.



ANA PEYRÍ

aventura, ni ningún viaje. Dejémoslos de tópicos y metáforas que en nada ayudan a entender el complejo acto lector. Leer es haber leído. Ello supone un ejercicio, un trabajo cognitivo y metacognitivo, un movimiento recursivo de la inteligencia y de la afectividad, de la memoria, del léxico, del imaginario social y simbólico y, en última instancia, de los conocimientos referenciales que uno alberga en su personalidad. Añádase a ello la coacción física real de estar en silencio, de no moverse y de poner los cinco sentidos en la página. Estamos, por tanto, ante un panorama que en nada se parece a un juego de verdad.

Es curioso que la animación lectora se

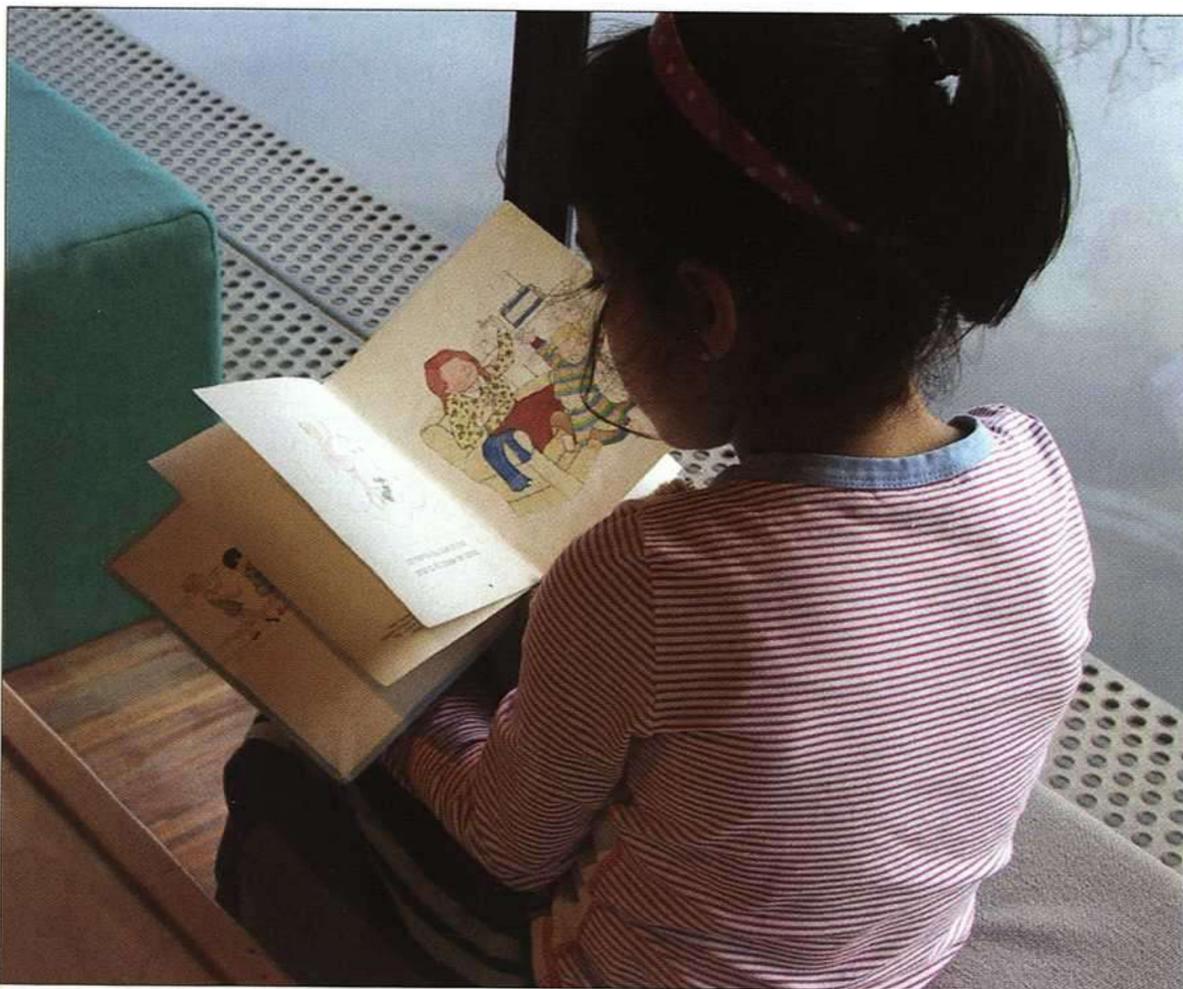
practique en los niveles educativos más tempranos, es decir, en el sector de lectores que menos la necesitan. De ahí su éxito. Los niños y niñas de Primaria no necesitan animación de ningún tipo. Se vuelcan en la lectura a poco que les abras un libro lleno de entusiasmo lingüístico y de complicidad psicológica.

El problema serio de verdad está en la transición de la pubertad a la adolescencia y juventud. El derrumbe es casi total. Es inaudito el número de alumnos y alumnas que hasta la fecha leían y, de pronto, dejan de leer. Y ojo, porque en su mayoría son adolescentes cuya competencia lectora está suficientemente desarrollada. Aquí la cuestión no es que no

sepan leer; es que no quieren hacerlo. En la mayoría de los casos porque no les gusta. En realidad, no les ha gustado nunca. Si han leído, lo dicen de forma bien clara, es porque se les ha obligado a hacerlo mediante el acomodo de la coacción exquisita, democrática y el blablabla más o menos coercitivo. Pero, también, añaden que no se arrepienten de haber leído. Sólo que ahora, en plena adolescencia, no les atrae hacerlo.

### El hábito lector

La existencia de esta legión de adolescentes que no quieren leer, sabiéndolo



ANA PEYRI.

hacer, muestra que la lectura no es un hábito que se forme en los años de la escolarización en Primaria y, menos aún, en Secundaria.

Y es que el hábito lector no se forma en la escuela, sino en casa. Los lectores rara vez se hacen en la escuela. Vienen predispuestos desde la familia. No negaré que la escuela hace algunos lectores, pero poca cosa. La labor más entusiasta de la escuela, y ya no digamos de los institutos, en los tramos superiores, consiste en anular casi por completo esa inclinación lectora que comenzó a cultivarse en los primeros años.

Se tiende a considerar que un alumno que ha leído durante toda la primaria seguirá haciéndolo en el siguiente nivel educativo con el mismo entusiasmo. Se trata, sin duda, de una representación lineal y muy conductista de lo que es la lectura y la afición a leer. Pero la realidad es otra. Los hábitos, caso de que existan, exigen una fuerza de voluntad consciente y no son resultado de una influencia externa, más o menos exquisita o ruda. El hábito se forma con actos de la voluntad y del carácter. No son producto espontáneo de una educación re-

cibida pero no construida activamente por el sujeto. Y no hay que olvidar que las prácticas de lectura se inscriben, por lo general, en un régimen más o menos conductista y coercitivo, el del aula; rara vez, el de la biblioteca. Los hábitos no son resultado de la inconsciencia, ni fruto espontáneo de la repetición. Hay que echarle ganas y tiempo, reflexión y trabajo. No nos hacemos lectores porque sí. El ser humano es un manojito de elecciones, las cuales, en determinado momento, se hacen selectivas, exclusivas y excluyentes.

Si la influencia del entorno escolar fuera decisiva, todo el mundo se haría lector, quisiera o no. Pero aquí hay algo más. Posiblemente, una predisposición subjetiva, proveniente, tal vez, del ADN. No diré que la inclinación a leer sea innata, pero intuyo que tiene que ver con el componente neurobiológico del sujeto. Hijos de padres lectores empedernidos se convierten unos en lectores y otros no leen ni lo imprescindible para que sus padres dejen de darles la matraca autoritaria de que lo hagan. Desde luego, demos a la educación lo que es suyo, pero ¿cuándo llegaremos a otor-

gar de manera exacta y pertinente lo que pertenece a la genética? Pues por mucho que se diga, y por mucho que los animemos, jamás conseguiremos que todos los niños y las niñas lean por, ¿cómo dicen?, ¡ah, sí!, por placer. Ya. Ni por placer ni por obligación. No quieren leer, aunque sepan hacerlo. Es inevitable. No toda la humanidad infantil y juvenil está destinada a convertirse en un Borges coyuntural.

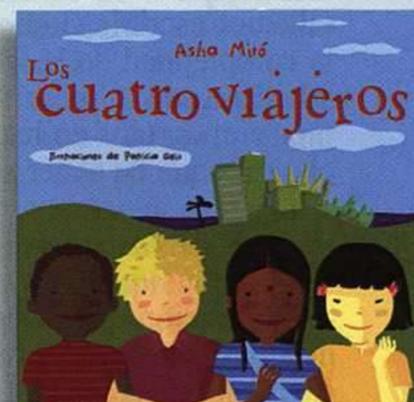
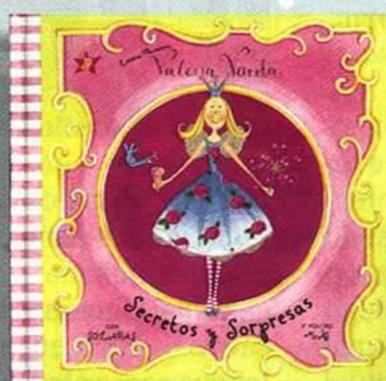
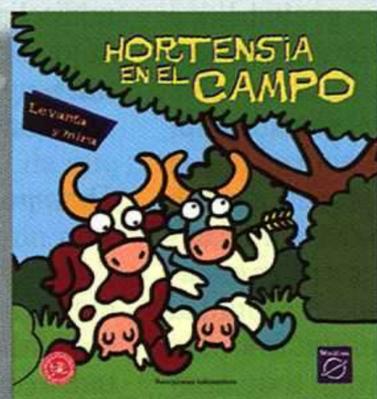
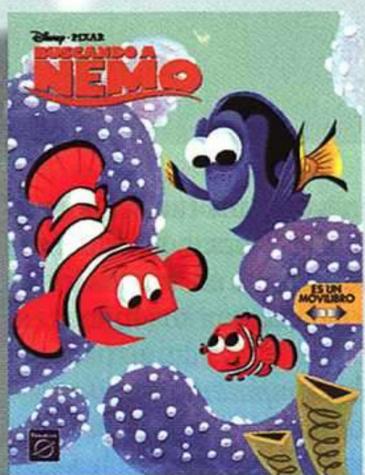
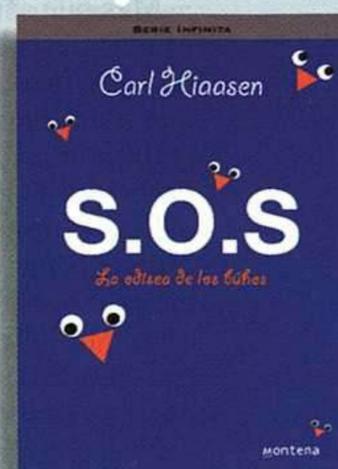
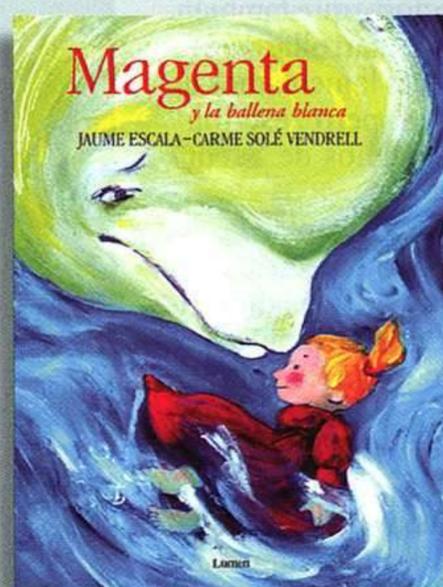
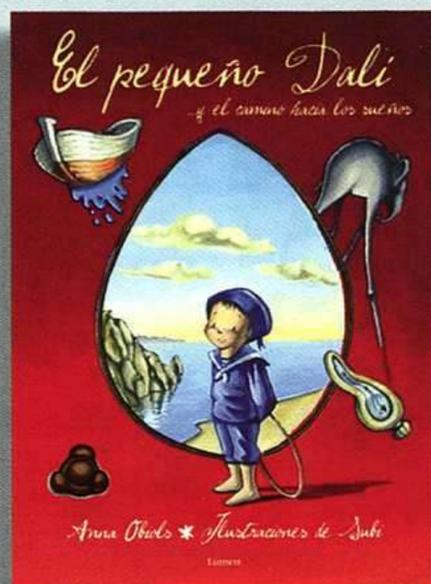
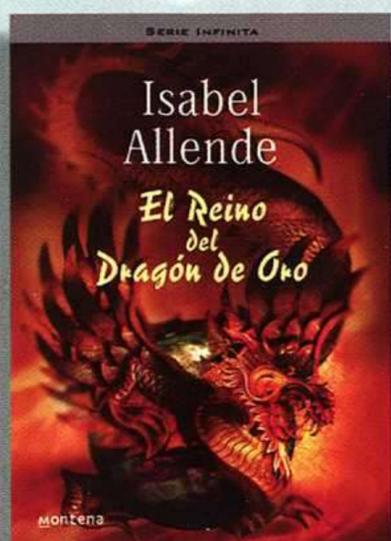
En las primeras edades no existe el hábito lector, sino tan sólo una afición coyuntural y esporádica. El hábito es cosa de la madurez, es decir, de la rigidez y monotonía de la existencia. Al fin y al cabo, ¿hay algo más monótono que el acto lector?

Considero un camino equivocado la obsesiva pretensión de hacer lectores en la escuela y en el instituto. Porque no es ésa su función primera y última. Ser lectores, hacerse lectores, forma parte de las decisiones autónomas e íntimas del sujeto. Lo que compete, por tanto, al profesorado es formar a este sujeto para que pueda ser lector. Al fin y al cabo, lo que la lectura hace de nosotros es, lisa y llanamente, lectores. Nada más. El resto es metafísica más o menos edulcorada por una verborrea estomagante.

Lo que realmente interesa es que los adolescentes posean un nivel de competencia o formación lectora óptimo. Sin éste, es difícil que alguien quiera leer o que opte por el ocio lector. Aquello que no se entiende produce desazón. Más aún: un libro, que en muchos casos ha sido el signo flagrante de la derrota y del fracaso académico, no puede despertar ningún atractivo ni convertirse en un campo magnético gravitatorio de las propias inclinaciones.

Muchos profesores, voluntariosos y lectores ellos, viven casi como una neurosis la pretensión de hacer lectores. Nada habría que objetar a dicho entusiasmo, pero, si éste se reduce a llevar adelante actividades de animación que nada inciden en el desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas para la formación de un lector competente, nuestra actitud más que de alabanza sería crítica. En la actualidad resulta mucho más fácil entregarse a hacer animación lectora que a formar lectores competentes.

# Un libro, el mejor regalo en Navidad



montena



Lumen

## Algunas propuestas

Entonces ¿qué hacemos con la lectura? La respuesta es tan contundente como sencilla: hacerla. Porque la lectura se hace, no se dice. Pero, como diría Jack el Destripador, vayamos por partes, y señalemos algunos posibles caminos a seguir.

### *A la lectura por la escritura*

Más que afición lectora, que también, lo más deseable sería desarrollar la afición por la escritura. Nos lamentamos de que el alumnado no lea, pero ¿escribir? ¿Quién escribe en los ciclos de Secundaria y de Bachillerato?

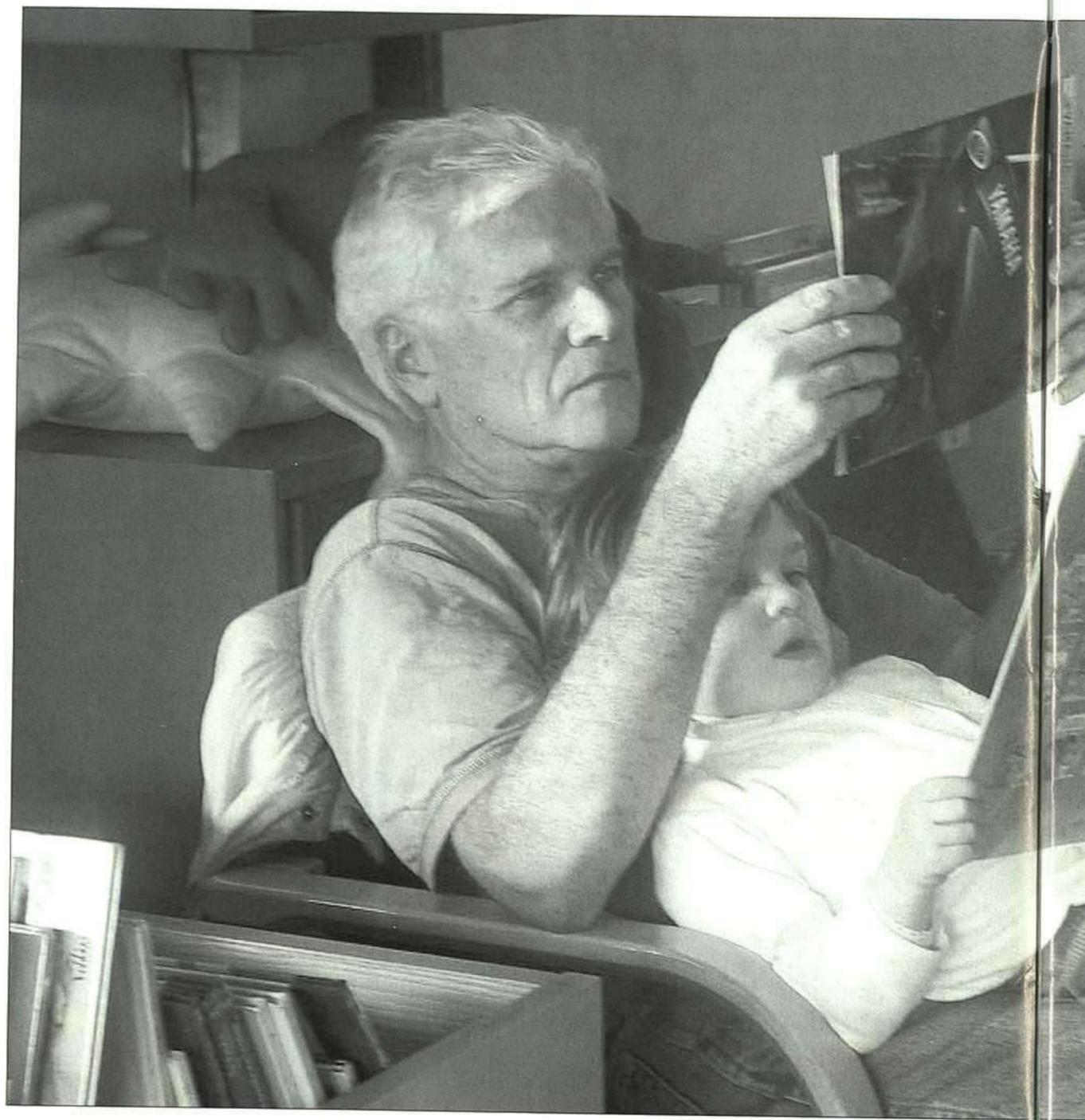
En mi opinión, no contemplar la escritura como un objetivo específico del aprendizaje es la causa que más directamente influye en la falta de apetito lector. Porque quien escribe, lee. Y quien escribe, lee dos veces.

No conozco ningún método más poderoso para despertar y afianzar la afición a la lectura que convertir las clases de lengua en talleres de escritura. Para ello, es conveniente desterrar la falsa idea de que leer es más fácil y más sencillo que escribir. Como acto intelectual, la complejidad de la lectura es superior a la de la escritura. Sin embargo, seguimos emperrados en hacer lectores, mucho más que en hacer escritores.

### *Apostar por los saberes procedimentales*

En relación con el punto anterior, es necesario desterrar el verbalismo que todavía asola la enseñanza de cualquier materia. El profesorado continúa hablando demasiado, cada vez más.

El método verbalista sigue en pleno funcionamiento y rendimiento. Se sigue desconfiando de la capacidad intelectual de los alumnos, a los que hay que explicarles todo porque, si no, no aprenden, no saben, no distinguen, no señalan, no deducen, no se enteran. Pero la mayor parte de los conocimientos impartidos son inservibles —excepto para el examen— ya que no se hace explícita la dimensión práctica de dichos saberes declarativos. Profesores que describen con verdadera pericia y perfección la intención comunicativa de las distintas formas verbales, no permiten, sin embargo,



que sus alumnos escriban ni una línea poniendo en funcionamiento dichos conocimientos.

Si hay algo que falla en el sistema educativo es la enseñanza y aprendizaje de la lengua como algo activo y procedimental. Se siguen enseñando cantidad de términos y de conceptos, sin aprenderlos, es decir, sin ver en ellos ninguna posibilidad comunicativa y, menos aún, creativa.

Por desgracia se olvida que todo concepto gramatical lleva implícita una propuesta de escritura creativa que el profesorado debe encontrar y explotar.

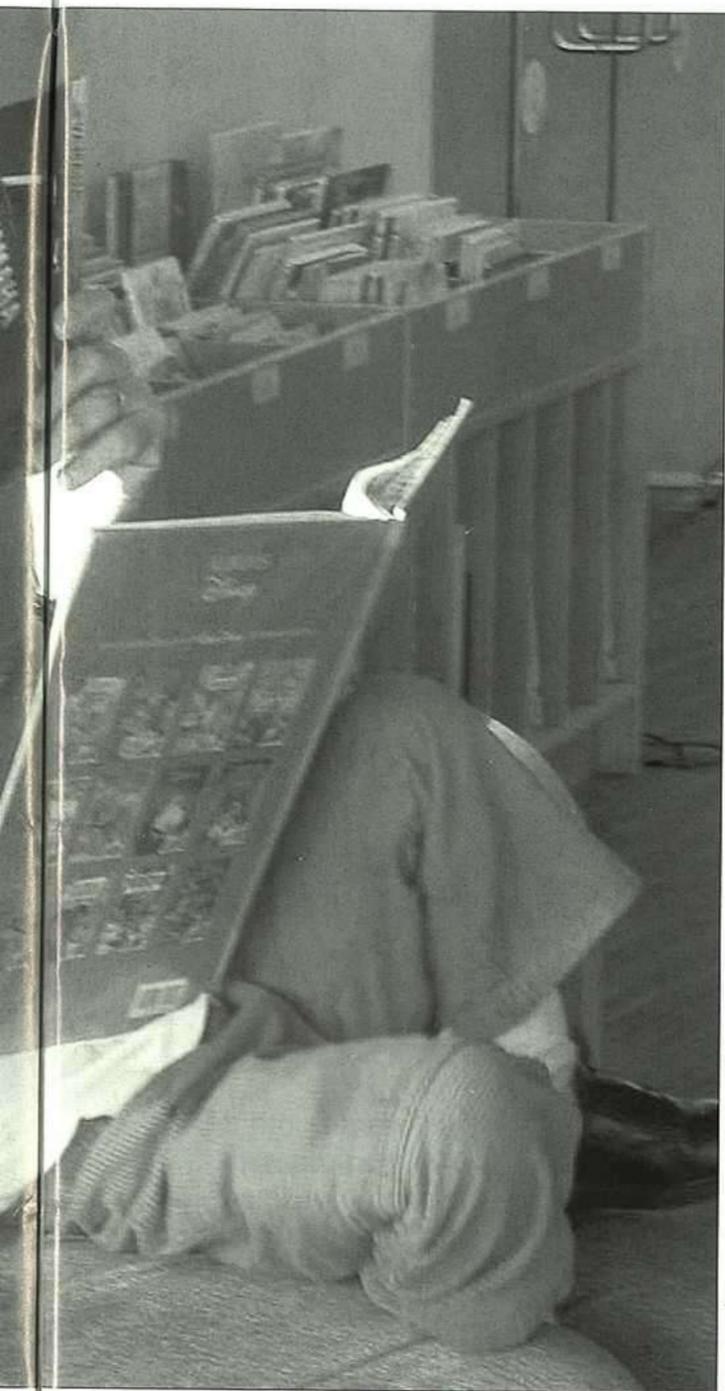
La práctica de años nos muestra que cuando el alumnado sabe hacer algo con un adverbio, una subordinada sustantiva de sujeto, una estructura *in medias res*,

unas elipsis narrativas, una ración de monólogos interiores, etcétera, no suele mostrar ningún inconveniente en leer los libros más complejos que caen en sus manos.

### *Desarrollo de la competencia lectora*

Con toda probabilidad quizás sea ésta la tarea más difícil y que más quebraderos didácticos produce: determinar en qué consiste dicho desarrollo y cuáles son los factores que lo determinan.

Estamos muy acostumbrados a dejarnos llevar por la inercia pedagógica que se deriva del uso continuado del libro de texto. Pero bien sabemos que los libros de texto, aunque abordan la competencia lectora desde un punto de vista teórico en



ANA PEYRI.

sus introducciones, naufragan ostensiblemente en la propuesta real que hacen para su desarrollo. Cualquiera puede revisar las lecturas comprensivas que se ofrecen en sus páginas para darse cuenta de que todas están cortadas por el mismo patrón semántico y que no conducen a un progreso de dicha competencia.

La competencia lectora no se resuelve con una batería de preguntas sin más sobre un texto concreto. Y menos aún si dichas preguntas se reducen a buscar la frase correspondiente al «quién hizo aquello», «cómo lo hizo» y «qué le sucedió». Este tipo de preguntas, que exigen respuestas explícitas y concretas, no movilizan ni la inteligencia ni la afectividad del lector, y, por tanto, su competencia como tal.

El alumnado lo único que puede conseguir mediante tales ejercicios y actividades es convertirse en un experto en buscar respuestas a unas preguntas.

Para que las preguntas sean significativas desde el punto de vista de la competencia lectora tienen que estar determinadas por unos objetivos claros y precisos para cultivar las habilidades —interpretar, valorar, retener y organizar— que subyacen al desarrollo de una competencia lectora óptima. En contadísimas ocasiones, las actividades que se hacen sobre los textos buscan de modo organizado y sistemático el desarrollo de aquellas habilidades. La mayoría de las actividades que se proponen en los libros de texto no responden a objetivos específicos que busquen la formación de lectores competentes. Por ello, dichas actividades son una pérdida de tiempo y de energía.

#### *Hacia un planteamiento interdisciplinar de la lectura comprensiva*

En mi opinión, lo que falla en el aula es la lectura comprensiva. Y ello es así porque tampoco se contempla en todas las áreas el desarrollo de la competencia lectora como un objetivo específico y procedimental del aprendizaje.<sup>2</sup>

La clásica diferencia de Bereiter y Scardamalia entre *knowledge telling* (decir el conocimiento) y *knowledge transforming* (transformar el conocimiento) sigue sin encarnarse en la mayoría de las asignaturas del currículo, especialmente en las áreas, para entendernos, no lingüísticas. En la mayoría de las aulas, también de lenguaje, el profesor dice el conocimiento, hace circular datos por el aula, pero ahí se quedan, en hipotético valor de cambio para un examen. En ningún momento, se transforma dicho conocimiento en algo propio, autónomo, personal. Para ello sería necesario, no sólo realizar prácticas sistemáticas de lectura comprensiva en todas las áreas, sino, también y sobre todo, transformar los conocimientos aprendidos en procesos de escritura, mediante los cuales se organiza y se construye la realidad.

Al fin y al cabo, no sólo enseñamos los distintos saberes de las distintas materias, sino también los usos lingüísticos relacionados con estos saberes.

Si todo el profesorado maneja textos

en sus respectivas áreas, resulta lógico que un objetivo común a todas ellas sea el desarrollo de la competencia textual del alumnado, sin la cual no es posible la adquisición de términos, conceptos y teorías con los que se organiza todo tipo de conocimientos.

Por tanto, se trata de poner objetivos a lo que se sabe para escribirlo. Y estos objetivos no son otros que los de cualquier situación comunicativa: contar, convencer, mostrar, describir, exponer, opinar y seducir.

#### **Coda**

Convendría decir claramente que como profesores no tenemos ninguna obligación de hacer lectores, ni en serie, ni en cadena, ni en fila india. Diría más: la prioridad de las escuelas e institutos no es hacer lectores. Los profesores y las escuelas no son responsables de los niños y adolescentes que no quieren leer, sino de los que no saben leer.

Como profesor, soy responsable del desarrollo de la competencia lectora de mis alumnos, pero no de si experimentan placer o les salen callos en las caderas por leer o no leer.

Como profesor, tengo la obligación de saber cuáles son las habilidades y estrategias que conducen al alumnado a desarrollar dicha competencia lectora. Pues lo importante y decisivo es esto: que sepan leer, que comprendan y entiendan lo que leen. Porque sin comprensión no hay nada. Ni deleite, ni afición, ni hábito, ni reconstituyentes simbólicos, ficcionales o metafísicos. Que más tarde quieran leer o no, es asunto de su voluntad, de su carácter y de su temperamento. Al fin y al cabo, leer es un acto libre, ¿no? Pero si no se sabe leer, me río yo de si el asqueroso imperativo es incompatible con el verbo *leer* o con su forma perifrástica. ■

\***Víctor Moreno** es escritor y profesor.

#### **Notas**

1. Véase mi trabajo, «Ocho tópicos sobre la lectura» en la revista *Alacena* 30, de 1998, pp. 4-9. Disponible en [www.fundaciongsr.org/documentos/496.pdf](http://www.fundaciongsr.org/documentos/496.pdf)

2. Moreno, Víctor, *Leer para comprender*, Pamplona: Gobierno de Navarra, 2003.