

Teresa Colomer

a la
infantil

Didáctica
de la lengua
y la literatura

1


SINTEISIS
EDUCACION

de obras para que puedan leerlos, hojearlos, para aprovechar su interés si ha logrado suscitarse, para que busquen en ellos recursos para sus escritos, etc.

La novela juvenil es un género donde abundan las obras escritas con un propósito informativo. Ello inutiliza una gran cantidad de obras que no salen airoso del forzado engarce de dos tipos de lectura distintos. Pero algunas obras consiguen una cierta consistencia literaria en su exposición de los temas. *Fin el camp, patata!* de A. Ladiges, por ejemplo, trata el tema del alcoholismo juvenil con un gran realismo y verosimilitud, o bien *Cicle bis* de David Duran integra un tratado de información sexual en una narración humorística y ágil de gran éxito entre los adolescentes. Son obras-documento que deberían leerse como tales, distinguiendo su intención didáctica —recuperando con esta advertencia el buen uso del término— de la lectura literaria de obras que no se escriben al servicio de la información sobre un tema.

También hay obras que se prestan a la organización de debates colectivos por lo polémico de su tema o por la riqueza de sus posibles interpretaciones. Otros crean complicidades y misterios y deben poderse leer casi a escondidas. Por ejemplo, un libro como *Adultos y otros problemas* de Peter Mayle, que juega a enseñar cómo defenderse de las reglas impuestas por los adultos, no puede ser presentado en clase o en la biblioteca por el adulto, porque ese acto anularía la propuesta del libro, sino que debe ser “encontrado” y recomendado casi clandestinamente por los propios niños. O bien, la circulación de una novela adulta como *El perfume* de Suskin entre los adolescentes obedece a una morbosidad añadida a la conciencia de que se trata de una lectura ajena a la voluntad de los educadores. Algunos libros se ofrecen como un juego para entretener horas perdidas y, a menudo, el mejor modo de leerlos es en compañía: libros que resuelven misterios policíacos en las imágenes, como *Las aventuras de la “Mano negra”* de Press, o que combinan la búsqueda en la imagen, la resolución de adivinanzas o la sorpresa. Son libros que pueden figurar reunidos fuera de los estantes y recomendados para momentos de lectura-juego, en horas muertas o en días lluviosos.

En resumen, pues, puede afirmarse que una selección de libros debería ofrecer un amplio abanico de experiencias lectoras de calidad, adecuadas tanto a la evolución psicológica como a la competencia lectora de cada destinatario, y útiles para distintos propósitos de lectura. Este principio “programático” debe regir la confección de un corpus adecuado a cada contexto concreto. Para ello es conveniente partir de las recomendaciones de la crítica especializada, pero en último término, es cada mediador quien debe seleccionar los libros a partir de su conocimiento directo, tanto de las obras como de los lectores.

5

Las formas de acceso a los libros infantiles y juveniles

Para que la literatura infantil y juvenil cumpla las funciones descritas en el primer capítulo es necesario, evidentemente, que los niños tengan acceso a estos textos. Al igual que los libros son producidos por los adultos, también son ellos quienes gobiernan la incorporación de las nuevas generaciones al diálogo cultural de la literatura. La familia, la escuela, la biblioteca, las librerías, etc., son ámbitos sociales en los que los niños son introducidos al conocimiento de los libros. En todos esos lugares se produce una tensión entre el control de la lectura por parte de los adultos (son ellos quienes seleccionan los cuentos que explicarán o los libros que regalarán, llevan a los niños a los espectáculos teatrales, deciden las posibles actividades formativas, etc.) y la libertad de elección y de uso del libro por parte del lector infantil. Si la mediación cultural tiene éxito, si los niños se interesan por los libros, aprenden a leerlos y se familiarizan con la forma en la que circulan socialmente (aprenden a guiarse por las colecciones y reseñas, se desenvuelven bien en la biblioteca o librería, etc.), la autonomía con la que acceden a ese objeto cultural progresará paulatinamente hasta su completa independencia en la vida adulta.

En la sociedad actual, el acceso a los libros es un objetivo planteado en relación con todos los niños. En tiempos pasados, el acceso a la literatura significaba exclusivamente el conocimiento de la literatura oral para la mayor parte de la población, mientras que una minoría social se familiarizaba con los libros en sus hogares y aprendía a leerlos y usarlos en la escuela en perfecta continuidad con los valores y saberes de su clase social. La extensión de la escolarización otorgó a todo el mundo el instrumento de la lectura, y el funcionamiento de las sociedades modernas fue conduciendo hacia una exigencia de alfabetización tan elevada —no sólo en cantidad, sino también en calidad— como nunca se había producido en la historia de la humanidad. Esta situación

abocó inmediatamente al problema de cómo educar en una lectura tan exigente, a sectores sociales poco familiarizados con esta forma de comunicación.

La innovación educativa no ha dejado de buscar soluciones a este problema a lo largo del siglo XX. Por lo pronto, se acudió a las formas de iniciación a la lectura gestadas en el seno de las familias de las clases acomodadas para intentar traspasarlas a la escuela o a la biblioteca infantil. Pero ello no ha sido suficiente, ya que, además, han ido surgiendo nuevos problemas que inciden en la enseñanza de la lectura, tales como el desplazamiento de la ficción a los medios audiovisuales o la perplejidad educativa ante el desarrollo de las nuevas tecnologías. A pesar de todo, no cabe duda de que los esfuerzos en favor de la lectura han logrado muchos avances y el acceso de los niños a los libros es ahora más generalizado que nunca.

5.1. La mediación del adulto

La mediación del adulto se inicia en la primera infancia. Las formas tradicionales del folclore ofrecían pautas culturales para llevar a cabo esta tarea, pero en nuestra sociedad este tipo de traspaso cultural en el seno familiar se ha debilitado. Fácilmente puede constatarse que los padres jóvenes poseen un repertorio mucho más limitado de canciones o juegos infantiles y de formas de dirigirse y compartir con sus bebés los recursos literarios de la tradición oral. Por contra, una parte del folclore oral se ha trasladado a las escuelas infantiles, mientras que los libros han hecho su aparición en ambos ámbitos. Como es natural, en ninguna otra etapa de la vida el progreso lector de los niños, descrito anteriormente, depende tanto de su relación con los adultos. El descubrimiento de los libros se produce de forma evidente en el triángulo formado por el niño "pre-lector", el libro y el adulto mediador. Pennac (1993: 17) se refiere a esta cuestión al decir:

En suma, le enseñamos todo acerca del libro cuando no sabía leer. Le abrimos una infinita diversidad de las cosas imaginarias, le iniciamos en las alegrías del viaje vertical, le dotamos de la ubicuidad, liberado de Cronos, sumido en la soledad fabulosamente poblada del lector... Las historias que le leíamos estaban llenas de hermanos, de hermanas, de parientes, de dobles ideales, escuadrillas de ángeles de la guarda, cohortes de amigos tutelares encargados de sus penas, pero que, luchando contra sus propios ojos, encontraron también ellos refugio en los latidos inquietos de su corazón se habían convertido en su ángel recíproco: un lector. Sin él, su mundo no

existía. Sin ellos, él permanecía atrapado en el espesor del propio. Así descubrió la paradójica virtud de la lectura que consiste en abstraernos del mundo para encontrarle un sentido.

La habilidad de los adultos en esta introducción es decisiva para su éxito. Diversas observaciones de situaciones de lectura entre padres y niños han mostrado que el tiempo empleado en ver y comentar un mismo álbum puede variar enormemente; por ejemplo, en un experimento realizado con el cuento de *La orugueta glotona* de Carle, el tiempo variaba desde únicamente 1 minuto y 35 segundos hasta 16 minutos. Para ver algunos de los procedimientos utilizados por los adultos para favorecer la apropiación infantil de los libros podemos analizar la reproducción de un fragmento de conversación entre una madre y su hija de tres años mientras contemplan un cuento sobre gatos, *La pequeña Wuli* de Alcántara, ilustrado por Gusti:

Ana: ¡La pequeña Wuli!

Madre: ¿Quién está aquí, en la cubierta?

Ana: La pequeña Wuli y su mamá.

Madre: ¿Qué contenta se ve Wuli aquí, con su mamá, ¿verdad?

(Abre el cuento.)

Ana: La casa de Wuli.

Madre: ¿Cuál es la casa de Wuli?

Ana: Ésta.

Madre: Sí, pone ¡MIAUU! (Lee.)

Su madre era una gata siamesa y su padre un gato de azotea, sin nombre ni dueño
¿Sabes qué es dueño?

Ana: ¿Qué?

Madre: De quién es el gato.

Ana: Laura tiene un gato.

Madre: Es una gata. Pero no tiene gatitos, ésta sí, mira los gatitos aquí. Pobre Wuli, era la más pequeña, ¿eh?

Ana: ¿Por qué?

Madre: Porque siempre andaba despistada y comía poco.

Ana: Pero después no.

Madre: No, después se espabila mucho. Mira la caja donde viven. Está en la habitación de los niños porque se ven muchos juguetes.

Ana: (Pasa la mano por la página.) ¡Todo esto de juguetes!

Madre: ¡Cuántos juguetes! Hay un caballo...

Ana: Un teléfono...

(Enumeran los juguetes uno tras otro.)

Madre: ¿Qué hacen los gatitos?

Ana: Quiere salir.

Madre: ¿Te parece que podrá salir? (Lee.)

Pero tantas veces como lo probaron acabaron cayendo y rodando dentro de la caja.

Ana: No puede.

Madre: No, aún es demasiado pequeño.

Puede apreciarse aquí cómo la conducta de la madre contribuye intuitivamente a la formación literaria de su hija en los siguientes aspectos:

1. Establece una situación afectuosa y relajada, de forma que la niña entienda que leer libros es una de las actividades que los adultos realizan y que puede compartirse de forma placentera.
2. Lee el texto de manera que la niña puede familiarizarse con la forma escrita del lenguaje y saber que el escrito ostenta el poder de explicar la historia.
3. Ayuda a crear los mecanismos de anticipación e inferencia propios de la lectura. Dice, por ejemplo: "porque hay muchos juguetes", o "¿Te parece que podrán salir?" y lee para comprobarlo.
4. Muestra que la implicación afectiva del lector forma parte de la lectura literaria. Dice "Pobre Wuli", acepta y tranquiliza la inquietud de Ana: "No, después se espabila mucho", etc.
5. Enseña a fijar la atención en los detalles: "¿Cuál es la casa de Wuli?", "Mira la caja", "Qué contenta se ve...".
6. Favorece la interrogación y ampliación del mundo propio a la luz de lo que ocurre en el libro. Se interesa por los conocimientos de la niña, hablan de su amiga Laura, y establece conexiones causales entre los hechos: "porque comía poco", "aún es demasiado pequeño".
7. Da tiempo para las preguntas y comentarios; acoge los aspectos que atraen el interés de la niña aunque sean marginales en la historia, como en el caso de los juguetes, y retorna después al hilo argumental.
8. Da la oportunidad de acostumbrarse a la forma de los libros. La niña sabe qué es el título, qué es una página, ve cómo se sostiene un libro, cómo se avanza a medida que progresa la historia, cómo la historia transcurre en un mundo con un tiempo y un espacio distinto del suyo, etc.

Lamentablemente, en la vida escolar el comentario de los libros tiende a ajustarse a objetivos predeterminados por los docentes, lo cual, paradójica-

mente, llega a anular la eficacia del comentario compartido. Wells (1988) aporta la observación de un comentario colectivo del cuento *Elmer* de McKee en una clase infantil. El cuento nos presenta a un elefante hecho de retales de brillantes colores que gusta de gastar bromas a los demás elefantes. En un momento determinado, Elmer piensa que los demás se ríen de él y busca la forma de volverse gris como todos los elefantes. Esta situación provoca el malentendido entre los niños y la maestra que ha decidido tratar la caracterización psicológica de Elmer en clase:

Maestra: ¿Cómo era Elmer, aparte de estar hecho de retales? ¿Lo recordáis?

Alumnos: Sí.

Maestra: ¿Cómo era, pues, Paul?

Paul: Era gris.

Maestra: No, no quiero decir de aspecto, quiero decir cómo era como elefante.

Alumnos: (Sin respuesta.)

Maestra: ¿Qué tipo de cosas hacía?

Alumnos: (Sin respuesta.)

Maestra: Bien, ¿se estaba quieto, callado y... y muy sereno?

Alumnos: (Sin respuesta.)

Maestra: ¿Qué hacía la primera vez que... la primera vez que oímos hablar de él? No paraba de hacer... a los otros elefantes...

Alumnos: (Se ríen.)

Maestra: Bien, ¿era, qué tipo de elefante era?

Alumnos: De retales.

Maestra: Sí, aparte de los retales. ¿Qué tipo de elefante, aparte de ser de retales? ¿Era un elefante muy triste?

Alumnos: No (Murmuran.) Sí.

Maestra: ¿De verdad? (Sorprendida.) Yo no lo creo. ¿Cómo era Simón? ¿Estaba contento?

Simon: (A la vez que la maestra.) Contento.

Maestra: Contento, bien. ¿Se os ocurre alguna otra palabra?

Alumnos: Alegre.

Maestra: Alegre, sí. ¿A alguien se le ocurre otra palabra?

Alumnos: Contento, sonriente...

Maestra: Sonriente. ¿Qué otra palabra hay que signifique un elefante contento y sonriente? ¿Se le ocurre a alguien otra palabra? ¿Estaba de buen humor y alegre, no?

Alumnos: Sí. (Con seguridad.)

Maestra: (Continúa el cuento.)

Wells señala que este fragmento supone un buen ejemplo del error educativo que él denomina "adivina qué es lo que tengo en la cabeza". Efectivamente, el diálogo mantenido no lleva a los niños a reflexionar sobre el cuento, sino a intentar adivinar lo que la maestra desea que respondan, en este caso que Elmer era un bromista. En cambio, no puede decirse que la maestra no se esfuerce por facilitar la tarea variando sus preguntas según toda una batería de buenas estrategias: pregunta directamente, reformula con rapidez cuando advierte el desconcierto de los niños, ofrece primero antónimos y después sinónimos como guía de la respuesta esperada, se dirige alternativamente a todo el grupo y a alumnos concretos, etc.

Compartir los libros de forma abierta y relajada es lo más importante que los padres y maestros pueden hacer para que los niños inicien su formación lectora. La primera exploración sobre los libros acostumbra a centrarse en la identificación y designación de lo que aparece en ellos. Tal y como hace la madre de Ana, los adultos preguntan una y otra vez ¿Qué es eso? ¿Qué hace? El niño contesta, el adulto aprueba, amplía. Se produce una situación ritualizada muy importante para identificar el mundo y el significado de las palabras. Una situación similar a todos los demás rituales de la vida del niño pequeño (comer, bañarse, etc.) que han demostrado su importancia para la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil y que en este caso se dirige a un modo poderoso de interpretar e imaginar la realidad: la construcción del mundo a través de la palabra.

La ficción ofrece formas de reconocer las situaciones y sentimientos y de compartir esta experiencia con los demás. Los libros pasarán a formar parte de la vida de los niños si éstos perciben que son una forma de comunicación con el entorno. En una clase de educación infantil, la maestra y los alumnos disfrutaron juntos de *¡Julieta, estate quieta!*, el cuento analizado en el capítulo anterior. Un día la maestra, ocupada con otros alumnos, fue retrasando su atención a una niña. La historia de Julieta ofreció a ésta una forma de identificación inmediata de su situación y, a semejanza del narrador del cuento, exclamó: "Y mientras, ¿qué hace Julieta?". La clase entera prorrumpió en risas y le contestaron a coro "¡Esperar y estarse quieta!". Unos días más tarde, la maestra reanudó el juego. Ausente un par de días por enfermedad, entró en la clase con la exclamación final de la historia: "¡Ya he vuelto!, dijo Julieta". Y toda la clase completó la frase del cuento en una recontextualización que mantenía su pleno significado: "¡La familia está completa!".

5.2. La literatura infantil en las escuelas y bibliotecas

En la historia de las bibliotecas públicas puede rastrearse una larga tensión entre su función de conservar el archivo del saber y su función de servicio a las diversas necesidades de todos los ciudadanos. Por otra parte, en la historia de la escuela puede observarse fácilmente la tensión entre la enseñanza de una lectura formativa guiada por el docente y el fomento de hábitos personales de lectura. En medio de ambas tensiones, la literatura infantil y juvenil ha ido penetrando en los dos ámbitos en la medida en que la preocupación por el acceso directo a los libros iba ganando terreno.

En las bibliotecas ese proceso, referido al público infantil, puede situarse hacia 1880, cuando en Birkenhead, en Estados Unidos, se reservó por primera vez una sala de lectura para niños. Muy pronto se abrió otra en Brooklyn y se fue formando una cadena a lo largo de todo el territorio que constituyó una sólida infraestructura para la difusión de las ediciones norteamericanas. Ya en el período de entreguerras, justo a la mañana siguiente al armisticio de 1918, se formó en Nueva York un comité para dotar de bibliotecas infantiles a las zonas siniestradas en la guerra europea. Era el *Book Committee of Children's Libraries*. Con su impulso se inauguró la primera biblioteca infantil en Bruselas, en 1920, y en 1924 se abrió la *Heure Joyeuse* en París.

Una vez creadas las bibliotecas, el problema es siempre el de conseguir que acudan los lectores. En cambio, en la escuela, los niños ya están allí obligatoriamente. Para la difusión de la lectura infantil, el primer objetivo es, entonces, el de conseguir la penetración de los libros. En realidad, podría decirse que la escuela acogió los libros escritos para destinatarios infantiles desde los orígenes de esta producción, ya que muchos libros didácticos, así como las antologías de cuentos y narraciones, se crearon precisamente para ser utilizados en la enseñanza de la lectura y para la formación moral en el ámbito escolar. Pero desde el punto de vista moderno de la literatura infantil y juvenil, puede afirmarse que su introducción se ha producido en las últimas décadas. Entre los años sesenta y la década de los ochenta la literatura infantil y juvenil generalizó su presencia escolar al pasar a considerarse que los libros para niños y adolescentes son un elemento imprescindible para la formación lectora y literaria. En un paso más allá, durante la década de los noventa, el acento se ha desplazado hacia la reflexión sobre cómo articular la presencia de estos textos en los objetivos y prácticas educativas que giran alrededor de la educación literaria.

A pesar de sus diferencias, tanto en los ámbitos bibliotecarios como escolares, la preocupación por la difusión de la literatura infantil y juvenil ha estado presidida, a grandes rasgos, por las cuestiones que veremos a continuación.

5.2.1. La concepción de una nueva forma de lectura

La evolución de la sociedad hacia las modernas sociedades postindustriales provocó grandes cambios en la idea de alfabetización. En los medios bibliotecarios de principios de siglo se inició el discurso social moderno sobre la lectura vista como un acto propio de ciudadanos libres de la tutela a que habían estado sometidos, primero por parte de las instituciones escolásticas y después de los usos escolares (Chartier y Hébrard, 1994). La lectura "funcional", propia de los usos sociales, pasaba así a la lectura "formativa", propia de la escuela.

Por otra parte, la enseñanza tradicional de la lectura basada en los textos literarios de los grandes autores grecolatinos o de la historia de la literatura nacional de cada país había entrado en una grave crisis tras constatarse el fracaso de la formación lectora de las nuevas generaciones durante la década de los setenta. En los medios escolares empezó a proponerse como salida, primero, la "desescolarización de la lectura" (Foucambert, 1976, traducido al castellano en 1989) y, más tarde, el progresivo intento de dar cabida, tanto a la lectura funcional, como a la formativa, en las actividades escolares.

La entrada de la "lectura funcional" requería la diversificación de los materiales de lectura. Por ello, las aulas se llenaron de periódicos, cartas, enciclopedias, catálogos y todo tipo de textos escritos, entre los cuales hicieron su entrada los libros infantiles. Estas obras ofrecían textos donde ejercer una lectura funcional de ocio y entretenimiento. Y era preciso hacerlo través de actividades escolares que reprodujeran las propias de su uso exterior. Las escuelas empezaron, entonces, a dedicar tiempo a la lectura silenciosa individual y a utilizar la biblioteca de aula o de centro.

En España fue la *Ley General de Educación* de 1970 la que instauró la obligatoriedad de la biblioteca escolar. El que la regulación de un espacio físico con libros no llevara aparejados recursos humanos de personal que lo hiciera funcionar ha dificultado enormemente el desarrollo de este instrumento de formación lectora. Y lamentablemente la situación se ha mantenido inamovible en la Reforma educativa actual, aunque los nuevos principios pedagógicos no hacen sino avalar la necesidad de potenciar el uso de la biblioteca. A pesar de estas dificultades, las prácticas de lectura libre, desarrolladas por los movimientos de renovación pedagógica desde principios de los setenta, erosionaron decisivamente la frontera existente entre libro escolar —entendido como antologías de autores consagrados o fragmentos literarios integrados en libros de texto— y el libro de placer, entendido como lectura de obras completas de libros de ficción.

En este proceso, la defensa de la lectura libre, iniciada por los bibliotecarios, y la defensa de la lectura guiada, realizada por los docentes, fueron aproximándose. El medio escolar, por una parte, adoptó el discurso moderno de defensa de una lectura libre y funcional en los objetivos de la enseñanza, tal como acabamos de señalar. Los bibliotecarios, por otra parte, se vieron en la necesidad de utilizar formas de incitación y de ayuda a la lectura, a medida que las bibliotecas infantiles se extendían y se dirigían a un público cada vez de menor edad. Al verse obligados a "mediar" entre los libros y los niños, el discurso bibliotecario se acercó al discurso formativo típico de la escuela.

5.2.2. La concepción de una nueva forma de aprendizaje literario

Durante la década de los ochenta se otorgó una gran atención psicopedagógica a los procesos de aprendizaje de los alumnos y a su relación con las prácticas de enseñanza. La concepción vigostkiana del aprendizaje a partir de la interacción social, la investigación psicolingüística sobre el uso de la lengua escrita y la importancia otorgada a la lectura literaria como elemento culturalizador fueron elementos de reflexión que justificaron también la introducción de la literatura infantil en la escuela, especialmente a través de las siguientes vías:

1. En primer lugar, como consecuencia de la preocupación por la mejora del primer aprendizaje lector, uno de los mayores y más apasionados debates escolares de las últimas décadas. La creciente importancia otorgada a la comprensión y al interés del lector por el texto leído propició el arrinconamiento de las antiguas *cartillas*, y su sustitución por cuentos infantiles, a veces reales y otras creados más o menos *ex profeso* para esta tarea.
2. Al mismo tiempo, la revalorización del folclore a mediados de los setenta justificó su uso en las aulas y potenció la narración de los cuentos o la declamación de las poesías populares. En esta época, además, se extendió socialmente la oferta educativa de la etapa preescolar, de manera que la idoneidad de este tipo de literatura como material escolar pasó a considerarse fuera de toda duda.

La utilización de estos textos fue ascendiendo por los niveles educativos y, pronto, toda la etapa primaria se había adherido al fomento de la lectura libre y a las actividades sobre textos de tradición oral. Estudios literarios, como los de Propp, sobre los cuentos maravillosos, dieron un soporte, celebrado por su cien-

tificidad, al análisis del material folklórico usado en la escuela. En la misma época, y en un contexto presidido por la reflexión sobre el juego y la creatividad, dan autores de referencia como Wallon, Winnicott, Claparède o Freinet, se expandieron las propuestas de Rodari sobre la renovación de la redacción a través de la escritura creativa y sobre el uso de los cuentos infantiles. Las escuelas se llenaron de una multitud de materiales didácticos centrados en la literatura infantil y juvenil, desde diversos mazos de cartas con las funciones de Propp para construir relatos, hasta propuestas completas de trabajo, bien a partir de los relatos folklóricos, bien a través de guías de lectura de obras infantiles y juveniles modernas.

3. En tercer lugar, se empezó a destacar la necesidad de un contexto educativo de construcción compartida en la interpretación del texto. En este sentido, la literatura infantil y juvenil pareció ofrecer un foro muy apropiado para la discusión sobre las intenciones del autor, las características de los personajes, el desarrollo narrativo, etc., así como una gran cantidad de libros que podían ser entendidos desde una primera lectura individual, pero que también podían profundizarse desde el contraste participativo en la "comunidad de lectores". De ahí que fuera ganando terreno el argumento de que los libros utilizados en la escuela no debían valorarse sólo a partir de los méritos literarios, sino también por la oportunidad que ofrecieran para discutir, contrastar y favorecer la introspección y la comunicación. Esta idea parece haber penetrado con tal fuerza en la enseñanza que actualmente se halla presente incluso en la etapa secundaria, habitualmente mucho más reacia a la utilización de un tipo de textos "no canónicos". Los valores atribuidos por los docentes de esta etapa a la novela juvenil se centran, precisamente, en sus ventajas como textos motivadores, propicios para el debate de temas y adecuados para la creación de hábitos lectores, mientras que continúa manteniéndolos, generalmente, en un espacio de programación subsidiario.
4. Recientemente, las propuestas curriculares de la actual Reforma Educativa de la Enseñanza Obligatoria han formulado objetivos educativos en términos de "hábitos de lectura literaria" y han mencionado la literatura infantil y juvenil como corpus procedente para la lectura en toda la etapa obligatoria. De este modo, pues, puede decirse que esta literatura ha obtenido el reconocimiento oficial de su presencia en el ámbito escolar.

Sin embargo, que la literatura infantil y juvenil haya entrado en la escuela no significa que se sepa exactamente qué lugar debe ocupar una vez allí. El

énfasis otorgado al desarrollo de la competencia literaria ha conducido a la formulación de la idea de "itinerarios lectores", es decir, a la previsión de una ampliación progresiva del corpus que puede ser realmente disfrutado por los alumnos. Un itinerario de este tipo no puede construirse privadamente a partir del corpus de calidad consagrado por la tradición literaria adulta, sino que debe incluir una selección de las lecturas que puedan estar más próximas a los alumnos. Pero la relación entre los diferentes tipos de textos se ha mantenido en una tensión constante y, sin duda, es uno de los puntos más sensibles en los debates de la didáctica de la literatura, a menudo escindida entre los objetivos de formación de hábitos lectores, por una parte, y los objetivos de acceso a formas complejas de conocimiento cultural que requieren una mediación educativa indudable, por otra.

En el campo de la producción editorial, la introducción masiva de los libros infantiles y juveniles en la escuela tuvo repercusiones inmediatas. La ampliación del antiguo mercado hizo que se publicaran nuevos tipos de libros: unos pensados para ofrecer una alternativa de lectura a las franjas de ambos extremos de edad que acababan de ser escolarizadas, otros para facilitar su uso en las aulas. En el primer caso se hallan los libros para pre-lectores, antes aludidos, que se proponen jugar con conceptos contrastados como dentro/fuera, o antes/después. En sus inicios fueron libros que intentaban responder a los llamados "requisitos madurativos" para el aprendizaje de la lectura, concepción muy en boga en los ambientes educativos de los años sesenta y setenta. Al segundo caso responde el añadido de cuestionarios de comprensión a los libros de ficción, así como la creación de programas curriculares de lectura de ficción por parte de las editoriales, cuestión que ha provocado un cierto clamor en los últimos tiempos contra la "escolarización de la literatura infantil y juvenil".

Este debate es una muestra más de la tensión entre las concepciones de una lectura libre y de una lectura guiada. A estas alturas parece indudable que los niños necesitan abordar los libros desde una plataforma que respete su libertad de elección y lectura. Pero también lo es que necesitan aprender a reflexionar sobre lo que leen. El reto para la escuela continúa siendo el de articular prácticas en ambos sentidos que, en lugar de anularse, se nutran mutuamente. El debate sobre las actividades a partir de las obras infantiles y juveniles se ha expresado mayoritariamente sobre dos interrogantes: "¿Hay que obligar a leer?" y "¿hay que hacer trabajos sobre los libros leídos?". En los cuadros siguientes se apunta sintéticamente una posición al respecto.

¿Hay que obligar a leer?

Sí. Hay que proporcionar a todos los niños la experiencia de leer. Y eso a menudo no es espontáneo, no más que su interés por aprender a dar volteretas en el área de gimnasia o a entonar una melodía en la de música. Siempre hay una tensión entre la dificultad y el interés de cualquier actividad y obligar es uno de los métodos que los adultos utilizan para enseñar.

Y no. Obligar es un instrumento, aunque no es el único, ni siquiera el principal. No es tampoco *absoluto* porque se pueden negociar sus límites: "Hay que escoger un libro de la biblioteca, pero el que se quiera". "Se puede devolver sin acabar pero se tienen que haber leído tantas páginas". "Tienes que leer un rato cada noche, pero lo haremos juntos". "Tú lees tres líneas seguidas y yo te leo las tres siguientes", etc.

¿Hay que hacer trabajos sobre los libros leídos?

Sí. Si cumplen determinadas condiciones. Si se crea una buena relación con los libros, a los niños acostumbra a gustarles saber cosas sobre sus autores e ilustradores favoritos o realizar actividades sobre las historias leídas. El contexto escolar crea un sentimiento de naturalidad en estas tareas que no tienen por qué vivirse como un contrasentido. Todo depende, entonces, del tipo de trabajo que se emprenda. Los niños se muestran interesados en actividades creativas de extensión de sus lecturas como dramatizar, dibujar, discutir o escribir en torno a poemas, personajes o autores, o bien hallan placer en profundizar sus lecturas de manera que pasen a darse cuenta de muchas cosas que les habían pasado inadvertidas. No hay que subestimar nunca el interés por el conocimiento, propio de los seres humanos, aunque la escuela se empeñe tan a menudo en esterilizarlo.

Y no. Por ejemplo, no si el trabajo consiste en hacer resúmenes de las historias leídas. Ello puede servir para aprender a resumir relatos si se está abordando ese objetivo concreto, pero nunca servirá para profundizar en la lectura ni para interesar por los libros.

Por ejemplo los "cuadernos de biblioteca" o "de lectura", muy usados en la escuela primaria, pueden cumplir una excelente función si lo que tienen que hacer los niños son trabajos muy breves, muy variados y que lleven a fijarse en distintos aspectos de los libros. Si los niños tienen que seguir una consigna distinta cada vez, tales como escoger una frase que les haya gustado especialmente, buscar una descripción, hablar sobre el protagonista o sobre un personaje secundario, decir quién cuenta la historia, etc., ello les lleva a fijarse inconscientemente en los distintos elementos constructivos del libro. A la vez, los datos bibliográficos que figuran al inicio de su página serán más completos a medida que ascienden en los cursos. El cuaderno de biblioteca pue-

de suponer también una memoria personal de algunas de las lecturas escolares de los niños, un instrumento de evaluación formativa, ya que permite un diálogo (no un "pasar cuentas") entre los alumnos y el docente sobre las lecturas realizadas, y un medio de aprendizaje de los elementos que configuran los libros.

Como en cualquier rutina escolar continuada, en un momento determinado los niños desean ponerle fin para poder sentirse mayores. Puede ser así, sin mayor problema, y hay que buscar entonces nuevas formas de colaboración educativa. Incluso puede recurrirse a nuevos tipos de cuadernos de lectura que sean, o bien mucho más personales, o bien, al contrario, que sean de público acceso y sirvan de discusión colectiva escrita sobre los libros de aula.

5.3. Los programas escolares de formación lectora

La escuela ha experimentado distintos usos de los libros infantiles y juveniles en las aulas. A veces ha incorporado a su trabajo únicamente una u otra actividad determinada. Posiblemente las más extendidas han sido la lectura individual, silenciosa y periódica en la biblioteca; la lectura colectiva y el trabajo de todos sobre una misma obra; la narración de cuentos por parte de los docentes y las actividades esporádicas de animación a la lectura, a menudo en colaboración con editoriales u otras empresas e instituciones. Otras veces ha diseñado programas completos para la formación lectora a partir del uso de los libros y otros materiales impresos.

En general, estos programas han evolucionado hacia un énfasis cada vez mayor en la centralidad de la literatura infantil y juvenil. Los primeros programas de lectura fueron los "añadidos" a las programaciones escolares. Un programa de este tipo consta, normalmente, de un tiempo reservado a la lectura silenciosa y autónoma de los alumnos (a menudo una vez por semana) y una selección de libros previstos a lo largo del currículum para realizar aprendizajes concretos: distintos géneros, obras clásicas de la literatura infantil y juvenil en las que analizar los distintos elementos narrativos, etc. Estos programas han sido criticados porque ofrecen una programación uniformizada a lectores y contextos muy distintos, porque mantienen la prioridad en el análisis crítico, más que en la fruición del lector y por su elitismo, ya que acostumbran a tener éxito con los niños que ya se sienten previamente interesados por los libros.

Otro tipo de programas son los que integran la lectura de libros infantiles y juveniles en programas generales de lectura. Ya que se trata de multiplicar la pre-

sencia de todo tipo de textos en el aula, los libros infantiles pasan a ser un recurso más del acceso infantil al texto escrito. La experimentación de estos programas ha mostrado que el progreso de los alumnos aumenta cuanto más se relacionan lectura y escritura y cuanto más reales y menos "escolares" son los libros leídos.

En los últimos años, al comprobarse el peso de los cuentos en el acceso al escrito durante la escuela infantil y primaria, ha surgido un tercer tipo de programas en el que la lectura se basa esencialmente en la literatura infantil. Los criterios desarrollados en este último tipo de programación escolar no son distintos de los que presidían las fórmulas ensayadas anteriormente, pero las combinan y articulan de un modo más amplio y más centrado en el disfrute literario. En cualquiera de los tres casos, las actividades que parecen más rentables a partir del uso de la literatura infantil y juvenil son las citadas a continuación.

5.3.1. Crear un mundo poblado de libros

A menudo basta entrar en una escuela o en un aula para saber si existe una preocupación especial por la formación lectora de los alumnos. El trabajo de relación constante entre los niños y los libros se revela con la presencia de expositorios repletos de libros recién adquiridos o de fondos especializados (un autor, un tema, un género, etc.) que desean mostrarse ocasionalmente, con la existencia de carteleros cubiertos de trabajos de los niños sobre los libros leídos, con el funcionamiento de una biblioteca de centro o de aula bien organizada y con fondos actualizados, etc.

El espacio de la biblioteca y el de las aulas donde se aprende a leer son lugares especialmente necesitados de una organización comprensible y estimulante para los aprendices de lector. Los lugares de trabajo compartido, de lectura autónoma, de recursos de apoyo o de merodeo curioso deben estar claramente delimitados e indicados, para favorecer su funcionamiento complementario.

La selección de los libros es una pieza fundamental para sostener el deseo de leer y a ello nos hemos referido anteriormente. Escuelas y bibliotecas deben hacer un esfuerzo para renovar y adecuar sus fondos de manera que rentabilicen al máximo la gran oferta editorial actual. A menudo los déficit presupuestarios pueden hallar soluciones imaginativas para nutrirse a partir de intercambios o donaciones personales y de campañas específicas. Por otra parte, hay que apodarar a desestimar los libros que no cumplen ya su función y que llenan el espacio aparentando una oferta inexistente. En estos momentos, la escuela se enfrenta también al reto de dar cabida a los nuevos soportes y a las

nuevas tecnologías si no quiere divorciarse de las prácticas sociales que se extienden más allá de sus paredes. Existe ya, por ejemplo, una cierta oferta de programas informáticos de lectura o de creación personal de cuentos; diversos productos multimedia que permiten jugar con cuentos y obras literarias; registros sonoros de lectura de cuentos y poemas que los niños pueden escuchar a través de auriculares mientras miran los libros, etc. Todo ello ayuda a diversificar y potenciar el interés por un entorno poblado de ofertas tanto de ficción literaria como de información.

Uno de los objetivos escolares es el de formar a los alumnos en el acceso a la lectura informativa y literaria a través de las bibliotecas. Los programas de formación de usuarios en la biblioteca de centro deben completarse con la visita a la biblioteca pública del pueblo o del barrio. La población de nuestro país frecuenta escasamente las bibliotecas públicas. Y eso no se remediará si ese potencial social no pasa a ser familiar para las nuevas generaciones. Haber visitado de forma colectiva y guiada los lugares donde se adquieren y consultan los libros (la librería, la biblioteca) permite superar la resistencia instintiva a entrar en un mundo totalmente desconocido, situación muy habitual para muchos niños que no tienen acceso a estos espacios desde su ámbito familiar.

La bibliografía educativa posee suficientes títulos para orientar a los docentes sobre cómo organizar la biblioteca de centro o de aula o sobre actividades a realizar con los alumnos para aprender a usar las bibliotecas (Jordi, 1998; Baró y Mafiá, 1994; etc.). Recientemente, la pedagogía francesa ha acuñado la expresión "pedagogía del libro", contraponiéndola a la acostumbrada de "pedagogía del texto", para insistir en la necesidad de habituar a los niños a comprender cómo funcionan socialmente los libros (a través del análisis de colecciones, búsqueda y lectura de reseñas, visitas a la librería, etc.) y evitar así su marginación de los circuitos sociales de la cultura.

Sumergir a los niños en un mundo donde los libros existan pasa también por incluir la participación de toda la comunidad educativa, así como de las familias. Las actividades de lectura deben hallar eco en la escuela, más allá del aula. Los trabajos o recomendaciones de los niños pueden publicarse en boletines, revistas escolares o páginas web de intercambio escolar. Los alumnos mayores pueden hacer de guías de clubes de lectura de los alumnos menores. Los padres pueden implicarse en la biblioteca escolar y en la lectura de los libros prestados a sus hijos bajo pautas concretas de actuación. Existen multitud de experiencias en este sentido cuyos resultados no dejan duda sobre la conveniencia de crear un entorno comunicativo en torno a los libros (Graves, 1992).

En los últimos años han proliferado también las actividades denominadas de "animación a la lectura". Sus formas son tan variadas que resulta difícil emitir opiniones generalizadas sobre sus ventajas. Sin embargo, puede señalarse que su eficacia depende precisamente de su regularidad y articulación con las rutinas escolares. Cuanto más aislada es una actividad de "animación" y más se apoya en el aspecto de simple juego lúdico, menos contribuye a afianzar el esfuerzo necesario para que la lectura forme una parte gratificante de la vida de los niños.

5.3.2. Leer en voz alta y narrar oralmente

Tanto la experiencia de los docentes, como la investigación educativa, han demostrado sobradamente la influencia positiva de la lectura en voz alta por parte de los profesores. La lectura en voz alta puede realizarse frente a toda la clase o para grupos reducidos de alumnos. En los primeros cursos de la escolaridad su frecuencia puede ser muy alta, incluso de dos o tres veces por día. En estos niveles resulta muy conveniente también releer repetidas veces aquellos textos que más han gustado a los receptores. Una maestra norteamericana de primer grado escribió al respecto en su diario de clase:

Algo que me resulta interesante es el efecto que puede tener en mis alumnos el hecho de leerles una historia más de una vez. Muchos docentes, entre los cuales me incluía yo misma en el pasado, piensan que tienen que "arrojar" un libro sobre los niños... tomarlos por sorpresa.

Sin embargo, estoy descubriendo las cosas maravillosas que ocurren cuando los niños llegan a experimentar un libro más de una vez. Su expectación y anticipación mientras nos acercamos a su parte favorita, o a una parte tonta o atemorizante, es algo digno de observarse. Se centran en sus frases preferidas, palabras atractivas, frases repetidas.

A veces empiezan a reírse entre dientes antes de que yo llegue a la parte graciosa de una historia que ya conocen. Al levantar la vista, muchas veces los he visto aferrarse unos a otros al llegar a un pasaje que les da miedo.

También estoy aprendiendo a exhibir los libros que leeré a la clase. La familiaridad con el libro, el conocer sus ilustraciones, parece aumentar su compromiso con la historia y su goce.

(Schesmith, 1992: 248-249)

Normalmente, al ascender en los cursos educativos, la lectura en voz alta se hace menos frecuente, a la vez que se alarga el texto leído. Sin embargo, en ningún caso esta actividad disminuye su eficacia. Sus ventajas pueden resumirse en los siguientes puntos:

- Hace posible que los niños disfruten de textos fuera del alcance de sus habilidades lectoras.
- Muestra que aprender a leer tiene un sentido, en este caso el acceder a textos bellos e interesantes.
- Favorece el desarrollo de expectativas y la adquisición de conocimientos implícitos sobre el lenguaje escrito en general y el literario en particular: sobre la sintaxis, estructuras textuales, géneros, figuras poéticas, etc.
- Amplía el vocabulario, y el repertorio lingüístico en general, al aumentar las oportunidades de los niños de captar palabras y formas lingüísticas alejadas de las formas conversacionales.
- Permite establecer relaciones intertextuales entre las obras leídas o conocidas.
- Lleva a todo el grupo a compartir unas referencias lectoras comunes, lo cual resulta más difícil a través de la mera elección autónoma de los libros.
- Hace conocer textos que pueden ser usados como modelos para escribir o para realizar otras actividades de extensión de las lecturas.
- Incita a la lectura autónoma si se leen fragmentos de obras que sí se hallan al alcance de los receptores.

La obtención de estas y otras ventajas puede conseguirse más fácilmente si los docentes seleccionan las lecturas a realizar a partir de criterios como los del cuadro siguiente:

Criterios para seleccionar las lecturas en voz alta

1. Escoger cuentos o libros que:
 - a) estén más allá de las posibilidades de lectura autónoma de los niños.
 - b) supongan un bagaje cultural importante (mitos, leyendas, obras clásicas de la literatura infantil y juvenil o de adultos);
 - c) gusten al propio docente.
2. Planificar un programa global de lecturas (de todo un curso o de toda la etapa escolar) o, al menos, conocer las lecturas anteriores para asegurar la variedad de las obras escogidas.

3. Prever distintas experiencias literarias (poemas, narraciones u obras dramáticas de distintos tipos de géneros, autores diferentes, etc.).
4. Leer un cuento, un capítulo o una unidad narrativa completa cada vez.
5. Releer las lecturas de mayor éxito si son cortas o si se dirigen a los más pequeños.
6. Presentar las lecturas:
 - dejar expuesto el libro en la clase y comentar las expectativas que crea su título, formato, cubierta, etc.,
 - presentar al autor o ilustrador,
 - relacionar la obra con otras que conozcan los niños por su tema, autor, ilustrador, época, etc.
7. En la lectura por capítulos, comentar lo leído en relación con los capítulos anteriores y con las expectativas futuras de la historia.
8. Llevar un registro de las obras leídas a un mismo grupo a lo largo de su escolaridad como memoria colectiva de la clase. Anotar las reacciones obtenidas para evaluar la conveniencia de repetir o no la lectura en el futuro.

Por otra parte, la narración oral de cuentos y el recitado de poesías añaden, a las anteriores, la ventaja de una comunicación más personal, con más posibilidades de interacción y de reacción emotiva entre el docente y su público.

Los niños deben aprender también a leer, recitar y narrar oralmente por sí mismos, como formas vivas de comunicación social. Estas actividades han estado "bajo sospecha" durante un tiempo en el ámbito educativo, ya que la enseñanza tradicional las había utilizado abundantemente con el propósito de controlar la corrección lectora o de fomentar la memorización de poemas clásicos de la literatura adulta. En estos momentos, sin embargo, estas actividades están recuperando el reconocimiento de su potencial educativo, como forma de profundizar en la comprensión del texto que debe interpretarse y como manera de experimentar la comunicación humana. Ahora bien, la celebración de lecturas poéticas o dramáticas o la narración de cuentos por parte de los alumnos requiere el desarrollo de un programa de aprendizaje de la interpretación oral, muy alejado de la fatal actividad de limitarse a señalar al niño que tiene que leer a continuación.

5.3.3. Leer de forma autónoma

La lectura silenciosa, en la biblioteca o en las aulas, lleva ya varias décadas de experimentación escolar. Los niños leen solos, o a veces en parejas, libros

elegidos por ellos mismos de entre los que forman el fondo de la biblioteca. En algunos programas de lectura norteamericanos es toda la escuela, incluidos los profesores y el personal no docente, la que para intermitentemente, media hora al día, por ejemplo, para sumergirse en la lectura.

La indicación del nivel de dificultad esperable en cada libro, como información útil a los alumnos, es más o menos concreta según los centros. Hay escuelas que siguen la clasificación en grandes apartados propia de las bibliotecas públicas: libros para no lectores, principiantes entre 5 y 8 años, niños entre 9 y 11 años y adolescentes. Otras dividen los libros según cada nivel educativo y otras establecen una gradación (normalmente de tres segmentos de dificultad) entre los libros de un mismo curso. Si bien esta señalización supone una guía para el lector, también es cierto que incorpora una cierta rigidez a un tema tan huidizo por definición como es el del esfuerzo necesario para que cada lector lea un mismo cuento. Normalmente su conveniencia dependerá de la forma de uso de los fondos seleccionados y de la edad de los lectores. No es lo mismo, por ejemplo, la necesidad de guía de los alumnos que están iniciando su alfabetización, que la de adolescentes que pueden juzgar rápidamente por sí mismos. También hay experiencias en las que son los mismos niños los que señalan la dificultad que les ha presentado el libro al comentarlo con el docente o al anotar en su cuaderno de biblioteca, por ejemplo: "fácil/con esfuerzo/ha supuesto un desafío".

En cualquier caso, la elección de los libros para la lectura silenciosa es un momento inmejorable para la conversación personal entre el docente y los alumnos o entre los mismos niños. Sin embargo, hay que prever una forma de organización que agilice la elección y no consuma el tiempo dedicado a la lectura. Por ejemplo, pueden otorgarse unos minutos a los niños que deban escoger un nuevo libro. El docente puede pasar después entre las mesas para comentar brevemente con cada uno las obras que han tomado. Siempre debe existir la posibilidad de devolver el libro sin leerlo, pero pueden existir restricciones al respecto. Entrar en el juego propuesto por el autor, habituarse a su lenguaje y establecer el marco narrativo lleva su tiempo e implica un esfuerzo. Los niños tienen que saberlo y contar con ayuda para que su decisión sea realmente libre y no fruto de un desánimo inicial que podría ser fácilmente pasajero.

Es evidente que los niños necesitan invertir tiempo en la lectura silenciosa para poder convertirse en lectores. Dado que las observaciones al respecto señalan que el tiempo que se dedica a la lectura fuera de la escuela es muy escaso, parece a todas luces necesario que sea la institución escolar la que ofrezca la

oportunidad de constituirse en lectores. Así, las ventajas de dedicar un tiempo a la lectura individual y silenciosa pueden resumirse en las siguientes:

- Permite ejercitar la lectura independiente y sentirse lector.
- Da tiempo para desarrollar los distintos mecanismos de la conducta lectora.
- Desafía al lector a resolver él solo las dificultades del texto, con la ventaja añadida de que puede recurrir fácilmente al docente o a los compañeros para solucionarlas.
- La posibilidad de releer algunas de las obras promueve la rapidez lectora y la asimilación de los progresos realizados.

5.3.4. Compartir los libros

Ya hemos señalado antes la importancia de compartir las lecturas para poder experimentar los libros como un instrumento socializador, una forma de comunicarse con los demás. Una de las mayores dificultades de la educación literaria es que los niños no ven los libros como algo común en su entorno, algo propio de la vida social adulta a la que desean incorporarse. Si no observan que los adultos que les rodean leen —y desgraciadamente eso puede ocurrir incluso con sus profesores—, si normalmente no oyen hablar de libros, ni ven que los personajes de las teleseries que devoran llevan jamás un libro en las manos, resulta difícil que la lectura sea percibida como algo más que como un simple requisito escolar.

Hablar sobre los libros, debatirlos, expresar las emociones que han suscitado, constatar las diferencias de gustos y apreciaciones, recomendar e interesarse por las recomendaciones de los demás son actividades absolutamente imprescindibles en todos los niveles educativos.

Una forma especial de “compartir libros” es la de establecer entrevistas periódicas entre cada alumno (o un pequeño grupo) y el docente para comentar las lecturas realizadas individualmente. Por ejemplo, los niños pueden escoger periódicamente tres cuentos leídos y llevarlos a la entrevista. En ella se establece una conversación relajada y breve sobre sus motivos de elección, sus reacciones y las dificultades encontradas. Una vez terminada, el docente puede anotar los aspectos interesantes para apreciar los progresos de lectura de cada alumno.

Una actividad importante para la construcción de la autoconciencia lectora y de la pertenencia a una comunidad de lectores es la de evocar las lecturas. Recordar las obras leídas, las que se han narrado, las que han gustado o impactado, los personajes predilectos o los que han producido terror, ayuda a

construir una autoimagen, individual y de grupo, como lectores. Para este fin resulta muy útil conservar los cuadernos de biblioteca. Y también lo es llevar un registro escolar que se traspasará a los docentes del curso siguiente sobre qué cuentos se han vivido especialmente en ese grupo, qué obras han sido las más leídas por ellos en la lectura individual, etc. Estos registros deben ser mostrados a los niños de los niveles superiores para fomentar su memoria colectiva. Del mismo modo, las actividades de rememoración de personajes, poemas, etc., a través de juegos o de simples evocaciones conjuntas resultan tan útiles como gratificantes y combaten la atomización de las lecturas que se produce en la actualidad como consecuencia de la abundancia de publicaciones y del funcionamiento editorial a base de novedades.

En ese entorno de comunicación, los niños tienen que aprender a analizar sus reacciones ante los libros y tienen que aprender a hablar sobre ellos. Respuestas como “me ha gustado/no me ha gustado” o “es divertido” son respuestas muy incipientes. Cualquier persona educada literariamente debe poder reflexionar sobre lo leído y sobre su experiencia personal en cada lectura de un modo mucho más elaborado. El fracaso social en esa tarea educativa es bien patente cuando personas adultas no saben decir de un libro más que “está bien” o “a mí me ha gustado” refugiándose en una respuesta sobre gustos que no admite discusión sobre los valores de la obra. Los niños aprenden a analizar su lectura si la escuela les ofrece espacios de discusión y pautas de reflexión. Sus opiniones suponen también una ocasión inmejorable para atender a sus posibles dificultades o para saber qué son capaces de leer y cómo evolucionan sus gustos e intereses. Para ilustrarlo, veamos a continuación algunos ejemplos de valoraciones de libros por parte de niños de ocho años:

1. M. Company: *Las tres mellizas y Ali-Babá*. Este cuento me ha gustado porque hay cosas que se abren y se cierran. También porque hace gracia que se mezclen cosas que no existían en tiempos de Ali-Babá y sobre todo me gustan las ratitas.
2. M. Company: *Los dientes del león*. Este libro me ha gustado porque es muy divertido y porque es de aventuras. Primero no entendía los líos de los padres y las madres, pero a medida que iba leyendo ya no era complicado sino muy interesante.
3. I. Korschunow: *El zorrillo sin madre*. Este libro no me ha gustado porque me ha parecido que era muy de niños pequeños, porque no pasan muchas cosas, porque trata de animalitos y es muy sentimental.
4. J. Vila: *El hijo del oso y otros cuentos*. Este libro está bien si te gustan los cuentos populares, pero si no te gustan es muy poco emocionante, porque ya te puedes imaginar qué pasará.

5. A. Quadrench: *El reloj de Tomás*. Si yo fuera el autor habría puesto más acción y hubiera hecho un cuento más divertido sin estar tan preocupado por explicar todo eso de los relojes.

Las opiniones de estos niños muestran que han aprendido a fijarse en aspectos concretos de los libros y a justificar su opinión. Declaran su reacción "me ha gustado" "está bien", pero en seguida aducen argumentos al respecto.

En el primer caso, se aportan tres argumentos importantes como rasgos definitorios del libro: el ser un libro-juego, con existencia de ventanas que deben abrirse, la propuesta intertextual que lleva a las protagonistas de la serie -las tres mellizas- al interior de un cuento popular, de manera que se mezclan un imaginario actual con uno folklórico y la presencia de tres ratitas en la imagen que reproducen las acciones de las tres niñas protagonistas a través de una historia paralela que caracteriza esta serie.

La segunda valoración es interesante porque señala una dificultad importante en la comprensión de los cuentos: la necesidad de establecer con claridad el marco espacio-temporal y el reparto de personajes. Aquí la historia incorpora a padres divorciados que han vuelto a formar familias, de manera que "los líos de los padres y las madres" supone un conflicto real para situar a los personajes. Una manera de superar este tipo de dificultades es continuar leyendo con la información retenida en la mente hasta que pueda hacerse una hipótesis plausible sobre lo que se está narrando. Es lo que hace esta niña, pero muchas veces los lectores devuelven el libro opinando que "no se entiende" porque no han podido establecer el planteamiento de la historia.

El tercer ejemplo nos ofrece una excelente definición de lo que este niño entiende por libros para niños más pequeños: libros con una acción muy limitada, presencia de animales humanizados y focalización en los sentimientos de los personajes, probablemente de ternura, afecto, etc. El mismo problema de inadecuación al lector se halla en la opinión siguiente. Es evidente que ese lector ya ha leído bastantes cuentos populares como para tener muy interiorizadas sus reglas de funcionamiento y desea una historia con mayor capacidad de sorpresa. Vale la pena notar la capacidad de objetivar la respuesta que muestra el niño, ya que se descentra de su opinión para establecer una distancia entre el mérito del libro y su efecto en el lector. La respuesta a ambos lectores exige una selección inmediata de lecturas que huyan de las características que señalan y que puedan estar a la altura de sus nuevas expectativas para continuar sosteniendo la idea de que leer vale la pena.

La última opinión responde a la consigna "si yo fuera el autor". El niño ha sido capaz de detectar un problema importante de muchos cuentos: la inte-

gración de conocimientos en una historia de ficción. Efectivamente, en este cuento se ofrece una abundante información sobre los relojes que, a juicio del lector, se produce en detrimento de la historia literaria.

Para ayudar a los niños a precisar sus opiniones pueden darse pautas de análisis, preguntas que pueden estar colgadas en la clase para que los alumnos las utilicen para reflexionar. Por ejemplo:

¿Cuál es el interés global del libro?

Hace ref. ¿Cómo?

Es bello. ¿Por qué?

Hace pensar. ¿Sobre qué?

Explica cosas desconocidas. ¿Cuáles?

.....

¿Cuál es el interés de los personajes?

Se nos parecen. ¿En qué?

Son divertidos. ¿Por qué?

Tienen poderes, hacen cosas que nos gustaría tener o hacer. ¿Cuáles? ¿Por qué nos gustaría?

.....

5.3.5. Leer de forma guiada

La lectura guiada por el docente nos lleva ya al terreno de las programaciones escolares sobre la adquisición de conocimientos literarios. Los niños aprenden las convenciones literarias a través de los libros, pero también a través de las enseñanzas específicas de la escuela. No abordaremos aquí este tema, pero podemos señalar el papel de puente entre la experiencia de lectura y la programación de conocimientos a adquirir que cumplen actividades como las siguientes: la lectura colectiva de obras completas; la distribución de trabajos distintos por grupos sobre una misma obra y su posterior puesta en común; el esquema, de procedencia anglosajona, que divide las actividades en antes-durante-después de la lectura; o bien, la escritura relacionada con la lectura de obras.

La selección del texto, la guía ofrecida, las demostraciones y explicaciones del docente pueden adecuarse al nivel de los lectores y presentar ventajas como:

- Ofrecer una selección que da la oportunidad de leer textos con méritos distintos a los escogidos autónomamente (más variados, complejos, etc.).

- Mostrar explícitamente distintos tipos de estrategias lectoras.
- Dar la oportunidad de integrar la resolución de problemas concretos de lectura o la adquisición de nuevas competencias en una lectura con sentido.
- Tirar del lector creando a la vez el contexto adecuado para que su lectura tenga éxito.
- Experimentar la lectura como una construcción compartida.
- Aprender matices interpretativos que un mismo texto suscita en cada lector.
- Crear un corpus de textos conocidos que pueden usarse de distintos modos, como referencia común, como un fichero de recursos para la escritura, para el estudio de palabras o de recursos literarios concretos según los cursos, etc.

La lectura guiada puede consistir en una presentación exploratoria, compartida en pequeños grupos o por parte de toda la clase, que da lugar, a continuación, a una lectura individual de cada alumno:

Ejemplo de introducción a la lectura de cuentos en una clase de primer grado

(Se muestra la cubierta.)

- La maestra centra la atención y da información sobre el género de la historia.
- Enlaza con el conocimiento previo de los niños.

M: Hoy el libro es un cuento popular, un cuento muy antiguo que se ha contado una y otra vez durante muchos años. Esta vez lo vuelve a contar Georgie Adams: *Los tres chivitos*

A1: Yo ya lo sé. Lo he leído.

A2: Yo también.

Varios niños: Yo lo he oído.

M: Sí, yo os leí una versión de este cuento una vez. Ahora vosotros vais a leer ésta solos. En muchos cuentos populares los personajes son animales que hablan y actúan como si fueran personas ¿no?

A3: Como en *Los tres cerditos*.

(Se muestran las páginas 2-3.)

- Introduce a los personajes.
- Valora lo que los niños saben sobre la historia y ayuda a establecer la conexión causal.

M: En este cuento hay tres chivos y el nombre de uno es Gruñón. ¿Cuál es el pequeño? ¿Quiénes son los otros?

A3: Hay un chivo pequeño, y uno grande y uno mediano.

M: ¿Qué problema tienen?

A2: Quieren cruzar el puente.

M: ¿Por qué quieren cruzar?

A2: Para comer la hierba.

(Se muestra la página 4.)

- Promueve la diversión.

M: Aquí van los chivos, trip, trap, trip, trap.

Los niños repiten; trip, trap, trip, trap.

(Se muestran las páginas 5-14.)

- Hace que los niños construyan expectativas sobre la historia.

- Hace buscar apoyo en las imágenes para confirmar las hipótesis.

M: Cada vez que un chivo cruza el puente ¿sabéis a quién se encuentra?

A1: ¡Al troll!

M: Sí, al troll, y el troll debe querer algo, ¿no? Buscad en la ilustración qué pasa al final con el troll.

(Los niños buscan en las páginas.)

A2: Se va del puente.

M: ¿Sí? ¿Todos estáis de acuerdo en que se va del puente?

Niños: ¡Sí!

(Se muestra la última página.)

- Promueve la reflexión sobre el significado a partir del final de la historia.

- Hace fijarse en aspectos grafofónicos.

M: ¿Creéis que los chivos han tenido una buena idea al querer cruzar el puente?

A: Sí.

M: ¿Con qué letra empieza la palabra idea?

A: Con la I.

M: Sí. A ver, señalad la palabra idea (dice *idea* muy lentamente).

Niños (Siguiendo la palabra y pronunciándola lentamente.): Idea.

M: Sí que fue una buena idea. Parecen estar muy bien aquí comiendo su hierba.

(Adaptación del ejemplo de Fountas y Supinell)

La lectura guiada puede consistir también en una lectura colectiva de textos u obras (poemas, canciones, historias, escritos de los niños, etc.) distribuidos por grupos, fotocopiados para cada alumno o en un mural grande frente a la clase. El objetivo aquí no se centra en incitar a la lectura allanando el camino, como en el caso anterior, sino que el docente debe saber qué es lo que quiere explotar del texto presentado. Por lo tanto, esta actividad requiere, en primer lugar, una selección de los aspectos a destacar y, en segundo lugar, la preparación de las preguntas, actividades, etc., que permitirán apreciar los aspectos elegidos:

Ejemplo de selección de los puntos a tratar en la lectura de *Donde viven los monstruos* de M. Sendak para una clase de primer grado

- Apreciar la caracterización del personaje a través de sus acciones y de la ilustración (ver la expresión de su rostro en la página 5, por ejemplo) para apreciar el conflicto que desencadena la historia y para promocionar la identificación con el personaje.
- Darse cuenta de que la historia ocurre en la imaginación del niño y no en su vida real. Fijarse en la desaparición progresiva de la habitación.
- Comprender que el modo en que Max trata a los monstruos es una proyección del modo en el que él ha sido tratado (castigados sin cenar, etc.).
- Ver el cambio de estado de ánimo de Max, el agotamiento de su proyección en los monstruos, su soledad y su deseo de reconciliación.
- Entender el significado del vaso de leche en la habitación. No sólo quién debe haberlo puesto, sino la muestra de afecto y perdón que representa.
- Conectar detalles: el dibujo de Max y su disfraz en las primeras páginas con las imágenes posteriores.
- Notar el cambio de tamaño de las imágenes, mayores en el viaje imaginativo, menores cuando regresa, pero no tanto como al principio, puesto que él ha cambiado.
- Fijarse en la elección de los colores verdes y azules para representar la jungla, la noche y el sueño.
- Pensar en las preguntas y actividades (dibujar, disfrazarse, bailar) que pueden hacer apreciar estos aspectos y vivir el cuento de forma gratificante.
- Seleccionar otros libros que pueden enlazar con esta lectura según la continuación elegida: historias de monstruos, libros de ensoñaciones, otras obras de Sendak, etc.

5.3.6. Disponer de un programa escolar global

Nos hemos limitado aquí a señalar algunas de las actividades con libros infantiles más frecuentes y rentables en la educación literaria escolar, sin la pretensión, sin embargo, de adentrarnos en el terreno de la enseñanza literaria en su conjunto. Las actividades señaladas se refieren, especialmente, a los primeros cursos educativos, si bien todas ellas son perfectamente aplicables a toda la enseñanza obligatoria con las adaptaciones pertinentes. Resta ahora indicar la importancia de integrar estas actividades en programas completos de lectura, tanto por niveles educativos como en el conjunto del currículum.

La planificación de un curso de primer grado, por ejemplo, consta de múltiples actividades de aprendizaje de la lectura. Pero en lo que se refiere a la

introducción de libros infantiles, podría contemplar las rutinas incluidas en el cuadro siguiente:

Lectura de libros infantiles en el ciclo inicial

1. Lectura colectiva de cuentos fotocopiados o en un formato grande colocado en un atril frente a la clase.
2. Lectura en voz alta por parte del docente, dos o tres veces por día.
3. Exploración o lectura individual y por parejas en un tiempo creciente a lo largo del curso que puede abarcar, por ejemplo, desde cinco minutos a media hora.
4. Un tiempo reservado a "Compartir libros" en el que los niños que lo deseen expliquen, presenten o lean fragmentos de los libros que ellos han leído.
5. Entrevistas semanales o quincenales entre cada alumno y el docente sobre los libros leídos individualmente.
6. Reorganización conjunta de la biblioteca de aula a medida que los alumnos cambian en su forma de elegir los libros: por autores, por temas, etc. Visitas semanales a la biblioteca escolar y mensuales o trimestrales a la biblioteca pública para ampliar sus posibilidades de elección y su familiarización con formas estandarizadas de organización.
7. Escritura y edición de cuentos que se incorporen a la biblioteca de aula.
8. Actividades de fomento del juicio crítico sobre los libros: clasificarlos por géneros en los estantes, adjudicarles un grado de dificultad personal en el cuaderno de lectura, etc.

Por otra parte, el ejemplo de una ficha resumen de las actividades anuales de lectura de una escuela concreta puede servir para ver el tipo de acciones de fomento de la lectura que vale la pena discutir conjuntamente por parte del equipo de docentes (véase cuadro 5.1).

En este ejemplo pueden verse algunas de las actividades escolares que utilizan libros infantiles. La narración oral y continuada de historias pone a disposición de los niños títulos clásicos de la literatura infantil y juvenil y títulos clásicos de la literatura adulta, así como contribuye a su conocimiento de la literatura de tradición oral. Son títulos que no están a su alcance como lectores en cada una de las edades en las que se les explican. Algo parecido ocurre con los títulos de lectura, elegidos por la escuela entre los libros que podrían ser leídos autónomamente en un curso posterior. Ambos listados establecen un cierto equilibrio de géneros y tipos de obras: de fantasía, de aventuras, de misterio, realistas, etc. La valoración de la aceptación de las obras se tiene en cuenta para la selección del próximo curso, entendiendo que un cambio determinado puede alterar el conjunto creado y, por lo tanto, provocar varios cambios en cadena.

Cuadro 5.1. Informe sobre las actividades de lectura del centro escolar "x".

1. Listado de las narraciones orales de obras

| | |
|--------------------------------|--|
| E. infantil | <i>Peter Pan y Wendy</i> (Barrie) |
| E. Infantil | <i>Aventuras de Pinocho</i> (Collodi) |
| 1 ^{er} ciclo inicial | <i>Las aventuras extraordinarias de Massagran</i> (Folch i Torres) |
| 2 ^o ciclo inicial | <i>El libro de la jungla</i> (Kipling) |
| 1 ^{er} ciclo medio | <i>La señora Cucharita</i> (Proysen) |
| | <i>Cuando el mundo era joven</i> (Schubiger) |
| 2 ^o ciclo medio | <i>La casa bajo la arena</i> (Carbó) |
| | <i>La Odisea</i> (Homero) |
| 1 ^{er} ciclo superior | "Mitos" |
| | <i>La vuelta al mundo en ochenta día</i> (Verne) |
| 2 ^o ciclo superior | <i>Los tres mosqueteros</i> (Dumas) |

2. Listado de las narraciones orales de obras

| | |
|--------------------------------|---|
| E. infantil | — |
| E. Infantil | — |
| 1 ^{er} ciclo inicial | — |
| 2 ^o ciclo inicial | <i>Sapo y Sepo son amigos</i> (Lobel) |
| 1 ^{er} ciclo medio | <i>Miguel el travieso</i> (Lindgren) |
| 2 ^o ciclo medio | <i>Jim Botón y Lucas el maquinista</i> (Ende) |
| 1 ^{er} ciclo superior | <i>Las Brujas</i> (Dhal) |
| | <i>Un antología poética</i> |
| 2 ^o ciclo superior | <i>Escenarios fantásticos</i> (Gisbert) |
| | <i>El pequeño Nicolás</i> (Goscinnny) |

3. Exposiciones realizadas por la biblioteca y actividades exteriores

Exposición de las novedades adquiridas con motivo del Día del Libro y participación en la organización escolar de la fiesta.
 Concurso de adivinar personajes de libros de la biblioteca para los alumnos de ciclo superior.
 Juegos de formación de usuarios de la biblioteca en distintos niveles.
 Visita a la librería x por parte de los alumnos de 2^o de ciclo inicial.
 Visita a la biblioteca pública y a su exposición sobre cuentos de terror por parte de los alumnos de 1^{er} de ciclo superior.

4. Resultados de la lectura según los cuadernos de lectura de los alumnos

Media de libros leídos en cada curso:
 Títulos de mayor éxito en cada curso:

5. Fichero de trabajos sobre los libros

Han pasado al fichero las guías de lectura de x obras y el guión del proyecto de trabajo de poesía realizado con los alumnos de 2^o de ciclo medio.

6. Demandas de información para la preparación del curso próximo

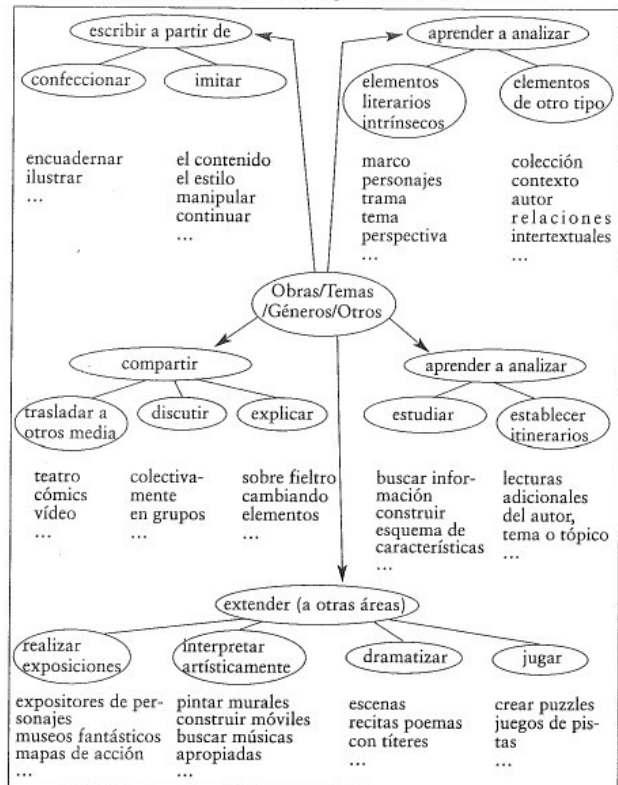
Temas de trabajo sobre los que está previsto que los alumnos consulten libros para comprobar los fondos y adecuar las entradas del fichero temático.
 Opinión sobre el resultado obtenido por los distintos títulos de las narraciones y lecturas colectivas.
 Decisión sobre el mantenimiento de los libros de ficción sin demanda.

Las actividades de biblioteca incluyen un punto "programático" sobre la familiarización progresiva de los alumnos en el funcionamiento de una biblioteca, las visitas a la librería y a la biblioteca pública y otras actividades de fomento de la lectura, una de ellas centrada en la evocación de las lecturas por parte de los alumnos mayores. No se incluyen en el informe las exposiciones de trabajos sobre cuentos, poesías, etc., realizadas por cada uno de los cursos dentro de su propia programación de actividades educativas.

Los cuadernos de lectura de los alumnos son vaciados al final del curso por cada maestro para saber si se mantiene una media de lectura aceptable o para poder reflexionar sobre las distorsiones producidas. Es una información útil también para los maestros que tendrán a esos alumnos en el curso siguiente. Contar los libros de mayor o menor éxito ofrece también una información importante, en primer lugar, de cara a adquirir o desestimar títulos, decisión que en ningún caso puede ser automática, y, en segundo lugar, para comunicarla, si así se desea, a los alumnos del próximo curso como un tipo más de recomendación, en este caso proveniente de los alumnos anteriores.

La escuela mantiene también un fichero de trabajos sobre las obras o los temas literarios tratados que sirve de consulta a los maestros para elaborar sus programaciones. Es otro modo de fomentar el trabajo conjunto entre los docentes, así como de rentabilizar el trabajo de preparación realizado por unos y otros. Finalmente, la demanda de información sobre los temas que requerirán el uso de libros de consulta es necesaria para preparar la revisión/adquisición del fondo disponible o para adecuar las fichas del catálogo de materias que utilizarán los alumnos en su búsqueda. Este punto, sin embargo, nos llevaría ya al tema de los libros informativos que hemos mantenido fuera de esta reflexión sobre el uso de la literatura infantil y juvenil.

Cuadro 5.2. Esquema de programación de actividades.



(Adaptación de Huck et al., 1979.)

muchas escuelas infantiles y primarias norteamericanas que utilizan esquemas semejantes al mostrado en el cuadro 5.2.

Otros cuadros de referencia pueden ser más específicos, circunscribirse a las posibilidades de explotación de un género, por ejemplo, a partir del cual los docentes pueden escoger los aspectos que tratarán en su curso y coordinarse, si se acuerda así, con los demás cursos. El cuadro 5.3 muestra las posibilidades de trabajo a partir de cuentos y narraciones humorísticas.

Los ejemplos aducidos no pretenden configurar un catálogo de las actividades posibles para poner en relación a los niños y adolescentes con los libros de ficción que se les destinan. Se ha pretendido, tan sólo, apuntar la riqueza de posibilidades que la literatura infantil y juvenil ofrece para su educación literaria. Cada tipo de mediación, desde la familiar a la escolar, cumple su papel y debe hallar el punto necesario de incitación y de ayuda. El primer paso para su éxito es, sin duda alguna, que los adultos conozcan los libros, pero también es cierto que la producción infantil y juvenil se ha desarrollado con tal rapidez que los hábitos sociales de su uso educativo no han podido estabilizarse suficientemente. Por ello esta obra ha pretendido contribuir tanto al conocimiento como al uso de los libros. En definitiva, ayudar a clarificar los distintos aspectos implicados en el análisis, selección y difusión de la literatura dirigida a las nuevas generaciones.

Cuadro 5.2. Libros de humor.

| Recursos | Actividades | Ejemplos |
|--|--|----------------------|
| El humor en la imagen | | |
| La humanización de los animales | Definición de los sentimientos humanos en su expresión y actitudes. | Múltiples álbumes |
| La caricatura | Análisis técnico. Comparación con la caricatura de otros medios (prensa, etc.) | |
| Proliferación delirante de objetos, personajes, etc. | Discriminación y clasificación de cada imagen | |
| Guiños al lector | Localización de los guiños interiores al álbum y de las referencias externas | Ungerer, Brown, etc. |
| Imágenes insólitas | Verbalización del tipo de extrañamiento alcanzado | |

(...)

Otro instrumento para ayudarse a programar las actividades con los libros infantiles es diseñar cuadros de tipos de actividades. Es un recurso habitual en

| | | |
|--|---|--|
| El humor en las situaciones | | |
| Acumulaciones, encadenamientos y exageraciones de situaciones cotidianas | Escritura colectiva en grupos de relatos basados en distintos tipos de situaciones. | Dahl, Rodgers, Obiols, Carranza, Sennell, etc. |
| Irrupción de un hecho absurdo o fantástico que altera la lógica habitual | Elaboración previa de situaciones posibles, lista de consecuencias, etc. | |
| Nueva mirada sobre algo común que revela un propósito satírico | | Gosciny, Lindo, etc. |
| El humor en los personajes | | |
| Humanos. Perspectiva irónica sobre los hechos narrados | Análisis de procedimientos y connotaciones | Gosciny, Lindo, Durrell |
| Animales. Efecto de lupa sobre las conductas humanas | | Fábulas, Nadja, etc. |
| Contradicciones: entre lo que se espera de ellos y su forma de proceder | Juegos de inversiones | Inversión de roles |
| El humor en la trama del relato | | |
| Contrastes entre la imagen y el texto. | Búsqueda y clasificación de tipos | |
| Estructuras repetitivas (intentos cada vez más absurdos, etc., al modo de los dibujos animados) o circulares. Desenlaces absurdos, voces alternadas con efectos contradictorios o que deshacen equívocos | Imitaciones en relatos propios | Cole, Goffin, Mcnaughton, Galeron, etc. |
| El humor en el lenguaje | | |
| Juegos con las palabras, títulos, nombres de los personajes, etc. | Inventar títulos, nombres, juegos lingüísticos (de sonoridad, redundancia, asociación sorprendente, longitud inapropiada, etc.) | Desclot, Obiols, Martín, G. Fuertes |
| Significados literales de sentidos figurados, comparaciones disparatadas, etc. | | |
| Imitaciones inapropiadas de registros y guiones | Analizar e imitar | Ahlberg |

(Adaptación de R. León, 1994.)

