

El placer de leer

Isabel Solé I Gallart*

Hace algún tiempo, en una entrevista concedida a un periódico español, Asimov afirmaba que el libro es el medio audiovisual más sofisticado que existe, puesto que se acciona y se pone en funcionamiento con la simple voluntad de su usuario. Esta afirmación se recordaba en el contexto de una campaña que el Ministerio de Cultura patrocinó con el fin de fomentar la lectura entre los ciudadanos.

Al hilo de esa y otras campañas similares, conviene recordar que, al menos en los países occidentales, la extensión de la obligatoriedad de la enseñanza a toda la población ha conseguido el objetivo prioritario de alfabetizar a la ciudadanía; pero es mucho más discutible que alumnos y alumnas hayan descubierto el placer de leer. De hecho, si nos atenemos a los datos, más bien parece que lectura se identifica con tarea, con deberes, con situaciones tediosas y poco gratificantes; en mucho menor medida, se la asimila al ocio, la diversión y el bienestar personal.

Aunque desde luego no puede atribuirse sólo a la escuela la responsabilidad en esta desafección hacia la lectura, no cabe duda de que un reto que a la institución se le plantea es el de generar en sus alumnos esa voluntad de "accionar el libro" de que hablaba Asimov, el de hacer que leer responda a un deseo, más que a una obligación, el de enseñar que la lectura tiene una dimensión personal, lúdica y placentera que, una vez conocida, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida, sin dejar nunca de alimentarse y de gratificar a quien la ejerce.

A lo largo de este artículo vamos a tratar del fomento de la dimensión personal de la lectura en la escuela. Para ello, en un primer apartado, la ubicaremos en un enfoque amplio de la enseñanza de la lectura, que comprende enseñar a leer, enseñar a leer para aprender y enseñar a leer para leer. En el segundo apartado, justificaremos la necesidad de promover en la escuela la lectura personal. Por último, en el tercer apartado, discutiremos algunas estrategias susceptibles de fomentar el placer de leer.

Aprender a leer es aprender a muchas cosas

De forma un tanto simplificadora, podríamos decir que la investigación realizada a lo largo de las dos o tres últimas décadas sobre lo que es la lectura y lo que supone su enseñanza ha tenido tres importantes efectos:

- Ha situado en su justo papel tanto al texto como al lector. Tras períodos de supremacía de los modelos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*), que entronizaban respectivamente al texto y al lector, el acuerdo en tomo a los modelos interactivos establece que leer es un proceso de

* Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, España.

interacción entre el escrito y el lector, guiado por los propósitos que mueven a éste. Aunque esto último parezca una verdad evidente, hay que señalar que no siempre se ha actuado de acuerdo con ella en el ámbito de la enseñanza. Así, mientras que en los modelos que se articulan alrededor del texto, enseñar a leer se asimila fundamentalmente a enseñar a decodificar el texto, en los modelos que se centran en el lector, se niega o se ubica en un lugar muy secundario la enseñanza del código, dedicándose los esfuerzos instruccionales a potenciar las hipótesis y el descubrimiento del lector. La posición interactiva asume que el conocimiento del código, en el seno de actividades significativas de lectura, es fundamental para fomentar la exploración autónoma de lo escrito (Weiss, 1980); pero, a la vez, rechaza la asimilación entre lectura y código y reclama una enseñanza en la que prime la comprensión de lo leído.

- En otro orden de cosas, trabajos realizados a lo largo de estos años, tanto en el ámbito de la lectura como en el de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979; Garton y Pratt, 1991; Solé, 1992; Teberosky, 1992) han contribuido a desmitificar su enseñanza. En nuestra opinión, la lectura ha sufrido por mucho tiempo los lastres de mitos, de conocimientos mis o menos mágicos, que han impedido un tratamiento normal de su enseñanza. Disquisiciones sobre el momento idóneo para “empezar”; sobre el “mejor” tipo de letra; sobre los “prerrequisitos” indispensables; sobre si partir del sonido, la letra, la palabra, la frase... y otros muchos, impidieron durante demasiado tiempo la reflexión desde lo que es una certidumbre: que a leer se aprende leyendo, y que como en todos los ámbitos del aprendizaje, los aprendices utilizan todos los medios a su alcance para lograrlo.
- Por último, los avances en la conceptualización de la lectura han contribuido también a adoptar una visión mis amplia, menos restrictiva de ésta, tanto en lo que supone cuanto en lo que implica su enseñanza. No se discute en la actualidad que leer significa comprender, y que para comprender un texto hace falta manejar con soltura el código en que está escrito, aunque nadie asimila sin más lectura y comprensión. También parece fuera de discusión que leemos textos diferentes para una multiplicidad de objetivos, y que esos usos diversificados de la lectura deben encontrar un lugar en la escuela. Existe un acuerdo bastante generalizado acerca de que no hay un solo método, sino un conjunto bastante amplio de estrategias complementarias que los aprendices usan en su aproximación a la lectura, por lo que una enseñanza eficaz debe contemplarlas.

En síntesis, puede afirmarse que los cambios han afectado, tanto a lo que se supone que es la lectura como a los medios a través de los cuales la enseñanza contribuye a su aprendizaje. Leer es un proceso cognitivo complejo, que activa estrategias de alto nivel: dotarse de objetivos, establecer y verificar predicciones, controlar lo que se va leyendo, tomar decisiones en tomo a dificultades o lagunas de comprensión, diferenciar lo que es esencial de la información secundaria (Solé, 1992, 1994). Este proceso requiere necesariamente de la implicación activa y afectiva del lector. No es un aprendizaje mecánico, ni se realiza todo de una vez; no puede limitarse a un curso o ciclo de la educación obligatoria.

Aunque a veces de forma más lenta de lo deseable, estas ideas y otras similares se han ido introduciendo en las escuelas. Cada vez es más frecuente encontrar a docentes preocupados por cómo enseñar a leer; cada vez se plantea con mayor seriedad el comprometido pasaje de “aprender a leer” a “leer para aprender”. Hoy sabemos que cuando leemos para aprender a partir de un texto, la lectura es distinta, más consciente y dirigida, más controlada, más pendiente de un objetivo o demanda externa; sabemos además que los textos que enfrentamos en esas ocasiones presentan un conjunto de particularidades que requieren atención y procesamiento específico. Aunque no podemos entrar en esta apasionante temática, parece que conocemos mejor los procesos responsables de nuestro aprendizaje a partir de textos, y que éste requiere la activación de estrategias de organización y elaboración del conocimiento (Pozo, 1990; Solé, 1993).

Aunque es mucho el camino que queda por recorrer, hoy en día son muchos los investigadores y docentes empeñados en conceder a la lectura su papel de instrumento fundamental del aprendizaje, de herramienta imprescindible para la vieja aspiración de lograr que los alumnos aprendan a aprender. Sin embargo, quizá influidos en demasía por las perspectivas cognitivistas, hemos obviado algo que es inherente a la lectura: el placer de leer. ¿Tiene mucho sentido una enseñanza de la lectura que no permita descubrir su dimensión más personal y gratificante?

Enseñar y aprender el placer de leer

Probablemente, estaríamos de acuerdo en responder negativamente a la pregunta anterior. Son varios los argumentos que aconsejan que la escuela tome como propia la tarea de fomentar el gusto por la lectura.

Una razón que puede aducirse es común a cualquier aprendizaje escolar. Los alumnos deben sentirse intrínsecamente motivados para aprender, porque aprender requiere un esfuerzo. Para aprender a leer, necesitan percibir la lectura como un reto interesante, algo que los desafía, pero que podrán alcanzar con la ayuda que les proporciona su maestro; deben darse cuenta de que aprender a leer es interesante y divertido, que les permite ser más autónomos. Han de percibirse a sí mismos como personas competentes, que con las ayudas y recursos necesarios, podrán tener éxito y apropiarse de ese instrumento que les será tan útil para la escuela y para la vida.

Otro argumento, más específico, es que la lectura no sólo es uno de los instrumentos más poderosos de que disponemos para acceder y apropiarnos de la información; también es un instrumento para el ocio y la diversión, una herramienta lúdica que nos permite explorar mundos diferentes a los nuestros, reales o imaginados; que nos acerca a otras personas y a sus ideas, que nos convierte en exploradores de un universo que construimos en nuestra imaginación. Tiene todo el sentido que en la escuela se promueva esta dimensión trascendente y evasora, quizá la más genuina de la lectura

Añadamos aún que muchos alumnos quizá no tengan muchas oportunidades, fuera de la escuela, para familiarizarse con la lectura; tal vez no vean

a muchos adultos leyendo, quizá nadie les lee libros con frecuencia. La escuela no puede compensar las injusticias y las desigualdades sociales que nos asolan, pero puede hacer mucho por evitar que se incrementen en su seno. Ayudar a los alumnos a leer, interesarlos por la lectura, es dotarles de un instrumento de culturización y de toma de conciencia cuya funcionalidad escapa a los límites de la institución.

Lo dicho hasta aquí nos permite concluir que, en primer lugar, la enseñanza de la lectura no debe hacer que su aprendizaje constituya una carga abrumadora para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario. Es imposible que nadie pueda encontrar satisfacción en algo que le representa un esfuerzo insalvable, que le devuelve una imagen devaluada de sí mismo.

En segundo lugar, la enseñanza de la lectura necesariamente ha de incorporar su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para el leer por leer, leer para uno mismo, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. Para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico y cotidiano, un tiempo compartido con los padres, teñido de relaciones afectivas, cálidas y afectuosas, en el curso del cual han podido descubrir el conocimiento más importante relativo a la lectura: que sirve para entrar en un mundo que amplía el medio más inmediato; ese conocimiento debería poder utilizarse y profundizarse en el centro educativo. Pero como hemos señalado anteriormente, también hay otros niños que no ha tenido la misma oportunidad de relacionarse con los libros; la escuela debería ser para ellos el lugar donde descubrirlos y disfrutarlos, donde pudieran vincular la lectura no sólo a un conjunto de reglas de descifrado, sino sobre todo a la posibilidad de acceder al significado del texto y al placer de leer.

No debería desprenderse de lo dicho hasta aquí que fomentar el placer de la lectura es algo independiente de cómo ésta se enseña; como veremos inmediatamente, existe una estrecha relación entre lo uno y lo otro, y no podría ser de otro modo, pues una enseñanza de la lectura que no fomente el deseo de leer no es una buena enseñanza.

Algunas propuestas para fomentar la lectura en la escuela

En mi opinión, este objetivo requiere preparación, tiempo y actitudes específicas. De entrada, debemos aceptar que fomentar la lectura no depende sólo de la escuela (más adelante nos ocupamos brevemente de este aspecto), pero debemos aceptar al mismo tiempo que **depende también de la escuela**. De forma paralela, debemos considerar que todos los alumnos pueden y deben aprender a leer, y que a todos podemos ayudar, de una forma o de otra. Sólo desde esta expectativa, todos podrán encontrar interesante leer. También es necesario pensar que el placer de la lectura hay que promoverlo desde el principio, desde que los pequeños empiezan a acudir al centro educativo.

En el aprendizaje inicial, fomentar el placer de la lectura requiere una cierta reflexión sobre los conocimientos previos que los maestros poseen sobre

lo que implica leer, los que les atribuyen a sus alumnos y los que éstos en realidad poseen.

Los maestros deberían poder pensar en el sistema de la lengua escrita como algo complejo, que exigirá esfuerzos de todos para que los niños logren dominarlo. Pero ello no debe conducir a minusvalorar la capacidad de los pequeños para abordar la complejidad –¡todos los días dan múltiples pruebas de lo contrario!– ni a reducir ese sistema complejo en una serie de habilidades y sub-habilidades supuestamente prerrequeridas, ni tampoco a seleccionar arbitrariamente determinados elementos del sistema desprovistos de significado; como señaló Smith (1983), esto equivale a hacer difícil lo que es fácil. A leer y a escribir se aprende leyendo y escribiendo, viendo como lo hacen otras personas, probando, equivocándose, recibiendo ayuda, corrigiendo, arriesgándose...

En los inicios del aprendizaje hay que estar atentos al hecho de que leer siempre implica construir un significado, y al hecho de que los niños poseen numerosos conocimientos previos que les ayudan a hacer esa construcción (Ferreiro y Teberosky, 1979): han visto letras en carteles, en televisión, en los productos de consumo habitual, en libros y diarios; tienen sus ideas acerca de lo que puede ser escrito y lo que no; utilizan sus hipótesis para aventurar lo que dice un texto; establecen relaciones entre lo escrito y lo ilustrado... saben, en general, que leer sirve para acceder a un mensaje.

A partir de esos conocimientos, y con la ayuda de la maestra, podrán formular sus interrogantes, percibir regularidades, apropiarse de otros conocimientos, entre ellos el de las correspondencias entre las grafías y los sonidos de la lengua. Pero enseñar a leer supone además enseñar al niño a hacer uso de sus hipótesis con relación al texto: leerle sus "escritos" y reescribirlos de forma convencional; escucharlo cuando "lee", señalándole aquello que puede aprender, y valorando sus esfuerzos.

En la época del aprendizaje inicial, es muy conveniente tener en la clase un rincón o taller de "mirar cuentos", de biblioteca, o como quiere llamársele. En ese espacio, confortable y tranquilo, el niño puede mirar los libros sin que nadie le haga preguntas sobre su actividad; en él, el maestro es el intermediario entre el niño y el libro: está ahí como ayuda, casi como "traductor", teniendo claro que lo que interesa de la actividad en sí es el placer que de ella se desprende, la calidez y el afecto, que la envuelve, y el hecho de que los pequeños vean que es una actividad que también a él le resulta cautivadora.

Ese espacio no es de relleno; es decir, no acuden a él los niños que terminaron una tarea mientras los compañeros más lentos continúan con la misma. Aunque pueda utilizarse eventualmente con esa finalidad, su existencia se debe a su consideración como herramienta educativa, y por lo tanto debe estar al alcance de todos los niños, con la presencia activa del maestro, que lee para él o lee para algunos niños. Es bastante frecuente que cuando los niños miran libros, el profesor está implicado en otra tarea, difícilmente los pequeños van a considerar que leer es importante y divertido si no ven al adulto significativo implicado en esa misma actividad.

Cuando avanzamos en la escolaridad obligatoria, la lectura deviene un instrumento para los aprendizajes. Por lo general, los niños leen porque tienen que leer, porque toca una lectura en la clase de lengua, o porque la información del tema de ciencias sociales se da por escrito. Normalmente todos leen lo mismo y, con frecuencia, los maestros señalan con cuidado aquello en lo que hay que fijarse prioritariamente.

Si lo pensamos un poco, esto es muy diferente de lo que hacemos los lectores expertos cuando leemos; en general, nuestra primera tarea consiste en decidir qué leemos, y después “mandamos” bastante en la actividad de leer: avanzamos y retrocedemos, reflexionamos a propósito de determinadas ideas, buscamos informaciones concretas, y todo ello en función de los objetivos que pretendemos. Por supuesto, raramente leemos en voz alta, y menos aún ante un auditorio que tiene el texto ante sus ojos. Nadie nos agobia con preguntas más o menos sensatas sobre lo que hemos leído.

Puede aducirse, y con razón, que una cosa es leer y otra cosa leer en la escuela; en ella, hay que cumplir con unos objetivos, hay que tener constancia de los progresos que realizan los alumnos, es necesario unificar las fuentes de información que utilizamos para manejar la situación de clase... Pues bien, si las cosas en clase son así –que también podría discutirse–, entonces tendremos que preguntarnos qué hacemos con el tiempo dedicado a lectura personal o biblioteca.

Como primera condición, la actividad debe existir, y debe ser tan importante como cualquier otra actividad de la escuela; no se trata de utilizarla para leer cuando llevamos un buen ritmo y de dedicarla a resolver problemas matemáticos cuando lo consideramos necesario. Por lo tanto, hay que dedicarle tiempo suficiente y espacio adecuado –que puede perfectamente habilitarse en la clase si la escuela no dispone de una pequeña biblioteca–, y todos debemos implicarnos: el profesor también tiene su libro y lee.

Como segunda condición, no debemos perder de vista que se trata de una lectura personal, y de que precisamente es lo que queremos que sea. Por lo tanto, podemos orientar la elección de un libro, pero no la podemos imponer; podemos mostrarnos como un recurso de ayuda para los problemas de comprensión que puedan encontrar los niños, pero no podemos estar preguntándoles “¿y qué pasaba?” “¿y a ti, qué te gustaba más?”.

Imagine por un momento que eso le ocurre a usted con los libros que lee; imagine que una vez que leyó, le mandan responder una ficha o hacer un dibujo, de forma sistemática y rutinaria. Podemos trabajar estas cosas de vez en cuando, y sobre todo en las lecturas de una clase de lengua. Pero cuando hacemos lectura personal, lo que hemos de enseñar al lector no es dónde se encuentra el nombre del ilustrador ni cuál es el personaje principal, sino el gusto por la lectura, y esto se consigue en buena medida dejando que sea el lector quien mande sobre su actividad. Con todo el riesgo que comporta, y con la preocupación que nos puede suscitar pensar que no controlamos con seguridad lo que los niños trabajan. Es que están leyendo, y leen para ellos, no para otros. Además, estos riesgos y preocupaciones se compensan con las

múltiples sesiones en que se les hace leer y se controla lo que leen y cómo lo hacen.

Como tercera condición, hay que buscar la "continuidad natural" de estas actividades de lectura personal. Establecer un sistema de préstamos de los libros de biblioteca para llevarlos a casa es algo que se hace en muchas escuelas. Puede proponerse también lo contrario: que los niños aporten a la escuela libros que pueden tener en su casa y que los "presten" al rincón o biblioteca de clase. Se podría establecer, con una cierta periodicidad, un taller de recomendación de libros, donde los niños recomiendan o desaconsejan a sus compañeros libros que han leído; esa actividad puede aprovecharse para ayudarles a introducir criterios que les sirvan para matizar la impresión general "me ha gustado/no me ha gustado". Se puede proponer talleres de creación de cuentos y textos, que constituyen un enlace formidable entre lectura y escritura. Puede celebrarse en la escuela algo parecido al "día de las letras", con muestras de productos elaborados por los niños, algún trabajo de investigación sobre la vida y la obra de algún autor reputado, con talleres de crítica literaria, con talleres "contar historias" a cargo de familiares o profesores interesados... Algunas escuelas que tienen la posibilidad de hacerlo, invitan a un ilustrador o autor de literatura infantil, para que comparta su experiencia con los niños. Podemos adoptar la costumbre de informar a los niños de las novedades que adquiere la biblioteca de la escuela, si es el caso; de mostrarles catálogos de literatura infantil y pedir su opinión sobre lo que consideran que sería interesante leer.

La cuarta condición que considero que debe implementarse para fomentar el placer de leer en la escuela, es la capacidad de relativizar nuestros criterios con relación a lo que deben leer los niños. Todos estaríamos de acuerdo en que lo deseable sería la variedad de géneros y de estilos, dentro de unas coordenadas que vienen dadas por la capacidad de procesamiento de los jóvenes lectores y por los valores en que deben formarse. Con frecuencia, sin embargo, algunos chicos sólo quieren leer "comics" y evitan las novelas como si estuvieran contaminadas. Otra discusión frecuente es la relativa a la calidad de la literatura que ellos escogen, que muchas veces no coincide con la que les propondríamos; muchos maestros se desesperan porque los niños devoran determinados subproductos apoyados por la TV, y no saben muy bien como actuar.

Conviene en tales casos recordar que los lectores convencidos hemos leído de todo, y que ello no nos ha impedido diferenciar entre lo que está bien y mal escrito; quizá al contrario, la gente de mi generación se aventuró en la Isla de Tesoro, y se sumergió a veinte mil leguas de viaje submarino, a la vez que leía Pulgarcito y el TBO, y se adentraba en los salones de baile de "Sissi emperatriz", ha tenido la oportunidad de disfrutar de una amplia gama de géneros. Quizá para un chico poco estimulado por la lectura, las historietas de un héroe televisivo –aunque no nos guste– puedan ser la llave que abra la puerta al fascinante mundo de la lectura; lo importante es que podamos mostrarle que la oferta de ese mundo es amplísima, que sus compañeros puedan sugerirle otras lecturas y que le ayudemos a encontrar las que puedan apasionarle.

Para terminar, la quinta condición. ¿Qué se hace con la lectura? ¿se obliga a leer? ¿se recomienda? Si es lectura personal e independiente, ¿no tendría lógica no intervenir en esos casos en que los alumnos no quieren leer? Aunque Pennac (1993) reconoce el "derecho a no leer", el mismo autor nos da la clave para responder las preguntas que nos hemos formulado:

"En el fondo, el deber de educar consiste, mientras se enseña a los niños a leer, mientras se les inicia en la Literatura, en darles los medios para juzgar libremente si sienten o no la necesidad de los libros". Porque si podemos admitir perfectamente que un particular rechace la lectura, es intolerable que sea –o que crea que es– rechazado por la lectura. Ser excluido de los libros –incluso de aquellos de los que podríamos prescindir– es una tristeza inmensa, una soledad dentro de la soledad." (p. 145)

Se trata sobre todo, de articular las condiciones que conducen a sentir el placer de leer; y como hemos visto, en la escuela esas condiciones no deberían dejarse al azar. Fomentar la lectura es un objetivo de toda la institución, algo que debe formar parte de su proyecto educativo, y que requiere planificación, puesta en práctica y evaluación. Cuando queremos que los niños aprendan a amar la naturaleza, a estudiar sus constituyentes y a adoptar actitudes favorables para su preservación, pensamos actividades, las discutimos con otros docentes, intervenimos y las vamos ajustando, de manera que respondan a los objetivos de que nos hemos dotado. Lo mismo habría que hacer con la lectura.

Por último, no puede obviarse que promover el gusto por leer requiere políticas globales, guiadas por finalidades claras, que se concreten en actuaciones coherentes y continuadas, de amplio alcance social. Por citar sólo lo más relevante, dichas actuaciones deben encaminarse a la formación de docentes, a la caracterización de las bibliotecas como espacios abiertos de cultura popular y a su aprovechamiento, y al uso de los medios de comunicación y, fundamentalmente, la televisión, para favorecer la lectura. Un capítulo importantísimo lo constituye la propuesta de planes de formación imaginativos dirigidos a padres y madres, como primer medio de acceso a la lectura de que disponen los niños. En este complejo panorama, la escuela tiene un papel fundamental, pero no exclusivo.

Desde esa posición, vale la pena trabajar para que los niños y niñas amen la lectura. Con ella adquieren un pasaje sin límites para embarcarse en aventuras fascinantes, para trascender lo cotidiano, para pensar y acceder al pensamiento de otros. Un pasaje fiel, que una vez adquirido, jamás los abandonará. ¿Cabe mayor funcionalidad para un aprendizaje realizado en la escuela?

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979) **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo XXI.
- Garton, A. y Ch. Pratt (1991) **Aprendizaje y proceso de alfabetización**. Barcelona, Paidós/MEC.
- Pennac, D. (1993) **Com una novella**. Barcelona, Empúries.

- Pozo, JJ. (1990) "Estrategias de aprendizaje." En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.) **Desarrollo psicológico y educación II**. Psicología de la Educación. Madrid, Alianza, 199-221.
- Smith, E (1983) **Comprensión de la lectura**. México, Trillas (c.o. 1971).
- Solé, I. (1992) **Estrategias de lectura**. Barcelona, ICE/GRAO.
- Solé, I. (1993) "Lectura y estrategias de aprendizaje". En **Cuadernos de Pedagogía**, 216, 25-27.
- Solé, I. (1994) "Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza." En **Aula de innovación educativa**, 26, 5-10.
- Teberosky, A. (1992) **Aprendiendo a escribir**. Barcelona, ICE/Horsori.
- Weiss, J. (1980) **A la recherche d'une pédagogie de la lecture**. Berne, Peter Lang.