

O papel do mediador na formación lectora¹

Pedro C. Cerrillo

RESUMO Partindo da definición do concepto de lectura e de lector, deféndese a intervención na actitude lectora e establécense as diferenzas entre *promoción*, *animación* e *mediación*. A seguir, Pedro Cerrillo céntrase na figura do *mediador*, do que sinala as principais funcións que debe asumir, as dificultades coas que se pode atopar e as condicións que debe reunir a persoa que exerza a mediación. Advirte sobre a importancia de coñecer os mecanismos editoriais que interveñen na LIX e detense no papel dos paratextos como factores que condicionan a elección dunha obra. Remata sinalando as diferenzas entre a lectura obrigatoria, asociada á escola, e a voluntaria, así como a importancia da adecuación dunha obra á idade lectora. Finalmente insiste nas dificultades coas que se ten que enfrontar o mediador, derivadas na maior parte dos casos da baixa consideración social da lectura na sociedade española actual.

ABSTRACT Beginning with a definition of the concepts 'reader' and 'reading', the author justifies intervention in the attitude of the reader, and establishes the difference between, *promotion*, *stimulation* and *mediation*. PC then focusses on the *mediator*, his role, its possible complications, and the skills needed for the task of *mediation*. He adverts to the importance of a good knowledge of the publishing world in the area of children's books, and expatiates on the function of the paratextual as a factor influencing the choice of a work for publication. He finishes by pointing to the difference between compulsory reading in the school context, and reading by choice, as well as the importance of matching the level of the text to the age of the reader. Finally, he stresses the difficulties facing the mediator, which spring mainly from the low esteem in which reading is held by modern Spanish society.

15

A alfabetización é algo máis que saber ler e escribir, e hoxe, no século das novas tecnoloxías, estamos obrigados a facilitar o acceso dos cidadáns ao mundo globalizado da información, pero tamén a preparalos para manexarse,

¹ Tradución do castelán realizada por M^o Isabel Soto.

libre e criticamente, nel; e isto non é posíbel sen competencia lectora. A lectura non é só o recoñecemento duns sons, dunhas sílabas ou dunhas palabras no conxunto dun texto; as palabras poden significar cousas moi diferentes, que só un lector competente saberá “ler” en cada momento. Ler non é un xogo, senón unha actividade cognitiva e comprensiva enormemente complexa, na que interveñen o pensamento e a memoria; ler, unha vez adquiridos os mecanismos que nos permiten enfrontarnos a unha lectura, é querer ler, é dicir, unha actividade individual e voluntaria.

Debemos entender a lectura, pois, como a capacidade de comprender e interpretar mensaxes, que posibilita –ademais– para dar opinións e realizar valoracións dos seus contidos. Esquécese, con demasiada frecuencia, que se pode aprender a ler, pero que a experiencia da lectura non se aprende, senón que se chega a ela por sentimento, por contaxio e por práctica.

16 A sociedade debe entender que a lectura é un valor en si mesma. O dominio da lectura e a súa práctica habitual rebordan o ámbito escolar, ao que tendemos sempre a asociarlos case en exclusiva. As persoas necesitan a lectura, pero non só polo que esta ten de proceso descodificador de símbolos, senón tamén como medio esencial para adquirir destrezas, actitudes e competencias que lles van resultar imprescindíbeis para participar na vida cotiá e para integrarse, con plenas posibilidades, no conxunto da sociedade.

É moi curioso que sexa agora o momento da historia en que máis se le e en que máis lectores existen. E, con todo, a lectura sufriu, está sufrindo, cambios importantes. Enrique Gil Calvo fala dunha *desnaturalización lectora*, que afecta á calidade lectora, é dicir, a que se le, aínda que non á cantidade de lecturas². Hoxe hai máis lectores ca nunca, pero ¿cantos deses lectores len outros textos que non sexan instrumentais? A lectura pola lectura, por gusto, por pracer, por enriquecemento persoal, por coñecemento do mundo, xa non é obxectivo básico da lectura. Moita da lectura que se practica é instrumental; lese para outras cousas: para entender o funcionamento dun electrodoméstico, para estudar, para participar nun concurso, para buscar información ou, mesmo, para “chatear” na rede. Os perigos de practicar só esa lectura son as limitacións que termina impondo ao lector. Lector será quen lea libremente diversos tipos de

² “El destino lector”, en VV.AA., *La educación lectora*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2001, p. 19.

textos, en situacións diversas, e sendo capaz de discriminar, reflexionar e opinar sobre os contidos do lido. No caso dos textos literarios (entendidos como lecturas voluntarias e creativas), non podemos esquecer en ningún momento a súa capacidade para desenvolver pensamentos autónomos e xuízos críticos; isto é algo que non sempre se ten en conta e que pode chegar a ignorarse cando nos empeñamos en solucionar os problemas lectores da poboación escolar con receitas de urxencia e estratexias sen ningún substrato.

A historia lémbra-nos que, ás veces, non aprendemos de certos erros: non sería inútil ter presente o que fixo o ilustrado século XVIII que, entre os seus valores, non tivo o de fomentar a literatura creativa, nin para adultos nin para nenos; máis ben afogouna en favor da lectura instrumental, porque como di Paul Hazard “debía utilizarse el deleite imaginativo para la instrucción”³. O que sucedeu é que a instrución se impuxo de tal xeito que terminou afogando o deleite: as lecturas que, naqueles anos, se ofreceron aos nenos contiñan problemas resoltos, ou medicinas, ou receitas utilísimas, pero non divertimentos nin lambetadas que desenvolvesen a súa imaxinación. Sirva como exemplo o libro de Mdme. Leprince de Beaumont, *Le magasin des enfants*, moi celebrado naqueles pragmáticos anos: unha voluminosa obra dirixida aos nenos, cunha clara finalidade instrutiva, chea de episodios históricos, notas biográficas, pasaxes de historia sagrada, leccións de xeografía e de ciencias naturais, ou exemplos moralizadores, entre os que sobresaee, case como unha illa en semellante deserto, a presenza dunha narración que, co paso dos anos e coa axuda da poderosa industria cinematográfica, se ten convertido nun clásico infantil, *A bela e a besta*, salvándose do esquecemento do conxunto da obra da escritora francesa, e que ninguén asocia hoxe á figura daquela ilustrada señora. A creatividade, a imaxinación ou a sensibilidade non eran valores en si mesmos no século ilustrado, senón medios que os ensinantes podían usar para que nenos e mozos accedesen, de modo máis sinxelo, aos segredos das ciencias ou a calquera tipo de lección.

17

Promoción, animación e mediación

Quizais poderíamos preguntarnos se é lexítimo “intervir” na actitude lectora dos cidadáns, sendo esa unha elección persoal. Creo que si é lexítimo e

³ Vid. *Los libros, los niños y los hombres*, Barcelona: Juventud, 1977, 3ª ed., p. 26.

conveniente intervir, como entendo que tamén o é a intervención institucional noutras actitudes ou hábitos: os accidentes de tráfico, o consumo de alcohol e tabaco ou a concienciación cidadá sobre o seu dereito ao voto. A bondade desas intervencións dana os beneficios desas prácticas.

Nos inicios deste século XXI parece que ninguén discute a necesidade de estender o hábito lector á maior cantidade de persoas, porque se pensa, con bo criterio, que a práctica habitual da lectura achegará beneficios ao individuo: desenvolvemento persoal, facilidade para comprender o mundo e as súas transformacións, instrumentos para a crítica e capacidade para comunicarse cos demais en diversos contextos.

18 Cando nos referimos á *promoción da lectura*, tendemos a identificala con diversas técnicas e estratexias da que chamamos *animación á lectura*, que, sen dúbida, nos axudan a facer novos lectores; pero a *promoción* é algo máis amplo que a *animación* e está moi relacionada coas políticas culturais das colectividades de que, en cada caso, se trate, e que deba ter como obxectivo único o desenvolvemento dos hábitos lectores. Conceptos como *promoción*, *animación* ou *mediación*, referidos á lectura, ás veces confúndense e, en ocasións, malenténdense. De todos modos, a *promoción da lectura* é algo recente, que tería sido impensábel, tal e como hoxe a entendemos, noutros tempos nos que a lectura era clandestina ou marxinal, ou se usaba con fins doutrinarios ou exemplarizantes. Superados eses problemas, a *promoción da lectura* segue a ter algúns freos importantes: o principal quizais sexa a baixa valoración que as sociedades desenvolvidas fan da lectura, e como consecuencia disto, as relacións da cidadanía co mundo da lectura, un mundo que é complexo e que require esforzo, disciplina, constancia e vontade, polo menos nos primeiros momentos do proceso lector de cada persoa. O lector non nace, faise; pero o non lector tamén: facémonos *lectores* ou *non lectores* co paso do tempo, ao longo dun proceso formativo no que intervén o desenvolvemento da personalidade e no que vivimos experiencias lectoras motivadoras e desmotivadoras, case sempre en dous únicos contextos, o familiar e o escolar.

Por outro lado, nos últimos vinte e cinco anos foron frecuentes as actividades de *animación á lectura*, sobre todo nos ámbitos escolar e bibliotecario; en relación con isto, a figura do *mediador* foi só a dun *animador* puntual que conducía esas prácticas. Pasado este tempo, non parece que estas actividades, realizadas á marxe de programas de promoción máis amplos, teñan contribuído a lograr unha mellora substancial e duradeira dos hábitos lectores, aínda que

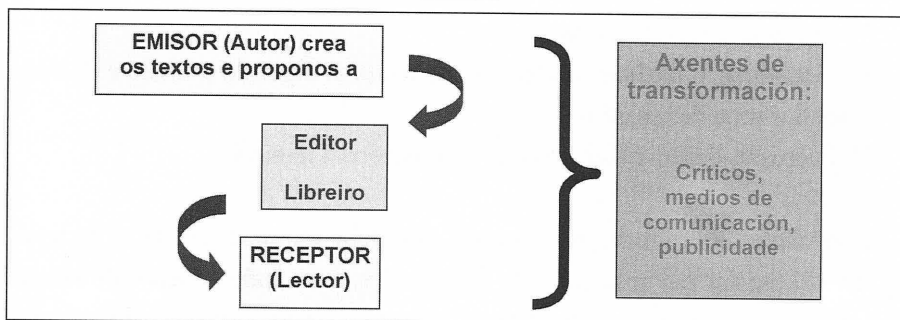
non se pode poñer en dúbida a eficacia estratéxica que, en determinados momentos, poden ter; probabelmente, esa disfunción sexa a consecuencia do enfoque que se lle adoita dar á animación á lectura, que se entende máis como un mero xogo/estratexia/técnica para ler un libro concreto que unha actividade organizada para o fomento xeral da lectura. A *animación á lectura* necesita, cada día con máis firmeza, unha reflexión profunda sobre a *lectura*: sobre que, por que e para que ler; e, quizais tamén, en que soportes ler. Nesa reflexión é necesaria a participación de mediadores debidamente formados.

A figura do *mediador*

Na *promoción da lectura*, sobre todo cando os destinatarios da mesma son nenos ou adolescentes, é moi importante a figura do *mediador*, papel que adoitan cumprir adultos con perfís específicos (pais, mestres, educadores sociais, traballadores sociais ou bibliotecarios, aínda que, en boa lóxica, deberíamos considerar tamén como tales aos editores, aos autores e aos libreiros).

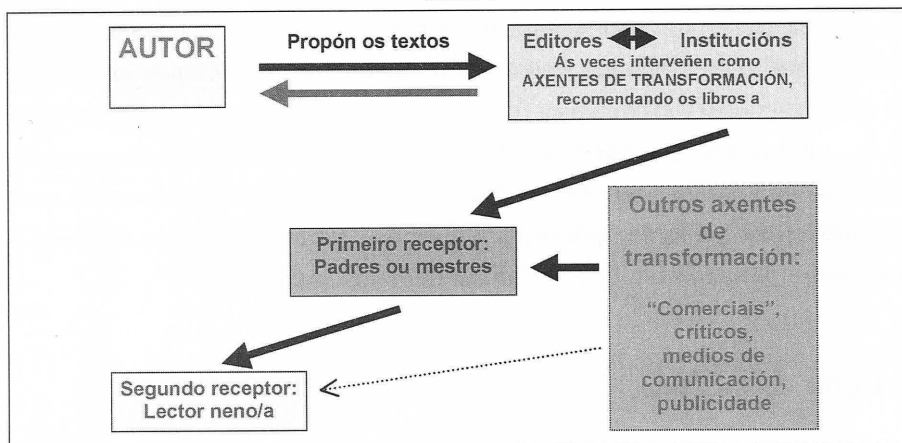
Na infancia e na adolescencia, os lectores teñen niveis diferentes e progresivos nas súas capacidades de comprensión lectora e recepción literaria; por iso, é necesario o *mediador*, como ponte ou enlace entre os libros e eses primeiros lectores que propicia e facilita o diálogo entre ambos; e éo porque cumpre o papel de primeiro receptor do texto, sendo o lector infantil o segundo receptor, algo que só se dá na LIX. Vexámolo nos seguintes cadros, nos que se indican os elementos que interveñen na comunicación literaria, tanto nas obras literarias xerais (Cadro 1) coma nas infantís (Cadro 2)⁴.

Cadro 1



⁴ Vid. Gemma Lluch, "La comunicación literaria y el tipo de lector modelo que propone la actual literatura infantil", en *Educación y Biblioteca*, 105, 1999, pp. 20 a 27; e Gemma Lluch, *El lector modelo en la narrativa per a infants i joves*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.

Cadro 2



O mediador facilitará ideas e camiños para realizar as lecturas, tamén para elixilas, de modo que o lector poida descubrir as diversas posibilidades interpretativas que ofrece a lectura dun texto.

20

Non todo o mundo cre na conveniencia de que exista ese *mediador*, xa que a decisión final na elección dun libro a debe ter sempre o lector, pero creo que non é desdeñábel unha intervención mediadora que, con coñecemento de causa, achegue solucións ante as dúbidas e facilite, no posíbel, a decisión na elección da lectura adecuada.

Poderíamos concretar as principais funcións do *mediador* nas seguintes:

- 1ª. Crear e fomentar hábitos lectores estábeis.
- 2ª. Axudar a ler por ler, diferenciando claramente a lectura obrigatoria da lectura voluntaria.
- 3ª. Orientar a lectura extraescolar.
- 4ª. Coordinar e facilitar a selección de lecturas segundo a idade e os intereses dos seus destinatarios.
- 5ª. Preparar, desenvolver e avaliar animacións á lectura.

O *mediador*, sobre todo se é docente, non debe esquecer que facer lectores no ámbito escolar ten unha serie de dificultades, cuxo coñecemento lle axudará a superalas en moitos momentos; as causas que provocan esas dificultades serían estas:

- 1ª. A aprendizaxe dos mecanismos lecto-escritores como unha actividade mecánica, sen a necesaria atención aos aspectos comprensivos.

2ª. A tendencia a identificar “libro” con “manual” ou “libro de texto”.

3ª. A excesiva “instrumentalización” da lectura, é dicir, o seu uso para a aprendizaxe doutros coñecementos: a historia, o contorno, a natureza, etc.

4ª. A excesiva consideración da lectura como unha actividade seria e a facilidade con que se asocia “seria” con “aburrida”.

5ª. A non sempre adecuada selección de lecturas por idades.

6ª. A falta de ambiente de lectura no contorno extraescolar do neno.

7ª. As insuficientes dotacións bibliotecarias escolares e a falta de profesionais bibliotecarios que atendan esas bibliotecas.

A. formación dos *mediadores*

O problema atopámonolo, en máis ocasións das desexadas, na formación dos *mediadores*. Están preparados para exercer esa función nas condicións mínimas esixíbeis? Non quixera ser excesivamente pesimista, pero todos os mestres, bibliotecarios, editores, animadores, libreiros, e non digamos pais, coñecen como funciona a linguaxe literaria; ou como o autor usa, con procedementos tan especiais como inusuais na linguaxe estándar, o código de lingua para chamar a atención sobre a súa mensaxe? Eses coñecementos deberían ser tan básicos como os que lle permiten ao bibliotecario catalogar libros; ou como os que fan posíbel que un animador prepare un encontro cun autor; ou como os que habilitan a un editor a negociar uns dereitos de autor. Sen eses coñecementos da linguaxe literaria, de que modo e con que criterios se fará una correcta selección de lecturas?

Sirva como exemplo a formación institucionalizada que hoxe se lles dá aos mestres. O sistema universitario actual proporcionálles unha formación, no que a lectura se refire, que os capacita, no mellor dos casos, para que ensinen a ler, pero non para que creen e formen lectores, quedando esta formación a expensas do empeño individual e a vontade posterior de quen teñen máis inquietude. O mestre actual pode ter coñecementos suficientes de organización escolar, de didáctica xeral, de lexislación educativa ou de psicoloxía evolutiva, pero non os ten nin do acto de ler, nin de linguaxe literaria, nin de análise de textos, nin de Historia da Literatura. O problema agrávase cando, ademais, o mediador-mestre non é lector habitual.

Elisa Larrañaga⁵, nun recente traballo, mediu os hábitos lectores da poboación universitaria española, ofrecendo unha valiosa información sobre a relación dos estudantes universitarios co mundo da lectura, entre eles os alumnos de Maxisterio, é dicir, futuros profesionais que terán que exercer a tarefa de *mediadores* entre os libros e os pequenos lectores. Vexamos algúns deses datos.

As respostas dos enquisados ás preguntas sobre *lectura voluntaria* indicánnos que *Non len nada, practicamente nada ou un momento de vez en cando* (é dicir son *non lectores* ou *lectores ocasionais*) o 49,7% dos futuros mestres. Este dato confirmase cando se lles pregunta sobre *os libros que leron no último ano*: menos de 5 libros o 53% (sendo, ademais, case todos eles lecturas obrigatorias de clase). No momento en que son preguntados só o 47% está lendo un libro e, no último ano, máis do 70% deses estudantes compraron menos de 5 libros. Pero é especialmente preocupante a percepción que eles mesmos teñen do seu propio e escaso hábito lector, xa que moitos (o 67%) cren que, con eses datos indicados, o seu hábito é bo ou moi bo, fronte ao 33% que cre que é regular ou malo.

Pois ben, para poder cumprir as funcións antes descritas, o *mediador* debe reunir unha serie de requisitos imprescindíbeis que, aínda que puidesen parecer obvios, deben saberse:

22

- A) Ser un lector habitual.
- B) Compartir e transmitir o gozo da lectura.
- C) Coñecemento do grupo e capacidade para promover a súa participación.
- D) Unha certa dose de imaxinación e creatividade.
- E) Crer firmemente no seu traballo de *mediador*: compromiso e entusiasmo.
- F) Capacidade para acceder a información suficiente e renovada.
- G) Posuír unha mínima formación literaria, psicolóxica e didáctica, que lle posibilite, entre outros, coñecementos sobre:
 - O proceso lector e as habilidades que facilitan a lectura.
 - Un certo canon de lecturas literarias: obras que poidan ser iniciáticas na formación literaria do neno, á marxe das lecturas escolares que forman parte do currículo.
 - A teoría e a práctica de técnicas e estratexias de animación lectora.

⁵ Vid. *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores* (Tese de doutoramento), Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2004.

- A LIX e os seus mecanismos editoriais.
- A contextualización histórica da LIX.
- A evolución psicolóxica do individuo na súa relación coa lectura.

Todo isto sen esquecer que para facer lectores non existe mellor medicina que os bos libros, seleccionados pola súa capacidade para transmitir mensaxes expresadas con corrección lingüística e calidade literaria, e pola súa capacidade para emocionarnos ou para facernos vibrar, sentir, soñar ou compartir. Decía Pedro Salinas, referíndose aos escolares, que non hai misterio algún, senón: “Ponerles en contacto con los mejores profesores de lectura: los buenos libros”⁶.

Pero para que ese contacto cos bos libros sexa posíbel, o mediador debe ter eses coñecementos antes referidos; a carencia dos mesmos pode conducir a erros importantes, xa que os mecanismos editoriais polos que se move a LIX ofrecen informacións que, sen a suficiente capacidade para a súa análise, poden provocar confusións. Vexamos algúns exemplos. O primeiro deles está relacionado coa *contextualización histórica da LIX* e refírese a un conto de tradición oral, do que existen moitas versións en diferentes linguas: *Carapuchiña Vermella*. Na primeira versión escrita coñecida, a de Charles Perrault (1697), o conto acaba mal, coa avoa e a nena comidas polo lobo, e cunha sentenza final en verso na que o autor lles advirte ás adolescentes e mozas da corte de Luis XIV dos perigos que pode ter⁷ a vida na corte. Moitos anos despois, os irmáns Grimm (1812) reescribiron unha *Carapuchiña* con final feliz, no que un cazador rescata as protagonistas da tripa do Lobo, un final máis acorde coa tradición oral na que vivía o conto. O contexto ilustrado en que escribiu Perrault levouno a aproveitar a historia de Carapuchiña para impartir unha lección; cos Grimm o contexto non era o mesmo e, dalgún modo, pouco importaba xa o contexto, porque o conto superara un momento concreto e se fixera universal. Se a *Carapuchiña* de Perrault non é a mesma que a dos Grimm, que habería que dicir da cantidade de versións, adaptacións e reescrituras que se fixeron deste conto: o descoñecemento desta realidade pode conducir a importantes

⁶ *El defensor*, Madrid: Alianza, 1993, p. 170.

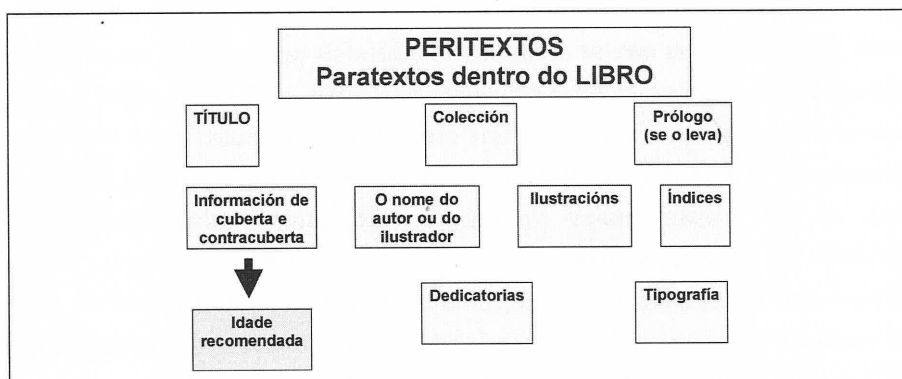
⁷ A sentenza final de Perrault di así: Vemos aquí que as adolescentes / e mais as mociñas / elegantes, ben feitas e bonitas, / fan mal en oír a certas xentes, / e que non hai que estrañarse da broma / de que a tantas o lobo as coma. / Digo o lobo, porque estes animais / non todos son iguais: / hainos cun carácter excelente / e humor afábel, doce e compracente, / que sen ruído, sen fel nin irritación / perseguen as mozas doncellas, / chegando detrás delas / á casa e até o cuarto. / Quen ignora que Lobos tan melosos / son os máis perigosos?

confusións cando se vaia elixir unha edición de *Carapuchiña Vermella* para ller-lles aos máis pequenos⁸.

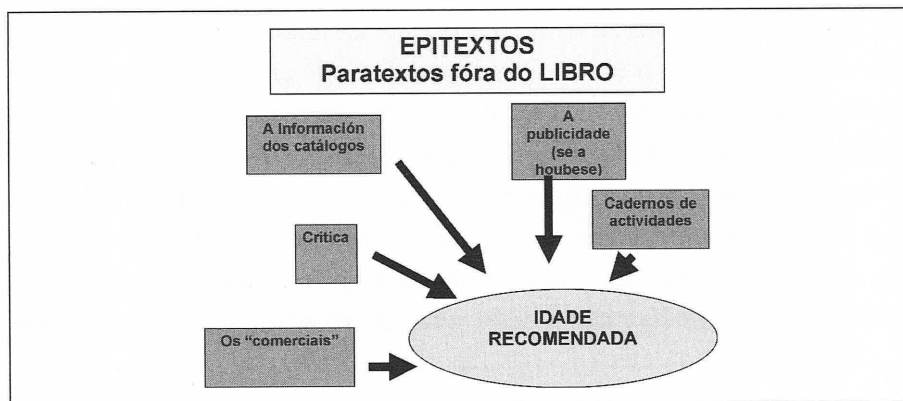
O segundo dos exemplos ao que quixera referirme é o dos *paratextos*, ou informacións complementarias, que aparecen tanto dentro coma fóra do libro. Gérard Genette, no seu *Palimpsestes*, referiuse ás relacións paratextuais como “un des lieux privilégiés de la dimension pragmatique de l’oeuvre, c’est-à-dire, de son action sur le lecteur”⁹. No caso da LIX, esas informacións paratextuais son achegadas polos adultos, co ánimo de “orientar” (ou ¿condicionar?) a ese primeiro receptor, tamén adulto, que é necesario na comunicación literaria entre autor e lector infantil. Nos seguintes cadros poden lerse os principais paratextos: os *peritextos* (dentro do libro) no Cadro 3 e os *epitextos* (fóra do libro) no Cadro 4.

24

Cadro 3



Cadro 4



⁸ Hai mesmo edicións que atribúen a Perrault unha versión do conto que nada ten que ver co orixinal do escritor francés, na que desapareceu a sentenza final, e na que, ademais, hai alteracións moi importantes da historia: o Lobo non come a Carapuchiña, esta salva a avoa e entre as dúas acaban co feroz animal (Vid. *Cuentos clásicos de Perrault*, adapt. de Raúl Torres, Cuenca: Diputación, 2001, s/p).

⁹ Vid. *Palimpsestes*, París: Seuil, 1987, p. 10.

Como se pode comprobar, en ambos casos hai referencias expresas (no caso dos epitextos, ademais, reiteradas) á idade recomendada para a lectura do libro, unha información que pode determinar a elección ou non dun libro.

O mediador e a selección de libros de LIX

Hai moitos tipos de lectura, moitos deles instrumentais, pero a verdadeira lectura é a voluntaria, a que non ten ningunha finalidade máis alá dela mesma.

As lecturas obrigatorias, que son as lecturas escolares, hai que aceptalas e realízalas. Son lecturas igual de obrigatorias que outras actividades e coñecementos escolares, e igual de obrigatorias que outras normas ou prescricións da vida social cotiá. Son lecturas que esixen esforzo, disciplina, tempo e dedicación. Presentadas con sinceridade e honestidade poden ser aceptadas polos escolares, pero debemos demostrarlles que esas lecturas serán importantes para eles, para a súa vida, para o seu presente e para o seu futuro, ao tempo que lles permitirán compartir con outras persoas pensamentos ou emocións, soños ou inquietudes. En calquera caso, deberían ser lecturas seleccionadas con criterios e por méritos literarios e non por outros valores que puidesen conter; serán lecturas, ademais, adecuadas á capacidade comprensiva e interpretativa de lector a quen se dirixen, que lles axuden a despertar a imaxinación e a interpretar o mundo.

25

Pero dito isto, o mediador debe saber que se poderá encontrar con dous problemas: a necesaria convivencia da *lectura obrigatoria* e a *lectura voluntaria*, por un lado, algo que non sempre é posíbel lograr no ámbito escolar e que é máis difícil conforme avanzamos no nivel educativo en que traballamos. (Vid. Cadro 5).

E, por outro lado, a selección desas lecturas obrigatorias, de modo que se poida producir unha relación de empatía entre o lector (sobre todo o adolescente) e o libro prescrito. E é que, no ámbito escolar, a selección de lecturas literarias adoita estar condicionada polo logro de obxectivos académicos diferentes á práctica lectora en si mesma, e, moito máis aínda, á adquisición da competencia literaria. Nunha investigación sobre “Valores y lectura” que un equipo da miña universidade leva a cabo desde o pasado ano¹⁰, xa puidemos

¹⁰ Proxecto de investigación financiado e adscrito ao programa de I+D da Consejería de Ciencia y Tecnología de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

comprobar que boa parte do aparato paratextual que acompaña os textos seleccionados nos libros de *Linguaxe* de 4º, 5º e 6º de Primaria, condiciona a lectura dos textos, orientándoa cara a conceptos, exemplos ou coñecementos que son obxectivo a cumprir na lección en que aparecen incluídos.

Cadro 5

NA ESCOLA	FÓRA DA ESCOLA
1. Lectura instrumental, interesada 2. Lecturas con presenza do profesor 3. Lecturas literarias fragmentadas	1. Lectura non instrumental, improdutivo 2. Lecturas individuais e independentes 3. Lecturas literarias completas
PRESCRICIÓN LECTORA. Lectura da que se requiren respostas a preguntas ou superación de probas concretas	NON PRESCRICIÓN LECTORA. Lectura autónoma e crítica
Lecturas que teñen que ver con aspectos, problemas ou asuntos do mundo real	Lecturas que facilitan a interpretación do mundo real ou que axudan a crear mundos novos imaxinados

26

A escola pode lograr que os nenos pensen e asuman que ler é importante, pero dificilmente poderá conseguir que a lectura sexa unha alternativa de ocio para eles. Ademais, a lectura escolar é unha lectura lastrada pola súa inclusión nunha área como a que representa a unión de “Lingua e Literatura” e por esa “prescripción lectora” antes mencionada, o que a converte nunha lectura claramente instrumental: os escolares, que queremos que pronto e durante moito tempo sexan lectores, deben enfrontarse a uns textos nos que se exemplifican nocións e conceptos morfolóxicos, sintácticos e léxicos, ou valores programados no período educativo que corresponda, sempre en detrimento dos valores literarios deses textos. Non é estraño que eses escolares fuxan da lectura en canto esta non é unha actividade obrigada para eles. Sobre este asunto xa se expresou Lázaro Carreter hai moitos anos:

El niño no se acerca al libro como al juego, al circo o al deporte; no existe entre sus apetencias. Antes bien, suele acoger la invitación al libro como una celada que lo apresará en el tedio. Porque sus primeros contactos con él [*contactos oficiales –precisamos nosotros–*] son de vencimiento de obstáculos; primero, el de descifrar los signos gráficos y el de relacionarlos con el significado del léxico y del discurso; después, el de la comprensión de los distintos saberes... Con el libro de texto,

los muchachos, en rigor, no leen, sino que aprenden. No es raro que este esfuerzo les disuada del camino de la lectura (...) No creo apenas en el lector espontáneo; los que solemos tenernos por tales hallaremos en los orígenes de nuestra afición, si recapacitamos, estímulos y contagio.¹¹

O hábito lector chega cando pasou moito tempo de práctica lectora. Nas primeiras idades o que hai é unha tendencia, máis ou menos fácil, á actividade lectora, que debe confirmarse cos cambios físicos e mentais que supoñen o paso da nenez á adolescencia e desta á xuventude. A decisión de ser lector tómaa, libre e voluntariamente, cada individuo, máis alá de prácticas lectoras regradas, obrigadas ou programadas; en todo caso, o que a institución escolar pode facer é achanzar o camiño para que esa decisión poida ser tomada máis facilmente.

Xa a palabra “selección” esperta reticencias en moitas persoas, porque se asocia a “elección” duns e “eliminación” doutros. Deberamos entender “seleccionar”, como di Geneviève Patte: “... no restringir, sino todo lo contrario, valorar”¹². Nese sentido entenderemos a importancia dunha adecuada selección de lecturas por idades, que oriente, pero que non restrinxa, e que teña como obxectivo evitar os fracasos nas primeiras lecturas, e, con eles, a aparición de barreiras, de difícil superación posterior, entre libros e nenos. A intervención mediadora na selección de lecturas debe achegar solucións ás dúbidas e facilitar, no posíbel, a decisión na elección da lectura adecuada.

As editoriais que publican LIX adoitan presentar as súas coleccións e os seus libros con recomendacións expresas sobre a idade dos seus lectores, como puidemos comprobar nos anteriores cadros sobre os paratextos, algo que o *mediador* debe recibir coa necesaria cautela. Na selección de lecturas¹³, e partindo da calidade literaria do texto, o mediador deberá ter en conta:

1. As características psicolóxicas e sociais do lector.
2. O seu nivel de lectura e de comprensión lectora.

¹¹ F. Lázaro Carreter, “El deseo de leer”, en ABC, 12 de febreiro 1984, p. 7.

¹² *Si nos dejaran leer... Los niños y las bibliotecas*, Bogotá: Procultura e Kapelus, 1983, p. 46.

¹³ Sobre criterios para a selección de lecturas por idades, vid. Pedro C. Cerrillo, E. Larrañaga, e S. Yubero, *Libros, lectores y mediadores*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 2002, pp. 89-100.

3. As variábeis do contexto onde se establece a relación libro/lector: en ocasións, non é o mesmo seleccionar no contexto escolar, que no bibliotecario, que no familiar.

4. As características do libro en canto a: edición, tipografía, número de páxinas, tipo, frecuencia e distribución das ilustracións, tema de que trata, desenvolvemento do seu contido, tipo de vocabulario ou a dificultade das expresións utilizadas.

O labor do mediador na selección de lecturas é, basicamente, a de poñer en contacto o libro que considera adecuado cos seus potenciais lectores, entendendo que, sempre, a última palabra na elección debería tela o lector. O que sucede é que a análise que o mediador faga das características dun libro, pode condicionar a idade recomendada no propio libro pola editorial.

O mediador e o contorno social

28

A figura do *mediador* está moi unida ás actividades de *animación*, e o certo é que non todo o mundo cre na *animación á lectura* como actividade ou estratexia máis ou menos organizada e regradada. Gustavo Martín Garzo, nun estupendo artigo, afirma que:

La única incitación a la lectura que creo posible es la que puede nacer de nuestro afán no tanto de que el niño se acostumbre a tener libros a su lado y a leerlos con devoción sino de que escuche los cuentos, y cuantos más y más veces mejor. Que acertemos a contárselos con convicción, transmitiéndoles ese temblor que ocultan, el sentimiento de su maravilla y de su extrañeza.¹⁴

Esa tarefa que reclama Martín Garzo sería propia do primeiro *mediador*, o que actúa no ámbito familiar; a creación e desenvolvemento de hábitos lectores nese ámbito esixe certos convencementos, para os que o *mediador* necesita unha certa preparación que, por desgraza, moitos pais non teñen e aos que non llela podemos esixir, porque, neste caso, non falamos de mediadores especialistas ou profesionais. Non obstante, cando menos, eses *mediadores* deben ter en conta que:

¹⁴ "La lectura y los niños", *El País*, 23 de outubro de 2000, p. 15.

1. Ler non é unha perda de tempo.
2. Ler é divertido.
3. Que todos os libros non lles gustan a todas as persoas.
4. Que a lectura nunca debe ser un castigo nin se debe obrigar, aínda que si facilitar: é impensábel fomentar algo que se impón; a clave para lograr lectores é seducir, provocar que o futuro lector se deixe seducir pola lectura.
5. Que é bo que os pais compartan lecturas cos seus fillos, que lles conten contos, lles lean historias ou “lean” xuntos libros de imaxes e álbumes.
6. Que é bo que os fillos vexan ler aos pais, ou que, xuntos, visiten librarías, compren libros e usen as bibliotecas.

O *mediador* vaise encontrar con outras dificultades, derivadas da xa comentada escasa valoración social da lectura, que están relacionadas co valor que a mesma sociedade actual dá a determinados modelos de discurso, tanto nos seus contidos coma nas súas formas. Hoxe dáse máis valor a un periodista que escribe ou fala sobre as interioridades das vidas de famosos de pacotilla que a un bo poeta que, desde os seus versos, nos fai ver, con novos ollos, a excepcional beleza dun chopo en outono (ao que se considera, en ocasións, pedante e, mesmo, relambido); hoxe é máis coñecido e celebrado un tertuliano, dos que proliferan en radios e televisións, que é capaz de falar, co mesmo superficial coñecemento, da reforma laboral ou de *Operación triunfo*, que un profesor que reflexiona, seria e documentadamente, sobre a perda de valores ou a falta de ética (ao que se tacha de aburrido). No caso das formas expresivas, algúns tipos de discurso convértense deseguida en paradigmas: durante centos de anos, o modelo de linguaxe de prestixio era o que usaban os escritores e a xente lía libros enriquecendo o seu vocabulario e mellorando as súas capacidades expresivas; agora, o modelo é o dos medios de comunicación de masas, que, en ocasións (p.e. os prolíficos programas “rosa”, os debates en directo ou as retransmisións deportivas, tanto radiofónicas coma televisivas) transmiten unha linguaxe atropelada, chea de incorreccións, vulgarismos, procacidades e barbarismos. En xeral, é o modelo que corresponde a unha sociedade que substituíu a cultura da permanencia pola cultura do efémero.

O *mediador* (no ámbito que sexa) é quen fomentará as primeiras tendencias lectoras, consolidándoas coas estratexias máis adecuadas en cada momento, entre elas as propias da animación á lectura, que é tamén un acto de mediación, que establece o chamado “animador”, entre o libro e un posíbel lector. Este acto debe ter como obxectivo básico preparar, facilitar, acurtar e axudar a

percorrer o camiño que exista entre o destinatario da animación (o lector hipotético) e os libros: *mediador* e *animador*, pois, son unha mesma persoa, en moitos dos casos. O seu traballo é esencial, pero tamén complexo (sobre todo no ámbito escolar), entre outras razóns porque deberá traballar con lecturas de diverso tipo, coas que pretenderá lograr diversos obxectivos: información, instrución, diversión, imaxinación, etc., o que non deixa de provocar certas confusións. E porque se encontrará coa competencia, ás veces desleal, de actividades e prácticas de ocio, moi estendidas no conxunto da sociedade, que teñen na súa pasividade o seu principal reclamo: a televisión, os xogos electrónicos ou as novas tecnoloxías provocan unha fascinación inmediata coa que o exercicio da lectura, co que ten de voluntario, individual, esforzado ou silencioso, dificilmente pode competir. O auxe dos medios audiovisuais e a poderosa irrupción das novas tecnoloxías favoreceron un cambio de modelo cultural: da supremacía dunha cultura alfabética, textual e impresa, pasouse á supremacía dunha cultura de imaxes audiovisuais, o que provocou certos cambios nos usos da linguaxe e nas capacidades de razoamento.

30

E, con todo, a historia dinos que foi a práctica da lectura a que lles achegou aos homes capacidade para interpretar, elixir, debater e criticar. E os mediadores, os educadores, os promotores da lectura son os primeiros que o deben ter en conta, pero non deberan ser os únicos: a sociedade –a través das súas institucións– ten que formalos adecuadamente e proporcionarlles os medios necesarios para cumprir dignamente esa responsabilidade. Non sería bo –creo eu– que as sociedades desenvolvidas, xustificándose na revolución tecnolóxica, renunciásen á extensión da práctica lectora a todos os cidadáns, preparándoos así non só para o traballo, senón tamén para a vida e para todo o que nela van encontrar. Unha preparación que os homes, a través dos séculos, querámolo ou non, puideron ter coa lectura de libros escritos por autores de todo o mundo, en diferentes contextos, en circunstancias especiais e desde diversas posturas e ideas, e que só os lectores competentes souberon situar no lugar que lles correspondía.

De todos modos, non só a *animación á lectura*, senón, máis amplamente, a *lectura*, necesita unha profunda reflexión neste tempo de grandes cambios sociais, porque á lectura literaria, a que ten no libro o seu soporte esencial, a acompañan agora outras lecturas, electrónicas unhas, icónicas outras e mediáticas outras máis, que son, en principio, máis asequíbeis, porque non necesitan o percorrido dun camino previo longo, voluntario e, en ocasións, difícil e

esforzado. Se os gobernos totalitarios sempre consideraron perigosa para os seus intereses a lectura literaria, polo que achega de liberdade e de capacidade crítica aos seus lectores, eses novos tipos de lecturas referidas (das que se exclúe a lectura literaria), supoñen outros perigos para as sociedades desenvolvidas e democráticas, que deberan preocupar a quen as gobernan, porque poden empobrecer cultural e lingüisticamente os seus cidadáns, restrinxíndolles as súas capacidades para a reflexión, o xuízo crítico e o pensamento autónomo.

Pedro C. Cerrillo

Universidad de Castilla-La Mancha