Prácticas de lectura y escritura

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Rui Getúlio Soares
Reitor

Eliane Lucia Colussi
Vice-Reitora de Graduação

Hugo Tourinho Filho
Vice-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Adil de Oliveira Pacheco
Vice-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários

Nelson Germano Beck
Vice-Reitor Administrativo

UPF Editora
Simone Meredith Scheffer Basso
Editora

CONSELHO EDITORIAL
Alexandre Augusto Nienow
Altair Alberto Fávero
Ana Carolina B. de Marchi
Andrea Poleto Oltramari
Angelo Vitório Cenci
Cláudio Almir Dalbosco
Cleiton Chiamonti Bona
Edson Machado Cechin
Graciela René Ormezzano
Luis Felipe Jochins Schneider
Renata H. Tagliari
Sergio Machado Porto
Zacarias M. Chamberlain Pravia

COMISIÓN RED DE UNIVERSIDADES LECTORAS
Eloy Martos Núñez (Universidad de Extremadura)
Jaime García Padrino (Universidad Complutense)
Dolores González Gil (Universidad Sevilla)
Antonio Mula Franco (Universidad de Alicante)
Mar Campos Fernández Figares (Universidad Almería)
Gabriel Núñez Ruiz (Universidad Almería)
Angel Coelho de Paiva Balça (Universidad Evora)
Alberto Ruiz Campos (Universidad Huelva-Coordinador Publicaciones)

Eloy Martos
Tania M. K. Rösing
(Coords.)

Prácticas de lectura y escritura

Universidade de Passo Fundo
2009

Copyright © Editora Universitária

Jeferson Cunha Lorenz
Luis Hoffman Jr.
Produção da Capa

Sirlete Regina da Silva
Projeto gráfico e diagramação

Este livro no todo ou em parte, conforme determinação legal, não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização expressa e por escrito do autor ou da editora. A exatidão das informações e dos conceitos e opiniões emitidos, bem como as imagens, tabelas, quadros e figuras, são de exclusiva responsabilidade dos autores.

CIP – Catalogação na Publicação

P912 Prácticas de lectura y escritura / Eloy Martos, Tania M. K. Rösing (coord.). – Passo Fundo : Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
483 p. : il. ; 21 cm.

ISBN 978-85-7515-688-9

1. Leitura – Prática. 2. Compreensão na leitura. 3. Letramento. 4. Leitura – Desenvolvimento. 5. Escrita. 6. Prática de ensino. I. Martos, Eloy, coord. II. Tânia M.K., coord.

CDU: 028.6

Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues CRB 10/1569

ISBN – 978-85-7515-688-9

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
EDITORA UNIVERSITÁRIA
Campus I, BR 285 - Km 171 - Bairro São José
Fone/Fax: (54) 3316-8373
CEP 99001-970 - Passo Fundo - RS - Brasil
Home-page: www.upf.br/editora
E-mail: editora@upf.br

Editora UPF afiliada à
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

Sumario

PRÓLOGO

Las prácticas de lectura y la red de universidades lectoras ... 11
Eloy Martos Núñez
Tania Rösing

ESTUDIOS
Universidad de Almería

Entre lectura y literatura 29
Mar Campos F.-Fígares

La génesis del lector de obras literarias..... 43
Gabriel Núñez

Prácticas de escritura en la educación superior:
del ámbito académico al lenguaje creativo 55
María del Carmen Quiles Cabrera

Educación Literaria y Planes de Lectura, o la necesidad
de conciliar opuestos 76
Maribel Alférez Valero

Universidad de Cantabria

La escritura académica en la universidad.....91
Isabel Tejerina Lobo
Susana Sánchez Rodríguez

Universidad de Castilla La Mancha

El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios.....115
Santiago Yubero
Elisa Larrañaga
Pedro C. Cerrillo

Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia, Universidad de Alicante y Universidad Católica de Valencia

Hablar, leer y escribir mediante la publicidad..... 139
María José Labrador Piquer
Pascuala Morote Magán
Antonio Mula Franco

Cómic e interculturalidad: ¿prácticas de lectura periféricas o nuevos espacios de la educación literaria?.... 164
Noelia Ibarra
Josep Ballester

Didáctica de los convencionalismos editoriales como convencionalismos vitales en el aula de magisterio..... 203
Ana Ortega Larrea

Universidad Complutense de Madrid

Hacia un panorama global de la Literatura Infantil Latinoamericana 223
Jaime García Padrino

Universidad de Evora e Instituto Politécnico de Castelo Branco

Leitores em construção (?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal: alguns indicadores.....237
Ângela Balça
Paulo Costa
Natividade Pires
António Pais

Universidad de Extremadura

Nuevos territorios de la lectura y la escritura 261
Eloy Martos Núñez
Alberto E. Martos García
Mar Campos Fernández
Gabriel Núñez

Cultura letrada y cultura digital ante las prácticas de escritura y lectura del s. XXI 317
Agustín Vivas Moreno
Aitana Martos García

Universidad de Granada

La lectura multimedia en las bibliotecas públicas andaluzas 337
María Pinto
José Antonio Cordón García
Cristina Pouliot Madero

Universidad de Huelva

Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas 371
Alberto Manuel Ruiz Campos

Universidad de Sevilla

Érase otra vez la literatura juvenil 401
Lola González Gil
Antonio José Perea Ortega

Universidad de Buenos Aires

La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura 431
Gustavo Bombini

Universidad de Passo Fundo

De la naturaleza y funcionamiento del lenguaje a la enseñanza de lengua 445
Telisa Furlanetto Graeff

Con perdón por la rima pobre: *livro e leitura, fome versus fartura* 459
Tania Rösing
Miguel Rettenmaier
Caroline Capellari

PRÓLOGO

Las prácticas de lectura y la red de universidades lectoras

Eloy Martos Núñez[*]
Tania Rösing[**]

La Red de Universidades Lectoras es una experiencia de 15 universidades de España y Portugal que han decidido coordinar sus políticas institucionales e iniciativas de formación e investigación en relación a la lectura y la escritura.

De entrada, cabe preguntarse qué papel puede tener la lectura y la escritura en la Universidad europea actual. En principio, todos parecen estar de acuerdo en la trascendencia de las habilidades comunicativas para la formación de la mayoría de las competencias profesionales básicas. Sin embargo, en la prác-

[*] Coordinador General de la Red de Universidades Lectoras.
[**] Coordinadora de las Jornadas Literarias de Passo Fundo/RS-Brasil.

tica, no es fácil articular temas como la lectura y la escritura académica, el papel de las nuevas tecnologías, la edición universitaria o la alfabetización informacional. Además, se ha abierto una gran separación entre la "cultura letrada" de que hablar el profesor Roger Chartier y las nuevas prácticas de lectura y escritura que se han generado desde Internet. No se está consiguiendo que las nuevas generaciones, los llamados "nativos digitales", se apropien, como parte de su acervo cultural, de la gran tradición clásica, del mundo del libro, el ensayo, etc., y eso ocurre en gran medida por un problema de educación que empiezan en los niveles básicos y acaba en la Universidad.

Escribir y leer, como dice Le Clezio, es como estar atento al rumor del mundo, que además, como bien dice M. Oakeshott, no habla con una voz única, sino a través de voces y lenguajes diferentes. Entonces la lectura se convierte en ese "cruce de conversaciones", algo que la tradición española conoce bien a través del "Quijote". La superespecialización de las universidades no debería estar reñida con este sentido humanista, a través del cual lo importante no es tanto ciertos contenidos o libros, como si la cultura fuera un canon cerrado, sino la sensibilidad para aprender y dialogar todo lo que desde los campos de la política, la economía, la ciencia, el arte, la literatura, la filosofía o la tecnología se pueda aportar. Por eso nosotros en nuestra Red damos prioridad al trabajo transversal, de forma que podamos colaborar todos, educadores, filólogos, comunicadores, científicos, creadores, etc. en este mismo objetivo común de hacer de la lectura y la escritura no sólo una herramienta funcional sino una seña de identidad para el universitario.

Aunar, pues, lo que Chartier llama la "cultura letrada" con los nuevos tiempos digitales es también una forma de responsabilizarnos como universitarios, en la medida en que somos ciudadanos que accedemos a unos saberes privilegiados y que no podemos inhibirnos para que, por ejemplo, sea el mercado el que determine, según sus propios intereses, la cultura literaria o de entretenimiento que ha de consumirse. La Universidad se concibió para eso, para reflexionar de forma crítica sobre la realidad y ser útil a la sociedad.

En cuanto a las líneas de investigación que se desarrollan actualmente, la Red de Universidades Lectoras está impulsada por universidades, facultades y profesionales con un perfil muy amplio, en coherencia con lo que hemos expuesto. Sin duda, la lectura y la escritura académica es algo que preocupa a todos los universitarios, pues los déficits y problemas son grandes, y los modelos que se están aplicando para mejorar estas competencias son muy divergentes, por ejemplo, en España no existe el modelo anglosajón de centros de apoyo a la escritura académica, es algo que se supone implícito dentro de los saberes del alumno. En realidad, el papel de la lectura y la escritura no debe verse sólo en términos de competencias, como hemos indicado. Temas aparentemente desconectados como las actividades extensión universitaria, la alfabetización informacional, el papel de los libros y revistas universitarias (escorados en su inmensa mayoría sólo hacia el tema de investigación), todo ello son parte de un puzle que habría que coordinar para dar un nuevo impulso.

Nosotros lo estamos tratando de hacer a través de proyectos pioneros, por citar un ejemplo estamos tratando de diseñar las cartografías lectoras de los campus univer-

sitarios de nuestras Universidades (http://www.universidadeslectoras.com/extremadura.html), que es algo más que ubicar dónde están los libros, Bibliotecas o Grupos de Investigación, aquí es otro ejemplo donde vemos cómo necesitamos una metodología y una investigación transversal para captar o que es, en esencia, un sistema complejo, donde tan importante es lo tangible como lo intangible, por ejemplo, las prácticas de los lectores.

Además, ni la universidad ni la escuela son hoy los únicos agentes de alfabetización, tenemos que aprender de lo que está pasando en las redes sociales, en las ciudades, en los movimientos más de vanguardia, y utilizar el gran capital humano que suponen la universidad para "pilotar" un cambio de actitud. Ciertamente, se ha demostrado a propósito de las bibliotecas, el cambio de valores no vendrá de la mano sólo de una modernización tecnológica, necesitamos de auténticos profesionales que ayuden a que los universitarios se apropien de estas herramientas para generar conocimiento por parte del propio alumno, que es lo que supone que pretende el proceso del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido como Bolonia. Sin articular un plan institucional para que la lectura y la escritura se aborden como un "todo" (multi-alfabetización), todo será más complicado, y habrá un cambio en las formas, pero no en el fondo.

Por eso es importante estar atentos a las nuevas prácticas culturales y generar actividades o eventos en sintonía con los nuevos tiempos. En este sentido, la Red es muy plural y hay variedad de acontecimientos y actividades. Si se visita nuestra web (www.universidadeslectoras.com), se podrán observar algunas de éstas, que desde luego tratan de resituar el papel de la lectura en el entorno universi-

tario, llegando incluso, como ocurre con la actividad que dirige la profesora Lola González en Sevilla ("Sevilla se lee"), a impregnar todo el contexto de una ciudad. El universitario está habituado a formas de lectura mucho más restringidas, a la lectura individual, silenciosa, académica..., así que implicarlo en formas alternativas, más socializadas, es un reto. De hecho, nuestro primer Simposio de Universidad Lectoras que celebramos en 2007 en Badajoz (España), se hizo en un recinto circular –una antigua plaza de toros rediseñada como palacio de congresos- para promover la "lectura peripatética", la lectura paseando, algo que por cierto los lectores recordarán del final del libro "Fahrenheit 451", del gran Ray Bradbury. Leer en voz alta, paseando, a la orilla de un río, dialogando con las voces del pasado y del presente, es, creo, una forma de valorizar la cultura, el patrimonio, el medio ambiente, etc., por eso creo que debemos prestar especial atención a todos lo que sea una cultura participativa.

Otro hito importante de la Red de Universidades Lectoras es el que se acaba de celebrar en Extremadura, un encuentro en torno a la literatura fantástica, que se ha titulado "*Imaginarios. I Foro Internacional de Sagas*". A pesar del éxito de obras como "El Señor de los Anillos" o de las series de televisión, lo cierto es que esta cultura mediática no siempre es bien vista en los ámbitos universitarios, que no suelen ni incorporar este tipo de temas en su oferta formativa o de investigación.

Sin embargo, el auge de los géneros fantásticos es común en todo el mundo, y además forman parte de una industria del entretenimiento en continua expansión, que produce no sólo libros sino todo tipo de lenguajes y formatos, filmes, series de televisión, cómic, videojuegos, etc. La

"High Culture" siempre ha tenido una visión muy despreciativa de estos fenómenos, y los excluía del "canon" de las grandes obras del pensamiento o la cultura. Pero hoy, y más desde Bajtin,[1] sabemos que las literaturas populares (por ejemplo, la mitología, el folklore y hoy las sagas fantásticas) son también un sistema cultural, aunque periférico, que entra en diálogo y a veces en contradicción con el discurso "central" (teoría de los *polisistemas*). Así surgió en su día la novela y así se fraguó una obra como el Quijote.

Las sagas constituyen un tema de actualidad indudable, por el auge de la fantasía para consumo cultural y como tema de ocio de muchas capas de la población, que consumen estos productos[2]; sin embargo, también un tema en parte desconocido, que se identifica más bien con producciones de gran éxito, como *El Señor de los Anillos*, olvidando que forman parte de una tradición más amplia, como el folklore o la mitología. Las grandes sagas de éxito son, en efecto, actualizaciones de esos mitos (indo)europeos (Dumézil[3]).

Pero hay que distinguir entre las sagas tradicionales, como las nórdicas, que deben encuadrarse en la épica, y las sagas modernas fantásticas. Éstas son, en realidad, una evolución de la narrativa moderna que rebasa el esquema de la novela clásica, porque se plantea como una *narración serial*, similares a los guiones de las series de televisión; Las sagas no son un libro único sino que parte de un " universo completo" previamente trazado, pensemos en Star

---

1 Bajtin, M. (1974): *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Barcelona, Barral.

2 Jenkins, Henry (2009): *Fans, bloggers y videojuegos: la cultura de la colaboración*, Paidós, Barcelona.

3 Dumézil, G. (1999): *Los dioses soberanos de los indoeuropeos* , Editorial Herder, S.A.

Trek, que, eso sí, puede ser desarrollado por otros, es lo que A. Besson[4] llama la *escritura alógrafa*, es decir, la posibilidad de que, a partir de un mismo universo de ficción compartido, varios creadores puedan recrearlo siguiendo hilos distintos, o de que los lectores tomen cartas en el asunto con sus propias aportaciones (fan fiction). En la página web del evento (http://www.unex.es/eweb/sil/saga/sagas.html) pueden verse materiales en este sentido

En todo caso, Internet está influyendo cada vez más en la industria del entretenimiento, abriendo nuevas perspectivas sobre este asunto y haciendo visible cada vez más un cambio en la actitud de los universitarios

Todo esto no es fruto de la casualidad. Sin Internet y el hipertexto, sin lo que se ha llamado la *posmodernidad*, estos desarrollos no hubieran sido posibles.

Por otra parte, Internet está contribuyendo de forma decisiva a lo que se llama la "*fragmentación de las audiencias*", y esta ramificación de formas de sagas o de *fan fiction* se corresponden con todas las "tribus" que pueblan Internet. Por ejemplo, ahora está de moda entre los jóvenes la "estética gótica", es decir, no todo es fantasía épica al modo de Tolkien, con un ambiente medievalizante.

Sin embargo, el género épico es lo más extendido pero no lo único. Existen sagas de terror (*Crónicas vampíricas*, de Anne Rice, y multitud de género vampírico que están saliendo merced al boom de la saga *Crepúsculo* de Stephanie Meyer), de ciencia ficción (por citar un ejemplo clásico, la saga Fundación de Asimov), o incluso románticas (grupos de libros sobre las aventuras amorosas de miembros de una misma familia, típicos en escritoras de éxito en el

[4] Besson, Anne (2004): *D'Asimov à Tolkien, cycles et séries en littérature de genre*, Paris, CNRS Editions "Littérature".

género histórico-romántico como Johanna Lindsey o Jude Deveraux); por no hablar de las sagas tipo Matrix ligadas al *ciberpunk*, y desde luego de las de ambiente urbano cercano a la novela negra, que nada tiene que ver con la fantasía épica. Todas estas temáticas son más recientes pero cada vez tienen más éxito, porque la gente es más exigente y empieza a demandar más originalidad. La fantasía épica se hace a veces demasiado reiterativa, aunque siempre se ensayan fórmulas nuevas.

El formato *saga* funciona muy bien en el género épico porque las narraciones épicas son muy cercanas a la historia del mundo real, con todas sus guerras, batallas y avatares. Tales aventuras, en la vida real, tienen lugar en un espacio limitado y característico y en un período de tiempo más o menos extenso, que sólo puede ser capturado en una obra que tenga más de un tomo. En todo caso, en papel o en Internet, en un libro o en un filme, cómic o videojuego, la saga viene a ser lo mismo que un cuento maravilloso, la plasmación de una utopía (la victoria del bien contra el mal) a través de unos símbolos más o menos actualizados.

Los universitarios, como otros jóvenes, se acercan a las sagas por distintos factores e intereses. Cierto es que no lo hacen a menudo como receptores críticos. En gran medida, porque nadie, ni la universidad, les ha dado claves y herramientas suficientes para adentrarse en esta maraña Es algo semejante a lo que ocurre en la educación al consumidor: lo primero es conocer el "producto", y luego hablar de sus indicaciones y contraindicaciones, dejando plena libertad, claro, a los criterios de un receptor formado. Si no se hace así, el universitario cae en el tópico de la fantasía como evasión intrascendente, y sólo se dedica a "surfear" por las páginas de un libro o a hacer "zapping"

en un hipertexto digital. En cambio, las sagas que emocionan, lo dice Tolkien, comprometen al lector, y al recorrerlas se produce una catarsis, una identificación activa y una decantación de valores. En eso consiste nuestra propuesta. Leer para pensar y pensar para leer –también en los nuevos entornos digitales y participativos–, ése es el auténtico reto. Hay que ayudar a cultivar la imaginación, la fantasía, superando el simple consumismo, combinando el desarrollo de la imaginación con el del pensamiento crítico y fomentando lo que Jenkins ha llamado acertadamente la *cultura de la convergencia y de la participación.*[5] Porque la ciencia o la tecnología, como el arte, también requiere una actitud creativa y un pensamiento imaginativo para progresar.

En el Brasil, el ingreso de la tecnología ocurre en más de una de las facetas paradojales de la realidad social del país. Hay, en el territorio brasileño, 44,5 millones de personas con acceso a la Internet. Ese número podría ser positivo, un demostrativo de inclusión digital en masa – como en el caso de la televisión en los años 70, principal instrumento de la "unidad nacional" proyectada por la dictadura militar. Sin embargo, aún continúa la concentración de la internet en las clases más favorecidas, de la misma forma como hay, en lo que se refiere a la lectura del texto verbal, una diferencia muy grande. Tenemos en el Brasil 14 millones de analfabetos con más de 15 años.

El trabajo, en esta realidad tan contradictoria sufre las dificultades de una situación que polariza no-lectores y ciberlectores, y que también, en el caso específico de Passo Fundo, orienta el panorama de lectores a otras variables.

---

[5] Jenkins, Henry (2008*): Convergence culture: la cutura de la convergencia de los medios de comunicación*, Paidós, Barcelona.

Como Capital Nacional de la Literatura desde 2006, el municipio es la ciudad que más lee en el Brasil, con medias semejantes a los países socialmente desarrollados de Europa. En su historia, se rebela a favor de la promoción de la lectura, la Jornada de Literatura, un proyecto que desde 1981 moviliza miles de lectores alrededor del libro. Esa perspectiva, a pesar de señalar para datos diferentes, aún así no saca a la ciudad, así como no saca a los principales centros urbanos del país, de una cultura de asimilación de las mitologías de la industria cultural del best-seller, libros de calidad estética cuestionable, que no hacen de la lectura una búsqueda de sentido, mas, una actividad de pasatiempo, como los enigmas en papel de pulpa, como palabras cruzadas. Así, la lectura, no puede ser polarizada en defensa del libro y en menosprecio de los soportes tecnológicos de la actualidad. La evasión y el acomodamiento del pensamiento crítico también son compatibles con el códice, de la misma forma como producciones artísticas de elevadísima complejidad se conjugan en las pantallas LCD.

Como se ve, es absurda la separación Letras / Ciencias o entre Humanismo y Tecnología, necesitamos una síntesis o "cruce de conversaciones" entre estos varios discursos, que se plasmen en esa especie de "Piedra de Rosseta" que es la lectura contemporánea, porque accediendo y confrontando estas escrituras paralelas es como mejor preparemos a los jóvenes a estas nueva modernidad, tan evanescente que Bauman la llama "**modernidad líquida**".[6] Navegar por los estudios, navegar por la red, navegar por los textos (concebidos como fluidos, como en Internet), navegar, en

[6] Bauman, Zygmunt, (2005), *Modernidad líquida,* Fondo de Cultura Económica: Argentina.

suma, por la vida, todo es cuestión, pues, de saber crear itinerarios y singladuras. Ciertamente, lo más difícil es ayudar a que cada lector cree de forma responsable sus propios itinerarios conforme a los nuevos tiempos, sin olvidar tampoco la dimensión social de la lectura y el compromiso que la Universidad tiene para con la comunidad.

Por consiguiente, conforme a esta voluntad "transversal" de la Red de Universidades Lectoras, este volumen trata de incidir sobre las prácticas de lectura desde una perspectiva múltiple e integradora a la vez, en consonancia con los principios del movimiento denominado "Tercera Cultura",[7] que busca precisamente superar el divorcio entre las Humanidades y las Ciencias a través de una nueva síntesis.

En efecto, a partir de la formulación de la llamada "Tercera Cultura" (término acuñado por John Brockman) , movimiento encabezado por intelectuales de la talla de Paul Davies, Richard Dawkins, Nils Elredge, Daniel Dennett… se aprecia una necesidad de buscar una síntesis entre las Humanidades y las Ciencias Sociales, de un lado, y la Ciencia y la Tecnología, del otro. Por ejemplo, todo lo que está ocurriendo con el estudio del cerebro (Neurociencias), es una temática que interesa por igual a médicos, educadores, biólogos, sociólogos, etc. y es, por tanto, un buen ejemplo de este nuevo clima cultural, que rehumaniza las ciencias e imprime un discurso racional y crítico a las Letras, frente al divorcio del siglo XIX.

En este sentido, Internet y las TIC en general constituyen el ámbito idóneo donde se produce esta cultura de la convergencia y la participación, convergencia entre los

[7] Brockman, John (1955): *The Third Culture: Beyond the Scientific Revolution*, Simon & Schuster.

viejos y los nuevos lenguajes y participación en el sentido de una mayor horizontalidad, que choca con la verticalidad por ejemplo de las revistas científicas tradicionales. Además, la influencia del posmodernismo dan un aire barroco a muchas publicaciones en la Red, se reelaboran y se reciclan materiales de distintas procedencias, y desde luego se buscan síntesis arriesgas. No se puede decir, por tanto, que hay una sola tendencia, sino multitud de tendencias, Internet es un auténtico laboratorio, lleno de riesgos pero también de oportunidades. La web 2.0 y, en general, la interactividad, los nuevas herramientas, el mundo de lo instantáneo, el periodismo digital, la revolución de los móviles, todo ello está refundando este territorio de las revistas on line, que entran además en sincretismo con los nuevos lenguajes y géneros en la Red.

Tradicionalmente, la alfabetización era tarea de la escuela. Hoy es verdad el adagio de McLuhan, el mundo es *un aula sin muros.* Necesitamos, pues, una multi-alfabetización, que combine la alfabetización básica con las nuevas alfabetizaciones, las que se refieren a saber encontrar información, entender un multimedia, etc.

Con todo, hay una alfabetización pendiente que se descuida a menudo: la alfabetización emocional, la necesidad de promover valores y de motivar, muchas revistas digitales pertenecen a temas considerados más o menos marginales, por ejemplo, todo lo relacionado con la fantasía, la ciencia ficción, el terror, el ecologismo, etc. pero tienen una función importante de contribuir a una socialización horizontal, a crear una identidad de grupos que el sistema tiende a rechazar o a minimizar. La llamada "inteligencia emocional" o lo que hoy nos dicen las neurociencias, tienden a subrayar que el conocimiento no es algo que se pueda

aislar de la emoción o de las prácticas sociales, al contrario, la creatividad, el compartir cosas y los entornos favorables a la lectura y la escritura son los auténticos caldos de cultivos de los genios del mañana. Es lo que Internet fomenta como "inteligencia colectiva".

A modo de síntesis, los nuevos modos de lectura y escritura están aún forjándose a través de prácticas culturales nuevas, así que lo que vemos es la punta del iceberg, hay mucho más que aún tendrá que manifestarse. Hoy es usual que un joven de la generación llamada "nativos digitales" consulte cada día decenas de blogs de temas que le interesen, que esté en varias redes sociales, que incluso publique sus propios textos en un fanfic de moda, y que, además, se descargue libros de alguna biblioteca digital. Joaquin de Fiore hablaba de las distintas "edades", del reino del *Padre*, del *Hijo*, y del *Espíritu Santo*, cabe creer, si vale la analogía, que estamos más bien pasando a un momento en que la ancestral literatura oral o tradicional, y el *canon de los clásicos*, se sintetizará con esta tercera fase, donde lo importante es el lector, en su múltiple faceta, quiero decir, como alumno que aprende o como ciudadano que consume.

Además, la actual crisis económica y el derrumbe de las ideologías en las décadas precedentes acentúan aún más la sensación de que estamos ante un final de ciclo, ante un cambio de modelo, lo cual alimenta estas ideas, al fin y al cabo "milenaristas".

En todo caso, lo propio de este nuevo siglo es que los valores literarios ya no serán trascendentes, no vendrán impuestas desde instancias académicas, ni habrá ningún canon literario indiscutible; en todo caso, todo formará parte de una *práctica social* cada vez más amplia y disper-

sa y dominada por el mercado pero también por socialización horizontal que impone la Red, por esa especie de "fraternidad" de que hablaba Joaquín de Fiore,[8] por ejemplo, la lectura y escritura colaborativas. Todo ello, nos lleva al principio de la "inteligencia colectiva" propia de Internet, la cual, a su vez, contrarresta un poco la fragmentación o dispersión de sus audiencias.

Lógicamente, esto trae una revolución en la enseñanza, pero también conlleva peligros. Como explica Roger Chartier,[9] la *lectura entendida como apropiación* implica un uso y unas prácticas alrededor de los objetos culturales dentro de un determinado contexto histórico. En su dimensión material, los objetos culturales –no solamente los libros– son producidos, transmitidos y apropiados. Así que hoy no hay lecturas inapropiadas en el sentido clásico, por trabas morales o prejuicios, sino porque el sistema cultural las coloque en una posición marginal o periférica, de ahí la importancia de enseñar a elegir y a crear itinerarios de lectura que sean enriquecedores y que supongan una innovación o un compromiso, frente a los valores del mercado, por ejemplo, al que sólo le interesa vender, y que no está nada interesado, claro, en que los estudiante sean lectores activos y críticos, que escriban, indaguen, etc., porque todo ello puede venir en peligro sus beneficios.

Farenheit 451, la obra maestra de Bradbury, es una gran metáfora de todo esto: las *personas libro* no son simplemente las que memorizan libros perseguidos por el tota-

---

[8] Los llamados "joaquinitas" siguen las enseñanzas de Joaquín de Fiore, algunas de ellas de plena actualidad por su carácter "milenarista", véase http://es.wikipedia.org/wiki/Joaquinitas.

[9] Chartier, R. (1995). *Sociedad y escritura en la Época Moderna. La cultura como apropiación,* México, Inst. Mora.

litarismo, son las que se apropian de productos culturales no bendecidos por el sistema.

Además, no olvidemos que el libro es un "artefacto cultural" de primer orden, que condiciona el mensaje de una determinada manera, mientras que el libro electrónico lo hace de otra. Si tuviera que ilustrarse con una analogía, usando la expresión del ya citado Z. Bauman, el mundo digital tal vez se corresponda con la "modernidad líquida", son discursos que fluye como fluye la información en internet, mientras que el libro tradicional no es un fluido sino algo sólido, compacto, que tiene un principio y un final tangibles, que se puede acotar perfectamente. Sin embargo, las revistas, los blogs, las narraciones seriales (como las sagas) forman un continuum donde es el lector el que debe introducir las balizas que marquen las posiciones. Cuando uno consulta una página web se enfrenta sin remedio a elegir un itinerario, a navegar, a trazar un camino que es siempre singular.

Lo que pasa es que, tal como bien dice Roger Chartier, la Red está llena de "lecturas salvajes", es decir, de internautas abrumados por estímulos difíciles de procesar, y más si son lectores jóvenes, pero ocurre algo similar cuando un adolescente se enfrenta un libro literario importante. Los educadores decimos que lo importante son las estrategias, que nadie nace siendo competente en leer toda clase de documentos, y que es preciso una alfabetización enriquecedora. Ésta es, en pocas palabras, la tarea que se ha impuesto, desde sus múltiples perspectivas, centros universitarios y profesionales que participan en la Red de Universidades Lectoras.

ESTUDIOS

Universidad de Almería

Entre lectura y literatura

Mar Campos F.-Fígares[*]

> ¿Es que la literatura puede ser para nosotros otra cosa que un recuerdo de infancia?
>
> Roland Barthes

¿De dónde viene nuestra Educación literaria?

Si nos remitimos a la infancia debo admitir que nunca me entusiasmó la clase de literatura eso sí, amaba con locura la lectura. Ésta no es una situación original: ya le ocurría a maestros como Dámaso Alonso y a muchos otros.[1] Y tenía amigos a los que les pasaba lo mismo. El sentir general de los alumnos era el de un odio más o menos profundo por las clases de lengua y literatura. Desde hoy veo lo absolutamente ridículo que era presentar ese inmenso caudal de datos

[*] Universidad de Almería.

[1] Recuérdese su conocida frase que abre el libro coordinado por LÁZARO CARRETER, *Literatura y educación*, Madrid: Castalia, 1974: "[…] la literatura se suele enseñar detestablemente, y no sólo en España", p. 9.

de obras y autores, sin apenas una muestra de cada una de ellas. Como si a las clases de gimnasia no hubiéramos tenido que ir en chándal y la profesora se limitara a explicarnos la teoría de la educación física, del fútbol o del baloncesto. Exactamente igual.

La práctica de la lectura tenía en las aulas la misma relación con la asignatura de lengua que con la de matemáticas. O peor, porque estabas con el texto en las manos, la golosina, y no podías ni probarla, tenías que desmenuzarla en infinitos trozos, darle a cada uno su nombre, tratar de establecer qué relaciones tenían entre ellos cuando aún estaban unidos, antes del desmembramiento… antes de que se deshiciera del todo. Y al final cada cosa convenientemente encasillada como en una exploración arqueológica, dejada en el rincón de una hoja garrapateada y pasar página, y empezar de nuevo. Pero sin duda lo terrible es, y lo sabemos todos, que esta situación continúa reproduciéndose en una parte muy importante de la práctica docente. La percepción de los alumnos de que los términos lectura y literatura (clases de) no tienen nada que ver entre ellos se mantiene hoy día. Esta situación viene aún de más lejos: ya en 1968 Roland Barthes en un entorno privilegiado en el que se discutía precisamente sobre la enseñanza de la literatura afirmaba: "[…] estamos acostumbrados a asimilar la literatura a la historia de la literatura. La historia de la literatura es un objeto esencialmente escolar que no existe precisamente más que por su enseñanza […]",[2] obviamente el objeto enseñado era la historia de la literatura, no la literatura.

[2] Vid en DOUBROVSKY, S.; TODOROV, T. *L'enseignement de la littérature*. [s. l.]: Librarie Plon, 1971. p. 170.

Es necesario saber cómo se ha llegado a esta situación para poder cambiar absolutamente ese divorcio absurdo entre una cosa y la otra, que en realidad debían ser una, teoría y práctica, sin la mencionada práctica de la trituradora tan habitual en las clases de lengua.

La educación literaria en España ocupa un lugar oficial desde mediados del siglo XIX, cuando con la Ley Moyano pasa a tener cabida en la universidad.[3] Hasta entonces más que una educación literaria reglada había lecturas de los textos literarios de cuyos contenidos se aprendía: los libros de ensayo, novela, poesía, eran obras para el deleite y el aprendizaje por igual. Existía, por supuesto, el estudio de la Retórica, el arte del buen hablar/escribir, pero era claramente una materia diferente.

Con la primera cátedra de historia de la literatura se va a iniciar un estudio pormenorizado de autores y obras para lo que surgirá un nuevo tipo de texto, que en Europa ya contaba con un recorrido que dará origen a lo que hoy llamamos textos de Historia de la literatura o Manuales de literatura, Historia literaria, etc. El cambio en cuanto a la noción de lectura/obra literaria/estudios literarios va a ser radical. Se pasará de la cualidad/calidad intensiva, el conocimiento de las pocas (o muchas) obras leídas, conocimiento proveniente de la lectura más o menos experta pero en todo caso personal, al exceso de información, al listado de autores "imprescindibles" y de títulos de obras de lectura "inexcusable" que apartan totalmente al interesado en la lectura en general, de este nuevo enfoque cuantitativo de la adquisición de las competencias literarias, archivos vivos, positivismo extremo, en la concepción del conocimiento. Este

[3] Vid. NÚÑEZ, G. y CAMPOS, M. *Cómo nos enseñaron a leer*. Madrid: Akal, 2005.

afán recopilador como es bien sabido, tiene su explicación en las reivindicaciones nacionalistas del XIX, en la necesidad de buscar en el pasado lo constitutivo de la identidad de la patria, de cada pueblo, y en esa búsqueda tiene que haber fijación de lo hallado, tratar de recuperar el máximo de documentos aunque no quede tiempo para el análisis y la reflexión sobre ellos. El problema viene cuando no se comprende que esa tarea *ya* ha sido realizada (en gran medida) y que el tiempo para acercarse a cada una de las obras es *ahora*, el momento del estudio cualitativo. En vez de esto se mantiene el afán de que lo que el alumno aprenda sea la cantidad ingente, la *deslumbradora* riqueza numérica de nuestra literatura, el importante número de autores, etc., más que la adquisición de las lecturas en sí, de lo que ellas mismas pueden proporcionar como información de primera mano. Se acepta la trascendencia de las obras como un acto de fe, por el "brillo" más o menos legítimo de aquellos que las presentan, sin cuestionamientos.

Tenemos pues obras que en muchos casos no pasan de ser títulos para los alumnos, a lo sumo un par de frases más explicativas para encasillarlas en su lugar correspondiente.

Aunque algunos autores/maestros etc. trataran de revelarse contra este nuevo sistema a finales del XIX no van a tener más remedio que aceptar estos nuevos planteamientos que ya se estaban aplicando en Europa, y en este sentido no es de extrañar, ya adelantaba esta tendencia Amador de los Ríos en su *Historia crítica de la literatura española* (1861-1865), que la primera Historia de la literatura española que gozara de prestigio científico reconocido en el siglo XX estuviera escrita por un extranjero, el británico Fitzmaurice-Kelly.

Estos textos que podemos decir concentraban el conocimiento sobre literatura en un solo documento, generalmente voluminoso, aunque no siempre, se convertirán también en los creadores del "canon", selección y oferta de textos que marcarán la memoria o el olvido de muchas obras.

Distancia entre investigadores y docentes

Hay algo que parece obvio pero que quizá nos convenga resaltar ahora: los historiadores piensan en las historias de la literatura desde la investigación más que desde la docencia. Aunque por supuesto el utilitarismo está presente y así lo manifiesta por ejemplo David T. Gies[4] cuando concede que a veces estas obras se escriben porque hay gente que quiere leerlas y las casas editoriales fomentan la aparición de las mismas: "Es (la historia de la literatura que Gies defiende) el diálogo entre autores y críticos, lectores y público, vivos y muertos a lo largo de diez siglos." Pero siempre hay que pagar algún peaje, y añade: "Y si queremos crear 'ficciones útiles' necesitamos aceptar la inquietud de la exclusión."

Es interesante ver que el debate sobre los contenidos/enfoques de las historias literarias o historias de la literatura sigue vigente al igual que lo sigue la escritura de las mismas. No tratamos aquí de establecer las distintas metodologías que han originado las distintas historias de la literatura, distinción basada principalmente según J. C. Rodríguez en las oposiciones entre el Neokantismo y el

[4] GIES, David T. "El reto imposible de la historia literaria: el caso Cambridge." En: ROMERO TOBAR, L. *Historia literaria/historia de la literatura*. Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

Hegelianismo, es decir, o admitir la *evolución* del Espíritu humano o su *desvelamiento* de todo aquello que lo mantendría oculto. Para Rodríguez ambas se distinguen muy poco, "su trasfondo ideológico es perfectamente permeable". Por eso las mezclas son constantes y los historiadores de la literatura en realidad no responden a un método único.[5]

Desde el punto de vista didáctico Pozuelo y Aradra reivindican las historias de la literatura por el ahorro de esfuerzo y tiempo que supone para el que acude a ellas.[6] Ésta había sido ya la única justificación esgrimida por Menéndez Pelayo en 1901, cuando se vió "obligado" a escribir el prólogo de la obra de Fitzmaurice-Kelly, ya mencionada. Seguro que Pozuelo y Aradra son buenos conocedores de las carencias pero parece que quieren *arremangarse* y bajar de la utopía a la práctica diaria. El exceso de la Información, ahora lo sabemos mejor que nunca y nos afecta cada vez más, no conduce necesariamente a la formación.

Pero llevamos más de un siglo con historias y manuales… ¿dónde está el fallo para no haber alcanzado el "rendimiento" esperado?

Creo que justamente en el uso, o mal uso de esta "herramienta". Precisamente en el inmovilismo, en la falta de formación real del docente en su propia educación literaria. Aunque son numerosos los estudios sobre la necesidad de

---

[5] Léase "Contornos para una historia de la literatura" en el que el autor aboga finalmente por 1, aceptar como grandes aportaciones algunas de las Historias literarias existentes y 2, superar ahora el tema del espíritu humano (sea su evolución, sea su desvelamiento) "intentando discernir el significado y el funcionamiento de los diversos modos de producción discursiva, en su entrelazamiento de malla con los diversos tipos de relaciones sociales y sus normas ideológicas, conscientes o inconscientes". RODRÍGUEZ, J. C. *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Granada: Comares, 2002. p. 95.

[6] Vid. POZUELO YVANCOS, J. M.; ARADRA SÁNCHEZ, R. M. *Teoría del canon y la literatura española*. Madrid: Cátedra, 2000.

cambiar el enfoque en la enseñanza de la literatura,[7] ya sea en primaria porque el futuro maestro se piense a sí mismo, ante sus alumnos, como el portador del saber de diversas materias, todas de la misma importancia, lengua-matemáticas-sociales, etc.; bien el profesor de secundaria con estudios filológicos en los que aún no ha llegado a reconocerse la importancia específica de la LIJ, una literatura que le es desconocida si no fue como experiencia propia de infancia y adolescencia, es cierto que sigue aplicando lo aprendido en los estudios universitarios sin haber recibido una formación específica que esperamos se supere, al menos en parte, con el "Máster de secundaria".

Otros estudios centrados también en el papel del profesor enfocan el problema en la actitud de éste ante los referentes de los niños o una serie de prejuicios, denominados en este caso "antiposturas":[8]

> 1ª Antipostura: Creer que a los jóvenes no les gusta leer
> 2ª Antipostura: Ignorar la multiplicidad de textos y de códigos traídos por las vivencias de los alumnos.
> 3ª Antipostura: Ignorar la importancia de las nuevas tecnologías y las nuevas maneras de leerse (en) el mundo.

Lo importante de este planteamiento es que al menos considera al profesor reflexionando sobre el hecho lector aunque sus prejuicios anulen lo que parecería un paso hacia delante en la identificación de clase de literatura con lectura.

---

[7] Vid por ejemplo el énfasis que pone en este aspecto P. CERRILLO en *Literatura infantil y juvenil y educación literaria,* el capítulo dedicado a "La formación literaria del profesor", Barcelona: Octaedro, 2007. p. 82-97.

[8] "Como producir lectores resistentes… o tres posturas del profesor para desmotivar jóvenes lectores" de M. RETTENMAIER y T. M. da SILVA, en Rösing, T. y Rettenmaier, M. (Org.). *Lectura, literatura y conciencia intercultural*, UPF, Passo Fundo, 2006. p. 252-285.

Veremos pues que es necesario romper con los acercamientos tradicionales a la literatura si lo que queremos es formar lectores,[9] y si queremos hacerlo en el marco de la clase de literatura. Y de nuevo la pregunta: ¿En qué consistían, por qué creemos que fracasan una y otra vez?

Como hemos visto, estos textos que empezarán a utilizarse con profusión a lo largo del S.XX. son creados por sus autores como fruto de su afán por recoger lo más significativo de la literatura, con todas las carencias que puede haber, para facilitar a otros la labor de búsqueda. No hay en sí una intencionalidad expresamente pedagógica, como parecía querer ironizar Barthes sino más bien documental, de consulta. Por un lado contribuyen a la construcción de ese "Espíritu Nacional" que mencionábamos antes, (tan triste y tenazmente (de)formado durante determinadas épocas como en el franquismo que es el que más directamente nos ha afectado) como, por otro, contribuyen recuperar y fijar textos olvidados.[10]

Ciertamente los enfoques serán muy diferentes según los autores, en general son obras de autoría única o de dos autores, hasta los años 70 en los que el concepto de diversidad más que de objetividad, sea considerado como más

[9] Lector autónomo, lector polivalente, lector experto, lector ingenuo, lector… El complejo mundo del receptor del texto ha sido estudiado por numerosos investigadores: Umberto Eco, Roger Chartier, J. C. Rodríguez, Eloy Martos, Antonio Mendoza, Alberto Manguel, Gabriel Núñez… es desde luego un tema fascinante.

[10] Es muy interesante el trabajo de J. Mª AGUIRRE, "Narración y sujeto posmoderno" sobre la trascendencia de las tecnologías y como cambian una época precisamente por su capacidad para generar posibilidades de recuperación y custodia de todo tipo de elementos culturales. Vid en Campos, M., Núñez, G. y Martos, E., (Coords.). *¿Por qué narrar? Cuentos contados y cuentos por contar. Homenaje a Montserrat del Amo*, UCLM, Cuenca, 2009.

fiable, en las obras escritas por varios autores, coordinadas por un prestigioso investigador.[11]

Como es fácil de suponer la trascendencia de estas historias está precisamente en que lo que ellas recojan permanecerá en la memoria y *construirá* la memoria. Memoria, ese elemento imprescindible para Carlos Fuentes, junto al deseo y al tiempo.[12] Tendrá un lugar en nuestra memoria aquello que al autor le haya parecido digno de tal. Y lo que ocurre con frecuencia es que, pese a haber numerosas historias de la literatura no es raro que unas beban de otras, actuación por supuesto poco rigurosa, y el compendio/canon que finalmente se establezca será bastante parcial. Además en numerosas ocasiones este factor supuestamente científico y contrastado que guía a los autores "de buena fe" queda sepultado en otros por determinadas directrices políticas, etc., con intereses evidentes y nada fiables en la selección.

Salvo honrosas excepciones la innovación en la inclusión de autores y obras, sobre todo contemporáneas, en la composición de cada historia, conlleva unos riesgos que muy pocos están dispuestos a asumir, por lo que la mayoría de las obras se cierran en la última generación de autores ya muertos, y por lo tanto consagrados o no sin problemas de que escritos posteriores puedan no hacerlos dignos de reconocimiento.

---

[11] Vid L. ROMERO TOBAR, *La literatura en su historia*, Madrid: ArcoLibros, 2006. p. 212 y stes.

[12] *Valiente Mundo Nuevo* es un magnífico libro de ensayos para disfrutar como lectura literaria, en el que la memoria es reivindicada precisamente por su carácter subjetivo, como también lo considerará García Márquez en *Vivir para contarla*, en esta cita arrolladora: "La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla." No se pretende ninguna objetividad y esto los separa absolutamente de la pretendida intencionalidad de las obras que venimos analizando.

Vemos pues que de lo que se trataba en estas obras era ante todo:

- Que no falte ningún autor consagrado (aunque las justificaciones para la consagración en ocasiones ya no sean compartidas);
- Que no falte ninguna obra canonizada (aunque sepamos que quedan atrás algunas que por su contenido moral, o en general contenidos detrás de subversivos etc. cuyo rastro a veces tenemos que encontrarlo en los *Índices de libros prohibidos*);
- Que todo se enmarque en una estructura lo más cerrada posible.

Y a partir de aquí, ya según la época o juicio del autor las divisiones cronológicas, los comentarios específicos a las características literarias de autores y obras, etc. Puede haber acercamientos históricos, culturales o políticos, etc. que enmarquen lo que se está recopilando.

Tenemos que ser conscientes pues de la enorme distancia que hay entre el investigador/fijador de documentos autor de las obras y el docente que hace uso de ellas. Que haya excelentes Historias de la literatura no quiere decir que la literatura se haya enseñado bien. Ni siquiera que se haya enseñado. Como leíamos en la cita de Barthes, sencillamente se había enseñado historia de la literatura. Que es otra cosa.

¿Dónde estaba la literatura?

Si esta distancia es tan grande, ¿por qué el docente no ha decidido liberarse del lastre con el que él aprendió y tratar de abrir un nuevo camino?, ¿le falta tiempo para indagar, explorar otros recursos? o ¿le falta realmente saber

de lo que habla, de qué habla cuando habla de literatura?[13] Nuevamente el problema de la formación literaria.

Falta quizá acercarse a la vida real, a su propia vida, comprender de otra manera la literatura – quizá como la comprendía cuando era adolescente – la fuerza de una *historia* de otro tipo que encuentre legitimidad no tanto en unos contenidos canónicos – que si conseguimos lectores apasionados se adquirirán con mucha mayor facilidad y garantías-, como en otros textos más cercanos a los jóvenes y adolescentes que antes ocupaban el espacio de los momentos de ocio, los periodos de vacaciones, etc. y que si repasamos las "biografías lectoras" de importantes escritores encontramos siempre allí, señalando como lecturas imprescindibles las de vaqueros, o las policíacas, de aventuras, etc. ¿Por qué no escuchar de una vez esas voces e imponer un giro real en la docencia?

Todo el que se reconoce lector sabe que le es imposible dejar de leer. Lo mismo le ocurrirá al joven y por ahí le conduciremos a todas las obras imprescindibles, pero primero hemos de "captarlo" y hacerlo "adicto". Pero esto no es una novedad. ¿Cómo hacer que los profesores se rebelen contra lo que creen les viene impuesto, sin aprovechar, como decíamos antes, las fisuras o los huecos que siempre se pueden encontrar en el sistema?

…de lo que leímos a lo que decimos

O falta quizá creer realmente en los objetivos fijados, no sólo en cuanto a la adquisición de contenidos (positivismo) sino sobre todo, en la formación de lectores, con todo

[13] Referencia obvia al título de J. C. RODRÍGUEZ, *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*.

lo que ello conlleva. Si se buscan itinerarios de lectura no está de más acreditar esas propuestas con algunas construcciones lectoras como las de Alberto Manguel, y las de muchos otros. Encontraremos en *su* Memoria novelas románticas y de ciencia ficción, libros de internados ingleses y de rebeldes como Tom Sawyer, el humor del pequeño Nicolás… así se fueron haciendo lectores […] ¿por qué renunciar a esto? ¿Algún tipo de complejo? Pienso que sí. En todo esto juegan desde luego un papel esencial los "prejuicios" o la falta de consideración de los profesores, como ya apuntábamos antes, hacia los conocimientos de los alumnos, o sus gustos, referentes, etc. Al extenderse la educación a todos los estratos sociales encontramos que muchos de los alumnos no tienen ahora este referente de lecturas vacacionales, muchos de ellos (y sobre todo sus padres) no han tenido hogares con libros ni ejemplos de padres que ocuparan su tiempo libre, si es que lo tenían, en leer. Por eso habrá que reclamar ese "canon" un tanto vergonzante que resulta que todos tenemos, y que nos ha hecho disfrutar muchísimo, para ofrecerlo en el ámbito escolar ya que no se ha podido acceder a él fuera de las aulas. Creo que esto es fundamental y de justicia. Todos los que hoy son lectores no lo habrían sido si sólo hubieran tenido el ejemplo de aquella escuela y aquellas clases de literatura.[14]

Es quizá el temor a los terrenos movedizos donde aún las "citas de autoridad" están por constituirse y donde el criterio propio no ofrece las suficientes garantías para "salirse del tiesto".

[14] Por suerte algunos hemos tenido ese profesor, profesora excepcional que se desmarcaba del resto y se convertía en cómplice de lecturas, mostrándonos que también ellos conocían otros caminos.

Es un círculo vicioso: quizá la falta de formación literaria sólida en muchos de los más jóvenes, futuros maestros/profesores impida durante otra generación más romper con el pasado. Es fruto precisamente de esa falta de formación lectora y por tanto de la creación del sentido crítico lo que los inmoviliza en general, salvo excepciones que aceptan el reto como un desafío ilusionante, precisamente cuando ya está diagnosticado el problema con toda claridad. Insisto, entre nuestros alumnos hay excepciones pero lo que hay que conseguir es que se invierta la proporción, y pasen a ser excepción los conservadores pasivos, los que reproducen aquello que ya saben que falló con ellos. Es importante que se den pasos hacia delante como la valiente tesis de A. Martos García[15] en la que se hace un estudio magnífico de un género tan denostado académicamente como "Las Sagas" y que realmente es uno de los más eficaces para iniciar y apasionar a adolescentes y jóvenes. Es sintomático de que al fin se están dejando atrás complejos, y se abordan con sumo rigor esas literaturas marginales que realmente son leídas y bien conocidas y disfrutadas por el público al que van dirigidas. En este caso lo marginal, como en las zonas de arrabal, crece y se hace mucho mayor que el centro, reviste una vitalidad y renovación constantes, allí está lo nuevo el futuro, aunque también la pobreza. En este estudio el género va ligado muy estrechamente a las nuevas tecnologías, no podía ser de otra manera, signo también de esa riqueza vital despreocupada por

[15] Parte de la misma está recogida en MARTOS GARCÍA, A. E. *Introducción al mundo de las Sagas*, Universidad de Extremadura, 2009.

las convenciones sociales, convertida de pronto en pionera, en motor del mundo[16]

Por supuesto que se está trabajando mucho y muy bien en el campo de la literatura infantil y juvenil. Sobre todo infantil. Ahora hay que conseguir congeniar la investigación con las programaciones, las aplicaciones en el aula, etc. Si realmente casi nadie reconoce su propio itinerario lector en la escuela es imprescindible que esto cambie.

Y si vamos a seguir como hasta ahora no pretendamos vincular la literatura con la lectura, creemos un espacio aparte para esta última y que se sienta libre ya ajena, tan cercana a la clase de literatura como a la de ciencias sociales o a la de física. Quizá sea lo mejor, una asignatura que solo sea "Lectura".

[16] Y de ahí lo *sorprendente* de inmensas fortunas en manos de jovencísimos empresarios cuya principal actividad era ser "piratas" informáticos y que se supieron *convertir* en empresarios que han marcado todo el desarrollo de la informática, Internet, etc. Claro que como señala S. Žižec hay que andar con mucho cuidado en todo esto: los explotadores del llamado "trabajo virtual", como Bill Gates o G. Soros, son los héroes del capitalismo de hoy. Al explotarnos sostienen la magia de un mundo aplanado o alienado como en el *desierto de lo real* de *Matrix*. Cfr. S. ŽIŽEC, *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*, Barcelona: Paidós, 2008.

La génesis del lector de obras literarias

Gabriel Núñez[*]

"Un lector es lo que antes ha leído, más el cine y la televisión que ha visto"

Lucas Corso en *El club Dumas*, de Arturo Pérez Reverte

Una de las preguntas que nos hacemos cuando intentamos abordar el modo en que tiene lugar la formación del lector es la siguiente: ¿Cuál es la génesis de un lector? E inmediatamente deparamos en que no tenemos certeza absoluta sobre el modo en que se construye un lector debido al hecho de que existen factores muy diversos que inciden directamente en la adquisición del hábito lector. Entre ellos me parecen de especial importancia los siguientes: la voluntad, la familia, el entorno socio-cultural, el sistema educativo, la emoción que nos embarga con la lectura de ciertos libros y, cómo no, el

[*] Universidad de Almería.

azar. Por ello, debido a ese cúmulo de factores tan diversos resultan difíciles y de resultado un tanto incierto los métodos con que queremos lograr la adquisición del hábito lector. La dificultad también surge, desde una perspectiva estrictamente estética, porque la comprensión de la literatura no se puede llevar a cabo como la de una fórmula matemática; antes al contrario, ésta siempre requiere en el fondo una segunda intuición que nos haga partícipes de la intuición del creador. Buscar base científica a la enseñanza de la literatura intentando emular los métodos de las ciencias exactas resulta de dudosa utilidad no sólo con la literatura, sino en general con los fenómenos estéticos, porque en ellos no existen los criterios de validez científica universal ni, por tanto, la irrefutabilidad. También habría que hacer mención a ese componente psicológico y técnico que aporta el individuo, a la intuición individual del creador. Tal vez por ello decía Borges en su "Nota sobre Bernard Shaw" que, si la literatura no fuera más que álgebra verbal, cualquiera podría producir un buen libro a fuerza de ensayar variaciones. En cambio, una vez sentado que descubrir el placer de la lectura es primordial para la formación del lector, sí podemos enseñar a los escolares aquella parte de la retórica que orientaba a los mismos sobre la escritura y sus géneros. El que en Europa prácticamente desapareciera la retórica de las aulas es el resultado de múltiples factores, que tienen que ver con la pedagogía, el movimiento romántico, las vanguardias, etc., entre los que no debemos desdeñar las teorías de Croce y de la escuela idealista. Como para Croce el arte es básicamente "intuición lírica", la poesía no podríamos aprenderla en las aulas. Desde esta perspectiva tendríamos que admitir con cierta perplejidad que no es posible aprender a leer. Pero esta

idea de Croce y Gentile conlleva cierta violencia conceptual y en los jóvenes un grado de libertad que se les niega en las prácticas educativas. Lo que se les puede enseñar, parece deducirse de la propuesta de Croce, es una misa para iniciados, una liturgia para fieles que ya ni siquiera conservan sus papas idealistas. Por contra, Todorov propone otro modelo lector. Decía Todorov que es importante pedagógicamente, con el fin de superar el antagonismo lectura/escritura, que al abordar la obra literaria no se hable sólo teóricamente de ella, sino que se haga consciente al estudiante de los medios de que dispone a la hora de escribir textos; es decir: se trata no sólo de conocer las categorías de la literatura y hablar de ella, sino de utilizarla. Estaríamos ante una lectura no totalmente sumisa el texto de otro, sino una lectura que al leer escribe el texto que leemos. Este enfoque interno de la lectura debiera ir acompañado de otro externo consistente en abordar la pluralidad de sentidos y de lecturas, lo que implica profesionales formados en disciplinas muy diversas. Por eso Todorov creía poco en la existencia de una literatura puramente pedagógica: aquella que deviene en vulgarizaciones alejadas del mundo de la especialización. La complejidad de la literatura exige conocimientos interdisciplinares: lingüísticos, históricos, estéticos, sociológicos, etc. Machado y Álvarez intentó definir el Folclore comparándolo con un semillero de ciencias. En una clase de literatura debiera estar presente algo parecido a ese semillero de "Demófilo".

Con respecto a la emoción, quizá baste con recordar lo que pensaba Borges. La incapacidad de nuestras letras para atraparnos, escribió, ha producido una superstición de estilo. Y ésta, que generalmente atiende a las comparaciones, la acústica o la sintaxis, produce lecturas parciales,

pero es indiferente a las emociones porque suele quedarse atrapada por el buen uso de las técnicas, a las que él llamó *tecniquerías*. Si subordinamos la emoción a la ética o a la moral, lo que puede suceder es que alejemos a los posibles lectores de las obras. "Ya se practica la lectura en silencio. De esa capacidad sigilosa a una escritura puramente ideográfica –directa comunicación de experiencias no de sonidos-, hay una distancia incesable, pero menos dilatada que el porvenir".[1] Así se explica también el que Borges fuera un lector hedónico: no permitía que su sentimiento del deber interviniera en una afición tan personal como la adquisición de libros. Los libros, decía Pedro Salinas,[2] y sin duda también pensaba en el papel que el proceso de recepción juega en la configuración del lector, son los mejores profesores de lectura, al menos, añadiríamos nosotros, los libros en los que encontramos lo que Borges llamó "página de perfección", aquella de la que ninguna palabra puede ser alterada sin daño del todo. Y tampoco hay hábito, es decir, conducta que perdure a lo largo del tiempo, sin que exista la voluntad de leer. Descubrir las posibilidades cognitivas y afectivas de los libros, despertar deseos y pasiones, precisamente a sabiendas del carácter incierto de cualquier hábito, debe estar entre las misiones de las familias y del sistema educativo con objeto de que al menos no se produzca el rechazo de la lectura.

Hechas estas aclaraciones, quizá el mejor modo de dar respuestas concretas a los interrogantes que nos surgen en relación con esta temática, consista en hacer un recorrido por lo que ha sido nuestro itinerario lector para así

---

1 Jorge Luis BORGES, "La superstición ética del lector", en *Obras completas*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1992, p. 233.

2 Pedro SALINAS, *El defensor*, Barcelona, Península, 1954.

describir el modo en que nos hemos visto atrapados por la lectura. En nuestro caso, el hábito de leer, admitiendo la influencia que el sistema educativo pudiera haber tenido en la adquisición de dicho hábito, fue fraguándose en estos primeros momentos más bien al hilo de nuestras lecturas veraniegas y, por tanto, casi de modo marginal al sistema educativo, es decir, muy alejado del canon clásico y, me atrevería a decir, si no fuera porque mis primeras lecturas poéticas fueron escolares, que también fueron tangenciales al canon de aula. Todavía recuerdo las lecturas que de niño me hacía mi abuela: fragmentos de la Biblia: Caín y Abel, o José vendido por un plato de lentejas. Después, en el bachillerato, aún conservo, en una edición minúscula, "El diablo cojuelo", que debí leer en los primeros cursos de bachillerato en algún verano en la sierra de Granada. Esto es: las lecturas que inauguran mi genealogía como lector tienen que ver con los ratos de ocio junto a mi abuela o con las lecturas veraniegas, más que con una programación escolar o con el canon aceptado, y son fruto más bien de las creencias religiosas de mi familia o del azar en forma de unas vacaciones de verano y de una colección literaria que cabía en cualquier bolsillo minúsculo. Mi iniciación en la lectura fue, por tanto, más fruto del azar y de la emoción que me produjeron estas primeras lecturas que de un cálculo personal o académico. Participé de la pasión de Cirano al contemplar el microscopio con que estos escritores diseccionan la realidad antes de descubrir y analizar en qué consistían las técnicas o la fábula que me habían hecho admirar aquellas primeras lecturas por mí seleccionadas.

Frente a la literatura puramente denotativa que tuve que leer en el sistema educativo, en esta lectura de *El diablo cojuelo,* como en otras novelas picarescas que leí des-

pués, *Lazarillo de Tormes o Guzmán de Alfarache*, encuentro hoy ejemplos de escritura connotativa transgresores con la literatura anterior. Estos textos no prolongan sin más la épica precedente, sino que transgreden las normas de las formas anteriores y nos permiten así una nueva lectura de los textos y de su mundo. Nos llamaba la atención de estas novelas su empeño en negar lo anterior, su visión y exaltación del presente y el empecinamiento en convertir a estos personajes en antihéroes.

De este modo también aprendí, como Henry Miller, a asomarme a los espejos y a mirar de otra manera. Fue con el paso del tiempo cuando supe que Miller se colocaba con la máquina de escribir frente a un espejo para poder verse mientras creaba, aunando así autor, narrador y espectador en una sola conciencia.

Asimismo, tenemos escritos suficientes de creadores en los que nos revelan algunos de los libros o de los géneros que los introdujeron en la lectura. De entre ellos citaré a Ana María Matute. Esta escritora no sólo cimentó su vocación lectora en los primeros cuentos que oyó o le leyeron, sino también su pasión por contarlos ella misma escribiendo cuentos infantiles cuando apenas tenía 5 años. En una entrevista para Babelia dice: "Entré en la literatura a través de los cuentos de hadas. Fue mi primer contacto con ella. Yo era una niña muy solitaria, muy introvertida, tartamuda, tenía muchos problemas. Era muy pequeña cuando mi tata me leyó el primer cuento. Fue como si me entrase aire en los pulmones. Me dije que de mayor sería escritora. A los cinco años empecé a escribir mis propios cuentos. No lo sabía entonces, pero lo aprendí pronto: los cuentos de hadas son la expresión del pueblo, de un pueblo que aún no tenía voz, excepto para transmitir de padres

a hijos todos las historias que conforman nuestra existencia… Los que más me gustan son los que nacieron de las leyendas populares. En ellas están reflejadas, en pequeñas y sencillas historias, toda la grandeza y miseria del ser humano. El hambre que asola al campesino medieval queda plasmada, mejor que cualquier otro testimonio, en cuentos como *Pulgarcito* o *Hansel y Gretel*: los padres abandonan a los hijos en el bosque, para que se los coman los lobos, antes que verlos morir de hambre en sus casas. Como he dicho, con toda la crueldad y el cinismo de la inocencia, que no juzga, sino que se limita a constatar, como el niño que hace referencia a la desnudez del emperador del cuento de Hans Christian Andersen *El traje nuevo del emperador*: las cosas son así y no de otro modo".[3] También Saramago o Luis Landero han admitido el importante papel que tuvieron los cuentos en su iniciación literaria. En el caso del primero, los contados por su abuelo campesino; y en el del segundo, los que le oía a su abuela extremeña. Ambos abuelos fueron figuras relevantes en el despertar de sus aficiones literarias.

Una vez que hemos tomado conciencia de la complejidad del leer, tal vez venga a cuento recordar la historia novelada de un lector, el ejemplo admirable del *Quijote*. Don Quijote, como todos los libros, fue escrito para ser leído. Y sus referencias a la lectura empiezan en el clásico "desocupado lector" y en el "lector carísimo" del prólogo y atraviesan todo el libro hasta el final de la novela. Y es el Cervantes que leía hasta los papeles sueltos de la calle quien perfila un personaje que lee libros, un lector gustoso –"se daba a leer libros de caballería, con tanta afición y gusto, que olvidó casi

[3] MATUTE, Ana María, "Ana María Matute: el hechizo del relato", en *Babelia* (18-VIII-2001), núm. 508, p. 1-3.

de todo punto el ejercicio de la caza y aun la administración de su hacienda" (p. 39)–, y un lector voraz e insaciable –que pasa los días de claro en claro y las noches de turbio en turbio"(42)-, aunque para ello tenga que vender hasta sus tierras. Don Quijote es desde luego la historia de un lector. La lectura es fundamental, pues, en la construcción del sujeto don Quijote. Pero, ¿qué leía? Ante todo, libros de caballerías, pastoriles y poesía heroica. Y esas lecturas en un noble que, como ha señalado Juan Carlos Rodríguez,[4] conserva el inconsciente ideológico de la hidalguía, ejerce todo su poder sobre él e impregna sus prácticas vitales. Ese inconsciente caballeresco y la nueva ideología de la libertad producen la metamorfosis del hidalgo en caballero andante. Metamorfosis llamada por la psiquiatría actual "delirio de autometamorfosis total", que necesita de la locura para justificarla. En cierto sentido la lectura ha triunfado. Sin embargo, cuando este caballero andante sigue leyendo, pero no los libros sino el mundo, es cuando fracasa. Luego la lectura también es en parte responsable de su fracaso vital. Y esta doble vertiente de la lectura se aprecia en el escrutinio del cura y el barbero: tapian la habitación de la lectura y queman los libros. Sin embargo, salvan aquellos que gustan a Cervantes: Amadís, Palmerín, Tirante el Blanco, la Diana de Montemayor, La Araucana, etc. Al igual que el manuscrito del Quijote antes de ser convertido en mezcla para paños de seda.

De Cervantes nos interesa el hecho de que depare en las múltiples lecturas posibles del libro[5] y por tanto en la pluralidad de interpretaciones: "Procurad también que, leyendo

---

[4] RODRÍGUEZ, J. C. *El escritor que compró su propio libro. Para leer el Quijote*, Barcelona, Debate, 2003, p. 118.

[5] FRENK, Margit, *Entre la voz y el silencio. (La lectura en tiempos de Cervantes),* Centro de Estudios Cervantinos, Alcalá de Henares, 1997.

vuestra historia, el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla" (p. 19). Debemos pensar que el lector discreto haría unas inferencias que poco tendrían que ver con las del lector simple. Tal vez, la actividad, la experiencia lectora y las habilidades, la competencia y los conocimientos culturales de ambos para identificar el sentido y las convenciones estéticas del texto diferirían, dificultando la comprensión del lector menos competente. A pesar de lo cual, por boca de Sansón Carrasco, el autor pone el libro en todas las manos y aconseja leer su historia, o cuando menos intentarlo, desde muy temprana edad: "los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran" (2, 111). Es decir: Cervantes tuvo la lucidez de percibir cuál debía ser la finalidad última de su obra dentro de la historia de la literatura: la lectura,[6] las múltiples lecturas.

Don Quijote, como ha señalado la crítica cervantina, es un libro que altera las tradiciones de la lectura y la escritura en relación con la cultura que le precedió: éste nos ofrece una nueva manera de leer estéticamente su tiempo, porque rompe con el canon establecido según el cual la belleza, el bien y la verdad deben guiar la lectura de las obras literarias. Por esto, escribe Carlos Fuentes, "es una maravillosa experiencia leerlo hoy, cuando el acto de la lectura ha sido condenado al basurero de la historia por los melancólicos profetas del milenio electrónico, minuciosamente asistidos por los escritores de lo ilegible: el lenguaje

[6] GUILLÉN, Claudio, "Cauces de la novela cervantina: perspectivas y diálogos", en Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*, edición del IV Centenario, p. 1152.

del anunciante, el tartamudeo anacrónico del burócrata y el cliché satisfecho del best-seller sensacionalista".[7]

También tendríamos que preguntarnos por el papel que jugó el sistema educativo en estos primeros momentos de nuestra formación lectora.[8]

En una de las reseñas que se ha hecho de nuestro libro *Cómo nos enseñaron a leer* se dice que uno de los problemas que hemos tenido los españoles con la lectura ha consistido en que hemos aprendido mal a leer, lo que no sería igual que decir que hemos aprendido a leer mal, porque en el primer caso estaríamos ante un sistema educativo que no pudo o no supo hacer bien sus deberes, y en el caso de "leer mal" ya nos encontraríamos ante un sistema perverso. Nosotros en cambio creemos que se dieron ambas circunstancias, pero no por una perversión del sistema, sino, entre otras varias razones, por el modo en que se perfiló y funcionó el moderno sistema educativo español: la lectura fue pensada en él sobre todo para educar a las clases medias, quedando prácticamente los sectores populares al margen de la misma y relegados únicamente al aprendizaje de la lectoescritura. Las lecturas literarias en primaria fueron seleccionadas más para moralizar que para educar estéticamente a los jóvenes. De ahí la importancia de las fábulas, especialmente las de Samaniego, en este tramo del sistema educativo. La excepción la constituirían los krausistas que, frente a este paradigma pedagógico dominante pensado para la moralización de los jóvenes, intentaron inculcar a sus alumnos una moral laica. En cierto modo, el conoci-

---

[7] Carlos FUENTES, *Cervantes o la crítica de la lectura,* Madrid, Ediciones del Centro de Estudios Cervantinos, 1994, p. 33.

[8] Sobre esta temática, véanse mis libros *Cómo nos enseñaron a leer*, Madrid, Akal, 2005 (junto a Mar Campos), y *La educación literaria*, Madrid, Síntesis, 2001.

miento y la lectura del canon tradicional se lleva a cabo con la intención de que el alumno conforme el gusto y el estilo e interiorice las pautas morales o éticas que le convertirán en un ciudadano civilizado: es el papel humanizador atribuido por el moderno sistema educativo a los modelos clásicos, a las lecturas canónicas.

Con el paso del tiempo, debemos reconocer con Juan Carlos Rodríguez que esta educación familiar y escolar tuvo un logro magistral en la enseñanza media: enseñarnos a leer dentro de una ética y una estética a través de la cual se nos inculca y se consolida el "yo soy libre", la ideología burguesa de los sujetos libres. La lectura literaria ha pretendido ser una actuación civilizatoria mediante la divulgación del imaginario historicista y romántico: la conciencia de lo nacional, la moral estética, los ideales clásicos, etc., ignorando en cambio que la literatura también forma parte de las relaciones sociales. Así se fundieron los valores dominantes con el inconsciente de los escolares de las distintas clases sociales. Leer y aprender leyendo fue el modo de construir el yo moral y estético ideado por la burguesía ilustrada. Era una lectura civilizadora del yo y de la vida, frente a la lectura exterminadora que, por ejemplo, hicieron los nazis del pueblo judío al practicar con ellos la solución final.

También esta lectura tenía su envés: nos hacía ver que aquel yo nunca era un yo ideal, o al menos no era el yo que queríamos alcanzar, pudiendo derivar en otras lecturas del yo y del mundo más próximas a las que hicieron Breht o Marx, lecturas, por un lado, capaces de reflexionar sobre las trampas de ese yo construido a partir del inconsciente ideológico y libidinal de la burguesía occidental y, por otro, lecturas capaces de enseñarnos a "leer desde la

explotación", en nombre de los explotados. La distancia entre ambos modos de leer es abismal. Y esta sería misión primordial de la lectura actual: saber escribir y leer desde dentro de ese inconsciente ideológico y libidinal pero para romper con ellos; es decir: intentar construir una lectura y una vida en libertad y sin explotación y, por tanto, unas sociedades más democráticas y más libres. Y ahí fue precisamente donde fracasó don Quijote; no en la lectura de los libros, sino en la lectura del mundo: con su bagaje lector se enfrentó a un mundo que ya no existía más que en su imaginación. Si leer es también saber leernos, don Quijote se leyó a sí mismo fuera de su tiempo y fuera de la historia que le tocó vivir. Y la lectura sólo tiene sentido dentro de la historia, porque la literatura es vida unida a una época, a un modelo social y a sus habitantes.

Prácticas de escritura en la educación superior: del ámbito académico al lenguaje creativo

María del Carmen Quiles Cabrera[*]

La letra sobre el papel

La fascinación que despierta en el niño la voz acompasada al son de una nana, lo acerca desde su más tierna infancia al poder de las palabras. Poco a poco esa "aventura de oír" (Pelegrín, 1984), ayudará a despertarle una tremenda curiosidad por descifrar la magia que esconden las letras, esos símbolos que permanecen inalterables en el espacio y en el tiempo. Así, a medida que crece, la identificación de las grafías en múltiples lugares de su entorno se con-

[*] Universidad de Almería, qcabrera@ual.es

vierte en un juego que hace al niño partícipe del *mundo de los mayores*. Si divertido es escuchar historias, también lo será la posibilidad de entender ese código tan extraño que reconoce en las páginas de los libros y en muchos otros rincones de su vida.

La escritura es un hecho social, una destreza que nos introduce en el mundo alfabetizado y que nos abre las puertas de la integración. Diariamente convivimos con multitud de mensajes acompañados por la palabra escrita. Es cierto que la oralidad preside la mayor parte de las interacciones entre los hablantes, pero también lo es que la relevancia de los espacios reservados para la escritura la convierten en una destreza fundamental. Mientras hablamos, las acciones más cotidianas nos ponen en contacto con ella de un modo casi inconsciente; la lista de la compra, las anotaciones en nuestra agenda, los carteles informativos que observamos a nuestro alrededor o el envío de un mensaje de texto a través del teléfono móvil son un ejemplo del papel que la escritura representa para los hablantes. Se trata de momentos que implican el uso escrito de la lengua con un marcado carácter coloquial y lúdico en el que solemos movernos con soltura. Cuentan estas tipologías textuales con una carga creativa muy interesante, al igual que otras muchas surgidas con la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación, según mencionaremos más adelante.

Ahora bien, existen otros contextos mucho más formales que exigen un uso comunicativo amoldado a pautas discursivas con un mayor grado de elaboración y planificación. Son situaciones que nos hacen más vulnerables y nos llevan a buscar una respuesta que explique ese *miedo al papel en blanco*. Ese *papel en blanco* supone un reto para

nuestra capacidad de trasladar el pensamiento mediante discursos donde la coherencia, la cohesión y el principio de adecuación – entre otros– se establecen como requisitos insalvables, cuyo tratamiento didáctico no debiera pasarse por alto en el ámbito escolar. La tan arraigada tradición gramatical puede llevarnos a pensar que, en el momento en que los escolares reproducen las letras sobre un papel y son capaces de construir estructuras sintácticas coherentes para la transmisión de un mensaje, demuestran haber alcanzado el manejo de la escritura. Sin embargo, ésta sería una concepción restringida y sesgada; lo cierto es que el desarrollo de la escritura forma parte de un proceso que, iniciado con la lectoescritura en el tramo infantil, ha de superar la mera transcripción y descodificación de un sistema representado por signos gráficos. Un sentido amplio de la escritura nos lleva mucho más allá, desde un carácter estrictamente informativo a la capacidad de crear con las palabras desde una dimensión estética.

Si partimos de esta perspectiva, enseñar a escribir será una tarea unida a todos los aspectos relacionados con el engranaje del discurso en sus distintas manifestaciones y niveles de uso. Lograr la gramaticalidad de los enunciados es un objetivo básico e incuestionable pero, como docentes, nuestra labor entraña superar este pilar que, por ser el más visible, muchas veces nos pareciera ser el único. Autores como Wittgenstein (Fernández: 2008) o Vigotsky (2000) habían determinado la conexión entre pensamiento y lenguaje; nuestros pensamientos no se organizan solos en un espacio propio, sino acompañados del lenguaje. Cuando tratamos de transmitirlos mediante la palabra -sea oral o escrita- la forma de organizar los discursos va a resultar determinante para que nuestros mensajes sean entendi-

dos por el receptor del modo en que nosotros *queremos que nos entiendan* (Reyes, 1994). Y en toda esa configuración intervienen factores como la disposición de las ideas – coherencia-, los elementos formales – la cohesión a través de marcadores o los signos de puntuación-, la adecuación al nivel de formalidad o las pautas de estilo y los elementos pragmáticos, aspectos sobre los que hemos de insistir en la práctica educativa de los distintos tramos para garantizar la formación eficaz de los usuarios.

La tan arraigada tradición gramatical, que presidió nuestra *escuela silente* (Núñez: 1997) desde el Plan Pidal hasta que se reconociera la efectividad del enfoque funcional y comunicativo, conllevó una enseñanza de la lengua basada en el conocimiento de sus estructuras y combinaciones; si bien la primera Ley de Instrucción Pública en 1857 situaría en el centro de la actuación docente el código escrito, lo cierto es la escritura como contenido educativo se convertía casi siempre en la realización de prácticas gramaticales. Mientras los escolares *callaban y escribían*, el principal objetivo para la educación lingüística era la reflexión sobre el idioma, de forma que todos los aprendizajes se orientaban al *conocer*, frente al *dominar* que plantean en la actualidad los parámetros curriculares. Hemos asistido durante mucho tiempo a un sistema para el que las palabras han sido un objeto de análisis en lugar de hacer del uso, en este caso de forma gráfica, su principal cometido. Idea ésta que ha persistido incluso cuando los cambios curriculares denotaban una ruptura con tales concepciones, cuando los diseños oficiales y la práctica educativa parecieran andar por caminos muy distantes.

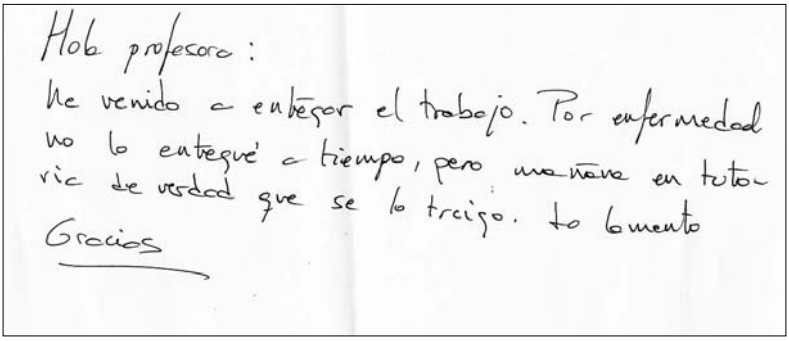
De esta paradoja se deriva el hecho de que el manejo adecuado de la composición escrita sea uno de los pilares

más débiles por parte de unos escolares que llegan a la etapa universitaria con grandes lagunas ante los ejercicios de redacción, exposición o síntesis, entre otros; en la mayoría de los casos se trata de estudiantes que vienen arrastrando el peso de una educación lingüística sin prácticas constructivas en favor de una escritura creativa y estética, alejada del desarrollo de mecanismos que les ayuden a aplicar el principio de adecuación en sus usos discursivos.

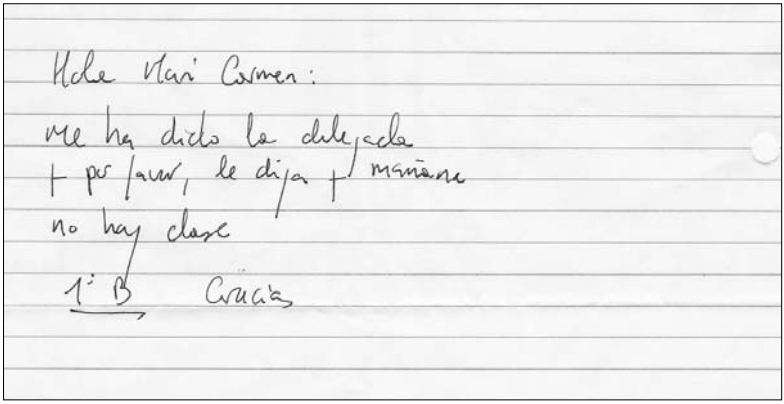
La escritura en el aula universitaria

El ámbito académico viene regulado por un contexto formal en el que surgen múltiples situaciones de comunicación de las que los alumnos y alumnas son partícipes. A ellas han de hacer frente para lograr el éxito en distintos niveles. Por un lado, en cuanto a la superación de todas las materias y, por otro, en lo que se refiere a la proyección laboral. La transmisión de los aprendizajes en todas las disciplinas se edifica fundamentalmente a través del texto escrito; sin ir más lejos, los exámenes suponen un modelo de discurso académico extremadamente formal, además de los trabajos de investigación, las memorias finales, los comentarios de texto e incluso las exposiciones de clase que se sustentan sobre un guión o planificación escrita. A estas tipologías hemos de sumar otras modalidades de discurso escrito usadas por los alumnos en ese intercambio docente-discente y que, si bien debieran seguir manteniendo un carácter formal en cuanto al registro y la disposición textual, pierden esta perspectiva y se impregnan de coloquialidad en la mayoría de los casos. Recordemos, por ejemplo, las habituales “cartas” o “notas informativas” dirigidas al profesorado a través de los casilleros; suelen ser textos muy

breves en los que se expone un hecho, se solicita una entrevista para el horario de tutorías o se deja un teléfono de contacto. En ellas los emisores quieren dejar constancia de su visita y lo hacen de la misma forma en la que lo haría llegar oralmente con la presencia física del docente. Nos sirven de ejemplo las siguientes:


Hola profesora:
he venido a entregar el trabajo. Por enfermedad
no lo entregué a tiempo, pero mañana en tutor
ía de verdad que se lo traigo. Lo lamento
Gracias

Muestra 1


Hola Mari Carmen:
me ha dicho la delegada
q por favor, le diga q mañana
no hay clase
1º B Gracias

Muestra 2

Además, la irrupción de las TICs como herramienta didáctica ha trasladado las modernas vías de comunicación a las aulas, de forma que se han generado nuevos *espacios* para la escritura dentro del ámbito académico. La creación de las **aulas virtuales** como apoyo a la Educación Superior ha abierto una puerta muy interesante para dar cabida a los usos escritos de nuestros universitarios en un terreno con el que están bastante familiarizados en su cotidianeidad. El *foro de debate*, el *chat* o el *correo electrónico de aula*, nos permiten tomar contacto con el modo en que se comunican por escrito, con las características de su escritura en estos contextos. Lo interesante desde una perspectiva didáctica será buscar las fórmulas para hacerles entender que, si bien el *espacio* sobre el que escriben es el mismo que emplean para su ámbito privado, el contexto que lo regula exige una mayor formalidad. En el *foro*, por ejemplo, como en un debate tradicional, el tono en el que hemos de hablar, queda determinado por la naturaleza del tema así como por la relación entre los interlocutores. A diferencia con los foros abiertos en la web, en un aula virtual se presenta un intercambio a tres bandas: alumno-alumno, alumno-profesor, profesor-alumno, además de plantearse a partir de una idea relacionada con la materia de la asignatura. Por este motivo, es importante no perder nunca de vista la perspectiva de que estamos realizando una *actividad de clase* y que, por lo tanto, debe ajustarse a unas pautas establecidas para la comunicación en este ámbito.

El siguiente cuadro sintetiza el marco sobre el que se presentan las distintas situaciones comunicativas escritas más frecuentes en el aula universitaria:

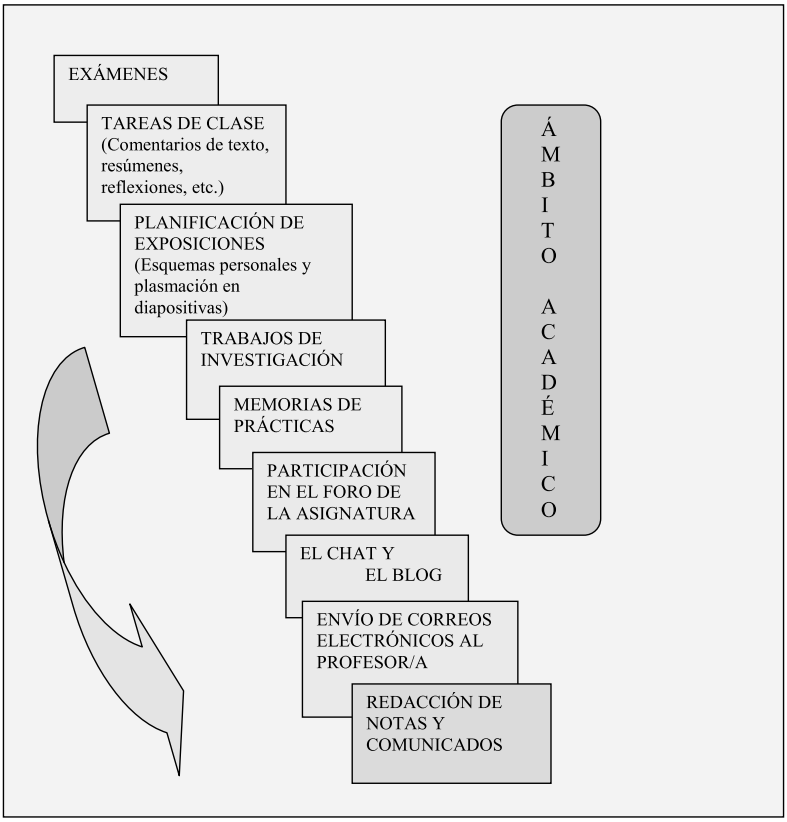
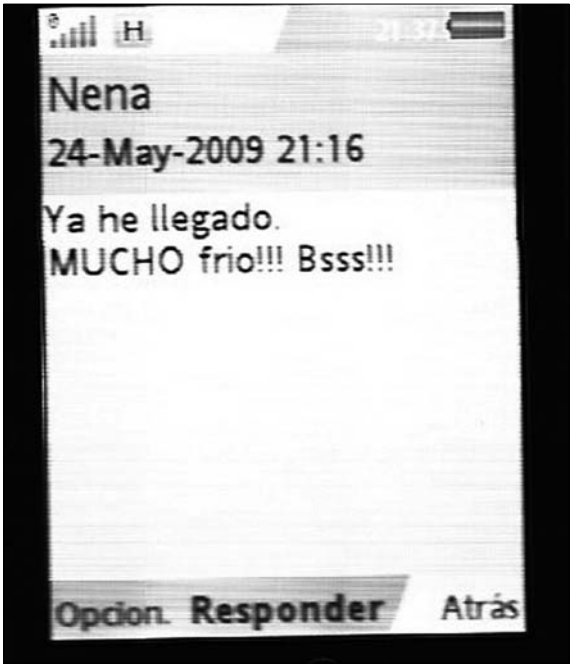


Figura 1 – Manifestaciones de la escritura en el ámbito académico

La trasgresión de la norma en los nuevos espacios

Qué duda cabe de que la llegada de las TICs trajo consigo la aparición de nuevas vías para la comunicación escrita. En ellas, los adolescentes y jóvenes que integran nuestras aulas se mueven a la perfección, al ofrecer un servicio a su alcance, barato y efectivo. El soporte papel se ha sustituido en un porcentaje muy alto de ocasiones por las

teclas y la pantalla de un ordenador o de un teléfono móvil, sobre todo en los casos de interacción en que intervienen dos o más personas. Las llamadas telefónicas, cuyo sentido es propiciar una conversación en la distancia, se conjugan con los llamados mensajes de texto. Se trata de una escritura donde aflora una línea extremadamente creativa, basada en el juego con las grafías. Además, viene marcada por un intento de simplificación, brevedad y concreción.



Muestra 3

Así mismo, internet y la *gran telaraña mundial* les ofrece a los estudiantes múltiples puertas para la comunicación y el intercambio de ideas a través de los *foros en línea* y los *chat*, soportes interactivos donde los usuarios conversan en la distancia. Precisamente éstos, si bien

cuentan con la escritura como canal para la transmisión de los mensajes, lo cierto es que los interlocutores no hacen otra cosa que simular el habla a través del código escrito. Tanto es así que no sólo se trasladan usos extremadamente coloquiales, sino que junto a esto se genera todo un lenguaje creativo con licencia para trasgredir las normas básicas del código que lo regula, como sucedía en la mensajería de texto. Buscadores como "Yahoo", programas como el "Messenger", páginas como "Expertos" o las propias de programas y series televisivas de moda ofrecen a diario espacios para este intercambio. Para que sirvan de ejemplo, hemos extraído algunos fragmentos que pueden resultar representativos de la idea expuesta. Pese a que la mayoría de los usuarios acude a un pseudónimo e incluso al anonimato expreso, por motivos de confidencialidad mostramos el texto despojado de los datos adicionales que ofrecen las páginas correspondientes. Veamos, pues, las muestras siguientes:

Identificación // fecha y hora

Buenas noches! pues solo queria deziR que mencantaissss! toddoSsss!

Y SOBRETODO AngeL k es mi Harry Poetter favortitOoooo! k me poness!

Muestra 4 – Chat televisivo

Foto
Identificación

Ke me parece ke si lo tenes todo en una misma carpeta ya va a dar igual…

NO lo quites xq al fin de kuentas ¿?? Si te mola añádeme a tu lista ¡¡chao!!!

Muestra 5 – Foro de discusión

Carson 1:	*oye tio, ¿¿k pasó el otro día?*
Minotauro:	*¡mobida bajo el mar!!!! - mal q te piraste tu y el curro q cabrones lo q os aveis libraooo*
Carson 1:	*NO NO k yo no se na. mira pero k tu muti tio k el nota este ya sa largao y no creo k venga otra ves con lo mismo…*

Muestra 6 – Chat vía Messenger

En estas situaciones comunicativas, su redacción espontánea no da lugar a retoques ni a una planificación previa; en realidad, para los interlocutores la disposición discursiva adquiere un papel secundario, a la sombra del intercambio rápido y directo de información. El énfasis que en una conversación cotidiana vendría aportado por la entonación y la gestualidad se suple en estas ocasiones por el ágil manejo de los tipos de letra y los signos de puntuación - *mayúsculas*, *interrogaciones y admiraciones reduplicadas, puntos suspensivos*, entre otros.

Tanta es la destreza de los alumnos en este ámbito que tienen a trasladar estos patrones lúdicos a los escritos académicos – abreviaturas en exámenes, sustituciones fonéticas, simplificación discursiva, etc.–, hecho extremadamente visible en aquellas situaciones que comparten el entorno web– como el foro de debate–; pierden de vista el contexto de formalidad en que se insertan dado que se trata de situaciones propiciadas en un espacio docente, el aula virtual. De este modo, dichos modelos textuales han de servirnos de puente entre el lenguaje que ya manejan nuestros estudiantes y el alcance de una competencia comunicativa rica en todos sus niveles.

La escritura académica y el alumnado universitario

Como ya hemos expuesto, la práctica docente enfrenta a nuestros aprendices con distintas situaciones comunicativas con un grado de formalidad superior a las cotidianas. En ellas la configuración de los discursos exige una elaboración más compleja y cuidada. Entra en juego la capacidad de selección de aquellos usos que distan de lo coloquial y necesitan amoldarse a una mayor riqueza textual. En esta dirección, los trabajos empíricos realizados en torno a esta cuestión (Quiles, 2007) demuestran que las destrezas del alumnado no siempre consiguen alcanzar este dominio y son muy frecuentes las marcas que, desde la oralidad, trasladan a la composición escrita. Y es que "es la *competencia comunicativa* el saber que el usuario lingüístico aplica para confeccionar mensajes no sólo gramaticales, sino también correctos, adecuados y eficaces en los acontecimientos comunicativos en lo que se enrola".[1] En este sentido, el peso de las fórmulas ortográficas y la caracterización de los discursos *modernos* – entendiendo por éstos los surgidos a partir de las TICs–, hacen perder la esencia de lo que lo antiguos maestros de retórica y, posteriormente, los manuales de literatura llamarían el *bien decir*.

La oposición entre oralidad y escritura ha quedado reflejada en numerosos estudios y trabajos[2] pero, sin duda, el

[1] S. Gutiérrez, "Pragmática y disciplinas del código", en A. Moreno y V. Colwell, *Perspectivas recientes sobre el discurso (Recent perspectives on discourse)*, León, AESLA, 2001, pág. 86.

[2] Consúltense las aportaciones de F.N. Akinnaso, "On the differences between spoken and written language", *Language and speech*, 1982, 25, 97-125 y Mª. J. Bedmar, "La Norma del texto oral y la norma del texto escrito", *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 1989, 19, 1, p. 112-120.

uso de ambas modalidades está condicionado por el nivel de formalidad. Insistimos en la idea de *adecuación* como una de las propiedades discursivas en las que se hace más visible la interferencia entre los usos coloquiales o poco cuidados y el uso formal propio de ciertas situaciones escritas. A ésta, sin duda, se unen otras propiedades textuales como el *pragmatismo, la coherencia, la cohesión y el estilo discursivo.*

A través de los siguientes ejemplos podremos obtener una visión general de los rasgos frecuentes en la escritura de buena parte de nuestro alumnado universitario, dentro del contexto académico:

"**Yo para mi** tengo que decir que no estoy de acuerdo con esta **idea,** pero **si** con la **idea** de que el **niño**, sea el **niño** de donde sea, tiene derecho a lo mismo que los demás"

Muestra 7 – Comentario personal

"De la mamá pata **decir** que es un personaje que ve que el **patito feo** es **distinto y** lo acepta **por que** es su hijo pero luego se da cuenta de que es **distinto** a ellos **y** lo rechaza"

Muestra 8 – Prueba escrita

"En este tiempo te das cuenta de si tienes verdadera vocacion o no te gusta verte en una escuela rodeada de niños **y eso**. La verdad es que **para mi parecer** a sido una experiencia **genial**"

Muestra 9 – Memoria de prácticas

Mensaje nº. 530
Autor: xxxxxxxxx
Fecha: lunes, mayo 11, 2009 11:23 am

Vaya **telaa**

Muestra 10 – Foro

Mensaje nº. 412
Autor: xxxxxxxxx
Fecha: miércoles, octubre 15, 2008 12:39

(…) **Lo que si que es verdad es que** tambien podrian haber comentado alguna otra faceta de la mujer, por lo menos asi **no se juegan el pellejo**.

Muestra 11 – Foro

Mensaje nº. 426
Autor: xxxxxxxxx
Fecha: jueves, noviembre 6, 2008 16:50

Hola, **pues resulta que yo** no habia oido hablar de este anuncio, y ahora por internet he podido leer el argumento del **spot** (…) en lo referente al termino **puri**, **pues** los publicistas podrian mejorar un poco el **vocabulario a emplear (…)**
Y eso es todo amigos!! Saludos

Muestra 12 – Foro

Mensaje nº. 344
Autor: xxxxxxx
Fecha: miércoles, enero 14, 2009 21:22

Hola Mª del Carmen, primero Feliz año , **jeje** , aunque ya estemos **algo entraditos** en **el**... **jaja** Es para comentarte que mañana **supuestamente** le toca a mi grupo exponer la actuación (…)

Muestra 13 – Correo tutorial

Mensaje nº. 441
Autor: xxxxxxxxx
Fecha: domingo, noviembre 23, 2008 23:24

Muy buenas!!
soy alumna no presencial y **estoy algo perdida**, no se **de que va** la asignatura, ni que va a entrar en el examen, tambien he leido que hay que entregar un trabajo despues de las vacaciones de navidad, **alguien** me puede explicar este trabajo**???**

Muestra 14 – Foro

Mensaje nº. 232
Autor: xxxxxxxxx
Fecha: viernes, noviembre 7, 2008 21:10

Ola, María del Carmen:
… no tengo grupo todavía. **si** sabe si alguien necesita alguno mas le agradezco **k** me lo diga, gracias.

Muestra 15 – Correo tutorial

Mensaje nº. 441
Autor: xxxxxxxxx
Fecha: domingo, noviembre 23, 2008 23:24

Hola, soy xxxxx:
Me **gustaria** que me diera algunos consejos y que me dijera **donde e** fallado en el examen.

Muestra 16 – Foro

Las muestras anteriores nos ofrecen el panorama del amplio abanico de fenómenos propios de la escritura de nuestros estudiantes en el contexto académico; tanto es así que un análisis pormenorizado sería motivo de una extensa reflexión. En un intento por sintetizar, resaltamos aspectos de gran visibilidad como los desajustes ortográficos materializados en la ausencia de tildes – algo generalizado y de presencia notable en todas las muestras-, de haches – "(h)ola" / "(h)e" (Muestras 15 y 16)- o la confusión de la fórmula interrogativa con la de respuesta – "Por que" (Muestra 8). Por otro lado, un aspecto frecuente es la reiteración en el uso del mismo vocablo en varias ocasiones dentro de un mismo párrafo o secuencia discursiva (Muestras 7 y 8), así como la introducción de *muletillas*, expresiones poco cuidadas y de carácter eminentemente coloquial (muestras 9, 10, 11, 13, 14). Además, como podemos observar, los alumnos reproducen esquemas gramaticales viciados que habría de evitar en todo texto amoldado a las pautas de estilo, como sucede en las muestras 7, 9 y 12. A todo esto,

por último, habría que añadir la presencia de la escritura lúdica trasladada de sus hábitos cotidianos en el entorno web (10, 12, 14 y 15).

Actividades para la escritura creativa y estética en el aula

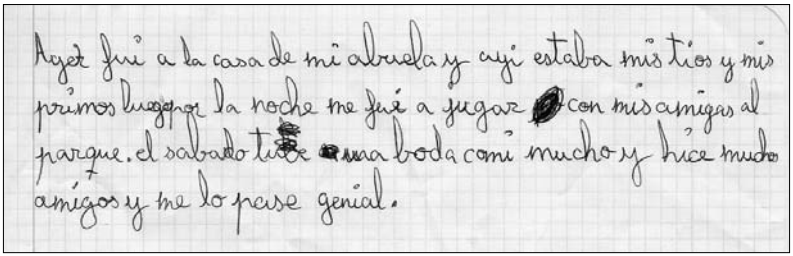
Retomemos la idea del apartado precedente. ¿Es ese *bien decir*, al que aludíamos, algo caduco? El sentido de la educación lingüística y literaria, precisamente, lucha por sacar a flote la necesidad de una buena elaboración textual en aquellos contextos formales donde ha de existir una comunicación plena y adecuada al objeto del discurso. Daniel Cassany nos hablaba de *la cocina de la escritura* (1995), metáfora a partir de la que podemos pensar que reducir nuestros usos idiomáticos a un registro estrictamente coloquial y en el que el código gráfico se rinda al ritmo vertiginoso de la prisa de nuestros días – el lenguaje propio de la mensajería de texto, al que ya nos hemos referido-, sería convertir el arte de la composición escrita en un tipo de *fast-food*, que nos sacia en un momento determinado pero que pierde la esencia por completo de los alimentos –en este caso, de las palabras–. Anularíamos, por tanto, el valor del concepto de *discurso*, eje central de nuestras interacciones y fin último en todo proceso para la adquisición y domino de un idioma determinado.

Por lo tanto, se nos convierte en una exigencia dentro de las aulas universitarias establecer secuenciaciones cuyo eje parta de aquellos niveles de lengua dominados por los aprendices hasta alcanzar los que suponen un mayor esfuerzo de elaboración. En este sentido, las guías docentes ya amoldadas al sistema de créditos ECTS se nos presen-

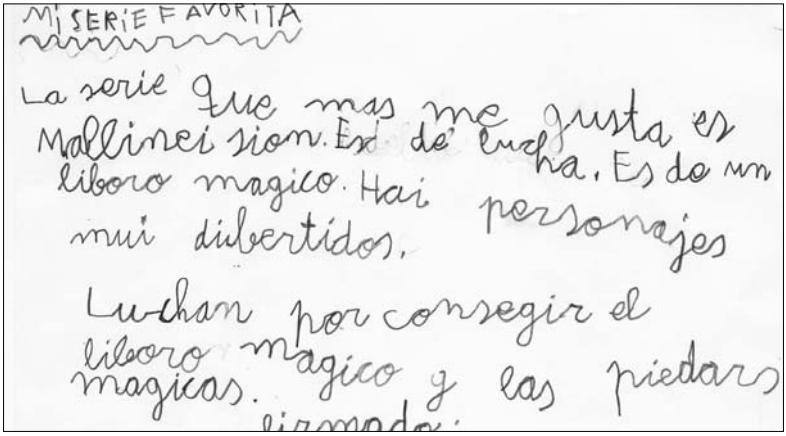
tan como un espacio abierto a la realización de *Actividades Académicamente Dirigidas* donde este tipo de prácticas ha de ocupar un papel privilegiado, fundamentalmente en las titulaciones orientadas a la Formación de Educadores. Proponemos orientar dichas tareas en dos direcciones:

– **Prácticas metacomunicativas**: la revisión y reescritura de textos.

Por lo que respecta al primer enfoque, establecer en las aulas tareas metacomunicativas a partir de las cuales hacerles pasar de un registro de lengua a otro, de una persona discursiva a otra o del uso de clichés y muletillas léxicas al empleo de marcadores adecuados nos va garantizar el desarrollo de habilidades necesarias para una educación lingüística eficaz. Siguiendo esta línea, muy productivo nos ha resultado en titulaciones como las de Magisterio poner a los aprendices en contacto con textos elaborados por niños y niñas del tramo de la Educación Infantil y Primaria, a partir de los cuales plantear un proceso que les llevara desde la identificación de las dificultades en los distintos niveles discursivos hasta la propuesta de mejoras en su composición escrita, e incluso, la reflexión. Buenos referentes para ello serían muestras como las siguientes:


Ayer fui a la casa de mi abuela y ayi estaba mis tios y mis primos luego por la noche me fuí a jugar con mis amigas al parque. el sabado tube una boda com mucho y hice mucho amigos y me lo pase genial.

Muestra 17 – Texto propuesto para una actividad metacomunicativa. Informante: niña de diez años / Primaria


MI SERIE FAVORITA

La serie que mas me gusta es Mallinei sion. Es de lucha. Es de un liboro magico. Hai personajes mui dibertidos.

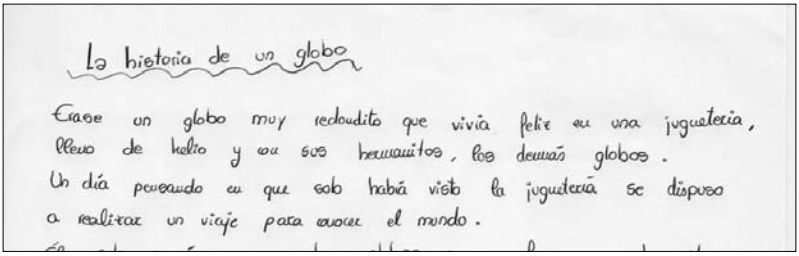
Luchan por consegir el liboro magico y las piedras magicas.

Muestra 18 – Texto propuesto para un actividad metacomunicativa.
Informante: niño de cinco años / Infantil

– **Prácticas de creación estética**.

De igual forma, estimamos conveniente reflejar algunos resultados de actividades de escritura creativa con técnicas como la composición de una historia partiendo de un objeto. Una de las cuestiones que más no llamó la atención en los relatos que surgieron a partir de esta actividad de clase fue el punto de vista narrativo de los textos. La gran mayoría de las historias estaban contadas en tercera persona; el modelo de narrador omnisciente salía a flote a manos del alumnado. Sin embargo, hemos querido resaltar el comienzo de algunas que rompieron con este esquema y, dotadas de una mayor originalidad en este sentido, se redactaron en primera persona o se iniciaron con una apelación a los lectores: "Hoy os contaré (…)", "¡Hola! Soy una cremallera (…)" y "Estoy acostumbrado a que a veces se olviden de mí (…)". Tampoco podemos dejar a un lado la tendencia generalizada a iniciar las historias con la fórmula "érase / había una vez", heredada de los cuentos clásicos

y tomada como modelo al que hemos de seguir fielmente cuando se trata de *contar un cuento*. No menos curioso es el hecho de que la mayor parte de estos testimonios fueron constatados entre el alumnado femenino de la especialidad de Educación Infantil, en cuyos usos léxicos destaca la presencia del diminutivo.[3]

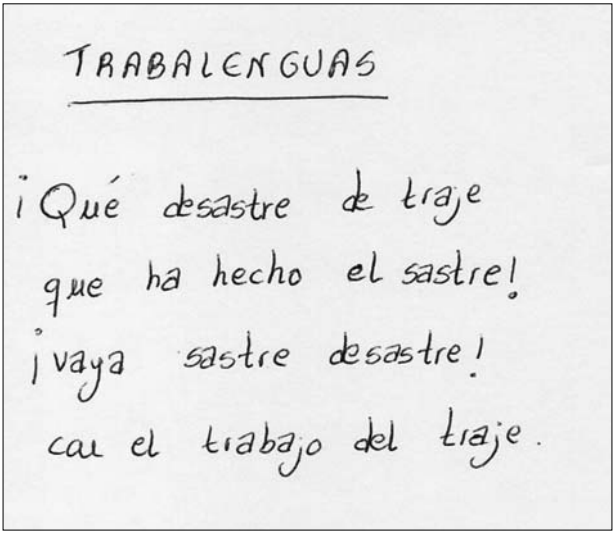

La historia de un globo

Erase un globo muy redondito que vivía feliz en una juguetería, lleno de helio y con sus hermanitos, los demás globos.
Un día pensando en que solo había visto la juguetería se dispuso a realizar un viaje para conocer el mundo.

Muestra 19 – Historia de un globo

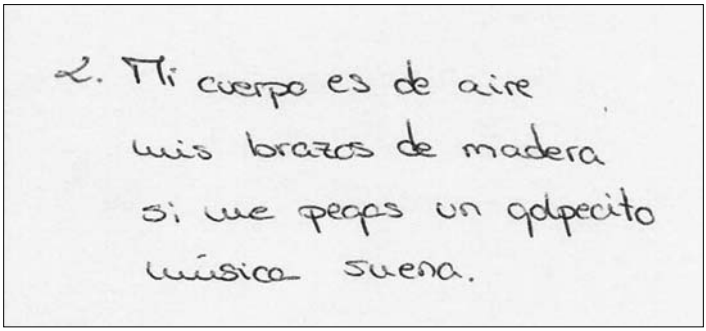
Las prácticas de escritura creativa, también nos han llevado a la composición de adivinanzas y trabalenguas a partir de una o dos palabras establecidas como base del ejercicio. En los casos recogidos en esta reflexión, el juego se planteaba entre los vocablos “sastre” y “desastre” para el trabalenguas y “tambor” para la adivinanza, teniendo en cuenta que este instrumento musical sería el resultado del acertijo. La experiencia, en esta ocasión, se realizó mediante una dinámica de grupos.

[3] El diminutivo se ha venido asociando de una forma estereotipada a la creación literaria preferida por los niños. En este sentido resulta interesante la reflexión que nos ofrece Luis García Montero en sus *Lecciones de poesía para niños inquietos*, Granada, Comares, 1999.


TRABALENGUAS

¡Qué desastre de traje
que ha hecho el sastre!
¡vaya sastre desastre!
cal el trabajo del traje.

Muestra 20 – Trabalenguas


2. Mi cuerpo es de aire
mis brazos de madera
si me pegas un golpecito
música suena.

Muestra 21 – Adivinanza

El ámbito académico, por tanto, nos ofrece un marco abierto donde existen múltiples posibilidades para la comunicación entre los estudiantes y el profesorado, un espacio en el que el desarrollo de las habilidades comunicativas adquiere un papel fundamental. Consideramos de vital importancia acceder a esos caminos que nos ofrecen nuestras aulas virtuales, porque supone tender la mano

hacia otras vías de expresión con las que los jóvenes se sienten muy identificados; pero, al mismo tiempo, estos nuevos contextos han de darnos la pauta para reforzar la destrezas relacionadas con la composición, con el criterio de adecuación y los principios que regulan los discursos formales, la escritura creativa y el sentido estético de las palabras.

Bibliografía

Borges, J. J. (2007), *Sobre la escritura: conversaciones en el taller literario*, Madrid, Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja.

Cassany, D. (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó.

_____ (1995), *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.

_____ (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

Cruz, J. y A. Trapiello (2007), *Escribir de lo que nos pasa, la escritura diarística*, Cuenca, Centro de Profesores de Cuenca.

Ette, O. (2008), *Literatura en movimiento: espacio y dinámica de una escritura transgresora de fronteras en Europa y América*, Madrid, CSIC.

Fernández, L. (Ed.) (2008), *Para leer a Wittgenstein. Lenguaje y pensamiento*, Madrid, Rústica-Biblioteca Nueva.

Gil Juárez, A. (Cood.) (2008), *Psicología de la comunicación, los sistemas de escritura y las TIC*, Barcelona, U.O.C.

Goldberg, N. (2009), *El gozo de escribir: el arte de la escritura creativa*, Barcelona, La Liebre de Marzo.

Lázaro, M. N. (2007), *Análisis del pensamiento de los y las estudiantes de Magisterio de la Universidad de Almería en torno a las Tecnologías de Información y la Comunicación*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.

LaHaye, T. (2008), *La escritura en la pared*, Madrid, Martínez Roca.

Mateos, J. Mª. y C. Aldea (2008), *Didáctica de la lectura y la escritura*, Ciudad Real, ANPE.

Núñez, G. (1997), "Tradición silente y comunicación oral en la Educación Secundaria", *Lenguaje y textos*, nº 9, p. 83-92.

Pelegrín, A. (1984), *La aventura de oír*, Madrid, Cincel (disponible en http://www.fundaciongsr.es/catalogos/frames.htm)

Quiles, Mª. C. (2007), "Interferencias oralidad-escritura en el discurso formal: una aproximación empírica en el ámbito universitario", en L. Cortés, A. Bañón, M. Mª. Espejo y J. L. Muñío (Eds.), *Discurso y oralidad*, Madrid, Arco-Libros, v. II, 847-860.

Reyes, G. (1994), *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos, (1ª Ed. 1990).

Sáez, J. (2008), *100 propuestas de escritura con los blogs*, Madrid, Bubok Publishing.

Suárez, P. (2007), *La escritura literaria: cómo y qué leer para escribir*, Alcalá de Guadaira-Sevilla, MAD.

Vygotsky, L. (2000), *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

Vivanco, V. (2008), *El don de la escritura: comunicar con estilo profesional*, Madrid, Paraninfo.

Educación Literaria y Planes de Lectura, o la necesidad de conciliar opuestos

Maribel Alférez Valero[*]

Introducción

En los últimos años, el avance de la tecnología ha generado cierta incertidumbre sobre el modelo educativo quedebería responder a las demandas sociales, parte visible de las exigencias de un sistema económico que, podríamos decir muy someramente, pasa por un momento de transición en el que, según algunos expertos, conviene aplicar una serie de medidas encaminadas a fortalecer el capitalismo como única vía para reactivar la economía y superar la recesión en la que nos hallamos.

* Universidad de Almería.

Nada de esto es ajeno al tema central que nos ocupa: las referencias a la complejidad y el dinamismo propios de la sociedad del siglo XXI, han perfilado cualquier estudio sobre la realidad educativa en un contexto globalizado, en el que la técnica ofrece otros cauces para la comunicación, la información y el aprendizaje. Cabe la posibilidad de que todo este tiempo no haya sido más que la prueba iniciática de un "rito de paso" cuya superación nos (re) integrará en una sociedad adulta regida por la Ciencia y la Tecnología en la que, tal vez, no encuentren acomodo modelos tradicionales que en determinados campos –la educación- han coexistido junto a otros que empiezan a configurarse como propios del momento que nos ha tocado vivir.

En este sentido, consideramos oportuno reflexionar –una vez más– sobre el papel que debe desempeñar la educación literaria en este "nuevo orden mundial" como instrumento clave en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, de manera que aprendan a interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Se trata, pues, de dotarles de la habilidad necesaria para comprender, en la medida de lo posible, lo que pasa a nuestro alrededor, tarea que lleva aparejada la formación de la conciencia individual, sin la que, por mucho que lo intentemos, no conseguiremos acceder al conocimiento aunque dispongamos de toda la información del mundo.[1]

Con el objeto de no perder demasiado tiempo en cuestiones debatidas sobremanera, trataremos, más bien, de plantear interrogantes a modo de puntos de fuga desde los que establecer distintas perspectivas sobre un hecho que actualmente goza de una considerable aceptación social: la

[1] Sobre el modo de acceder al conocimiento J. LARROSA propone la lectura como formación.

lectura como uno de los "bienes culturales" más relevantes con los que las personas cuentan a lo largo de la vida.

A partir de aquí, y sin apartar la vista de la base socioeconómica sobre la que (nos) construimos, proponemos una aproximación a la educación literaria teniendo en cuenta que no sólo leemos a lo largo de las distintas etapas educativas, sino que la familia y otras instituciones realizan importantes labores de mediación en el complicado proceso de la formación lectora. De ahí las dos caras de una misma moneda que componen este trabajo: la lectura en la escuela y la lectura en otros ámbitos sociales.

En primer lugar, nos acercaremos al ámbito escolar para recordar el tratamiento académico dado a la educación literaria a partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación de 2006.

Una breve incursión en las disposiciones legales nos permitirá situarnos en torno a cuestiones básicas sobre la consideración que, desde instancias oficiales, se dispensa a la lectura, con el propósito de esbozar mínimamente el modelo lector que la denominada "sociedad del conocimiento" precisa si deseamos superar el bache por el que atraviesan nuestros escolares en cuanto a comprensión lectora, asunto que cada tres años ocasiona bastante revuelo cuando se hacen públicos los datos del informe PISA.

Sin entrar en detalles y buscando la parte positiva del informe, señalar tan sólo que debemos considerarlo como lo que es: un instrumento de evaluación. A partir de aquí, se trataría de valorar la información que nos proporciona de manera que sirva para orientarnos en la implementación de medidas dirigidas a conceder a la lectura el lugar que le corresponde por mérito propio. Ahora bien, este hecho lejos de inducirnos a un estado de distensión – o de cris-

pación, en la mayoría de los casos–, debería estimular la acción coordinada que nos mueva a proponer alternativas más allá de las conocidas posturas a favor o en contra del sistema de evaluación llevado a cabo por una organización para el desarrollo económico.

Lectura y educación literaria

Sin duda, las aportaciones desde el área de Didáctica de la Lengua y Literatura han favorecido enormemente la aceptación generalizada de la que goza la educación literaria en la formación personal del individuo. La cantidad de investigaciones reconocidas por la comunidad científica así lo avalan.[2] Sin embargo, el "problema de la lectura" continúa instalado cómodamente en nuestro sistema educativo y, por supuesto, en nuestra sociedad. Pero vayamos por partes.

Si consultamos los datos del Barómetro de hábitos de lectura publicado por el Gremio de editores de España correspondientes al tercer trimestre de 2008 podemos leer: "El informe sitúa el índice de lectura en España en el 53,9% de la población mayor de 14 años (…) Por sexto trimestre consecutivo, los niños entre 10 y 13 años son el grupo de población que más lee (el 81,9%)"[3]

En cuanto a los hábitos lectores de los adolescentes, los datos no pasan de los títulos más comprados y del porcentaje de lectores en edades comprendidas entre los 14

[2] Nos referimos a las aportaciones de Pedro Cerrillo, Gloria García Rivera, Teresa Colomer, Amando López Valero, Antonio Mendoza Fillola, Gabriel Núñez o Mar Campos, entre otros.

[3] En www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/NP_Lectura_2008_v2.pdf

y 24 años. Mientras que la información sobre el grupo de lectores más pequeños nos permite conocer la influencia positiva de los maestros en los hábitos de lectura, así como el uso de la biblioteca.

Por su parte, el informe PISA sostiene que casi el 40% del alumnado español –de quince años– evaluado presenta dificultades en la identificación de información en textos sencillos y en la utilización de la lectura para acceder a los conocimientos académicos y al aprendizaje escolar.[4] Cifra empleada como arma arrojadiza entre la clase política y que el próximo año, suponemos, desatará nuevamente la discordia entre los que están a favor del uso individualizado del portátil en las aulas y los que piden, con razón, el respaldo económico de las administraciones –central y autonómica– para que ese proyecto sea viable con todas las garantías y para todos los escolares.

El fomento de la lectura

Desde hace unos años, coincidiendo con la implantación del proyecto PISA y debido, en parte, a la atención mediática dispensada a los resultados del mismo, ha trascendido enormemente la difusión de un problema que venía preocupando a los docentes en su práctica diaria: las dificultades que tienen los alumnos para comprender un texto.

Cada tres años los alumnos españoles de quince años son evaluados en las áreas de Lectura, Matemáticas y Ciencias, con el objeto de "medir" el grado de aplicación de

[4] Puede consultarse el citado informe en: http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf

estos conocimientos y competencias a situaciones con las que tendrán que enfrentarse en la vida adulta.

Así, la lectura en el marco teórico del proyecto PISA "consiste en la capacidad de un individuo para entender, emplear y reflexionar sobre textos escritos para alcanzar sus objetivos, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad".[5]

Pero veamos, brevemente, cuál es el planteamiento general que recoge la normativa vigente sobre la lectura.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación,[6] insta a los poderes públicos a prestar una atención prioritaria al fomento de la lectura y al uso de las bibliotecas. Entre los objetivos a alcanzar, tanto en educación primaria como en educación secundaria, destaca la necesidad de afianzar el desarrollo de habilidades y hábitos de lectura y escritura, de trabajo y de estudio, condiciones imprescindibles para que el aprendizaje sea posible, y que inciden favorablemente en el desarrollo personal.

El Plan de Fomento de la Lectura[7] del Ministerio de Cultura supone un paso más en la consideración de la lectura como herramienta fundamental en la formación de nuestra personalidad y en la necesidad de crear hábitos lectores como medio para favorecer la socialización de los individuos.

Desde esta perspectiva, el fomento de la lectura se contempla como una tarea distinta de la formación de la habilidad de leer que comienza en la familia y en la escuela, y que necesita de personas y lugares que hagan posible el acercamiento a los libros. La colaboración entre todas

---

[5] Óp. cit., p. 20.

[6] BOE número 106 de 4 de mayo de 2006, p. 17158-17207.

[7] En http://www.mcu.es/libro/MC/PFL/index.html

las partes implicadas en el proceso educativo será, por tanto, imprescindible para la consecución de los objetivos que plantea.

La Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas[8] recoge en el Preámbulo la necesidad de adquirir habilidades que permitan al lector transformar en conocimiento la información que recibe.

Inmersos, como estamos, en una sociedad "abrumada" por los datos, las imágenes, los documentos… y todo un despliegue de medios informativos preocupados por darnos a conocer la ¿realidad?, la sensación de desconocimiento puede provocar, en ocasiones, un ansia por aprehender ideas, opiniones o expresiones sin el debido tiempo para pensar en ellas y llevar a cabo una selección del material que nos facilite la tarea.

Sin duda, la lectura –hecho que engloba distintas habilidades psicológicas– puede ser la "llave de plata" que abre la puerta al conocimiento, si somos capaces de considerar a este último, no como algo objetivo y distante, sino como algo integrado en la vida de cada persona que actúa sobre ella y puede transformarla. En todo este proceso de continuo cambio, la ley propone "redefinir algunos conceptos esenciales", entre ellos lectura:

"Leer es elegir perspectivas desde las que situar nuestra mirada invitando a reflexionar, a pensar y a crear".

Obviamente, contar con una ley que recoge los valores institucionales de la lectura y sus contextos, supone disponer de una base sólida en la tarea de conseguir una sociedad lectora capaz de aprovechar la información para generar conocimiento. Ahora bien, sabemos que la lectura

8 BOE núm. 150 de 23 de junio de 2007, p. 27140-27150.

es una capacidad compleja que, a diferencia de las habilidades que son más específicas y más vinculadas a conductas concretas, las que intervienen en esta actividad están muy integradas en la personalidad del lector, por lo que no debería pasar inadvertido este hecho, dado que la lectura trasciende – o ha de trascender- la mera decodificación de un texto.

Lectura y planes de lectura

Como venimos comentado a lo largo del documento, la lectura, por varias cuestiones, ha conseguido hacerse escuchar en un momento de bastante ruido –y pocas nueces, esperemos que no–. Por eso, sería conveniente aguzar el oído antes de apresurarnos a levantar la mano.

Reconocida la importancia de la lectura en la formación integral de las personas y considerada como el eje sobre el que ha de girar el planteamiento curricular vigente que prioriza la adquisición de competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el turno de las Comunidades Autónomas.

La consulta de tres páginas web[9] nos acerca a los proyectos lectores de tres de ellas: Castilla La Mancha, Cataluña y Andalucía.

a) Castilla La Mancha

Con el enunciado "el placer de leer también se enseña" y una breve referencia al pensamiento de Giner de los Ríos,

[9] http://www.educa.jccm.es/http://www.20gencat.cat/portal/site/cultura/Departament http://www.juntadeandalucia.es/educacion/lecturaybiblioteca

la Comunidad de Castilla la Mancha presenta su Plan de lectura recordando que:

"Es probable que alguien crea que basta con dotar de recursos y establecer un horario más flexible de apertura de la biblioteca para conseguir que el alumnado lea más. Otros pueden pensar que es suficiente con la práctica que de la lectura se hace en cada una de las áreas y asignaturas. Es posible, también, que existan opiniones que derivan al ámbito familiar la realización de este aprendizaje (…)". Para la Consejería de Educación de esta Comunidad es fundamental proponer un conjunto de medidas curriculares, de organización y participación con la intención de enseñar a *leer por placer*.

b) El Plan de de Fomento de la Lectura (Generalitat de Catalunya)

El Plan de Fomento de la lectura del Departamento de Cultura y Medios de Comunicación establece como objetivos prioritarios mejorar la comprensión lectora, fomentar el hábito de escritura y potenciar la formación de docentes en el fomento de la lectura. Se considera de forma paralela la promoción de la literatura en lengua catalana y la importancia de la lectura como herramienta de progreso nacional y cohesión social.

El Plan prevé varias fases para su desarrollo y en la primera (2008-2009) se plantea principalmente reforzar los planes ya existentes, crear nuevos programas, implicar a otras administraciones, empresas, organizaciones y a la sociedad civil, así como crear una oficina para coordinar todas las acciones de Plan de Fomento de la Lectura. Y como objetivos plantea, entre otros: impulsar la lectura como principal vía de acceso al conocimiento, mejorar los índices

de lectores y del hábito de lectura, e implementar medidas que faciliten el acceso a la lectura pública en general.

c) El Plan de lectura y biblioteca de la Junta de Andalucía

La Consejería de Educación de esta Comunidad Autónoma dirige el Plan de Lectura y Biblioteca a los centros docentes titularidad pública de Educación Infantil y Primaria y Educación Secundaria, "con el propósito de impulsar una serie de medidas que faciliten a los niños y niñas y a los jóvenes el desarrollo de prácticas lectoras y habilidades intelectuales e incorporen el uso regular de la biblioteca escolar como recurso de apoyo para el aprendizaje permanente".

El desarrollo de la comprensión lectora se considera fundamental, ya que es una competencia básica para la adquisición de nuevos aprendizajes y para el desarrollo personal de los escolares. Sin embargo, este Plan de Lectura presta especial atención a la de mejora y transformación de la biblioteca escolar en un centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje, pues considera que el desarrollo de las prácticas lectoras en sí queda recogido en los fines y principios de la educación y en los objetivos y contenidos de las materias de los distintos niveles.

A modo de conclusión

Después de este breve recorrido por el panorama actual de la lectura en nuestro país, observamos a nivel institucional un clima favorable dado que existe un compromiso por parte de la Administración materializado tanto en la normativa legal como en los distintos proyectos implantados en las Comunidades Autónomas.

Indudablemente esta promoción lectora debería repercutir positivamente en la formación de los individuos que podrán acceder con mayor facilidad a los libros no sólo en la escuela sino también fuera de ella.

Conseguir una sociedad lectora, como apuntan algunos de los Planes consultados, es un reto de valor incalculable en un mundo en el que los movimientos sociales parecen desorientados ante la falta de líderes sólidos.

Por ello, resulta imprescindible que escuela y sociedad sumen esfuerzos para que la educación literaria se vea reforzada con los programas de animación lectora que desde la sociedad civil se vienen desarrollando. En un momento en el que no hay dudas sobre las ventajas que proporciona la lectura y con buena disposición a trabajar en ese sentido, deberíamos considerar la lectura en la escuela y la lectura fuera de la escuela como prácticas interconectadas, dado que ambas contribuyen en nuestra formación lectora.

En definitiva, se trata de que seamos capaces de sacar a la Literatura de su torre de marfil, en la que se encerró a fines del XIX, y se mezcle con el vulgo para dejarse leer. Y de que los mediadores de cualquier ámbito admitan un canon mucho más amplio y aprovechen las diversas herramientas, Planes etc. y sus resquicios para hacer realidad el cambio. Ya es hora.

Bibliografía

BLOOM, H. (2000): *Cómo leer y por qué*. Anagrama, Barcelona.

CERRILLO, P., (2007): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria. Hacia una nueva enseñanza de la literatura*, Octaedro, Barcelona.

CERRILLO, P., LARRAÑAGA, E., YUBERO, E. (2002): *Libros, lectores y mediadores: la formación de los hábitos lectores como proceso de aprendizaje*, UCLM, Cuenca

COLOMER, T., (1998): *La formación del lector literario*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid.

COMPAGNON, A., (2008): *¿Para qué sirve la literatura?*, Acantilado, Barcelona.

LARROSA, J., (1996): *La experiencia de la lectura*, Laertes, Barcelona.

LÓPEZ, A., y ENCABO, E. (2001.): *El desarrollo de habilidades lingüísticas, una perspectiva crítica.* Grupo editorial universitario, Granada.

MENDOZA A. (2004): *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria.* Aljibe, Málaga.

NÚÑEZ, G. y CAMPOS, M. (2005): *Cómo nos enseñaron a leer*", Akal, Madrid

OSORO, K. coord. (1998): *La biblioteca escolar un derecho irrenunciable.* Asociación española de amigos del libro infantil y juvenil, Madrid.

POMET, A. coord. (2007): *La articulación de los recursos en la biblioteca escolar*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Universidad de Cantabria

La escritura académica en la universidad

Isabel Tejerina Lobo[*]
Susana Sánchez Rodríguez[*]

"Prácticas de lectura y escritura". Encuentro Internacional de la Red de Universidades Lectoras.
Universidad de Passo Fundo, Brasil
24-28 de agosto de 2009

Lectura y escritura en la Universidad: un poco de teoría

Los miembros de una comunidad lingüística compartimos formas lingüísticas, así como reglas y pautas culturales, lo que nos permite movernos en el ámbito social y comunicarnos con cierta facilidad. Sin embargo, la pertenencia a una determinada *comunidad lingüística* no garantiza el acceso pleno al ámbito académico.

[*] Universidad de Cantabria.

Día a día, aumenta la conciencia de que los estudiantes que ingresan en la Universidad arrastran, en el ámbito de las competencias lingüísticas, serias deficiencias, carecen de algunas herramientas imprescindibles y no disponen de conocimientos claros y sólidos. No se trata sólo de las insuficiencias lingüísticas que consideramos generales, sino de que es necesario alcanzar un nuevo nivel, ya que en la formación superior se les exige leer de una forma muy diferente a la que estaban acostumbrados y con bibliografía y tareas muy distintas.

El ingreso en los estudios universitarios supone entrar a formar parte de una *comunidad discursiva*, la académica, la que, a su vez, según la carrera elegida, implica participar de un ámbito específico de conocimiento y de lenguaje que tiene sus propias convenciones discursivas y genéricas. El estudiante se encuentra sometido, entonces, a realizar actividades y evaluaciones propias de la disciplina y el campo elegidos en los que debe insertarse. De este modo, para poder hacer frente a la información variada, cada día más abundante, manejarla con eficiencia y dar respuestas funcionales dentro de la interacción comunicativa, los estudiantes universitarios deben alcanzar un dominio pleno de la *lectura comprensiva* y de la *producción textual*.

Entendemos la lectura comprensiva como un proceso complejo en el que intervienen factores diversos que han sido descritos por varias disciplinas (la Lingüística, la Teoría Semiótica, la Psicología Cognitiva, la Historia Social, entre otras). Los trabajos de Vigostsky (1988) fueron pioneros en la idea de la lectura como una práctica social y como un proceso interactivo y dinámico en el que el lector dialoga con un autor a través de un texto. En este proceso intervienen, por una parte, el contexto en el que se lleva a

cabo, la concepción acerca de la lectura en sí, los proyectos de lectura y las ideologías socialmente compartidas, así como también las competencias, conocimientos previos y experiencia del mundo del lector. Así:

> En el marco de esta relación dialógica, se realiza el acto de lectura como actividad en la que el lector asume un rol activo y pone en funcionamiento una serie de procesos y operaciones que le permiten interactuar con el texto para crear sentido. Esta actividad del lenguaje es, pues, un proceso interactivo. (Rosa Bernarda y Diana Waigandt, 2006, p. 1).

Desde este planteamiento, resulta interesante la perspectiva de la especialista Paula Carlino para quien la lectura no es una habilidad transferible, adquirida de una vez y para siempre, y que sirve para entender cualquier texto. Existen diferentes modos de leer y comprender los escritos, modos que forman parte de diversas culturas lectoras. (2005, p. 85). Esta profesora argentina, autora de varios trabajos sobre lectura y redacción en la Universidad, sostiene que leer y comprender los textos es una actividad de resolución de problemas que no puede pensarse sino en el seno de la cultura lectora y de la comunidad discursiva en la que busca integrarse el estudiante universitario de cualquier carrera. Para ello, es preciso que los profesores de todas las disciplinas asuman una nueva responsabilidad y hagan el doble esfuerzo de:

> Enseñar a los alumnos la manera específica de encarar los textos de su materia.
> Dedicar un tiempo en las clases al análisis de lo leído, ayudando a entender lo que los textos callan porque lo dan por sobreentendido. (Carlino, 2005, p. 86).

Los estudiantes universitarios deben enfrentarse a una variedad de tareas de lectura y escritura en sus carreras universitarias, las cuales a pesar de las manifiestas di-

ferencias, tienen dos características en común. En primer lugar, las tareas se tornan progresivamente más complejas a medida que se avanza en los estudios y, en segundo lugar, deben ser escritas *académicamente*, es decir, requieren no sólo competencia lingüística (dominio de normas ortográficas, gramaticales, conocimientos léxicos, etc.), sino también conocimiento de las pautas que regulan el género elegido y control del proceso de escritura.

> La noción de *alfabetización académica* tiene dos significados: uno sincrónico que se refiere a las prácticas letradas características de una determinada comunidad científica, y otro diacrónico, que atañe al modo a través del que se logra ingresar como miembro de ella. (Carlino, 2005, p. 14).

Escribir conlleva una serie de dificultades, la mayoría atribuibles, esencialmente, a la complejidad del código escrito y al carácter diferido de la comunicación. Esta comunicación en ausencia del receptor exige que, tanto el escritor como el destinatario, imaginen a su interlocutor para adecuar su discurso.

Responder a la pregunta ¿qué es escribir? es una tarea que, entre otras, encaró la Psicología Cognitiva. Los aportes de Flower y Hayes (1996) en este sentido implican un alejamiento fundamental del paradigma tradicional de etapas para pensar el acto de escribir como un proceso. Este proceso contempla a su vez un conjunto de subprocesos mentales que coadyuvan a la producción textual, tarea que comprende tres fases: la planificación, la elaboración y la revisión del texto.

Si asumimos, por tanto, que la permanencia en el ámbito universitario requiere de lectores y escritores reflexivos, autónomos y críticos, y que muchos estudiantes que ingresan en la Universidad, incluso bien motivados y competentes en diversas disciplinas, llegan desprovis-

tos del bagaje lingüístico-discursivo y cultural deseado, se pone de relieve la importancia de facilitar los procesos de interpretación y de producción de escritos, así como la necesaria expansión de la idea de que tales habilidades pueden enseñarse y tales competencias mejorarse también en los estudios superiores. Por ello, la Universidad como institución debe asumir la responsabilidad de posibilitar el dominio de las competencias conceptuales y discursivas en la expresión oral y escrita, imprescindibles para el aprendizaje y el rendimiento académicos.

Marco pedagógico para el desarrollo de la competencia en escritura académica

Diversas investigaciones dan cuenta de los notables progresos que experimentan los estudiantes en el desarrollo de sus competencias como lectores y escritores con la práctica de propuestas pedagógicas constructivistas, integradoras y participativas. (Díaz y León, 2001; Narvaja et al., 2002).

La propuesta constructivista a la que nos acogemos es aquella en la que:

> Se favorece la construcción del conocimiento.
> Se parte de interrogantes significativos para el aprendiz y de sus intereses.
> Se apoya en actividades variadas con propósitos reales.
> El estudiante es considerado como un ente activo en su propio aprendizaje, que construye el conocimiento a través de su propia acción y de la interacción con otros.
> El profesor es un facilitador que propone interrogantes y crea espacios para la reflexión, al mismo tiempo que aprende de la práctica. (Espinoza y Morales, 2004, p. 3).

La experiencia, tanto en educación secundaria, como universitaria, señala que se producen avances en la calidad de los textos escritos, en la coherencia, en la capacidad de revisión y de auto-revisión; así como también, en la utilización de estrategias para activar, buscar y organizar información.

Para desarrollar las estrategias necesarias, es fundamental considerar que la producción escrita es un proceso que comienza mucho antes de la redacción propiamente dicha; por lo tanto, es indispensable proponer actividades orientadas a la generación y organización de las ideas, a la determinación del tema, la audiencia y el propósito. A este respecto, es muy interesante el sorprendente hecho pedagógico al que se refiere Carlino según el cual en la habitual metodología de la enseñanza universitaria el que más aprende en clase es… ¡el profesor! ¿Por qué? Pues porque es el que desarrolla la mayor actividad cognitiva, ya que investiga y lee para preparar los temas, reconstruye lo leído en función de objetivos, por ejemplo, conectando textos y autores diversos para abordar un problema teórico-, escribe para planificar su tarea, explica a otros lo que ha comprendido, resuelve dudas, etc. Sin embargo, la organización y metodología usuales de las clases no facilita que los estudiantes hagan lo mismo.

> En este esquema, sólo el alumno que por su cuenta está ya capacitado y motivado para emprender una serie de acciones similares –vinculadas a estudiar, poner en relación y reelaborar la información obtenida- es el que verdaderamente aprende; quien no sabe o no está motivado internamente a hacerlo apenas se instruirá en forma superficial para intentar salir airoso de los exámenes. (Carlino, 2005, p. 11).

Resulta evidente que hace falta una profunda renovación metodológica en la Universidad. El Espacio Europeo

de Educación Superior (EEES) se sitúa, al menos en la teoría, en estos parámetros. Es una buena ocasión para aspirar a su consecución; para reclamar, si es preciso, que se pongan en práctica efectiva.

En ciertos niveles de complejidad de la escritura, los estudiantes deben tener conciencia y reflexionar acerca de lo que se quiere expresar, de cómo se quiere expresar y de cómo se está expresando. Es decir, entender que la producción escrita es una actividad estrechamente ligada tanto a la reflexión metacognitiva como a la reflexión metalingüística. (Jakobson, 1975; Camps, 1990; Saiz, 2000). Desde esta doble reflexión, la didáctica de la escritura contempla un conjunto de subprocesos para que el escritor inexperto reflexione sobre las dificultades de cada uno de los mismos y adquiera experiencia en su propia práctica, lo que implica, como hemos señalado, la planificación, la textualización y la revisión del texto escrito. (Salvador, 1997; Serafini, 1989 y 1994; Sánchez, 1998; Monereo, 2001; Martínez, 2002; Cassany, 1999, 2006 y 2007).

Hemos de ser muy conscientes del hecho de que, en el ámbito universitario, la escritura, en términos generales, está concebida como una actividad enfocada a dar cuenta de las lecturas de estudio realizadas y a la preparación de exámenes. Sin embargo, a nuestro modo de ver, el propósito debería ser mucho más ambicioso y pretender que los estudiantes sean capaces de desarrollar las competencias necesarias para producir textos comunicativos, coherentes y adecuados en la mayor diversidad y tipología textual posible. Y ello, tanto para su presente académico y futura vida profesional, como para dar cauce a su expresión personal, con el fin de desarrollar plenamente su formación integral.

Finalmente, destacar dos aspectos esenciales: la lectura está esencialmente ligada a la escritura y leer y escribir no son sólo herramientas para comunicar conocimiento especializado. También sirven para construir el conocimiento, para profundizar una disciplina. (Casssany, 2006, p. 12).

Leer bien, y con frecuencia, conlleva una disposición, incluso un buen dominio, del lenguaje escrito. Llamamos buena lectura a una lectura comprensiva que exige superar los tres niveles que señala Daniel Cassany: leer las líneas, leer entre líneas y leer tras las líneas. Quiere decirse que es necesario alcanzar el tercer nivel para hablar de una verdadera lectura, comprensiva y crítica.

La escritura es una habilidad compleja para lo que no existen recetas mágicas, sino oficio, práctica y revisión constante. La escritura no es uniforme ni homogénea. Cada disciplina genera formas particulares de escritura, desarrolladas sociohistóricamente a lo largo de siglos. Denominamos género discursivo a cada uno de estos tipos de texto, oral o escrito, que pueden tener grados variados de sistematización. Y dentro de la multiplicidad de géneros discursivos (académicos, periodísticos, jurídicos, administrativos, literarios, económicos, etc.) son muchas las posibles manifestaciones. Por ejemplo, en los géneros académicos: los apuntes, el examen, el manual, el artículo, etc.

Se puede aprender a escribir y nunca se termina de aprender. Esta formación permanente hay que ligarla, como hemos señalado, al conocimiento y uso de los distintos géneros discursivos y tipos de textos, de acuerdo con las diversas profesiones y la función específica del mensaje. Un buen profesional es aquel que domina los géneros discursivos de su disciplina, el que sabe leerlos y producirlos de manera eficaz.

Una buena comunicación escrita depende esencialmente del propósito, del contexto y del lector. Como dice Cassany (2007, p. 168): "Sólo cuando tenemos claro qué queremos decir y cuando conocemos los recursos para hacerlo, sabemos elegir la mejor opción."

Una experiencia de formación en escritura académica

Como hemos señalado previamente, participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario conlleva implicarse en el discurso académico propio de la comunidad de profesionales e investigadores de los diferentes ámbitos de conocimiento. Esta implicación no necesariamente viene dada por la experiencia educativa anterior de los estudiantes de la Universidad, de modo que muchos de ellos pueden encontrarse desarmados frente a los retos comunicativos a los que deben enfrentarse cada día, en particular frente al trabajo personal que han de llevar a cabo para elaborar su propio conocimiento especializado y progresar así en su formación.

A fin de atender de un modo específico estos problemas, ofrecimos, con el apoyo de la Red de Universidades Lectoras y de los Vicerrectorados de Campus y de Estudiantes de la Universidad de Cantabria el Curso Monográfico "La Competencia en Escritura Académica". Se planificó cuidadosamente con la voluntad de ofrecer una doble vía de formación para los 40 estudiantes que decidieran inscribirse en él: por un lado, se programaron 5 Ponencias-Taller impartidas por prestigiosos profesores especialistas en la materia, que se organizaron en sesiones teórico-prácticas

de 3 horas cada una, dirigidas al grupo completo de estudiantes matriculados, y, por otro, se desarrolló un Taller de escritura académica, organizado en 5 sesiones de 2 horas y en que se dividía a los estudiantes en grupos, de forma que pudieran contar con el apoyo de una profesora tutora personal durante el proceso de elaboración de sus textos en primer lugar y de revisión de los mismos en segunda instancia. La respuesta a la oferta fue muy positiva, ya que las 40 plazas disponibles se cubrieron rápidamente.

La estructura del Curso fue la siguiente:

1 - Ponencia inaugural:
"ABC DE LA ESCRITURA ACADÉMICA", del Dr. Daniel Cassany.
Universidad Pompeu Fabra de Barcelona.
Fecha: viernes 17 de octubre de 2008.

2 - Ponencia y Taller:
"PASOS PARA ESCRIBIR TEXTOS ACADÉMICOS" del Dr. Teodoro Álvarez Angulo. Universidad Complutense de Madrid.
Fecha: jueves 6 de noviembre de 2008.

3 - Ponencia y Taller:
"RESUMIR PARA COMPRENDER Y ESCRIBIR", del Dr. Teodoro Álvarez Angulo. Universidad Complutense de Madrid.
Fecha: viernes 7 de noviembre de 2008.

4 - Ponencia y Taller:
"LA CALIDAD DE LA EXPRESIÓN ESCRITA", del Dr. Eloy Martos Núñez.
Universidad de Extremadura.
Fecha: jueves 13 de noviembre de 2008.

5 - TALLER DE ELABORACIÓN Y REVISIÓN DE TEXTOS, impartido por las profesoras Elena Echevarría, Mª Ángeles Melero, Susana Sánchez e Isabel Tejerina

Universidad de Cantabria.
Fechas: martes 11, 18 y 25 de noviembre, 2 y 9 de diciembre de 2008.
6 - Ponencia de clausura:
"LEER Y ESCRIBIR: LLAVES PARA UN BINOMIO", de la Dra. Isabel Tejerina. Universidad de Cantabria.
Fecha: jueves 11 de diciembre de 2008.

La dirección del Curso corrió a cargo de la Dra. Isabel Tejerina y su coordinación correspondió a la Dra. Susana Sánchez.

Las diversas contribuciones de los ponentes y su capacidad de realizar sesiones con un alto contenido práctico resultaron muy satisfactorias para los estudiantes, que, a medida que se fueron sucediendo las distintas aportaciones, pudieron ir incorporando conocimientos y herramientas básicas para aplicarlas posteriormente tanto en las sesiones de planificación, elaboración y revisión de textos del Taller, como en el trabajo personal derivado del resto de su trayectoria académica.

Resulta imposible resumir en estas líneas toda la actividad desarrollada por los estudiantes a iniciativa de los ponentes; sí queremos ofrecer una pequeña muestra que es resultado del trabajo llevado a cabo a partir de una propuesta del profesor Teodoro Álvarez Angulo, quien solicitó a los estudiantes que expresaran metafóricamente la acción de escribir, de forma que pudieron reflejar de manera creativa la complejidad del proceso de elaboración de textos escritos.

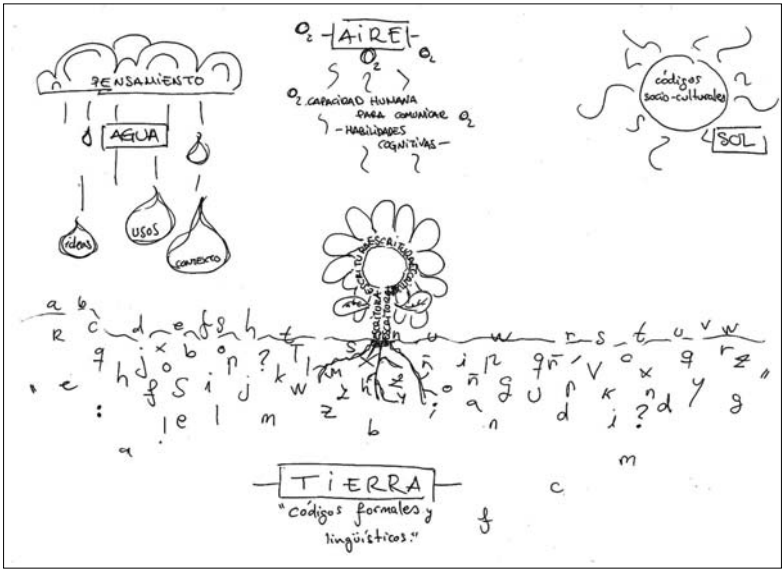


Figura 1 – Metáfora visual sobre la actividad de escribir realizada por Paco Barrera e Isabel Fernández

ESCRIBIR UN TEXTO ES COMO CONSTRUIR UN EDIFICIO

Pensamos que le escritura es como la albañilería o, mejor dicho, como la construcción de un edificio. Necesitamos conocer las técnicas para construir, los materiales que se van a emplear y las herramientas adecuadas a emplear.

El proceso sería, comparándolo con el proceso de composición de un texto, más o menos de la siguiente forma:

A.	Conoceremos el terreno sobre el que se asentaran los pilares del edificio.		Conocemos el contexto en el que desarrollaremos el mismo. Concretaremos el lector y lo que queremos expresar.
B.	Cimentar, ponemos la base de nuestro edificio.		Concretamos las ideas básicas sobre las que desarrollar el escrito.
C.	Estructura. Se eleva el esqueleto del edificio.		Establecemos el guión o esquema por el conducir el texto.
D.	Cerrar y rematar. Se hacen la paredes, se dividen las estancias de los pisos, se rematan los detalles de paredes, suelos...		Redactamos el escrito, atenderemos a la ortografía, gramática, expresión...
E.	Antes de entregar las llaves... se revisa todo!		Leeremos lo que hemos escrito cuando hayamos acabado la composición.
F.	Remodelar o derrumbar.		Si el texto no es de tu agrado, se empieza de nuevo.

Figura 2 – Metáfora conceptual sobre la actividad de escribir, realizada por Alfonso Díaz y Martín Ruiz

Actividad desarrollada en torno al Resumen en las sesiones de Taller de escritura

Las sesiones del Taller se diseñaron con el fin de ofrecer a los estudiantes la atención personalizada necesaria para poder orientar el trabajo de escritura que cada uno de ellos afrontaba. Los estudiantes fueron organizados en 4 grupos, de forma que cada profesora – tutora podía atender de forma continuada e individualizada a 10 personas.

El objetivo que nos propusimos para el Taller fue que cada estudiante realizara dos resúmenes y un texto expositivo. Puesto que los estudiantes matriculados provenían de muy diferentes titulaciones de la UC, optamos por trabajar con textos especializados pero accesibles para un amplio sector de destinatarios, a la vez que útiles para los fines que nos planteábamos, de modo que decidimos trabajar con materiales de prensa y también con publicaciones especializadas de sociología y política. Además, decidimos comenzar con artículos de prensa para ir progresando después hacia las publicaciones especializadas. Ambos objetivos, resúmenes y texto expositivo, se cumplieron, si bien hubieran precisado de un mayor tiempo para la secuencia de los procesos y para la asimilación de los logros. Dadas las limitaciones de espacio de esta publicación, exponemos a continuación con el detalle mínimo imprescindible la secuencia de actividades desarrolladas encaminadas a la mejora de la competencia de resumir textos.

Elección justificada del mejor resumen de entre cuatro posibilidades

Las tutoras proporcionamos a los estudiantes un documento en el que aparecía el texto de Javier Marías "Relamiéndose ante las catástrofes", publicado en *El País Semanal* el 26 de octubre de 2008, del que facilitamos cuatro posibles resúmenes: tres de ellos fallidos, no válidos por diferentes motivos, y uno válido. Los estudiantes recibieron también unas pautas de valoración del resumen académico elaboradas por las tutoras.

La actividad consistió en que los estudiantes, primero en parejas y después en un debate en gran grupo, expusieron las razones por las que consideraban válidos o no los resúmenes propuestos. A continuación ofrecemos un esquema en el que figuran en la columna de la izquierda, las características que las tutoras imprimieron voluntariamente a los resúmenes para conseguir o no su validez, y, en la columna de la derecha, las apreciaciones que los estudiantes realizaron en el segundo momento de intercambio en gran grupo.

Propuesta de las tutoras	Apreciaciones de los estudiantes
RESUMEN 1: no válido *Razones:* Las expresiones están calcadas del texto. Incluye detalles accesorios Es demasiado largo No aparece la idea central ni la opinión que el autor nos quiere transmitir	Para el Resumen 1: *Aspectos positivos*: no olvida detalles, respeta la estructura del texto de origen, es fácilmente comprensible *Aspectos negativos*: no recoge el sentido global del texto, aporta muchos detalles innecesarios, no recoge ideas importantes, hay muchas tomadas literalmente del texto, sus partes están mal conectadas y no hay una distancia respecto del autor del texto origen.

RESUMEN 2: válido *Razones:* Guarda la proporción correcta respecto del texto de origen Recoge las ideas principales Refleja con claridad el punto de vista del autor. Respeta la estructura dada por el autor Evita lo accesorio.	Para el Resumen 2: *Aspectos positivos*: tamaño, contiene toda la información necesaria, recoge citas textuales pero utiliza el entrecomillado para ello, respecta la estructura del texto de origen, sintetiza las ideas, no se pierde calidad en la reducción, respeta las ideas principales y usa palabras diferentes a las del texto de origen que le hacen adquirir entidad. *Aspectos negativos*: no se señaló ninguno.
RESUMEN 3: no válido *Razones:* Es demasiado corto Se trata de una yuxtaposición de oraciones sin cohesionar. No hay un hilo conductor que represente el progreso del pensamiento del autor Recoge ideas importantes pero no el punto de vista del autor	Para el Resumen 3: *Aspectos positivos*: no se señaló ninguno. *Aspectos negativos*: sólo trata una idea del texto, la del primer párrafo, las oraciones aparecen desconectadas y son citas textuales del texto de origen, resulta muy subjetivo, es demasiado escueto y pierde mucha información relevante, y la estructura resulta distinta de la del texto de origen.
RESUMEN 4: no válido *Razones:* Recoge bien las ideas, respetando la estructura del texto pero en un esquema (podría ser el paso previo para hacer un buen resumen)	Para el Resumen 4: *Aspectos positivos*: resulta claro y directo *Aspectos negativos*: elimina mucha información, es esquemático.

La actividad realizada pone de manifiesto que los estudiantes identifican el resumen válido, pero lo hacen tras haber explicitado mediante una discusión las características que resultan de los procesos de transformación de un texto base a un texto resumido. (Álvarez, 1999). Con todo, la elección, aunque mayoritaria, no fue unánime, puesto que algunos estudiantes se inclinaban claramente por los resúmenes 1 ó 4. Además, muchos de ellos declararon haber sentido la necesidad de releer con mucha atención el

texto base o algunos de sus fragmentos para poder realizar la propuesta, aludiendo a la longitud del mismo como una dificultad importante para el resumen.

En efecto, la creencia de que la lectura es un proceso rápido y lineal está muy arraigada en las concepciones de estudiantes que presentan dificultades en la lectura. (Colomer y Camps, 1996). Esta falsa idea influye en su falta de competencia a la hora de elaborar textos que parten de la comprensión global de los distintos discursos, como las notas, resúmenes y esquemas propios de la actividad de estudio, y de los textos expositivos a través de los que son evaluados. Por este motivo, con la siguiente propuesta de elaboración de un resumen nos propusimos en primer lugar detenernos sobre el proceso de comprensión lectora del texto, imprescindible para poder afrontar la elaboración de su resumen.

Elaboración de un resumen de texto breve

Se presentó a los estudiantes el artículo de opinión de Eduardo Galeano "Derechos del trabajador, ¿un tema para arqueólogos?", publicado en *El País* el 7 de mayo de 2008.

Como hemos mencionado antes, en primer lugar propusimos trabajar la comprensión del texto, a través de las siguientes estrategias:

- Anticipar el contenido a partir del conocimiento del autor y el título del artículo.
- Lectura silenciosa del texto.
- Realización de un primer resumen tentativo de forma oral en parejas: cada estudiante transmite a otro lo que ha leído, y a continuación recibe el relato de su compañero. Esta actividad busca que los estudiantes contrasten su primera interpretación

del texto con el fin de que puedan enriquecer recíprocamente su comprensión.

A continuación, se llevó a cabo la tarea de elaborar individualmente el resumen del texto cuya comprensión ya habían trabajado.

En tercer lugar, y ya divididos en los grupos de 10 personas tuteladas por una profesora, los estudiantes debieron valorar los propios resúmenes en función de las pautas dadas, mediante unas fichas de autoevaluación. Asimismo, debían señalar los puntos débiles y fuertes de los resúmenes realizados por el resto de los compañeros de su grupo. Además, tuvieron que explicitar cuáles fueron las principales dificultades que encontraron durante el proceso de elaboración del resumen. Toda la propuesta resultó enriquecedora no sólo de cara a que los estudiantes identificaran las propiedades de un buen resumen, sino que también resultó muy ilustrativo para ellos el descubrir cómo referirse a las distintas dificultades que habían encontrado de manera que todo el grupo pudiera comprenderlo y aportar posibles vías de mejora.

Citamos ahora algunas de esas dificultades que los estudiantes manifestaron haber encontrado, ciñéndonos exclusivamente a uno de los grupos:

- Sintetizar y sacar las ideas principales en pocas palabras.
- Comprender el texto base.
- Evitar plasmar toda la información, sobre todo los datos concretos.
- Usar vocabulario propio.
- Cómo empezar y cómo concluir.
- Dar continuidad al texto.

- Evitar aportar la propia opinión y datos complementarios.
- Trabajar con bolígrafo y papel.

Se trata de dificultades esperables en el proceso de formación en el que estábamos inmersos; y todas ellas se tuvieron en cuenta para orientar la siguiente secuencia de resumen que se realizó en el Taller. Hemos de hacer mención expresa a la dificultad que supuso para algunas personas el hecho de que en esa sesión presencial no se trabajara con procesador de textos, hecho que sin ser ya sorprendente en estos tiempos, provoca la reflexión sobre la función que en próximas ediciones de cursos de este tipo deben cumplir sin duda las TIC, para acercar los procesos de elaboración de textos a los usos propios de la comunidad de lectores y escritores a la que pertenecen.

El resto de la actividad del Taller, cuyo desarrollo no explicitaremos aquí por falta de espacio, comprendió la elaboración de un nuevo resumen de un texto base más amplio (el capítulo completo de un libro), y la elaboración de un texto expositivo a partir de diversas fuentes (tres artículos de revistas especializadas) proporcionadas por las tutoras sobre un tema de sociología. Fue posible asumir estos retos, aunque para ello hubo que aprovechar al máximo el tiempo presencial programado, y también fue necesario pedir una mayor implicación de los estudiantes con horas extra de trabajo personal para así poder completar los objetivos previstos.

En conclusión, esta práctica de lectura y escritura desarrollada en el ámbito de la Universidad de Cantabria supuso una primera experiencia muy positiva para el desarrollo de la competencia en escritura académica de nuestros estudiantes.

Tras haber realizado el programa y las tareas planificadas y reflexionado sobre sus deficiencias concretas, los estudiantes manifestaron haber mejorado en su competencia en la lengua escrita, sobre todo porque la experiencia les permitió visibilizar tanto las exigencias para la elaboración de resúmenes y textos expositivos en un nivel académico, como las dificultades puntuales que les surgían. De esta forma pudieron aumentar sus recursos para afrontar la escritura de textos en los que se plasme o construya conocimiento, asumiendo la escritura como una tarea compleja y recurrente, muy entrelazada con la comprensión de otros textos de referencia. Así, gracias a este distanciamiento sobre las tareas, seguirán aumentando progresivamente su competencia en escritura académica vinculada a su ámbito específico de profesionalización durante el resto de su trayectoria académica. Por nuestra parte, como profesoras responsables del diseño, la dirección y la coordinación del Curso pensamos que, a la satisfacción por los logros conseguidos, debemos añadir desde ahora la asunción de un nuevo reto que se dirige a plantear nuevos cursos en escritura académica más orientados a los estudios y especializaciones del espectro universitario.

Referencias bibliográficas citadas

ÁLVAREZ, T. (1999): *Cómo hacer resúmenes de textos*. Barcelona, Octaedro.

BERNARDA, R.; WAIGANDT, D. (2006): Leer y escribir en la Universidad: de la teoría a la práctica. *Universitario.* Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina. http://www.fcedu.uner.edu.ar/clm/rosa-leiva-htlm. (Consulta 28-11-2008).

CAMPS, A. (1990): Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, v. 49, p. 3-19.

CARLINO, P. (2005): *Leer y escribir en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

CASSANY, D. (1999): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Paidós. (2006): *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula.* Barcelona: Paidós. (2007); *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales.* Barcelona: Anagrama.

COLOMER, T.; Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

DÍAZ, J.; LEÓN, O. (2002): Producción y metaproducción de textos escritos en educación vespertina. Seminario para optar al grado de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica y al título de Profesor de Castellano, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

ESPINOZA, N.; MORALES, O. A. (2004): El desarrollo de la lectura y escritura en la Universidad: una experiencia de integración docente. Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela. http://webdelprofesor.ula.ve/odontologia/oscarula/publicaciones/articulo8.pdf. (Consulta 14-11-2008).

FLOWER, L.; HAYES, J. (1996): *Teoría de la redacción como proceso cognitivo. Textos en contexto*. Lenguaje y Vida. Buenos Aires: Asociación internacional de lectura, p. 73-110.

JAKOBSON, R. (1975): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.

MARTÍNEZ, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle: Cali.

MONEREO, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En: MONEREO, C. (Coord.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Graó. p. 11-27.

NARVAJA, E.; DI STEFANO, M.; PEREIRA, C. (2002). *La Lectura y la Escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba.

SÁIZ, M. C. (2000). Entrenamiento metacognitivo en el aula. Un procedimiento curricularmente integrado. En: GARCÍA-SÁNCHEZ, J. (Coord.). *De la psicología de las instrucción a las necesidades curriculares*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 53-64.

SALVADOR, F. (1997). Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica. Málaga: Aljibe.

SÁNCHEZ, E. (1998). Comprensión y redacción de textos. Barcelona: Edebé.

SERAFINI, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Paidós, (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.

VIGOTSKY, L. S. (1988): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Grupo Editorial Grijalbo.

Universidad de
Castilla La Mancha

El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios

Santiago Yubero[*]
Elisa Larrañaga[*]
Pedro C. Cerrillo[*]

Los profesionales de la educación universitaria nos encontramos ante el apasionante reto de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, lo que nos exige trabajar no sólo el conocimiento, sino desarrollar y potenciar también las actitudes y competencias de los futuros profesionales, que pasan a ser los principales protagonistas de su propia formación. En este ámbito resulta imprescindible incluir la lectura, ya que la competencia lectora correlaciona

[*] CEPLI – Facultad de Educación y Humanidades. Universidad de Castilla-La Mancha (España).

en un alto grado con el nivel de consecución de otras competencias, que componen el mapa de competencias genéricas que deben alcanzar los titulados universitarios. La lectura activa ha sido siempre una práctica indispensable para los estudiantes universitarios, tanto en su proceso inicial de formación como en el continuo a lo largo de su desarrollo profesional.

La competencia lectora incluye la capacidad de utilizar, comprender, reflexionar e inferir información sobre los textos escritos. Esta competencia sólo se alcanza con la práctica lectora, con la ejecución de una lectura activa, en la que el lector se ha de implicar en el texto e ir construyéndolo conforme avanza en la lectura. Tendrá que realizar inferencias para su propia vida, sin ceñirse exclusivamente al componente cognitivo, por lo que también han de entrar en funcionamiento los componentes actitudinales y axiológicos del texto y de la lectura. Este proceso únicamente tiene lugar cuando es el sujeto el que decide libremente interactuar con el texto de forma voluntaria, creando su propia lectura y apropiándose de ella. Sin duda, este proceso exige una importante base cognitiva, que ya se da por construida en los estudiantes universitarios. Del mismo modo, también se necesitan elementos motivacionales que son básicos para la construcción lectora, dando lugar a la formación de los hábitos lectores. En este sentido, resulta interesante tener presente en las políticas universitarias estudiar el hábito lector de sus alumnos y analizar su realidad lectora.

Los hábitos lectores de los universitarios españoles

Un estudio publicado con el mismo nombre (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008) analiza las características específicas de la lectura de los estudiantes universitarios. Una de las dificultades de estos estudios es incluir bajo el mismo concepto de lectura una gran variedad de prácticas realizadas por los alumnos dentro de su actividad propia como estudiantes: lectura de apuntes, lectura de artículos, lectura de información en Internet, lectura de capítulos o libros vinculados con su formación, junto con la lectura voluntaria de carácter ocioso. Una buena parte de la lectura de los estudiantes universitarios tiene un carácter instrumental, ya que está dirigida al estudio y a la información. La lectura para numerosos alumnos consiste en la exclusiva transmisión de conocimientos, lo que carece de la base necesaria para hablar de hábito lector. Sin duda, una cuestión a tener en cuenta en las personas con estudios universitarios es que, aunque han leído mucho en su vida, la lectura para algunos de ellos es un mero instrumento de aprendizaje. Se trataría de lectores instrumentales, que descifran perfectamente el lenguaje escrito para acceder a la información pero que no leen de forma habitual, en los que la lectura no forma parte de su tiempo de ocio, por lo que no realizan una apropiación personal del texto. En este estudio se incluye el análisis de variables motivacionales, yendo más allá de la medida clásica del número de libros leídos y del tiempo dedicado a la lectura.

Este estudio cuenta con la participación de 2.175 alumnos universitarios procedentes de doce universidades públicas españolas. Los resultados obtenidos confirman

los datos proporcionados por las encuestas nacionales, en las que se informa de una frecuencia superior en la conducta lectora de los estudiantes en general y de los universitarios en particular, con respecto al resto de la población. Del mismo modo, se encuentran porcentajes superiores de lectura en las mujeres universitarias que en los varones. Entre los estudiantes universitarios predominan los que leen alguna vez a la semana, incluyendo libros de lectura propios de su formación universitaria. En el tipo de libro de lectura que seleccionan predomina la novela ('best-seller'), resultado similar al de los datos nacionales. El 83% de los estudiantes universitarios leen por lo menos alguna vez al trimestre. Pero si consideramos sólo aquellos estudiantes que tienen la lectura como práctica cotidiana, aquéllos que leen con una frecuencia semanal, el porcentaje baja al 57%, estos sujetos reciben la denominación de *lectores frecuentes*. De ellos, 30 de cada 100 informan que leen todos los días. Los lectores frecuentes declaran leer una media de 10.47 libros en el último año y haber dedicado unas 4.70 horas semanales a la lectura. Lo que implica una dedicación media de 45 minutos a la lectura diaria. Las tres cuartas partes de los estudiantes universitarios dedican algún tiempo durante la semana a la lectura. Un 5% de los estudiantes, más de 10 horas. El 30% de los estudiantes universitarios lee más de 15 libros al año y dedica más de una hora diaria de media a la lectura.

En resumen, con respecto a los estudiantes universitarios, el 57% son *lectores frecuentes* y el 26% *lectores ocasionales*. Lo que supone un 83% de lectores entre la población universitaria. Dato coincidente con el índice del *Barómetro de Hábitos Lectores (*2007), que informa del 82.4% de lectores universitarios. La mayoría de los estudiantes univer-

sitarios lee entre 3 y 5 libros al año y un 12.7% más de 11 libros al año.

Las mujeres superan a los hombres en la frecuencia lectora. El porcentaje de mujeres lectoras es superior al porcentaje de hombres lectores, pero los hombres que leen lo hacen con más intensidad que las mujeres. No obstante, parece que la lectura en los hombres está más vinculada con el estudio y con el trabajo. Teniendo en cuenta la lectura de literatura, las mujeres superan en porcentaje a los hombres. Casi la mitad de los estudiantes universitarios indica que lee porque "le gusta"; la tercera parte lee para "aprender" e "informarse", un 27% lee porque se "divierte", un 15% lee para "evadirse" y un 7.7% lee para "estar al día". Así, los libros se leen fundamentalmente por entretenimiento (71.6%), aunque es importante destacar que un 39.9% lee, fundamentalmente, por motivos de estudio.

Los estudiantes universitarios dicen no leer más por falta de tiempo (74%), aunque un 2.6% de los alumnos declara que no leen más porque no les gusta leer y un 25.1% prefiere emplear su tiempo libre en otro tipo de ocio. Los datos del Informe Nacional del 2007 muestran que los jóvenes y los estudiantes prefieren, en mayor medida, un tipo de ocio en el que no se incluye la lectura.

Los libros se obtienen principalmente por compra más que por préstamo. Es interesante destacar en la compra de libros la orientación hacia la motivación extrínseca o externa. Se compran libros, fundamentalmente, porque se necesitan, lo que señala la obligatoriedad en los estudiantes universitarios de llevar a cabo un comportamiento lector. Entre los alumnos compradores de libros destaca la motivación intrínseca, porque les apetece (68.2%) y para tenerlos (31.2%). Un 79.8% de los estudiantes universita-

rios ha comprado algún libro en el último año, un 72.1% compraron entre 1 y 10 libros, un 5.2% entre 11 y 20 y un 1.9% más de 20 libros. Además, un 67% de los estudiantes ha obtenido algún libro por préstamo bibliotecario o de amigos y un 61% por regalo.

En cuanto a la lectura de prensa, el 45% de los estudiantes universitarios la lee con regularidad y un 38.1% de vez en cuando. La mayoría leen prensa nacional y local.

El 98% de los estudiantes universitarios es usuario de Internet. Un 93.7% de ellos lo usa semanalmente para obtener información, mientras que los más jóvenes también lo utilizan para chatear (46%).

La representación social de la lectura y la figura del falso lector

En la medida en que la lectura constituye un fenómeno social, el estudio de las imágenes del lector construidas socialmente se convierte también en un elemento de máxima relevancia (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2004). A nivel social existe una imagen positiva del lector, más acentuada en el caso de estudiantes universitarios, a los que socialmente se les supone lectores. Esta situación, un tanto contradictoria cuando no se es lector, puede llevar a tratar de distorsionar, a veces incluso de forma no intencionada, la propia imagen como lector.

Negar el hábito lector puede, en parte, "descategorizar" a la persona como universitario y, en este caso, lo más saludable para su autoestima es rebajar los criterios para adquirir un cierto nivel de lector y de sus propias actitudes con respecto a la lectura. En este tipo de trabajo de inves-

tigación existe la posibilidad de que los sujetos encuestados orienten sus respuestas en un sentido u otro. En las encuestas tradicionales de lectura, la medida cuantitativa utilizada es una medida explícita, preguntando directamente a los sujetos la información sobre el comportamiento lector que llevan a cabo. En este sentido, es posible falsear la información y crear una imagen distinta a la real. Por ello, en este estudio se optó por una medida correctiva, empleando conjuntamente dos entradas de información, lo que posibilita ofrecer datos de lectura más fiables (Larrañaga y Yubero, 2005). Como medida de lectura algunos estudios utilizan el tiempo dedicado a la lectura voluntaria (Eurodoxa y Precisa) y otros el número de libros leídos durante el último año (De Miguel y París: Tábula V). Aquí se ha considerado que, posiblemente, el mejor criterio para obtener una medida más fiable del comportamiento lector y establecer categorías de estudio en función del hábito lector, resultaría de cruzar ambas variables y trabajarlas conjuntamente. De este modo, se pueden conocer los casos en los que el valor de ambas variables no coincide y comprobar si no se corresponden los datos procedentes de las dos fuentes. Uno de los problemas que surgen al analizar la frecuencia lectora es decidir qué criterios se utilizan para definir a un sujeto como lector, ya que en los estudios se utilizan diferentes criterios. Con respecto a la frecuencia lectora, se han utilizado: "haber leído en los tres últimos meses" (Ministerio de Cultura, 1978), "leer al menos una vez al mes" (CIRES, 1994), "estar leyendo algún libro" en el momento de registrar la información (Tábula V), "leer de vez en cuando" (Ministerio de Cultura, 1985). En cuanto a la variable del número de libros leídos, los criterios oscilan

desde un libro al año (Eurodoxa), hasta cinco libros al año (Tábula V). En la variable del tiempo dedicado a la lectura voluntaria, se consideró el criterio utilizado en los estudios de Precisa, que define como "no lector" al sujeto que no lee nunca o casi nunca, "lector ocasional" al que lee un rato de vez en cuando (al trimestre o al mes), y leer una o dos veces a la semana y todos o casi todos los días, definen al "lector frecuente". En la variable de "volumen de lectura", teniendo en cuenta que la muestra de estudio son alumnos universitarios (para los que la lectura es un instrumento de trabajo), se consideró como "no lectores" a los sujetos que no leen ningún libro y a los que informan que han leído 1 o 2 libros en el último año, por entender que en la población de estudiantes universitarios ese es un nivel mínimo de exigencia de estudio y, por lo tanto, no puede considerarse como lectura voluntaria.

En la contingencia de estas variables se han encontrado personas cuyas respuestas a una pregunta sobre comportamiento lector no era posible, teniendo en cuenta la información que habían proporcionado en otra variable de medida del comportamiento lector. Por ejemplo, es muy difícil mantener el cruce "leo todos o casi todos los días" y haber leído "1 o 2 libros" en el último año. Esta circunstancia provocó situar a estos sujetos en un grupo independiente de estudio, al que se denominó "falsos lectores". De este modo se han creado cuatro grupos de lectura:

- *Lectores Habituales*. Está constituido por el grupo de lectores frecuentes en ambas variables. Son sujetos que leen con una frecuencia como mínimo semanal y han leído un mínimo de 11 libros durante el último año. Se les designa lectores habituales

por entender que bajo estos criterios la lectura está insertada en su estilo de vida.

- *Lectores ocasionales*. Leen de vez en cuando (alguna vez al mes o al trimestre) y han leído entre 3 y 10 libros en el último año.
- *No lectores*. No leen durante su tiempo libre y han leído como máximo 2 libros en el último año.
- *Falsos lectores*. No leen durante su tiempo libre, aunque hayan leído más de 2 libros en el último año. También se considera en esta categoría los que han leído en su tiempo libre, pero no han leído más de 2 libros en el último año. Son los sujetos que han dado respuestas inconsistentes en su comportamiento lector, mostrándose lectores en una variable, pero no lectores en la otra.

Siguiendo esta clasificación, nos encontramos con que casi 12 de cada 100 estudiantes universitarios no accede a la lectura (15.3% de los hombres son no lectores, 10.4% de las mujeres). El 27% de los alumnos son falsos lectores, considerando con ello que no tienen incorporada la lectura en su estilo de vida (29.4% de los hombres, 26.4% de las mujeres). Más del 60% de los estudiantes dedica una parte de su tiempo libre a la lectura, el 49% de forma ocasional (39.8% de los hombres, 53.5% de las mujeres) y el 11% habitualmente (15.6% de los hombres, 9.7% de las mujeres). Las mujeres son más lectoras (63.2%) que los hombres (55.4%).

Cada grupo lector presenta características diferenciales, que vienen reflejadas tanto en su conducta de lectura, como en las variables que la motivan. En general, estos resultados marcarían un patrón de conducta distinto, que quedaría caracterizado en los siguientes términos:

Patrón de lectura del estudiante universitario no lector:

- Solamente se acercan a la lectura de forma esporádica, siendo ésta, básicamente, curricular.
- La lectura de prensa de los hombres va dirigida a los diarios deportivos, las mujeres prefieren la prensa local.
- La motivación lectora es instrumental, para obtener información. La motivación de compra también se centra en la instrumentalidad y por obligación.
- Justifican no leer por falta de tiempo.
- La conducta de acceso al libro (compra, regalo, préstamo y biblioteca) es muy restringida. Prácticamente no compran libros, ni se los regalan.
- Realmente, no les gusta leer.
- Valoran su relación con la lectura como regular, pero la percepción del nivel lector es de normalidad.

Quizás, en este caso, el fracaso lector pueda explicarse por una motivación intrínseca limitada y por unos intereses personales alejados de la lectura.

Patrón de lectura del estudiante universitario lector:

- Realiza la conducta lectora de forma regular.
- Les interesa la lectura y mantienen recuerdos de los libros.
- Predomina la lectura de novelas, pero no se renuncia a otros géneros literarios.
- Es lector frecuente de prensa, fundamentalmente, nacional.
- La motivación lectora es plurifactorial, centrada básicamente en que le gusta y se divierte leyendo.

- Es comprador de libros. La motivación de compra es intrínseca a la lectura, porque les apetece comprarlos y les gusta tenerlos.
- Considera que no lee más porque le falta tiempo.
- Le gusta leer.
- Compra libros y los saca en préstamo de la biblioteca de forma cotidiana. También les regalan y les prestan libros.
- Valora positivamente su relación con la lectura y se percibe con un buen nivel lector.

El patrón del sujeto falso lector sería:

- Son personas que leen alguna vez.
- No dirigen su ocio a la lectura voluntaria. Se trata de lectores instrumentales, que se dirigen a la lectura para estar informados.
- Rebajan el nivel de consideración que definiría al sujeto lector, para encajar ellos mismos dentro de esta categoría.
- No les disgusta la lectura, pero tampoco se enganchan a ella.

Así, los falsos lectores se ubican en un patrón lector intermedio. Leen alguna vez, pero esta conducta no está incorporada en su estilo de vida. Su acercamiento a la lectura es esporádico y, aunque no les disgusta esta actividad, no han conseguido incluirla de forma sistemática en su tiempo de ocio. Leen, generalmente, para estar informados y recurren a la falta de tiempo para justificar su nivel de lectura que, por otra parte, valoran como adecuado. Pueden llegar a percibirse como lectores, aunque realmente no tienen desarrollado el hábito de leer. La justificación que hacen los falsos lectores de no leer, puede reflejar la configuración sociocultural del ocio y la baja motivación social

que se tiene hacia la lectura en nuestro contexto. Acuden a pretextos como la falta de tiempo, cuando en nuestro estilo de vida actual se dispone de más tiempo libre que en ninguna otra época. En la actualidad se perciben dos fenómenos: el primero es la escasa relevancia social del tiempo dedicado a la lectura, ya que el ocio se define culturalmente con la realización de otras actividades, principalmente consumistas, con lo que el tiempo de lectura no entra en esta configuración. El segundo, es que la no disponibilidad de tiempo libre muestra, de alguna manera, una imagen social de prestigio. Unidos ambos fenómenos, parece que la mejor opción para justificar que no se lee es apelar a la no disposición de tiempo libre para ser lectores. Con ello, se encuentra justificación para no realizar una conducta socialmente valorada y que el estudiante universitario debería llevar a cabo para mantener su estatus. De hecho, estas personas perciben que mantienen una relación positiva con la lectura y se consideran a sí mismos como sujetos lectores.

En un estudio anterior realizado con estudiantes universitarios (Larrañaga, 2004) se encontraron los mismos patrones de lectura. En esta investigación participaron 1.011 estudiantes universitarios procedentes de cinco universidades españolas. Si comparamos los resultados de ambos estudios, nos encontramos con un descenso en los índices de lectura en los estudiantes universitarios. Así, mientras que en 2001 la media de libros leídos en el último año era de 2.56, en el año 2007 ese valor se sitúa en 2.14 ($t(3170) = -7.77$; $p < .000$). El mismo resultado se ve reflejado en la distribución porcentual de los grupos de lectura, 71.6% de lectores en el 2001 (53.6% lectores ocasionales, 18% lectores habituales); recordemos que en el estudio de

2007 un 60.8% son lectores (49.3% ocasionales y 11.5% habituales). Se refleja claramente la influencia de la imagen social del lector, el trasvase de no lectores se ha producido al grupo de falsos lectores (27.3% en el 2007 frente al 19.1% del 2001). La aplicación de las pruebas estadísticas inferenciales confirma la significación de las diferencias comentadas ($\chi 2(3) = 46.621$; $p < .000$).

En cuanto a los índices nacionales, también encontramos un descenso en los valores informados por la FGEE. En el tercer trimestre del año 2008 descendió en tres puntos el porcentaje nacional de lectores, situándose en un 53.9% (39.7% lector frecuente). En el primer trimestre del 2009 el porcentaje de lectores en España se situó ligeramente por encima, en el 54,8% de la población mayor de 14 años, el 42,1% se declara lector frecuente; es decir, afirma leer libros diaria o semanalmente. Aunque la publicación de estos datos ha destacado el incremento de los lectores frecuentes respecto a los años anteriores, sin incidir en el descenso de lectores.

Estos resultados nos llevan a pensar que algo puede estar fallando en las campañas de promoción lectora. En el siguiente epígrafe se analizan algunos aspectos de la promoción lectora.

La promoción lectora y los hábitos lectores

Algunos autores consideran que, independientemente, de la necesidad de realizar campañas de promoción de la lectura más eficaces, sería necesario evaluar los resultados de los Planes de Lectura llevados a cabo.

El Ministerio de Cultura de España publicó en el año 2007 el Balance del plan de Fomento de la Lectura (2004-

2007) y no aparece ningún dato de resultados sobre el comportamiento lector. El informe se ciñe a una descripción pormenorizada de las actividades llevadas a cabo durante estos años, en los distintos contextos de acción pública.

La única medida nacional que existe sobre el comportamiento lector son las encuestas que realiza la *Federación de Gremios de Editores de España*. En los dos últimos años se han incluido entrevistas a menores (de entre 10 y 13 años) y, básicamente, son los únicos datos disponibles de cobertura nacional. Los datos del Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros para este grupo de edad en el tercer trimestre del 2008, son los siguientes: el 81.9% son lectores, el 65.5% lectores frecuentes (leen diaria o semanalmente), un 16.4% lectores ocasionales (leen alguna vez al mes o al trimestre). Pero, solamente el 59% afirma leer porque le gusta y le apetece, el 30.4% porque se lo han recomendado (aunque dicen que le gusta) y un 10.6% por estudios. Un 97.3% asegura que sus profesores les animan a leer, un 87.1% realiza actividades en torno a la lectura. Los datos del primer trimestre del 2009 reflejan que crece el número de lectores infantiles, situándose en un 91.2% los que se consideran lectores. El 81.1%, afirma leer libros diaria o semanalmente y un 10.1% leen alguna vez al mes o al trimestre. El 57.4% de los niños lectores afirma leer por elección propia y porque les apetece, el 21.4%% lee porque le han recomendado los libros pero, además, les gusta y un 21.2% lee por obligación o por estudios. Un dato a tener en cuenta es que el 96.8% de los niños afirma que leen porque sus profesores les animan a leer.

Como puede apreciarse en los datos ofrecidos, el porcentaje de niños a los que les gusta la lectura es bastante inferior al porcentaje de lectores. Se trata de niños que

asisten al colegio y en la mayoría de los casos están bajo la dinámica de la lectura obligatoria. No olvidemos que ser lector requiere querer leer y hacerlo de forma voluntaria y placentera.

En los resultados obtenidos sobre el comportamiento lector de 1.667 estudiantes de los últimos años de Primaria (4ª, 5ª y 6ª) de la comunidad de Castilla-La Mancha se confirma el porcentaje de lectura del informe nacional. De manera que, un 95.4% lee algún libro durante las vacaciones y casi el 70% ha leído más de 6 libros en el último año. No obstante, hay que tener en cuenta que el 80% informa de lectura obligatoria en el curriculum escolar y que parte de esta lectura se enmarca en los tiempos vacacionales. Solamente un 13% de los escolares encuestados no tiene lectura escolar obligatoria, y a más del 30% le habían mandado leer más de 6 libros en el último año. Lo más preocupante es que el 40% informa que no le gustan los libros que lee en el colegio. Como dato de interés hay que tener en cuenta que a nivel nacional el porcentaje de lectores cae en picado a partir de los 13 años. Entre los 14 y los 24 años son solamente lectores el 46.2% de los sujetos entrevistados, de los cuales un 11.2% lee por motivos de estudio.

A partir de los datos expuestos parece que las acciones de promoción lectora en el contexto escolar, que se centran en la obligatoriedad de lectura de libros de literatura infantil y juvenil, no están teniendo el efecto deseado. O tal vez sí, si sólo se trata de inflar artificialmente los porcentajes de lectores. Pero así no se crean lectores, ni se desarrollan, realmente, los hábitos lectores de la población infantil.

Los hábitos lectores de los educadores

Juan José Millas, en el verano de 2008, en su curso de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, criticaba las campañas institucionales de fomento de la lectura, comentando que el hábito lector sólo se adquiere a través de la complicidad y el ejemplo. Debemos estar de acuerdo en que para que la promoción a la lectura resulte eficaz debe darse compromiso, entusiasmo, información, formación y contacto continuo. Además, el proceso debe producirse en un ambiente de libertad, en el que se transmita el placer de la lectura a través del modelado (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Quizás éste sea un problema importante, si hablamos de los propios hábitos lectores de los maestros. En la investigación comentada anteriormente (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008), se analizan, separadamente, los hábitos lectores de los estudiantes de Magisterio. Los resultados señalan que sólo un 7.7% de los futuros maestros son lectores habituales y un 48.9% leen ocasionalmente, lo que supone que sólo un 56.6% de los futuros maestros son lectores. Un 31.7% de los alumnos de Magisterio entrarían en la categoría de falsos lectores. Lo que implica que casi el 22% no son lectores, y a más del 31% no les atrae leer y no leen en su tiempo de ocio. Con este panorama, no es de extrañar que estemos así, sobre todo si pensamos que difícilmente se puede contagiar lo que se no se tiene.

Afortunadamente, la situación es ligeramente distinta entre los profesionales de la educación que están en activo. En el curso 2003/2004 se llevó a cabo una investigación con 519 profesores de la comunidad de Castilla-La Mancha de Educación Infantil (23%), Educación Primaria (57%) y Educación Secundaria (20%). Los resultados seña-

laban que el 23.9% eran *lectores habituales*, que primaban el 'leer por leer' y que motivaban a leer a sus alumnos a través de distintas actividades, con más recursos de lectura y proponiendo la lectura como actividad voluntaria. El 59.9% entraban en la categoría de *lectores ocasionales*. Un 14.2% (2.3% *no lectores* y 11.9% *falsos lectores*) se dirigían a la lectura, principalmente, para informarse y estar al día.

En ocasiones, una estrategia desacertada es la obligación de leer un número de libros al año, entregando una ficha, resumen, comentario…, sobre cada libro, que además entra dentro de la evaluación curricular. Si un mediador considera sólo el valor instrumental de la lectura, difícilmente llegará a construir un solo lector. El problema de los maestros que son lectores instrumentales o falsos lectores, es que pueden llevar a programar sólo actividades de instrumentalización de la lectura y, con ello, olvidar el valor de la lectura por sí misma. El objetivo debe ser que leer se convierta en un placer, primando la gratuidad y la libertad de la acción, para insertar la conducta lectora en el tiempo de ocio. Sólo así se llega a ser lector.

No es nada nuevo decir que la obligación de leer no crea lectores y que, incluso, puede desarrollar la aversión hacia la lectura, desanimando a leer. Todos los padres deberían saber que no deben obligar a sus hijos a leer y que, sin embargo, sí tienen que acompañarles en la lectura.

Hábito lector y estilo de vida

"La lectura es una herramienta fundamental del desarrollo de la personalidad, pero también lo es de socialización como elemento esencial para convivir en democracia y desenvolverse en la sociedad de la información." (Plan de

Fomento de la Lectura, MECD, 2009). Efectivamente, ya nadie discute la importancia de la lectura, sobre todo por su valor instrumental o extrínseco para mejorar nuestro aprendizaje. Sin embargo, los lectores creemos firmemente en la importancia de la lectura, pero por su valor intrínseco, por el placer que genera leer un libro, por lo que disfrutamos en los momentos de lectura, también por lo que aprendemos con las experiencias de los personajes, de las situaciones…, por las inferencias lectoras que nos pueden ayudar en el día a día (Yubero, 2007). Ese es el paso fundamental que falta en la promoción lectora, descubrir el placer de la lectura, de la lectura activa realizada a partir de inferencias personales.

Parece que, en parte, la importancia de la lectura está ya consolidada, incluso entre los más pequeños. En la investigación antes mencionada se analizaban tanto el valor intrínseco, como el valor extrínseco de la lectura. La puntuación media alcanzada para el valor intrínseco fue de 3.40 (sobre 4 puntos de valoración máxima). De manera que "tener libros en casa" obtuvo una media de 3.64 y "leer para aprender" una media de 3.23. El valor extrínseco fue más bajo (2.50 de media), "compartir con mis amigos las lecturas" alcanza una media de 2.21 y "disfrutar parte de tiempo leyendo" 2.38.

Aún así, atendiendo a los resultados globales de los 1669 estudiantes de Educación Primaria, la lectura figuraba en el puesto noveno de las preferencias sobre actividades a realizar en el tiempo libre, sólo por delante de "no hacer nada". Pero si atendemos a la valoración intrínseca de la lectura, los niños que le dan un valor elevado a la lectura la ubican en el segundo lugar de sus opciones de ocio, sólo por detrás de practicar deporte.

Disponemos de 79 historias de vida del desarrollo lector de estudiantes universitarios, obtenidas a partir de un seminario permanente de investigación abierto en la página web del CEPLI, que desarrollamos en el año 2006. La información recogida en estas historias coincide con los datos de los niños sobre la elección lectora durante el tiempo de ocio. Los lectores universitarios afirman que disponen de un espacio y de un tiempo de lectura cotidiana al que optan libremente. Informan de "un momento de lectura", que llevan a cabo de forma habitual. La disponibilidad de tiempo libre actúa como modulador del tiempo lector, leen más o menos dependiendo de las actividades ordinarias, pero esto no influye en la decisión de leer o no leer.

El rastreo de todas las historias de lectura de los sujetos lectores tiene también como elemento común la presencia de un lector que actúa de transmisor del gusto por la lectura, que motiva indirectamente en muchas ocasiones la lectura y comparte con ellos la experiencia lectora. Esta figura de apoyo lector es distinta según los sujetos y el momento evolutivo en el que surge. En muchos casos se refieren a personas de la familia: los abuelos, el padre, la madre o alguno de los hermanos; en otros, el responsable es algún profesor (resulta curioso que los sujetos comentan que nunca lo olvidarán); también ocupan un papel importante los amigos, siendo informados por otro grupo de sujetos como los responsables de descubrir el placer de leer. En numerosos casos, tanto lectores como no lectores, destacan la mala influencia de la lectura obligatoria, que lleva a preocuparse más por la tarea, que por la propia lectura y que, en muchos casos, es adjetivada como "un suplicio" o como "un castigo". En las historias de los sujetos no lectores aparece la lectura obligatoria como una mala experiencia lectora, que les aleja de la decisión voluntaria de leer

un libro; incluso, en algunas historias de lectores, se refleja un descenso en su conducta lectora por la influencia negativa de los libros leídos obligatoriamente, expresando que no disfrutaban de esa lectura e, incluso, que seleccionaban los libros con menos páginas, para acabar antes.

Conclusiones

Estos resultados confirman que motivar la lectura no es ejercitar de manera mecánica la técnica lectora. La motivación para leer se deriva de la inmersión en el mundo de los libros. La meta para crear hábitos lectores es tratar de conseguir que la lectura se convierta en un placer, primando la gratuidad curricular y la libertad. Es imposible llegar a ser lector si no se lee, y es difícil dedicar tiempo voluntario a la lectura en un contexto social donde el tiempo de ocio se construye con opciones distintas a la lectura. Por supuesto, no se llega a ser lector de un día para otro, este proceso requiere dedicación y motivación. Para ello es imprescindible crear entornos en los que leer y escribir sean actividades cotidianas. Para fomentar el hábito lector es necesaria una lectura activa que lleve asociadas las operaciones interpretativas, críticas e inferenciales. Se han de ofrecer no sólo libros, sino la posibilidad de comentar las lecturas, aprendiendo a reflexionar y a opinar, además de implicarse emocionalmente en el texto. Se ha de conseguir que el sujeto no sólo le conceda el valor instrumental a la lectura, sino, fundamentalmente, un valor lúdico. El objetivo no es leer para devorar libros, sino disfrutar de la lectura como actividad intrínsecamente reforzadora, con una meta inmediata en la propia acción. Lo mejor que se puede hacer para fomentar la lectura es leer y hacerlo con gusto. “No hay ningún secreto para despertar el gusto por la

lectura. Sólo hay que abrir un libro que contenga un texto poderoso y leer en voz alta. No se precisa nada más, todo es tan sencillo como beber agua." (Fernández Paz, 2002, p. 85).

Además, como señalaba Pennac (1993), también debemos respetar 'el derecho a no leer'. La lectura ha de ser una decisión personal. Nosotros debemos preocuparnos de ser capaces de acercar el libro al niño, para tratar de construir una relación placentera. Pero, sin ninguna duda, leer no es un deber, es un derecho (Machado, 2002). Sin embargo, para que un aprendiz se implique en el desarrollo de su hábito lector es necesario que disfrute de la lectura, que la interprete en sí misma como un comportamiento relevante.

La obligación lectora sólo falsea los índices de lectura. Leer por obligación no genera hábito lector, a los datos podemos remitirnos como prueba. Quizás la clave de la actuación en la promoción a la lectura debe situarse en una revolución de la base misma, cambiando el objetivo hacia la consecución del derecho a la lectura. El objetivo debe ser que todos podamos hacer efectivo nuestro derecho de acceder a tantos libros de lectura como deseemos y, para ello, también se necesitan buenas bibliotecas escolares, universitarias y públicas. En esta línea de promoción del hábito lector en estudiantes universitarios se sitúa el Club de Lectura Universitario, que desde el CEPLI se ofrece todos los años a la comunidad universitaria del campus de Cuenca de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Referencias bibliográficas

CERRILLO, P. C. LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha/CEPLI.

CIRES (1994). *La cultura como consumo*.

DE MIGUEL, A.; PARÍS, I. (Dir. téc.) (1998). *Tábula V: los españoles y los libros: hábitos y actitudes hacia el libro y la lectura*. Madrid: Cegal.

EURODOXA (1994). *Estudio sobre la sociedad lectora*. Madrid: Ministerio de Cultura.

FERNÁNDEZ PAZ, A. (2002). Como quien bebe agua. En AAVV, *Hablemos de leer* (p. 77- 88). Salamanca: Anaya.

LARRAÑAGA, E. (2004). *La lectura en los estudiantes universitarios: variables psicosociales en la formación de los hábitos lectores*. Tesis doctoral.

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S. (2005). El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores". *Ocnos,* n. 1, p. 43-60.

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. C. (2004). El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector. En: YUBERO, S.; LARRAÑAGA, E.; CERRILLO, P. C. (Coord.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha/CEPLI.

LARRAÑAGA, E.; YUBERO, S.; CERRILLO, P. C. (2008). *Los hábitos lectores de los estudiantes españoles*. Cuenca: SM/CEPLI

MACHADO, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Salamanca: Anaya.

ESPAÑA. Ministerio de Cultura (1978). *La realidad cultural de España y demanda cultural*.

_____. Ministerio de Cultura (1985). *Encuesta de comportamiento cultural de los españoles*.

PENNAC, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

PRECISA (2000-2003). *Hábitos de lectura y compra de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

YUBERO, S. (2007). *Una vuelta al mundo de los valores en 80 libros*. Cuenca: CEPLI.

Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia, Universidad de Alicante y Universidad Católica de Valencia

Hablar, leer y escribir mediante la publicidad

María José Labrador Piquer[*]
Pascuala Morote Magán[**]
Antonio Mula Franco[***]

Introducción

La proliferación de mensajes publicitarios en el mundo actual a través de cualquiera de los medios de comunicación y su influjo en la sociedad nos ha conducido a trabajar sobre el material que ofrece la publicidad como recurso didáctico en la enseñanza de primeras y segundas lenguas, teniendo en cuenta los intereses, los gustos y el nivel de maduración y formación de los estudiantes.

[*] Universidad Católica y Universidad de Valencia. Grupo ELCiS.
[**] Universidad de València. Grupo ELCiS.
[***] Universidad de Alicante.

El acto de comunicación de la publicidad nace movido por el interés económico, es decir, tiene una dimensión pragmática: la persuasión ejercida por el emisor está orientada a influir en la conducta de los receptores. Y solo teniendo en cuenta esta intención y finalidad es como pueden interpretarse los mensajes persuasivos que son los anuncios. De ahí que el lenguaje que se utiliza en la publicidad esté íntimamente relacionado con el concepto de retórica, registrado en el DRAE como "Arte de bien decir, embellecer la expresión de los conceptos, de dar al lenguaje escrito o hablado eficacia bastante para deleitar, persuadir o conmover".

El objetivo esencial y específico de la enseñanza de lenguas a través de la publicidad es su carácter integrador: aprender a expresarse oralmente y por escrito, a leer y a interpretar (evaluar y apreciar) y aprender a disfrutar de las creaciones publicitarias, en las que se observen aspectos de funcionalidad estética (hay anuncios muy hermosos, desde el punto de vista textual e icónico) junto a otros que resaltan problemas de la sociedad actual. Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D "Educación literaria e interculturalidad" (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.[1] El éxito de este objetivo exige que las competencias esenciales que el alumno debe desarrollar se orienten hacia dos direcciones:

a) Las competencias que permiten comprender y reconocer las convenciones específicas del discurso pu-

[1] En este sentido podríamos perfectamente hablar de *publicidad en tiempo de crisis* como el anuncio de la venta de una marca de colchones españoles que ha empezado a aparecer en prensa: "Medidas contra la crisis: dormir bien y gastar poco. A qué esperas. Llama ahora mismo" o el anuncio de una agencia de viajes: "Tus mejores recuerdos en cualquier rincón del mundo a un precio increíble. Todo por un momento único."

blicitario es decir, el conocimiento de una gramática, de un léxico y de unos recursos del leguaje figurado elemental que los extranjeros conocen en sus propias lenguas (imagen, metáfora, paradoja… que tanto aparecen en la publicidad).

b) Las competencias que permiten tener en cuenta la historicidad que puede haber en los textos publicitarios y los saberes para descubrir la interpretación y la construcción de los mismos. Si las competencias son muy limitadas, los estudiantes de una lengua se encontrarán en una situación de inferioridad para comprender y saber captar los mensajes de la publicidad, además de realizar prácticas de lectura y escritura en una lengua extranjera.

Valores de la publicidad

La publicidad posee un gran valor en la enseñanza aprendizaje de la lengua; por ello, los estudiantes que van a ser profesores han de salir preparados para desarrollar las habilidades y competencias esenciales de sus alumnos:

- Lingüística
- Literaria
- Retórica
- Intercultural

El papel incitador de los textos publicitarios en el aprendizaje de segundas lenguas y en el proceso de comprensión, creación y recreación de los estudiantes se explicita en la planificación de estrategias o actividades de lectura y escritura, que, a su vez se vinculan con la expresión plástica, musical, fílmica..., que puede ayudar a que los alumnos aporten sus propios conocimientos publicitarios,

que en la mayoría de ocasiones les llegan sin darse cuenta, (vivimos en un mundo bombardeado por la publicidad), y les haga pasar a la actividad y a la crítica, transformándose en sujetos activos de su propio proceso de enseñanza aprendizaje. En consecuencia es necesario conectar la experiencia de lectura publicitaria y los saberes de los aprendices.

La fusión lengua-cultura en los textos publicitarios es una constante que puede utilizar el profesor en sus aulas no solo para analizar aspectos de lexicografía, sintaxis y retórica, sino para reflexionar, hablar y debatir en las clases en torno a unas formas de comportamiento y de pensamiento, que pueden verse condicionadas por la publicidad a causa de su influencia en un mundo cuyos valores más relevantes en los anuncios son, aparte de la posesión de objetos, la mayoría de las veces innecesarios, la consecución de la fuerza, el poder, el dinero, el sexo, la belleza, la juventud…

Sarrión y Morote han estudiado (1993) la relación entre propaganda y publicidad, basándose en Mucchielli (1977) quien señala que el principal objetivo de la publicidad y la propaganda es hacer uso de la comunicación con todos sus recursos para orientar a los individuos y grupos y empujarles a la acción en el sentido esperado. De cualquier forma, tanto en una, como en otra, la manipulación, el engaño y la seducción se vinculan a códigos lingüísticos e icónicos. En estos códigos hay que tener en cuenta que los recursos morfosintácticos, retóricos, pictóricos… son esenciales, ya que con ellos se pretende llamar la atención del receptor, para que se sienta atraído hacia lo que ha de adquirir e incluso pensar.

Consideramos, por lo tanto, la publicidad como *lingüística aplicada con fines específicos* que se puede apro-

vechar como material y recurso en enseñanza de lenguas. Todo texto publicitario es un tipo de discurso comunicativo, en el que poseen la misma importancia la imagen, el color, la música… junto a la palabra; esto supone la implicación de diferentes disciplinas: la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología, la sociología, etc., de ahí su valor interdisciplinar, cultural y didáctico.

Si tenemos en cuenta, además que la especificidad de la didáctica consiste en reflexionar para actuar, su enfoque debería ser pragmático, tal y como desarrolla nuestra propuesta. No habrá que olvidar, por obvio que pueda parecer, que el aula es el punto de partida, el lugar de experimentación y el punto de llegada de la investigación científica.

Con demasiada frecuencia, los primeros aprendizajes de lenguas se hacen en situaciones y con manuales inadecuados, a partir de modelos abstractos y situados fuera de la realidad comunicativa y textual. Parece olvidarse que la finalidad principal a la hora de enseñar lenguas no es otra que dotar al alumno de los recursos de expresión, comprensión, y reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos; esto supone la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua, centradas en la competencia comunicativa del aprendiz, que es lo que pretendemos lograr con la publicidad.

Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El Marco Común Europeo de Referencia no propone una metodología concreta pero sí se inscribe en un enfoque centrado en la acción lo que significa una reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las necesidades de los alumnos. Así por ejemplo no tienen las mismas necesidades los alumnos extranjeros que están en una uni-

versidad española realizando su proyecto final de carrera que los alumnos extranjeros que hoy en día están en las aulas de primaria o secundaria en España, que los estudiantes que en sus países tiene el español como segunda lengua(caso de Brasil).

El Marco además de las competencias generales y de las competencias comunicativas de la lengua, señala la competencia cultural que le permitirá al individuo relacionar de modo significativo las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto, a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo activo hasta configurar la competencia pluricultural, en la que la publicidad es muy relevante porque a veces le permite al profesor partir de los conocimientos previos de sus alumnos que tiene en el aula para conocer los nuevos.

El Marco señala una serie de parámetros o categorías generales que describen el uso de la lengua y la habilidad del usuario o el alumno para utilizarla (dimensión horizontal) si bien advierte de las estrechas relaciones de todas las categorías. De esto se deduce que los diseñadores de programas, autores de manuales o profesores podrán poner énfasis en aquellos aspectos de contenidos específicos que consideren de mayor interés según las necesidades del usuario o alumno.

Respecto a las actividades comunicativas y a las estrategias, se identifican las siguientes subcategorías:

- Expresión o producción: oral y escrita
- Comprensión o recepción: oral, escrita y audiovisual
- Interacción: oral y escrita
- Mediación

De todas ellas podemos hacer uso partiendo de la publicidad.

Estas subcategorías suponen un cambio respecto al sistema tradicional de clasificación de destrezas que se limitaba a la expresión y compresión oral y escrita, ya que aporta, la comprensión o recepción audiovisual tan habitual en nuestra sociedad donde las TIC han tomado un papel relevante. Asimismo, aporta dos nuevas categorías: *interacción y mediación* que nos permiten una nueva valoración desde el aspecto comunicativo de la lengua.

Otra de las aportaciones novedosas es la inclusión de las denominadas competencias generales que aunque estaban en forma de objetivos socioculturales en los manuales y programas, el Marco ofrece una descripción detallada y las desglosa en cuatro subcategorías:

- Los conocimientos declarativos, derivados de la experiencia y del aprendizaje formal (conocimientos empíricos y académicos), más el conocimiento del mundo, del que la publicidad tanto nos puede enseñar si se sabe leer e interpretar adecuadamente.
- Las destrezas y habilidades, que incluyen tanto las destrezas interculturales, la capacidad de relacionarse, habilidades prácticas… que se pueden adquirir cuando los estudiantes crean anuncios o recrean algunos de los que conocen, como se verá más adelante.
- La competencia existencial, donde se incluyen las motivaciones, actitudes, personalidad, formas de vida y conducta, valores positivos y negativos... que se encuentran en el hombre actual y que observamos en la publicidad. Por ejemplo, un materialismo

enmascarado que pretende comparar la felicidad con la posesión de los coches más caros.[2]

La publicidad y el contexto

Ya se han analizado diversos contextos publicitarios, como el del eterno enfrentamiento entre el hombre y la mujer, lo masculino y lo femenino, que se observa continuamente estereotipado en una gran mayoría de anuncios, aunque últimamente aparece publicidad en la que el hombre realiza tareas hasta ahora atribuidas a la mujer. (Labrador y Morote, 2005). La mujer, cuando está en el hogar, se preocupa por el aseo y la limpieza, y aunque esté incorporada al mundo laboral, en algún anuncio se muestra como una sencilla ama de casa inquieta por la suciedad (huellas que dejan los perros cuando vuelven des su paseo habitual, escasez de brillo en los suelos y baños, manchas en la ropa de sus hijos y las camisas de su marido...).

La mujer joven y deslumbrante en su físico y en su atuendo luce en grandes mansiones, como anfitriona de fiestas donde el lujo y el excesivo consumo de bebidas, bombones, mazapanes, turrones ("el más caro del mundo"), joyas, perfumes... la sitúa en un ambiente muelle y un estatus social elevado, lo que contribuye a acentuar las diferencias de clase; incluso grandes marcas como *Scada* ofrecen, en algunos de sus anuncios, una imagen de mujer elegante, joven, rubia, blanca sin ningún texto excepto el nombre en grande de la citada marca. A veces, solo se ve una pierna perfecta de mujer entrando a un automóvil, re-

[2] Citamos textualmente de un periódico diario de España: "Resulta que ahora la felicidad se mide en kilómetros."

duciéndola a mera sinécdoque (utilización de la parte por el todo).

El hombre, con frecuencia, está representado como ejecutivo, deportista, de apariencia atractiva, viril, joven y sabio (*Jasper*[3]). El nivel socioeconómico se refleja en el poder adquisitivo de corbatas, trajes italianos, móviles, relojes, bebidas, etc. Los coches representan el alcance de un nivel de vida alto, relacionado con la atracción física, el poder, el dinero y la fuerza masculina (grandes coches para grandes hombres).

En diversos anuncios publicitarios sobre coches solamente se ve el vehículo, como es el caso del *Mazda*, acompañado de una frase hecha en la parte superior: *hay cosas que aún no pueden hacerse ni en un circuito*; en la inferior, otro texto del que destacamos *la emoción, la excitación y la novedad* (atributos de personas). Los coches pequeños como el *Smart* se comparan con una visión filosófica de la vida en la que se resalta el valor de lo pequeño, frente a lo aparente: *la grandeza: una cuestión de tamaño*? Todos estos aspectos son adecuados para realizar actividades comunicativas en el aula, como indicaremos más adelante.

Textos publicitarios

Los mensajes publicitarios se caracterizan por una serie de rasgos que ofrecen la posibilidad de clasificarlos en informativos, descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos, poéticos… en todos ellos sus estructuras gra-

[3] Hace unos años hubo una proliferación de anuncios con esas características masculinas en los que la palabra *Jasper* significaba *joven aunque suficientemente preparado*.

maticales son diferentes, de ahí su aplicabilidad en la clase de lengua.

Los descriptivos y poéticos, cuya función referencial va unida a la estética, son muy frecuentes en la actualidad; en muchos de ellos se resalta tanto la belleza del objeto que se pretende publicitar como la hermosura de los textos, próximos a la literatura e incluso la incorporación de la propia literatura en algunos anuncios de bancos, centros de estudio, etc. Por ejemplo, ING Direct para felicitar la Navidad del 2006 introdujo un fragmento de Walt Whitman con el título *No te detengas:*

> No dejes que termine el día sin haber crecido un poco, sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños. No te dejes vencer por el desaliento. No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte, que es casi un deber. No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario. No dejes de creer que las palabras y las poesías sí pueden cambiar el mundo. Pase lo que pase nuestra esencia está intacta. Somos seres llenos de pasión. La vida es desierto y oasis. Nos derriba, nos lástima, nos enseña, nos convierte en protagonistas de nuestra propia historia. Aunque el viento sople en contra, la poderosa obra continúa: tú puedes aportar una estrofa. No dejes nunca de soñar, porque en sueños es libre el hombre.

En el reverso de la tarjeta vuelve a insistir en la frase de Whitman *no dejes de creer que las palabras y las poesías sí pueden cambiar el mundo.* Seguido de *Feliz navidad* y el logotipo del banco *ING DIRECT* (*tu otro banco*).

Análisis de textos

Si analizamos mensajes publicitarios observamos que la mayoría están relacionados con una filosofía hedonista que proclama el placer como fin supremo de la vida: todo se puede alcanzar, como ya hemos señalado, comprando

coches, perfumes, bebidas, joyas, dulces… desde la felicidad hasta el éxito social y la calidad de vida, sin importar los valores y los sentimientos (todo se compra y se vende). Estas ideas conectan con antiguos mitos que perviven en la sociedad actual como la consecución de la belleza, la sabiduría, la juventud, la fama, etc. aspectos subliminales de la publicidad.

Son muchas las técnicas que se pueden utilizar en las clases de ELE partiendo de la publicidad, desde debates hasta simulaciones, dramatizaciones, exposiciones, narraciones… Bien es cierto que hay anuncios que solo al observarlos ya nos sugieren aspectos a tratar en el aula como refranes, estudio del léxico, incremento de la adjetivación… independientemente de la técnica que utilicemos, como los siguientes: *Quien a buen árbol se arrima…* (*Instalpark,* diseño en madera); *Todo un mundo a tus pies* (*Grupo Grancasa*, empresa de alfombras); *Tengo una casa, quiero un hogar* (*El Corte Inglés*); *Colchas de entretiempo. En tonos crudos, azules o malvas, lisas o con alegres estampados, son ideales para abrigar las frescas noches de otoño y dar al dormitorio un toque cálido y delicado* (estilismo *Rosa Bramona*), etc.

Antes de entrar en el análisis de los anuncios sugerimos comenzar las clases con una serie de preguntas que se vinculan a procedimientos retóricos propios de la publicidad como acto de comunicación: quién lo dice, qué dice, cómo se dice, en qué medio, a quién se dirige y con qué efectos; estas preguntas se responden oralmente o por escrito.

A continuación presentamos anuncios clasificados por temas y señalamos sus posibilidades didácticas:

COMIDAS Y BEBIDAS:

PRUEBA LOS NUEVOS CANELONES

Tres nuevas recetas, tres nuevos sabores para uno de los platos más tradicionales de Italia. Te sorprenderá lo que hemos conseguido con los nuevos rellenos de fungí, formaggio y fruti di mari.
Un resultado tan asombroso que te dejará con la boca abierta

Imagen 1 – Anuncio de pasta italiana

Antes de estudiar el texto queremos destacar la originalidad de la imagen de los tenedores, metáfora de unas manos en actitud de acción de gracias por la aparición de una nueva marca de canelones.

Las características lingüísticas y simbólicas son, entre otras: uso del imperativo con carácter persuasivo; mezcla de lenguas (italiano-español); llamada de atención al receptor de forma familiar (tuteo); reiteración del número 3 relacionado con el simbolismo del mismo en las culturas y en la literatura como número perfecto, según Pitágoras;

estructuras enumerativas (*tres nuevas recetas, tres nuevos sabores*…); utilización del futuro con valor de posibilidad (*te sorprenderá… te dejará*…); empleo de frases hechas (*con la boca abierta*); frases nominales (*un resultado tan asombroso*…); novedad del producto resaltada por el adjetivo *nuevo* repetido tres veces, etc.

El tema de las bebidas tiene un potencial extraordinario para tratarlo desde diversos puntos de vista: antropológico, poético, artístico, costumbrista, musical etc. esto nos permite acercarnos al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno fomentar interacciones orales y tareas de escritura, motivar la receptividad e incrementar una comprensión lingüística y sociocultural, como un objetivo fundamental.

• Anuncio del *Zumo Pascual*

Imagen 2 – Anuncio de zumo

Características: resalta lo natural, es decir, lo hecho en casa. Se emplea la oración comparativa en mayúsculas *SÓLO TU FORMA DE HACERLO ES MEJOR QUE LA*

NUESTRA; se utiliza la aposición, en este caso explicativa *ZUMO PASCUAL. CASI EL MEJOR ZUMO DE NARANJA*; en la argumentación se emplean oraciones de distintos tipos: enunciativa, adversativa, consecutiva y adjetivas o de relativo; la imagen destaca el color naranja como propio del zumo natural y en el texto de las etiquetas se señala mediante la reiteración del sustantivo *zumo* las tres clases que fabrica *Pascual*: *zumo*, *sólo zumo* y *zumo sin pulpa*; la reiteración de la palabra *zumo* se explica en las tres botellas utilizando el adjetivo modificado por un adverbio como, por ejemplo, en la primera botella: *ligeramente azucarado*.

- Anuncio de vino blanco *D. O. Rias Baixas*

La imagen de los tres jóvenes en el interior de una copa de vino, que brindan con copas más pequeñas es muy original. El mensaje icónico es muy positivo, porque los tres sonríen y el color azul claro del fondo es relajante y parece que quiere representar un paraíso delicado y suave que se alcanza con el vino anunciado.

Imagen 3 – Anuncio de un vino blanco

Relojes

Las joyas y los relojes también las encontramos frecuentemente en revistas, en los periódicos y en la televisión (como el de Marina Danko), siempre relacionados con lo señorial, la distinción, la categoría… El anuncio que presentamos a continuación de la marca Zenith si bien como imagen no nos llama la atención, el texto tiene alto interés desde el ámbito que lo estamos estudiando.

Imagen 4 – Anuncio de relojes[4]

[4] El texto puede leerse en el epígrafe 4, apartado d) Técnicas que fomentan la creatividad.

El texto intercala dos lenguas, y se utilizan recursos de los cuentos de hadas *Cuando una perla se encuentra con una estrella*..., aparecen transformaciones propias de los cuentos maravillosos (estrellas convertidas en sirenas), metáforas del tipo A es B (la esfera es un deslumbrante océano)... Puesto que no hay un final de cuento, los alumnos pueden continuar el anuncio como si de este género se tratara.

Díptico en forma de cuento, que anuncia los cursos de verano de un colegio

Imagen 5 – anuncio de un centro escolar

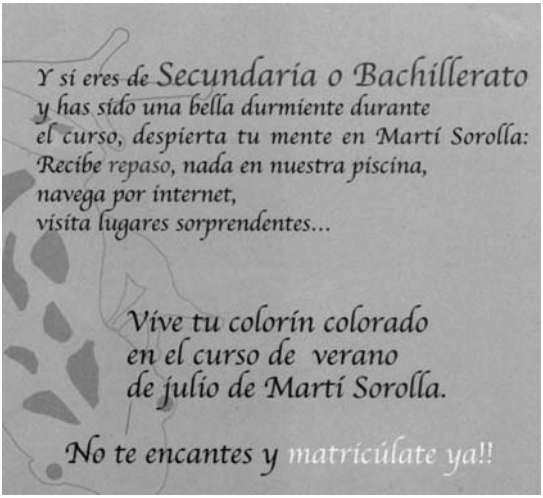


Imagen 6 – Anuncio de un centro escolar

Como hemos visto, comienza como los cuentos, en concreto el del príncipe encantado metamorfoseado en sapo que por el amor de una mujer, recupera su condición humana.

En la primera parte se describen las actividades que se realizan durante el mes de julio, cuyos protagonistas son los personajes de los cuentos maravillosos y termina con una llamada a la matricula.

Experiencias con alumnos Erasmus

Las técnicas que a continuación detallamos han sido llevadas a cabo en la Universidad Politécnica de Valencia. Los alumnos son de diferente lengua materna, por lo general, proceden de diversos países europeos, de Estados Unidos, China y Brasil; son alumnos de nivel B2 de edades comprendidas entre los veinte y veintiséis años que

estudian diferentes carreras (Bellas Artes, Arquitectura, Ingenierías, Administración de empresas, Informática, Topografía, etc.).

a) Técnica expositiva:

La exposición oral de un trabajo es una de las tareas fundamentales del alumno en su periodo de formación, tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad forma parte del currículo escolar.

Una vez estudiados los anuncios del epígrafe anterior, se plantea el diseño de uno. Se forman grupos de cuatro alumnos y se dan las siguientes consignas: van a abrir una academia para el aprendizaje del español como lengua extranjera y tienen que diseñar un anuncio atractivo para lograr que se matriculen muchos alumnos, así como especificar en qué medio lo van a difundir. Para ello, se proporcionan trasparencias y rotuladores de colores y el profesor marca el tiempo del que disponen (por lo general, una media hora).

Una vez finalizada la tarea, se nombra un portavoz que presenta el anuncio al resto de la clase. Mientras explica el diseño del anuncio, los compañeros toman nota de aquellos aspectos que no están suficientemente claros o que no han entendido bien, preparan preguntas y reflexionan sobre lo que escuchan (escucha activa). Una vez realizada la presentación se pasa a un apartado breve de preguntas.

A continuación presentamos el anuncio elaborado por un grupo de alumnos (alemanes, noruegos e italianos), los medios de difusión que eligieron fueron carteles en autobuses, escuelas y universidades, paneles en las carreteras y en la radio.

Imagen 7 – Anuncio de una academia

b) Torbellino de ideas:

Se proporciona a los alumnos el texto que aparece en todos los anuncios de bebidas alcohólicas: *Bebe con moderación, es tu responsabilidad*

Se pide que en un minuto escriban todas las palabras que estén relacionadas con *moderación* (no frases); en nuestro caso se permite que escriban las palabras en su propio idioma y una vez finalizado el tiempo las traducen al español. Del mismo modo se hace con la palabra *responsabilidad*.

Después, se reúnen en grupos para tratar de hacer una única lista de todas las palabras anotadas suprimiendo las que se repiten. Con esta actividad obtenemos el concepto que tienen de ambos términos y nos sirve de preámbulo para otros debates que se han programado en el aula. Por ejemplo, los accidentes que se producen por excesivo consumo de alcohol, en especial durante los fines de semana; el *botellón* (con el significado actual que todavía no recoge

el DRAE[5]) y los problemas que plantea en la sociedad: suciedad de las zonas de reunión, ruidos y escándalos, borracheras, coma etílico… Al tratarse de grupos numerosos se realizan los debates en pequeños grupos y posteriormente, se elige un representante para que forme parte de la mesa redonda que expondrá las opiniones al resto. Del mismo modo, se nombra un moderador para dar la palabra a quienes quieran intervenir después.

c) Mimodrama:

Se trata de una representación de un anuncio mediante gestos y figuras sin mediar palabra; equivale al juego tradicional de adivinar títulos de películas. Es una técnica de gran interés puesto que con frecuencia nos encontramos que los gestos tienen significado diferente según la procedencia del alumno, por ejemplo, en algunas culturas orientales la negación con la cabeza no existe. Con esta actividad se fomenta la expresividad, el desarrollo del léxico y la multiculturalidad.

Se forman grupos y se deja libertad para que cada grupo elija un anuncio de los estudiados en clase (relojes, bebidas, coches, alimentos, ropa...). Una vez preparado el mimodrama lo representan ante los demás que deben adivinar de qué producto se trata. Si no lo adivinan se dan pistas con dibujos. Una vez finalizado, se entabla un coloquio para que expresen las dificultades encontradas en su representación y comprensión.

d) Técnicas de creatividad escrita y oral:

A partir del texto del anuncio del reloj Zenith (véase Imagen 8):

[5] El DRAE solo indica: Del aum. De botella.

Cuando una perla se encuentra con una estrella....
En los cuentos de hadas infantiles a veces las estrellas caen desde el cielo hacia el mar. En una playa de fantasía ellas se convierten en sirenas vestidas de madreperla y galuchat: blanco iridiscente, negro erizo marino, azul turquesa, verde jade, rosa tornasolado o coral rojo. La esfera es un deslumbrante océano donde se adivina el movimiento Zenith: cronógrafo El Primero para el tamaño grande y calibre Élite para la versión pequeña. También disponible en oro rosa o amarillo con o sin diamantes.

Se plantean las siguientes actividades:

- Continuar la frase con la que empieza el anuncio: *Cuando una perla se encuentra con una estrella....*
- Los textos escritos se comparan con los del resto de compañeros de grupo y se reelaboran intercalando alguna de las adjetivaciones que aparecen en el texto original.
- Comentario del significado metafórico que tiene para cada uno de ellos la *perla* y la *estrella*.[6]
- Se comenta qué artículos o productos podrían compararse con una perla o una estrella y se debate con toda la clase.
- Elaboración de una única historia del grupo que posteriormente se lee al resto de los compañeros.

e) Técnica del puzle:[7]

El tema de trabajo elegido ha sido *el chocolate*. Para entrar en materia, los alumnos visualizan, libremente anuncios en la red sobre chocolates. Una vez comentados

[6] Los comentarios sobre *la perla y la estrella* han sido muy curiosos, desde la comparación con la típica sopa de estrellitas hasta electrodomésticos, libros, amigos, sentimientos, etc.

[7] Diseñada por Aronson, E., Universidad de California, basado en el aprendizaje cooperativo; más información en http://www.jigsaw.org/overview.htm

con el resto de los compañeros comienza el puzle sobre el chocolate.

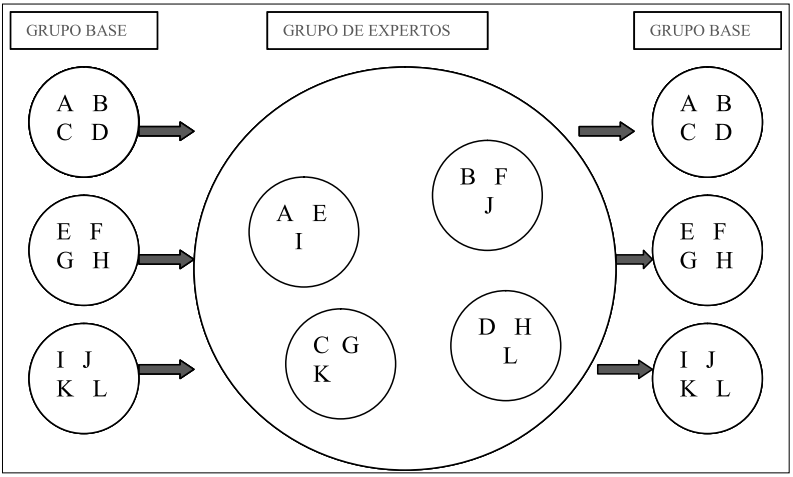


Imagen 8 – Diagrama fases del puzzle de Aronson

Se forman grupos de cuatro o seis personas, dependiendo del número total de alumnos y se les asigna a un alumno de cada grupo la misma tarea, así los alumnos A, E y I tiene que investigar *la historia del chocolate*; los alumnos C, G y K recoger *recetas* cuya base sea el chocolate; B, F y J aspectos de salud y nutrición; D, H y L que investiguen algún club virtual de *amigos del chocolate*.

Una vez finalizada la recogida de información, se reúnen en grupos los que han trabajado el mismo aspecto, cotejan la información obtenida, la seleccionan, la amplían, la estructuran, discuten los puntos fundamentales,[8] etc. Será el grupo de expertos en esta materia. Después regresan a sus grupos originales (base) y explican a sus compañeros todo lo aprendido. Finalmente, elaboran un documento

[8] Las palabras que no entienden las buscan directamente en www.rae.es

que recoge lo fundamental y se entrega una copia al resto de los compañeros.

Estas son algunas de las direcciones consultadas por los alumnos para la realización de la tarea: http://www.valor.es/chocolaterias_valor.asp; http://www.valor.es/museo/museodelchocolate. asp; http://www.nestle.es/web/index.asp; www.**amigos**del**chocolate**.com/; http://www.trapa.com

Conclusiones

El desarrollo de la persona es un proceso integrador, ya que el ámbito socioafectivo y cognitivo se consideran inseparables en cualquier proceso de formación del individuo.

Es necesario trabajar teniendo siempre presente un marco didáctico en donde los valores también formen parte de los contenidos explícitos del currículo Creemos que se puede y se debe combinar investigación, educación o formación, docencia y acción, que equivale a compromiso, y que éste se vea en las planificaciones y decisiones importantes de nuestro entorno personal, intelectual o profesional y social.

La publicidad crea y manipula necesidades en la población, tal como hemos visto en los ejemplos estudiados, influye en los hábitos de consumo y puede condicionar la forma de pensar y ver de los receptores; escasean los valores humanos en los mensajes.

La publicidad permite planificar actividades que nos llevan más allá del dominio de las estructuras lingüísticas y que los estudiantes de lenguas las pueden utilizar no sólo para comunicarse para en situaciones reales sino para leer y escribir.

La imagen, el color y el tamaño de las palabras, junto a las figuras retóricas (reiteraciones, metáforas, sinestesias, imágenes, símbolos, etc.) son fundamentales para atraer la atención del receptor.

Si revisamos los textos de los últimos años observamos una evolución formal que se percibe en el uso de una sintaxis que ya no "es mínima" como indicaba Sánchez Corral (1991) sino compleja, porque las estructuras sintácticas que los conforman son, en su mayoría, oraciones compuestas en las que se muestran infinidad de recursos retóricos propios de la literatura e incluso cercanos a la poesía.

En suma, hemos constatado que la publicidad es una herramienta excelente para trabajar la lengua (gramática, léxico, semántica, lenguaje literario…), la imaginación, la creatividad, la cultura… de gran valor interdisciplinar, fundamental, a nuestro juicio no solo en segundas lenguas sino en la educación del siglo XXI.

Bibliografía

MARTÍNEZ, A. 1996. *El lenguaje de la publicidad*. Madrid: Arco Libros.

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.

MOROTE MAGÁN, P.; LABRADOR PIQUER, Mª J. (2000). El Marco de referencia Europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas*. Revista electrónica internacional de didáctica de las lenguas y sus culturas, núm. 12, p. 16-27.

MOROTE MAGÁN, P.; SARRIÓN MARTÍNEZ, M. A. (1993). Aproximación al lenguaje de la propaganda política. *Primer Encuentro Interdisciplinar sobre retórica, texto y comunicación*. Universidad de Cádiz. p. 279-284.

MOROTE MAGÁN, P.; LABRADOR PIQUER, Mª J. (2005). La publicidad en la enseñanza de ELE. En: *El español, puente de comunicación* (Actas del XXXIX Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español). Madrid, Asociación Europea de Profesores de Español, p. 1-20.

MUCHIELLI, R. (1977). *Psicología de la publicidad y la propaganda.* Bilbao: Mensajero.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1991). *Retórica y sintaxis de la publicidad*. Universidad de Córdoba.

Cómic e interculturalidad: ¿prácticas de lectura *periféricas* o nuevos espacios de la educación literaria?[1]

Noelia Ibarra[*]
Josep Ballester[**]

Tebeo, historieta o cómic, independientemente del término, sin duda uno de los géneros más controvertidos en cuanto a su inclusión en altas esferas de la Literatura – con mayúsculas, por supuesto – y sin embargo simultáneamente, cultivado con fervor por gran número de lectores. Relegado junto a otros géneros como el melodrama, el folletín o incluso, la misma literatura infantil y juvenil de las historias literarias

[*] Universidad Católica y Universidad de Valencia. Grupo ELCiS.
[**] Universidad de Valencia. Grupo ELCiS (Educación Literaria, Cultura y Sociedad).
[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto de I+D Educación literaria e interculturalidad (EDU2008-01782/EDUC) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

(Bombini, 1996, p. 7-14), en los últimos tiempos ha ido gozando progresivamente de la atención de la mirada académica en tanto fuente privilegiada para la educación literaria. (Ballester, 1999, 2007; Ibarra, 2007).

En la actualidad, la enseñanza de la literatura en los diferentes niveles requiere de un canon de lecturas necesariamente plural para atender a la diversidad que está poblando nuestras aulas. El crecimiento de los movimientos migratorios de las últimas décadas y sus consecuencias se han constituido en uno de los retos fundamentales en el siglo XXI. Ante esta reestructuración de la sociedad cabe pues preguntarse cómo abordar el diálogo intercultural y fundamentalmente, cómo responder a la complejidad multicultural que en nuestros días protagoniza las aulas en las distintas etapas educativas.

Desde esta perspectiva, la literatura, y esencialmente la literatura infantil y juvenil, constituye un elemento básico para la formación de los individuos como lectores, así como en el desarrollo de la competencia literaria, pero sobre todo, adquiere una importancia fundamental en la construcción del diálogo intercultural.

Educación literaria e interculturalidad

La legislación vigente, la LOE (BOE núm. 106, jueves 4 de mayo de 2006) prescribe netamente la obligatoriedad de atender a la diversidad cultural de los discentes que progresivamente caracteriza las aulas españolas del siglo XXI. Entre sus fines específicos subraya la formación integral del alumnado y sobre todo, la educación en el respeto de los derechos y de las libertades fundamentales, en la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, así como en

la superación de los comportamientos y actitudes discriminatorias de toda índole y en la igualdad de efectiva de oportunidades.

De acuerdo con estos fines se establece una serie de medidas concretas para la atención al alumnado con necesidades educativas específicas y en este colectivo, para los alumnos y alumnas de incorporación tardía al sistema educativo español por proceder de otros países. Como también en el diseño de instrumentos curriculares específicos, tales como las competencias básicas que el alumnado debe adquirir una vez finalizada la etapa y, entre éstas, la competencia en comunicación lingüística, social y ciudadana, cultural y artística y digital.

Simultáneamente, instituye el Plan de Fomento de la Lectura, cimentado en la necesidad imperiosa de impulsar el hábito lector estable más allá de las lecturas prescriptivas de aula y fundamentalmente con un objetivo básico: la formación de lectores competentes, en todas las áreas, no solamente las lingüísticas, así como en los distintos niveles educativos.

En este sentido, la literatura desempeña un papel fundamental no sólo como fuente esencial de conocimiento de otras culturas y realidades diferentes a la propia del alumnado, sino también en la promoción de la convivencia intercultural. Asimismo, ejerce una función destacada en la adquisición y desarrollo de las competencias básicas establecidas por la LOE anteriormente mencionadas: la competencia en comunicación lingüística, la competencia cultural y artística y, sobre todo, la competencia social y ciudadana, puesto que persigue dotar al alumnado de los recursos básicos para comprender la realidad social en la que se encuentra inmerso. En última instancia, se trata

efectivamente de formar ciudadanos en el sentido crítico del término, esto es, personas capaces de ejercer la ciudadanía de manera comprometida y responsable en la sociedad actual, así como contribuir decisivamente a la mejora de la convivencia y el respeto entre culturas.

La literatura, y fundamentalmente la Literatura Infantil y Juvenil como aquella destinada de manera específica al niño y al joven en tanto receptores privilegiados de ésta en los diferentes niveles educativos, proporciona a su lector los referentes de la cultura en la que va a insertarse y constituye por tanto, un enriquecedor instrumento de socialización. Además, las aulas se encuentran pobladas por niños y jóvenes de diferentes nacionalidades que además del conocimiento académico demandan poder compartir sus vivencias y culturas en un clima propicio.

El texto literario cobra desde esta perspectiva toda su vigencia como instrumento cognoscitivo desde el que aproximarnos a aquel que es diferente a nosotros, tanto el extranjero como todos los *otros* existentes en cada sociedad. A partir del texto literario y sobre todo de la LIJ, podemos aproximar al alumnado a la realidad en la que se encuentran inmersos y desde ésta analizar los principales núcleos de debate en torno a la interculturalidad con la finalidad de la formación de posturas críticas en torno a actitudes discriminatorias como el racismo, la xenofobia o cualquier perpetuación de estereotipos de raza o etnia. (Ibarra, 2007, 2008).

Desde nuestra óptica, la educación literaria en la sociedad contemporánea nos brinda la posibilidad de esbozar un amplio y complejo panorama para la interculturalidad. En efecto, la interculturalidad, comprendida como paso posterior a la multiculturalidad, y su relación con la Li-

teratura y con la Literatura Infantil y Juvenil ofrecen un vasto ámbito de estudio y un extenso abanico de posibilidades.

Resulta pues, una imperiosa necesidad reflexionar y mostrar las posibilidades didácticas, estéticas, cognoscitivas y lúdicas que nos brinda la literatura para la comprensión de nuestras sociedades plurales y, sobre todo, como fuente de aproximación entre las diferentes culturas que constituyen el mundo actual.

Desde esta perspectiva, la educación literaria como también la didáctica de la literatura adquieren una importancia fundamental en la sociedad contemporánea, puesto que nos permiten brindar al alumnado los instrumentos cognoscitivos esenciales para la comprensión de la realidad circundante, así como instaurar un espacio de reflexión crítica en torno a los diferentes discursos discriminatorios, en ocasiones ocultos tras determinadas actitudes, a través de la literatura como herramienta fundamental de aproximación al *otro*.

Propugnamos pues, un destacado protagonismo en cuanto a la función de la didáctica de la literatura en el siglo XXI se refiere. En este proceso, el foco de interés esencial es la literatura, tanto como recurso didáctico y pedagógico de primer orden para aulas pluriculturales, como para la promoción de procesos de formación, análisis y reflexión del profesorado con enfoque intercultural.

La literatura regala una representación del mundo y una mirada sobre la realidad correspondiente al imaginario de valores y estereotipos de la sociedad que la produce. De esta forma, la literatura funda un espacio de reflexión a través de las voces de sus diferentes protagonistas, pero también desde sus silencios y ausencias más significativas.

En este sentido, el estudio de la literatura puede responder a interrogantes de vital urgencia en torno a la representación de la diversidad cultural y por tanto, sobre cómo se construye y difunde el discurso sociopolítico sobre la alteridad, sea esta cultural o genérica.

Otras literaturas para la educación literaria e intercultural

La tan traída y llevada posmodernidad como etiqueta definitoria del momento actual se caracteriza entre otras cuestiones por la difusa membrana que separa las diferentes manifestaciones artísticas. Las fronteras entre los distintos géneros se tornan progresivamente más imprecisas al tiempo que se enfatizan los puntos de intersección entre cada manifestación discursiva. Una educación literaria comprometida no sólo con los postulados de la L.O.E., sino con toda la realidad circundante en tanto herramienta privilegiada para la educación intercultural debe reconocer y explotar las posibilidades de tal confluencia genérica.

Además, gran parte del intertexto de los lectores del siglo XXI se nutre de toda una serie de lenguajes no necesariamente procedentes del ámbito académico, como el artístico, fílmico o audiovisual. (Díaz-Plaja, 2002; Lluch, 2003). Por este motivo, diferentes voces han defendido la necesidad de revisión del canon de textos destinados a estas etapas escolares con el objeto de dar cabida a todo un extenso espectro de textos tradicionalmente excluidos. (Ballester, 1999, 2007; Bordons y Díaz- Plaja, 2004; Ibarra, 2007). En ese abanico de manifestaciones periféricas, de acuerdo con la terminología de la teoría de sistemas de

Even-Zohar e íntimamente ligado a la literatura infantil y juvenil, descuella sobremanera el cómic.

Nuevos senderos para la didáctica de la literatura se inauguran sin duda, a partir de la apertura de nuevas perspectivas que estas y otras voces preconizan. Sin embargo, pese a la asunción de la urgente necesidad de integrar, entre otros textos, el cómic en la educación literaria e intercultural todavía no contamos con numerosos estudios en los que se destaque tal interrelación. De hecho, generalmente en tales investigaciones suele destinarse un espacio para el álbum o la ilustración, pero raramente se ocupan de manera específica del cómic.

Por este motivo, nuestro artículo viene a cubrir un vacío en la mayoría de trabajos destinados a educación literaria e interculturalidad y como elemento destacado de ésta, la literatura infantil y juvenil y la interculturalidad: la adición del tercer eje del tridente, el cómic.

Interculturalidad y cómic: la explotación institucional de la historieta

En los últimos años, el nexo entre la interculturalidad y el cómic en lengua española ha venido marcado directamente por el impulso de diferentes instituciones, como sindicatos y ONG'S. En efecto, el soporte de la historieta ha albergado diferentes proyectos en torno a la interculturalidad procedentes de organismos no vinculados directamente al ámbito académico. (Fernández, 2004).

En este sentido, podemos destacar *Passafronteres*, proyecto realizado a instancias de la Direcció General de Cooperació del Govern de les Illes Balears, con guión de

Felipe Hernández, ilustrado por Guillém March y publicado conjuntamente con la editorial Inrevés. Destinado preferentemente al alumnado de bachillerato, *Passafronteres* se adscribe al género de aventuras para narrar las experiencias de cuatro jóvenes cooperantes. El cómic se enmarca en el seno de los programas de cooperación y sensibilización de cooperación para el desarrollo que lleva a cabo la citada Dirección General.

Más controvertida ha resultado en los últimos meses la presentación de la continuación de tal iniciativa a través de la segunda parte titulada *Passafronteres 2*. La carpeta didáctica formada por *El Mashriq* y *Passafronteres 2* se suma a la colección "Regions del Món", iniciada en 2003 con el objetivo de sensibilizar a la población de las Baleares sobre la problemática de diferentes lugares del mundo, como América del Sur, América Central, Magreb o África. Como *El Mashriq*, *Passafronteres 2* se centra en la realidad socioeconómica de la región del Oriente Medio, pero en el caso del cómic mediante el hilo conductor de las experiencias de los jóvenes protagonistas.

El formato historieta se repite en otros proyectos en torno a la interculturalidad gestados desde ONG's. Pionero sin duda en esta línea, el trabajo de Alfonso López y Pepe Gálvez *Asesinato en la mezquita* (1996) editado por S.O.S. Racisme. A partir de una desubicación espaciotemporal voluntariamente seleccionada, "Invierno y niebla en una ciudad del Norte de Europa", se inicia un cómic cuyo eje temático es sin duda, la inmigración.

Como si de un cuento de hadas se tratara, la historia se funda desde esta fórmula de inicio, pero sin embargo, su propósito nada tiene que ver con la inmersión del lector en la atmósfera de fantasía propia de esta tipología, sino con

una consciente extrapolación de la historia que a continuación va a narrarse a cualquier urbe europea.

En este sentido, el texto constituye una lúcida visión prospectiva de la situación actual en cuanto a la inmigración y la actitud de las sociedades receptoras se refiere. Desde su constante apelación a un lector activo, *Asesinato en la mezquita* va bosquejando una penetrante crítica del contacto entre dos grupos culturales diferentes en un mismo espacio. Sin incurrir en ningún momento en la moralina evidente o en el adoctrinamiento directo del receptor, característicos de gran parte de las publicaciones ligadas a proyectos de sensibilización, López y Gálvez optan por la contraposición entre las palabras de los personajes que teóricamente representan las posiciones socialmente favorecidas con imágenes clarificadoras de su actitud hacia los inmigrantes. El lector no tiene más que extraer rápidamente sus conclusiones de tal agudo juego de perspectivas.

Citamos como muestra un pequeño fragmento del segundo episodio de esta historieta. En una agradable merienda a la que es invitado el párroco don Eudald, se debate abiertamente sobre la creciente llegada de extranjeros a la ciudad. Como muestra evidente de la problemática subyacente a este contacto, Eulalia destaca la imposibilidad de ejercer la solidaridad con el colectivo de extranjeros, pues "si les ayudas todavía es peor". (1996, p. 3). Y, seguidamente, expone indignada cómo su hermano Pau "les da un trabajo a esos desgraciados y los disgustos que tiene ahora con los sindicatos, que si no los ha contratado legalmente, que explotación…" (1996, p. 3). A continuación, un plano de un retrato del ilustre hermano y, tras éste, un pequeño recorte periodístico en el que al lado de la misma imagen fotográfica puede leerse "CCOO y UGT denuncian

la explotación de trabajadores norteafricanos en la factoría Rapiñós de Les Roques d'Osona". (1996, p. 4).

A través de sucesivos contrastes y distintas perspectivas de un mismo acontecimiento, *Asesinato en la mezquita* reproduce a la perfección las actitudes del colectivo mayoritario frente al minoritario en situaciones de contacto intercultural esquematizadas por Besalú. (2002, p. 33-34). De las diferentes incongruencias que se desprenden de la actuación de los representantes de la sociedad de acogida se dibuja un nítido esbozo de la marginación y la segregación a la que los inmigrantes se ven relegados.

Nos encontramos frente a las primeras notas de la melodía erigida en torno al binomio forzosamente exclusivo nosotros/ellos que en nuestros días se ha convertido en una realidad en gran número de las urbes europeas. Apo-

calíptica predicción, por tanto, desde el soporte ficcional que proporciona la historieta de una realidad cotidiana más de diez años después.

Por otra parte, en otro trabajo los autores vuelven a centrar su atención en el tema de la inmigración, fundamentalmente en la ley de extranjería y en los nuevos códigos de familia y de trabajo en Marruecos. Nos referimos a *Tenemos derechos* (2005) editado por la Fundación Pau i Solidaritat CCOO Catalunya como parte de un proyecto de sensibilización de ésta y con el soporte de diferentes ayuntamientos como el de Barcelona, Lleida, Cornellà de Llobregat, Esplugues de Llobregat, Prat de Llobregat y Sant Feliu de Llobregat.

Según declara en el prólogo Ribó i Flos, presidente de la Fundació Pau i Solidaritat de CCOO de Catalunya, el objetivo fundamental del trabajo no es otro que "dar a conocer los cambios producidos en el Código del Trabajo y en el Código de la Familia de Marruecos y queremos hacerlo de una forma gráfica, atractiva y amena para todos". (2005, p. 1). Las posibilidades expresivas de la historieta se subrayan, por tanto, no sólo desde la misma elección del género sino además, desde la propia declaración de intenciones de Ribó i Flos, como herramienta divulgativa y didáctica de indudable importancia en la construcción de "una sociedad más justa y democrática". (2005, p. 1).

En plena consonancia con los pilares de la L.O.E. en cuanto a la asunción de la educación como arma para la eliminación de diferencias, López y Gálvez diseñan un producto de 24 páginas estrictamente dividido en 12 páginas idénticas cuya única distinción radica en la lengua. Incluso la paginación se mantiene exactamente en ambas historias para reforzar la coherencia y la unidad de una historieta gestada desde la misma diversidad cultural y lingüística.

Entre otros puntos destacados, el cómic se detiene expresamente en el elenco de protagonistas desde un doble retrato; la imagen y, a manera de pie de foto, unas breves líneas que sintetizan su conflicto vital en el momento de iniciarse la historia. Tras ésta, un clarificador resumen de los nuevos códigos de familia y de trabajo en forma de glosario y una serie de direcciones web para ampliar la información.

Sin duda, estas notas significativas, sumadas al prólogo anteriormente comentado, constituyen la nítida franja que separa *Asesinato en la mezquita* de *Tenemos derechos*: la historieta de su explotación como soporte textual al servicio de una clara voluntad didáctica. Por este motivo, la historia de *Tenemos derechos* adolece de algunas carencias compositivas, determinadas también por las características de la edición, tales como el reducido número de páginas para albergar las historias cruzadas de seis personajes diferentes.

Mucho más brillante nos parece, sin duda, el divertido texto de López y Gálvez en torno a uno de los factores determinantes para la comprensión de la extensión de los movimientos migratorios y, por extensión, de algunas de las características del contacto intercultural en el siglo XXI: la globalización. Nos referimos a *La globalización pasen y vean* (2002) publicado por Icaria editorial y CCOO.

Desde una marcada clave irónica y una apelación al intertexto del lector en forma de reescritura de *El sueño eterno*, López y Gálvez nos ofrecen ahora una humorística lectura de la globalización. Sin renunciar ni por un instante al perspicaz análisis de la sociedad contemporánea, estos autores revisan algunos de los pilares sustentadores de tal movimiento mundial, como la ideología neoliberal en la que se enmarca, el libre comercio, el desarrollo de las

nuevas tecnologías, la circulación del capital, la cultura del pensamiento único – recordemos a tal efecto, las diferentes publicaciones de Chomsky en este sentido – con Estados Unidos como máximo representante, la escisión del mundo en dos mitades polarizadas, un sur y un norte, o la insostenibilidad del planeta.

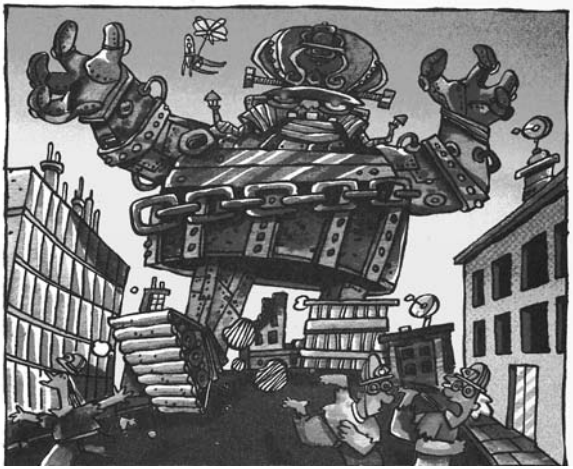
El pretexto argumental, la búsqueda de Pensamiento Alternativo, el amado de Soledad Izquierdo, por parte de Felipe Marlou, investigador privado al que esta atractiva mujer contrata para la investigación, se desarrolla a través de una cuidada alternancia entre el formato de la historieta y el texto *per se*. De esta manera, López y Gálvez consiguen profundizar en complejas nociones teóricas al tiempo que apelan directamente a su lector para que éste reflexione sobre la información recibida.

Por este motivo, el texto no se clausura con el cierre de la trama sino que los autores ofrecen además, un meditado repertorio de alternativas así como un interesante glosario en torno a la globalización que recorre el alfabeto de la a a la z. Las propuestas finales suponen, sin duda, una comprometida respuesta con los problemas anteriormente anotados, un pequeño peldaño en la construcción de una sociedad caracterizada por la diversidad cultural.

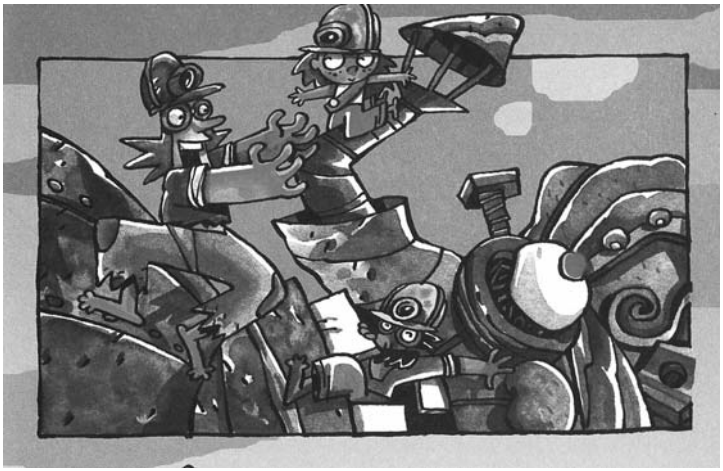
Desde la total inmersión en la ficción, la Unión Comarcal de CC.OO. de Vigo publica una atractiva propuesta de Kiko da Silva y Miguel Anxo Robledo, *Maiópolis*. Más que de interculturalidad propiamente dicha, la obra trataría realmente de la base que la sustenta, el capitalismo, y, directamente vinculado a éste, la explotación de la mano de obra barata como fundamento de la economía neoliberal.

A través de una ambientación propia de un oxímoron, "un futuro pasado", (2002, p. 1) puesto que "o malo destas historias é que poden suceden en calquera momento" (2002, p. 1), se dibuja la ciudad de Maiópolis gobernada por la política dictatorial del gigante Cofrán. Como si del binomio Norte-Sur que divide nuestro planeta actualmente se tratara, el espacio ficcional se escinde en la dicotomía dentro/fuera de la urbe de Maiópolis: todos los habitantes de la ciudad están obligados a trabajar en su seno mientras que fuera los vasallos de Cofrán destruyen las ciudades para ofrecérselas a su señor en bandejas de oro y plata.

De esta manera se inicia una fábula de tintes apocalípticos, marcada desde la primera viñeta por el asfixiante avance de Cofrán en una representación que nos evoca reminiscentemente a la célebre pintura conocida como *El coloso*, y hasta hace poco de autoría atribuida a Goya, en tanto engulle a su paso todo vestigio de vida humana para la explotación laboral en sus entrañas.



El anhelado final feliz pasa por la destrucción de tal dictador y la recuperación de la libertad de todos los ciudadanos, conseguida a partir de la rebelión cooperativa de estos alienados trabajadores. Es el inicio del asociacionismo o mejor, el nacimiento de los sindicatos, pues tras esta victoria "decidiron crear asociación de obreiros que velasen por una vida digna e xusta". (2002, p. 23).



Desde el ámbito de la fantasía épica, concretamente desde el continente de Mòn nos llega la propuesta de Quim Bou, *El mes del dragón*, compuesto por tres cómic-books de 24 páginas a todo color con versión en castellano y en catalán. El proyecto parte de la petición de GRAMC (Grup de Recerca i Actuació amb Minories Culturals i Treballadors Estrangers) para la creación de un cómic en torno al racismo.

La apuesta consciente del autor en cuanto a la ubicación de la historia – el citado espacio imaginario, en el que además, tiene lugar su ciclo compuesto por *Ser Rey, Corazón Negro, Oro Rojo* y *La Isla de la Mano* – responde a una nítida voluntad de distanciamiento del evidente didactismo. No obstante, tal reto ficcional no obstaculiza en ningún momento la evidente traslación de los conflictos planteados al mundo contemporáneo.

Por este motivo, desde las primeras páginas del primer volumen, las viñetas imprimen ya su propio itinerario de lectura. *El mes del Dragón* se inicia entonces en una "noche oscura y sin luna" (1999, p. 1), de la que no tenemos más datos que el anterior sintagma nominal y la apelación directa al receptor para que escuche la historia que a continuación va a desarrollarse y después "juzgue si es verdad o es mentira". (1999, p. 1). Seguidamente, el narrador se oculta tras un subterfugio narrativo ya conocido en la historia literaria, la mera transcripción de una historia que de tal forma le ha sido contada.

Sin embargo, tal juego de perspectivas no desvía la mirada del lector de la narración paralela que, a través de la imagen y de un manifiesto cambio de tipografía marcado por el empleo de la mayúscula – frente al narrador demiurgo en minúscula –, se está originando. La contex-

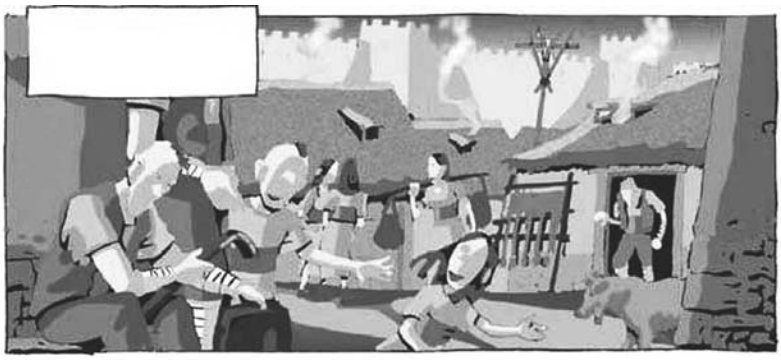
tualización en clave fantástica no desdibuja ni un solo rasgo del desembarco furtivo que, a instancias del personaje introducido por imperativos en mayúsculas – presentado sin nombre propio, únicamente por el poder que ostenta respecto a los tripulantes –, se está llevando a cabo. Como tampoco la evidente reminiscencia con las constantes tentativas de gran número de inmigrantes clandestinos de llegar a la tierra prometida de las costas españolas a través de embarcaciones de dudosa calidad.

Las esperanzas de los pasajeros se plasman de manera emblemática a través de las palabras dirigidas por un padre a su hija sobre su nuevo trabajo en la sociedad de llegada – "No sufras, hija, nos han prometido un buen trabajo y no debes temer nada" (1999, p. 3) – y, fundamentalmente, le infunde aliento en torno a la legislación vigente en la isla de desembarco para con los que intentan traspasar sus fronteras ilegalmente: "Aunque los soldados nos descubran las leyes de esta isla, les prohíben hacernos daño. Como mucho nos harían regresar a nuestro país." (1999, p. 3). En

el otro extremo, se encuentran la conversación mantenida entre los encargados de llevar a tierra firme a estos personajes sobre la rentabilidad del negocio y la duración de la posible condena carcelaria en el caso de ser descubiertos.

De nuevo, la contraposición de dos puntos de vista, en este caso, totalmente antagónicos, para proporcionarnos un retrato único de una situación fácilmente reconocible por cualquier ciudadano contemporáneo. Las concomitancias no se agotan con la simulada patera, sino que seguidamente, con un cambio de escenario espaciotemporal, asistimos a la llegada de Norian a la ciudad y escuchamos las novedades que recibe de sus íntimos. Gracias a este diálogo sabemos que ese mismo día se votará una ley que regulará el número de emigrantes que podrán entrar en la isla y las diferentes posturas de los grupos políticos implicados en torno a la cifra de admisión; elevada según el partido liberal, para conseguir así que los sueldos de los trabajadores de las minas desciendan de forma considerable.

Al tiempo que tiene lugar tan clarificadora charla, los personajes recorren la distancia que los separa del puerto al castillo y, antes de arribar a su destino, Norian descubre estupefacto un conjunto de barracas ubicadas junto a la puerta de la ciudad, en las que viven los "mesotrolls" (1999, p. 12), es decir, "los trabajadores que han sido aceptados por el senado y viven en ese lugar a la espera de que los dueños de las minas los contraten". (1999, p. 12). El único comentario que tal exclusión recibe es "Hacen mal efecto. No sé creo que podrían ponerlos en otro lugar". (1999, p. 12).



Pese la ubicación imprecisa o los personajes característicos del género de la fantasía épica, las actitudes de la sociedad receptora reiteran las constantes anotadas por Besalú (2002, p. 33-34) o Malgesini y Giménez (2000) entre otros, a través de la evidente segregación espacial y la nítida marginación sociocultural. El continente de Môn, desde esta perspectiva, no dista demasiado de cualquier sociedad capitalista sustentada en torno a la mano de obra económica procedente de la inmigración como mecanismo encubridor del racismo y la xenofobia flagrantes.

Por último, el proyecto "Difusión de los aportes positivos de la inmigración a la sociedad europea: cómic sobre historias de vida de migrantes en Italia, España, Hungría y Dinamarca como instrumento de sensibilización e información", financiado por la Dirección General Libertad, Seguridad y Justicia de la Unión Europea a través de la línea INTI, impulsa una atractiva historieta titulada *Safi… y otras historias* (2006).

El cómic, realizado por Associazione punto.Sud (Milán-Napolés), Centre d'Estudis Africans (Barcelona), TED (Training, Education and Development) (Copenhaguen) y HBAid (Hungarian Baptist AID) (Budapest), narra las historias de vida de cinco inmigrantes en el contexto euro-

peo en cuatro lenguas europeas: italiano, español, danés y húngaro. Las narraciones se inspiran en diferentes biografías de inmigrantes recogidas a través de entrevistas en profundidad, en el curso de trabajos de investigación de las asociaciones implicadas.

En esencia, *Safi* atiende a un doble objetivo: por una parte, denunciar los distintos prejuicios que en torno a los movimientos migratorios recorren transversalmente las sociedades europeas contemporáneas y, por otra, paliar las carencias cognoscitivas que caracterizan el imaginario en torno a la inmigración. El destinatario modelo de tal iniciativa comprende instituciones, escuelas, maestros, profesores o formadores vinculados a la temática de la interculturalidad pero también todos aquellos directamente interesados en la constitución de una sociedad intercultural.

Entre las distintas historias que componen este cómic podemos destacar la que titula el volumen, "Safi", realizada por Óscar Sarramia y Gerard Freixes junto con el equipo del C.E.A. (Centre d'Estudis Africans). De esta nos agrada, por ejemplo, la presentación del retorno de una madre y su hijo a su antiguo barrio y la aguda plasmación que nos ofrece de sus reacciones al ver cómo éste ha ido modificándose para acoger gran número de inmigrantes entre sus habitantes. Frente a la apreciación del joven Marc: "¡Qué cambiado está el barrio! ¡Parece la ONU!" (2006, p. 3), mediante la que define la mixtura de culturas que se congregan en este distrito catalán, su madre por el contrario rechaza rápidamente la nueva composición a partir de meros prejuicios: "Es este barrio… no me gusta, ahora sólo hay extranjeros."

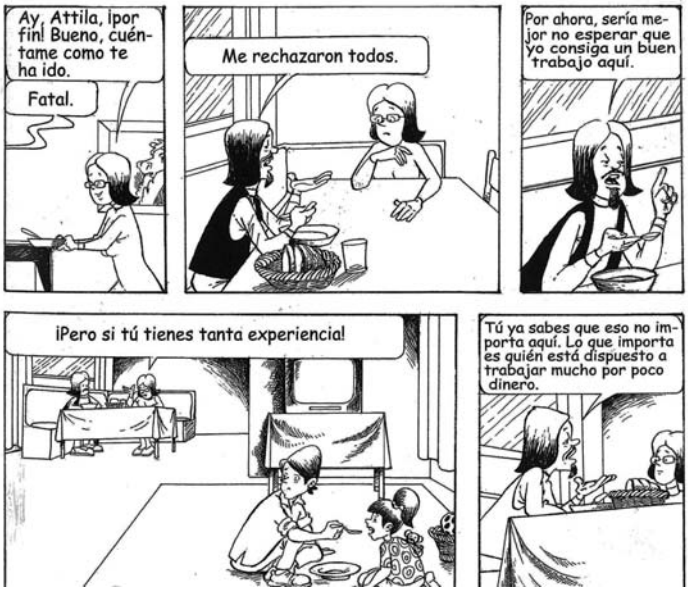
A través de esta historia nos aproximamos a las vivencias del recién llegado, pero en este caso los personajes que se trasladan de espacio proceden del grupo cultural mayoritario y con el cambio de domicilio deben asumir justamente el cambio de roles: ahora son ellos, los inquilinos de siempre, los que deben integrarse en la nueva sociedad que se ha formado durante su ausencia en este barrio catalán.

La argucia narrativa para permitir la inclusión de Marc responde a un concurso musical mediante el que se aproxima a distintos personajes emblemáticos de la barriada y consigue establecer lazos de amistad estables con otros jóvenes protagonistas afines a él independientemente de su procedencia sociocultural.

Desde otra perspectiva, la historieta titulada "Centro y Periferia", creada desde HBAid (Hungarian Baptist AID)

(Budapest) por Zsuzanna Baczkó, Anna Etawo, Boglárka Horvathné Angyal, Zsöfia Jungbert, Piroska I. Kóvacs y dibujada por Bessam Jibrail, nos ofrece los primeros instantes de la llegada a un nuevo país de una familia de Munkács. A través de sus distintos componentes se esboza un complejo rompecabezas cuya solución última es la progresiva inclusión de sus integrantes en los respectivos estratos sociales.

Desde Attila, el padre, contemplamos las numerosas complicaciones de los inmigrantes para encontrar un puesto laboral en la sociedad receptora y la aceptación de la subalternidad como mano de obra barata, pese a estar capacitado para una ocupación de mayor rango profesional. Tras numerosas entrevistas fallidas, Attila, carpintero con quince años de experiencia, debe convertirse en camarero de una cafetería de estación de tren, con un único día libre semanal y jornadas durante los fines de semana.



Mediante Zoltán, el hijo, vemos los distintos prejuicios de sus compañeros ante la llegada de un compañero desconocido al aula y la xenofobia característica de todo racismo. Finalmente, el miedo a la diferencia se resuelve mediante un partido de fútbol en el que Zoltán puede actuar sin condicionamientos socioculturales, únicamente como el jugador avezado que en realidad es. Tal pericia con el balón desemboca en la unánime aceptación por parte de sus compañeros y en el inicio de una relación de compañerismo y amistad.

Por último, "Tarde o temprano", tercero de los cómics seleccionados para su exégesis, coordinado por Sofía Borri en representación de Associazione punto.sud y con guión y diseño de Pierpaolo Rovero, nos regala una enternecedora historia de amor y de amistad intercultural.

La soledad del inmigrante en una tierra en la que todavía no ha generado relaciones sociales más allá de los vínculos laborales se refleja a la perfección mediante Isabel, una joven colombiana que vive en Milán. La derrota anímica del personaje se escenifica a través de las escasas opciones profesionales que la nueva cultura le arroja, pues sus días transcurren cuidando de la señora Rosetta, anciana que desconfía de la honradez de Isabel por el mero hecho de ser extranjera y que, junto con su hija Carla, se escuda en tal condición para ejercer la explotación encubierta.

La discriminación manifiesta padecida por Isabel se refleja desde las primeras escenas en las que la anciana ni tan sólo le concede el privilegio de recordar su nacionalidad y la califica únicamente por su condición de inmigrante:

Progresivamente, la historia evoluciona en torno a la relación entre Isabel y Rosetta hasta que se convierte en un hermoso vínculo de afecto entre ambas. La espera interminable de Rosetta de las cartas de su esposo, al que considera todavía vivo, su cuya inminente llegada, una vez finalice la guerra – según piensa la anciana – se convierte en el núcleo de tal relación. De esta forma, Isabel se metamorfosea en el interlocutor clave de Rosetta, en la voz, la esperanza y la última ilusión de esta mujer, al tiempo que va generando nuevas relaciones y reestructura su familia mediante la llegada de su hermana Paula. Posteriormente, será la propia hermana de Isabel, Paula, la que asuma tal tarea y de esta manera, vuelva a iniciarse el proceso de inserción del inmigrante en la sociedad de acogida.

Esperanzador relato cíclico en el que las penurias de los primeros momentos se disuelven a raíz de los vínculos de afecto que los personajes inmigrantes van construyendo con otros personajes autóctonos. La soledad de los primeros instantes se evapora progresivamente y un rayo de esperanza se filtra en el relato desde la calidez de la amistad y la mejora laboral que arriba tras el arduo trabajo y la constante búsqueda de una vida mejor.

Del amor, la inmigración y otros demonios de la interculturalidad: *Color Café* y *Freda*

Desligados de los encargos institucionales anteriormente analizados, podemos encontrar también algunas muestras representativas del tratamiento de la interculturalidad en los cómics españoles. En este sentido, destacamos dos historietas de indudable atractivo: *Color Café* y *Freda*.

Con guión de Pepe Gálvez y argumento y dibujos de Alfonso López, *Color Café* ofrece en formato álbum una apocalíptica mirada a la Barcelona de 2020. En ese futuro no muy lejano, la urbe ha sucumbido a la contaminación y las consecuencias del cambio climático, y se encuentra totalmente anegada en agua. Tal inmersión ha generado la creación de ghetos sociales cerrados, en los que la única ley es la diferencia cultural como arma de supervivencia. Como si del *apartheid* se tratara, determinados grupos sociales se ven forzosamente recluidos en determinadas zonas de la ciudad que no pueden abandonar bajo ningún pretexto.

La aguda mirada de los autores preconiza además, el protagonismo de los medios de comunicación en la vida de los ciudadanos catalanes del 2020 a través de la omnipresencia televisiva, plasmada en la historieta a través de Antena 5 Internacional. El poder omnipresente de Antena 5 I se transmuta en un evidente control de la población a través de la consciente manipulación que ejerce mediante los controles de audiencia. Reproducimos a tal efecto un breve fragmento del concurso televisivo: "¿Se deben limitar las relaciones sexuales interraciales?". (2006, p. 21).

Según se desprende de la intervención de la participante, la diferencia cultural legitima la discriminación racial hasta alcanzar elevadas cotas de violencia. La primacía de la cultura dominante se refuerza precisamente desde su contraposición con un personaje de color caracte-

rizado por sus brutales impulsos primarios, que arrastran al personaje del grupo mayoritario, – convertido ahora en víctima ejemplar – por el sendero de la perdición. La única salida posible a tan diábolica espiral procede en efecto de la redención y el consuelo facilitado por la religión.

En este desesperanzador contexto, las historias de una serie de personajes se entrecruzan en el crisol de culturas en que se ha convertido Barcelona. Por una parte, Alberto Bayón, presidente de la citada cadena televisiva y candidato a la presidencia europea, y dos grupos totalmente opuestos a sus intereses, los Lafarguistas y el A.R.A. (Acción Revolucionaria Europea); por otra, dos jóvenes de diferentes nacionalidades, que viven una apasionada historia de amor: Martín, antiguo empleado de A5I, y su novia, una muchacha de color llamada Aimée; y en medio Ermo, un joven totalmente subyugado por las nuevas tecnologías y los concursos de la citada A5I.

A través de un ritmo vertiginoso, concentrado narrativamente en cuatro días, una atractiva estructura formal, algunos acordes de humor y la sintonía de la ironía como protagonista subyacente, los autores trazan una verdadera parábola de las consecuencias de la globalización y el sistema neoliberal que la sustenta: el poder exacerbado de los imperios mediáticos en la construcción de la opinión pública, el cambio climático, y el racismo y la xenofobia como actitudes generadoras de la marginación y la "ghetización" de determinados colectivos culturales.

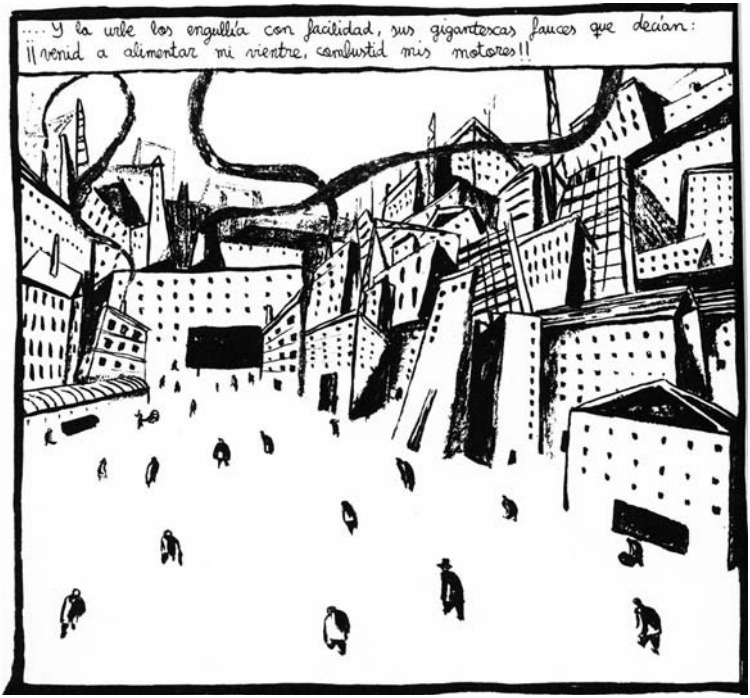
Como en las obras anteriores, la esperanza en tan funesto futuro radica únicamente en la actuación comprometida de diferentes personajes para modificar el curso de los acontecimientos y erradicar las concepciones consideradas como naturales. En la base de tal certidumbre subyace, por

supuesto, el amor como única fuente de transformación del ser humano y, por extensión, del conjunto social.

Del amor, pero también de la inmigración y del desarraigo se ocupan Kike Benlloch y Alberto Vázquez en la inolvidable *Freda* (2003). La calidad de este cómic de 60 páginas en formato álbum se refleja en dos interesantes menciones de dos prestigiosas instituciones internacionales de LIJ que por sí solas constituyen sendos galardones: seleccionado en la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil de Bolonia (2006) y por White Ravens (Internationale Jugend Bibliotec) entre los 240 mejores libros del mundo del 2004.

La singularidad de esta historieta radica, entre otras cuestiones, precisamente en constituir una de las escasas muestras en las que el cómic escrito originariamente en lengua española ha optado por tratar directamente sobre la inmigración a Europa durante la segunda mitad del siglo XX.

La trama de *Freda* se articula a través de la narración en primera persona desde la mirada de Manu, niño español que emigra a Alemania con sus padres cuando apenas cuenta con diez años de edad. Los motivos de tal desplazamiento obedecen esencialmente a las necesidades laborales de la familia y a la escasez de puestos de trabajo en la España del momento. En este sentido, la familia de Manu es sólo una de las primeras, pues después comenzará la llegada masiva de emigrantes. La urbe se presenta, a través de sucesivas personificaciones, como un hostil animal de aterradoras fauces, siempre dispuesta a deglutir a sus nuevos habitantes:



A partir del tamiz impuesto por la ficción, la historieta nos devuelve una comprometida mirada a la realidad histórica de la España de los años 50-70, en la que gran número de personas se ven obligadas a emigrar a otros países para poder sobrevivir. Sin embargo, la emigración no sólo comporta modificaciones laborales, afecta sobre todo y esencialmente, a los seres que la padecen, tanto a los inmigrantes en la nueva tierra como a las relaciones que éstos con el tiempo establecerán con los autóctonos.

El recuerdo y, contrariamente, el miedo al olvido de los seres queridos se reflejan en las primeras lágrimas de Manu al descubrir, atónito, su incapacidad para evocar el rostro de uno de sus familiares directos, su abuelo. Como también la sorpresa y la desubicación ante el contacto con toda una serie de referentes culturales para los que no co-

noce el código, ni tan siquiera la lengua. El desarraigo se torna melancolía a través de la pupila del narrador, que alterna la letra mayúscula y la minúscula para aludir precisamente, a los cambios de perspectiva entre el Manu adulto y el Manu niño.

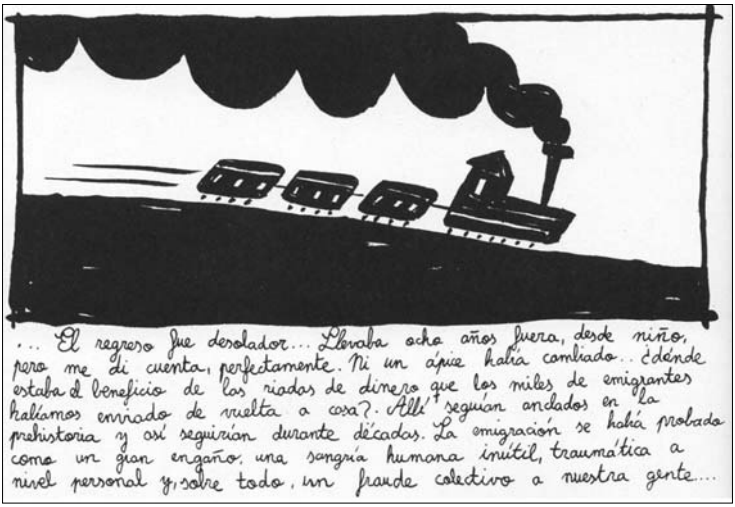
Posteriormente, tal murria ante la pérdida de referentes se trocará en un primer vestigio de ilusión al establecer su primera relación en la nueva cultura: Freda, compañera de pupitre de Manu y clara protagonista del cómic desde su mismo título. La relación con la niña será, en efecto, el núcleo vertebrador de la trama y, en el fondo, una bellísima historia de amor más allá de las fronteras culturales y espaciales.

Sintomática resulta la actitud de la madre de Freda ante la nueva amistad establecida por su hija, pues, cuando ésta le presenta por vez primera a Manu, la madre comenta con su empleada: "Antes me traía gatos abandonados, pero ahora ya recoge a extranjeritos desamparados", y seguidamente: "Menuda Teresa de Calcuta tengo por hija." (2002, p. 15). La animalización del extranjero y la supuesta superioridad del autóctono, en tanto brinda su amistad desinteresada al inmigrante como muestra de solidaridad ejemplar, se ejemplifica a la perfección en la intervención de la matriarca.

Los ghetos sin embargo, no proceden únicamente de los foráneos, sino que también los propios inmigrantes ante la actitud de los autóctonos optan por recluirse en grupos sociales cerrados. Manu cuestiona tal asunción de la marginación como mecanismo de preservación de la propia identidad frente al contacto intercultural a través de sus comentarios a Freda de las relaciones de sus progenitores. Así se expresa ante la muchacha tras haber disfrutado de un domingo en compañía de sus padres y algunos amigos de éstos, todos, por supuesto, españoles: "Es la última vez

que voy. No soporto ese hábito de relacionarse sólo con paisanos". (2002, p. 34). El motivo de tal negación en palabras de Manu es el siguiente: "Mira Freda, podrían estar todos en Australia y harían la misma vida, seguirían sin integrarse. Son tan cerrados…". (2002, p. 34).

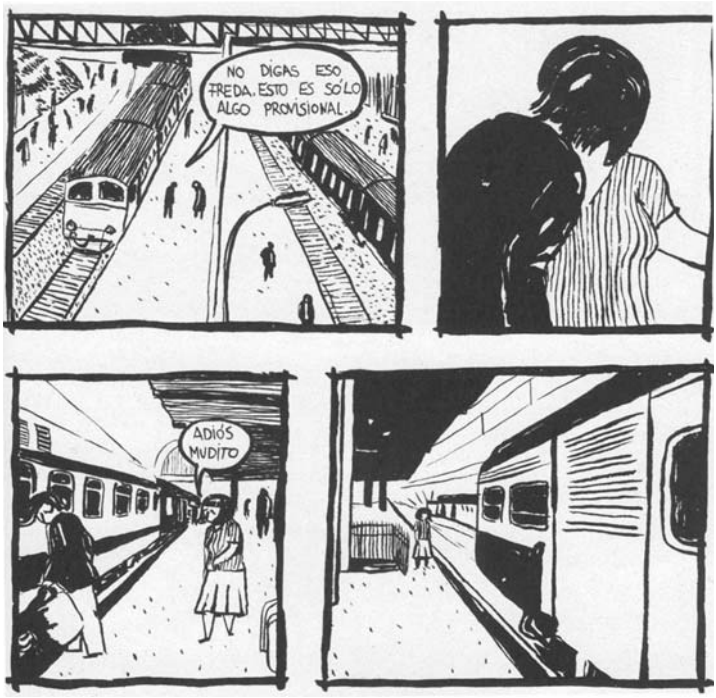
Ocho años más tarde, ante una enfermedad del padre, toda la familia se ve obligada a regresar a España. El retorno resulta ahora mucho más duro para Manu que la partida primera. Las palabras del protagonista rezuman dolor y desolación ante la incomprensión de los efectos de los movimientos migratorios en las autobiografías de las personas, en la identidad individual y en la colectiva:



"Alguien debería pagar por aquella burla añadida a nuestra miseria" (2002, p. 42), esgrime un Manu visiblemente enojado ante la inexorabilidad de los acontecimientos. La vuelta al hogar de antaño metamorfoseado con el paso de los años en un lugar extraño, y el abandono de Freda, su único amor, imprimen mayor desolación a la partida y acentúan sobremanera la sensación de desarraigo por

partida doble, pues Manu ya no podrá ubicarse con éxito en la España natal.

El cromatismo de la historia únicamente concebida en blanco y negro, sumada a la simplicidad y expresividad de las ilustraciones, refleja a la perfección la separación definitiva entre dos enamorados confiados al devenir de los días para expresar sus sentimientos y construir un futuro conjunto. Sin embargo, la inesperada partida trunca cualquier posible vestigio de comunicación entre dos jóvenes sin tiempo ya para cimentar promesas de amor eterno. La tristeza de los personajes protagoniza las contundentes viñetas sin concesiones a la desmesurada verbosidad romántica; únicamente metafóricas onomatopeyas y breves oraciones amparan el último encuentro entre Freda y Manu.



Desde esta perspectiva, el tren en el que Manu vuelve a España asume todas las connotaciones de la pérdida de posibilidades vitales que únicamente se presentan una vez en la vida, de esos trenes con una única parada en cada estación biográfica de los que rezuma la sabiduría popular, como el amor casi predestinado desde la primera mirada que Freda le dirige al niño Manu y tras la que no se separan hasta este instante. La sensación de tránsito constante del personaje, como si de un eterno viajero ferroviario se tratara, incrementa el abanico de sentimientos ligados a la pérdida vital en todas sus manifestaciones, no sólo de opciones laborales, sino de la felicidad de compartir la existencia con el ser querido.

El desarraigo y la tristeza se instalan definitivamente en la nueva existencia de Manu en España hasta tal punto que no puede relacionarse con sus conciudadanos de antaño y menos interesarse por cualquier otra mujer que no sea Freda, su única patria. El hogar se desliga netamente del lugar de nacimiento, pues la residencia verdadera del ser humano no entiende de fronteras espaciales, sino de nombres propios. Se impone pues, un nuevo retorno con el objeto de recuperar al ser querido.

A través de la narración en primera persona, el lector se involucra directamente en el progresivo trayecto de Manu hacia Freda con la esperanza de asistir al ansiado final feliz. Sin embargo, los augurios apuntados desde la partida del tren se tornan realidades, pues amores como el que describe la historia no llaman dos veces a la puerta de ningún personaje.

¿Cómic, literatura infantil y juvenil o educación literaria e interculturalidad?

El periplo de lecturas esbozado a lo largo de estas páginas no pretende en modo alguno constituir un corpus cerrado, como tampoco ha sido diseñado con pretensión de exhaustividad, sino de acuerdo con un objetivo fundamental. Nuestro propósito radicaba en mostrar la interrelación entre educación literaria, cómic e interculturalidad y, en este sentido, ofrecer una muestra representativa de la progresiva penetración y tratamiento de la interculturalidad en el cómic español contemporáneo.

Existen por supuesto otras obras significativas en cuanto a esta temática se refiere en cómics no españoles, como, por ejemplo, la premiada *Persépolis*, el también galardonado *Maus* o una obra de compleja clasificación pero sin duda, de indudable calidad y singular belleza, la reciente *Emigrantes*. Sin embargo, ante la limitación de espacio, hemos delimitado nuestra incursión al ámbito de las historietas españolas.

De acuerdo con esta perspectiva, hemos destacado, por una parte, la significativa elección del formato de la historieta desde diferentes instituciones para vehicular un mensaje claro respecto a la interculturalidad y, por otra, nos hemos aproximado críticamente a textos de difícil acceso por las condiciones de su distribución.

Más allá de esta vinculación manifiesta entre las peticiones expresas de los distintos colectivos y la progresiva aparición de la interculturalidad en las páginas de los cómics, hemos trazado cómo paralelamente el mundo de la historieta refleja entre sus tramas la interculturalidad a partir de distintos núcleos temáticos como la inmigración a través de *Freda* o la segregación y el racismo a partir de *Color Café*, fusionados ambos a través del amor como base de las relaciones sociales.

A raíz de esta breve síntesis, el interrogante que rápidamente nos sobresalta es entonces ¿por qué si estos diferentes colectivos e instituciones se han decantado expresamente por el soporte historieta para conectar con un público lector de tal género y erigir los primeros peldaños de la sociedad intercultural y además, desde la educación literaria se reconoce la necesidad de ofrecer al alumnado un abanico de lecturas necesariamente plural acorde con la diversidad cultural que puebla las aulas, todavía no con-

tamos con estudios que reflejen tal corpus ni se ha integrado tal práctica lectora de forma sistemática?

El cómic no deber ser planteado como una alternativa a la literatura, tal y como irónicamente apuntaba Rodari (2005, p. 28-34), pues, de esta manera sólo conseguiremos el odio manifiesto del niño o del joven por la lectura, sino insertarse en el seno de una didáctica de la literatura coherente con las transformaciones de la sociedad contemporánea y, en este sentido, capaz de asumir el reto que la inmigración y la convivencia entre culturas dibujan en nuestras aulas.

La educación literaria en nuestros días, tal y como propugna el actual currículo educativo, puede desempeñar un papel esencial no sólo en la formación de hábitos lectores estables, sino sobre todo en la erradicación de prejuicios, en la aproximación directa a otras realidades diferentes a la propia, en el placer fruitivo que subyace al conocimiento de todo patrimonio cultural como parte esencial además, de un legado universal: la memoria de la humanidad. Más allá de etiquetas genéricas restrictivas o de clasificaciones propias de la enseñanza de la literatura a partir de la mera memorización de fechas, autores y títulos, la enseñanza de la literatura debe descender algunos peldaños de la escalinata de la cúpula acádemica y aproximarse a la realidad de sus receptores, los lectores. Únicamente desde esta perspectiva el corpus podrá integrar textos tradicionalmente relegados de las selecciones, como el cómic, y, así responder tanto a la diversidad de intereses como de intertextos, pero esencialmente, podrá devolver un compromiso con la actual sociedad pluricultural y, por tanto, erigir la literatura en sus diferentes manifestaciones en la herramienta irreemplazable para el diálogo intercultural y la construcción de la sociedad del siglo XXI.

Bibliografía

BALLESTER, J. (1999, 2007). *L'educació literària*. Valencia: Universitat de València.

BALLESTER, J.; IBARRA, N.; MÍNGUEZ, X.; MOROTE, P. (2007): Aproximación a un glosario sobre educación literaria intercultural. *Lenguaje y Textos*, v. 26, p. 205-228.

BENLLOCH, K.; VÁZQUEZ, A. (2002): *Freda*. Alicante: Edicions de Ponent.

BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Sintesís.

BOMBINI, G. (1996). Las otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico. *Textos*, v. 9, p. 7-14.

BORDONS, G.; DÍAZ-PLAJA, A. (Ed.) (2004). *Ensenyar literatura a secundària*. Barcelona: Graó.

BOU, Q. (1999) : *El mes del dragón*. 3 vols. Girona: GRAMC.

DA SILVA, K.; ANXO, M. (2002). *Maiópolis*. Vigo: Unión Comarcal CC.OO. de Vigo.

DÍAZ-PLAJA, A. (2002): El lector de secundaria. MUÑOZ, B. i altres. *Aspectos didácticos de lengua y literatura,* 12. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 171-197.

FERNÁNDEZ, F.; MARCH, G. *Passafronteres*. Palma: Inrevés y Conselleria de Benestar Social Illes Balears.

FÉRNANDEZ, N. (2004): Mensaje dentro de una viñeta. *Trama*, v. 31, p. 1-3.

LÓPEZ, A.; GÁLVEZ, P. (1996). *Asesinato en la mezquita*. Barcelona: S.O.S. Racisme.

LÓPEZ, A.; GÁLVEZ, P. (2002). *La globalización*: pasen y vean. Barcelona: Icaria y CCOO.

LÓPEZ, A.; GÁLVEZ, P. (2005). *Tenemos derechos*. Barcelona: CC.OO. Catalunya.

LÓPEZ, A.; GÁLVEZ, P. (2006). *Color Café.* Alicante: Edicions de Ponent.

LLUCH, G. (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la UCLM.

IBARRA, N. (2007). ¿Literatura infantil y juvenil e interculturalidad? Una mirada a la LIJ contemporánea. *Primeras Noticias*, p. 21-29.

IBARRA, N. (2008). La literatura infantil y juvenil ante el reto de la interculturalidad. En: RÖSSING, T. (Coord.). *Lectura de los espacios y espacios de lectura*, p. 326-344.

MALGESINI, G.; GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: La Catarata.

RODARI, G. (2005). 9 Maneras de enseñar a los niños a odiar la lectura. *CLIJ*, v. 187, p. 28-34.

VV.AA. (2006). *Safi…y otras historias*. Barcelona: El Tinter.

Nuestro más sincero agradecimiento a Norman Fernández, Quim Bou, Kiko da Silva, Alfonso López, Pepe Gálvez, el Centre d'Estudis Africans y la editorial Inrevés, por su ayuda desinteresada en la producción de este artículo. Gran parte los cómics que se mencionan en el texto no se encuentran en las librerías y sin su colaboración no habríamos podido acceder directamente a los textos.

Didáctica de los convencionalismos editoriales como convencionalismos vitales en el aula de magisterio

Ana Ortega Larrea[*]

Con frecuencia los profesores de primero de magisterio nos quejamos por el bajo nivel lingüístico pragmático con el que llegan nuestros alumnos del bachillerato. Incluso los estudiantes responsables y trabajadores, no saben ordenar sus ideas en un folio, ni son capaces de expresarse sobre temas académicos sin abandonar las informalidades del lenguaje familiar. Nuestro reto es conseguir que los futuros profesores sean capaces de que los niños adquieran las capacidades, aptitudes y destre-

[*] Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

zas que marca la LOE, y con frecuencia vemos que el temario docente debe ir acompañado de actividades que desarrollen las mismas capacidades y destrezas que se le exigen a un alumno de secundaria y de incluso primaria.

Para conocer con certidumbre su situación presente y su motivación, pasamos una encuesta, en tres clases de la asignatura "Lengua, literatura y su didáctica" de primero de magisterio, en los cursos 2006-7, 2007-8 y 2008-9. En total trescientos sesenta alumnos. Preguntamos cuántas novelas, obras de teatro o libros completos les han hecho leer durante todo el bachiller. Más del 70% por ciento de los jóvenes, responden que "dos o tres como mucho".

Aún más preocupante es el siguiente dato: el 75% de los estudiantes reconocen que no les gusta leer libros "gordos" y que, en todo cado, leen cómics, revistas de deportes o de moda. Pedimos a los estudiantes que por orden de importancia enumeren una serie de razones que justifican la elección de sus estudios: el primer motivo es que les gustan los niños pequeños, y el segundo motivo es que "no es una licenciatura que exige leer muchos libros, sino que se piden más trabajos en grupo".

En las mismas encuestas, un 90% afirma que ningún profesor, en toda su vida, les ha enseñado que los títulos no van seguidos de punto, cuándo ponerlos en cursiva o entre comillas, ni que el texto de un folio debe dividirse entre cuatro o seis párrafos. El 90% cree haber escrito no más de ocho redacciones antes del bachiller y no recuerda que ningún profesor, ni siquiera los de Lengua, corrigiera su estilo de redacción durante el bachillerato. Por último, el 70% reconoce que necesita repasar un manual ortográfico, y el 50% sabe que escribe con faltas de ortografía.

Este último apartado de la encuesta nos confirma los resultados de los estudios que Teodoro Álvarez Angulo nos recuerda en "Didáctica de la escritura en la formación del profesorado": organismos nacionales INECSE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Calidad del Sistema Educativo) e internacionales PISA y OCDE atestiguan que la escritura es la habilidad en la que menos competente se muestran los escolares españoles.[1] Recogemos una carencia que debe ser atajada para que los futuros profesores no repercutan desastrosamente con su inhabilidad para redactar con corrección, a modo de círculo vicioso en el sistema educativo.

Si el decreto 111/2007, de 20 de julio, por el que se establece el currículo de Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, afirma que la finalidad de los alumnos de Primaria es "alcanzar la competencia plurilingüe", nos encontramos irónicamente, tratando de que los aspirantes a profesores de dicho nivel dominen, por lo menos, en una lengua, las destrezas discursivas que tendrán que enseñar a sus futuros alumnos de entre 6 y 12 años, a saber, "la planificación y estructuración de los textos, la articulación de los enunciados mediante procedimientos de cohesión y la organización de las oraciones de acuerdo con reglas léxico-sintácticas".[2]

¿Qué sentido tiene que proporcionemos teoría y supervisemos prácticas de la enseñanza de lecto-escritura a quienes no disfrutan de la lectura? ¿Es útil enseñar metodología de cuenta cuentos a quienes jamás se interesa-

---

[1] ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro. (2006). Didáctica de la escritura en la formación del profesorado. *Lenguaje y Textos*, Barcelona: Horsori, num. 23-24, p. 47.

[2] http://www.gabjur.org/documentos/102007/2007_111_Val_D_Curric_Primaria_20070724.pdf

rán por leer libros de cuentos por el puro placer de leer o a quienes no nos imaginamos leyendo para actualizar su metodología didáctica? ¿Vamos a enseñar talleres de escritura creativa para quienes no saben utilizar los conectores, o escriben diez párrafos por página, como si todo hubiéramos de redactarlo en forma de lista? ¿Cómo puede ser que nuestros alumnos de dieciocho años redacten sus trabajos mientras los piensan, de forma espontánea, sin seguir un breve guión de ideas?

Está claro que junto al currículo que cursa el alumno, debemos suplir algunas carencias formativas. Si además, según la línea de la convergencia europea, debemos poner énfasis en el aprendizaje y la actividad del propio alumnado, nos vemos obligados a reflexionar sobre qué técnicas logran que nuestros estudiantes aprendan a escribir bien y disfruten leyendo.[3] Si Álvarez Angulo denuncia el desinterés actual de los organismos públicos responsables de la investigación educativa al no considerar la escritura como línea de investigación prioritaria, a su vez nos sugiere unas líneas de acción. En general, recomienda abandonar el énfasis en las normativas funcionales y procesuales, para "crear situaciones de escritura reales en las que se expliciten las fases y estrategias que intervienen en el proceso".[4]

Los convencionalismos de edición constituyen el primer escalón en esta tarea. Ilustramos por qué es una lástima que sus ideas inteligentes y profundas estén mal redactadas, con frases espontáneas que no se agrupan en párrafos, o con oraciones desordenadas que no indican una clara estructura textual… Recurrimos al consabido ejem-

[3] Cfr. http://www.eumed.net/eve/resum/06-02/mtsg.htm
[4] Cfr. Álvarez Angulo, op. cit., p. 47-49.

plo visual del regalo mal presentado: si resulta un despropósito regalar un buen anillo sin una caja elegante, envuelta en papel de regalo, con un lazo, metido en una atractiva bolsa de papel, del mismo modo, las ideas no son valoradas sin la presentación conveniente. Sus buenas ideas, como el anillo, desmerecen sin el apropiado envoltorio.

Así que les remitíamos a los manuales más recientes y amenos que encontramos, donde se conciencia graciosamente al lector de su tarea, se le explica con ejemplos, se ofrecen ejercicios y creativamente se expone cómo se construye un párrafo, el tamaño de las frases, errores de moda más frecuentes, reglas divertidas para elegir palabras... sin embargo, fracasábamos curso tras curso, al referirnos a manuales de escritura académicos, pues justamente les estábamos pidiendo que consultaran el tipo de libro del que habían huido.

Descubrimos que el problema no es tanto que los manuales no ofrecieran concreción de sus postulados, ni que carecieran de procedimientos metodológicos para llevarlos a cabo, ni que solo incluyeran herramientas monopolizadoras del trabajo académico, sino que el perfil del alumno que nos llega, preconcibe tediosamente el libro académico, a pesar de su apariencia pragmática. La mayor parte de los estudiantes carece de la suficiente motivación para examinarlos con curiosidad.

Entonces, decidimos dedicar alguna clase a explicar cómo presentar un trabajo académico. Les acercábamos a la etnografía de la escritura (quién escribe, a quién, con qué propósito, cómo), procesos previos como el bombardeo de ideas, la ordenación de las mismas, la estructuración en introducción, ideas de desarrollo y conclusión, tipos de títulos, la elaboración de párrafos, el cuidado de los márgenes, conectores, formas de citar, etc.

Pues bien, aunque los estudiantes tomaban apuntes rigurosamente y realizábamos ejercicios prácticos, la mayoría no aplicaba ni los convencionalismos de edición ni los procedimientos previos a la redacción: incluían puntos y aparte dentro de lo que pretendían que fuera un solo párrafo, no avanzaban su tema con una introducción, añadían información nueva en la conclusión, repetían sin cesar un conector a modo de muletilla, desordenaban las ideas o escribían al mismo tiempo que pensaban,… Las clases que supuestamente se dirigían a mejorar la redacción y presentación de sus trabajos, solo eran puestas en práctica por un 5% del alumnado.

Necesitábamos desarrollar una propuesta metodológica capaz de despertar en el alumnado la motivación para redactar con corrección y presentar sus escritos según los cánones de formalidad. Intentamos realizar ejercicios prácticos de presentación y redacción, pero tampoco el temario curricular nos deja espacio para realizar muchas actividades. Para este propósito, los trabajos sobre *Título del li-bro* han resultado sumamente eficientes. Este breve libro alcanza aproximadamente las ochenta páginas, y decimos aproximadamente, porque en su propósito por romper convencionalismos de edición, elimina incluso el orden de las páginas y las desordena o inventa.[5]

El autor podría haber buscado cualquier título más o menos atractivo que nos avanzara el tema central, por ejemplo, "Rompe los convencionalismos", "La rebelión contra las casas de edición…" No obstante, como su intención es subvertir los consabidos formalismos de editorial, con el fin de que el estudiante comprueba a dónde le lleva tal

[5] ECHEVERRÍA, José María (2008). *Título de li-bro*. Palencia: Cálamo.

ruptura, lo titula *Título de li-bro*, es decir, "aquí debería ir el título de cualquier libro", y puesto que decide cuestionar hasta esta rutina inicial, se atreve a separar las sílabas del título, "li-bro"; lo impensable de cualquier título, aunque irónicamente ya empezamos a verlo en los trabajos de los estudiantes.

Además, en la portada, no leemos el nombre ni los apellidos del escritor sino que aparece en letras mayúsculas "AUTOR"; claro está: "Aquí precisamente se debe escribir el nombre del escritor"; (cortamos "aunque porque está en párrafo anterior) de nuevo destroza la norma y escribe su apodo: "Echeve" es, en realidad, José María Echeverría Echepare. "Echeve" es un autor entre una millonésima de autores, uno más. Su mote está colocado en la carátula donde debe figurar el nombre y apellidos de los autores, ahora bien, él vuelve a violentar otra rutina, porque desde el principio busca presentarse cercano y familiar al lector. Conscientemente, rompe otro convencionalismo y nos tiende la mano para acompañarle en la tarea de revolucionar las normas de una editorial.

Al girar el libro, la contraportada nos pronostica un libro superficial, un pasatiempo:

> Fíjate bien. Somos un montón de páginas malgastadas. Un libro. Éste. No es interesante ni está bien escrito. Si sigues dudando, te aconsejamos que no lo compres. Porque está dirigido a entusiastas e incondicionales: niños nostálgicos, pasajeros perezosos o tránsfugas del tedio. Nada de gente respetable. Es que sólo es un juego. La libertad en caída libre hacia la responsabilidad del arte y de la vida. ¿Funcionará el paracaídas?

Estas frases "triviales" resultan un anticipo tentador para la mentalidad adolescente: rebelde contra toda norma impuesta, en busca de la propia libertad al margen de las indicaciones recibidas, huyendo de lo establecido porque

no colma la fogosidad ni apasionamiento de la inquietud soñadora…

La cita inicial de John Cage "no tengo nada que decir, y lo estoy diciendo. Esto es poesía", junto con la primera página que nos introduce en la mecánica especial de este tratado, aparecen justo al final, precediendo los índices analíticos y generales. En una reflexión posterior a la lectura, nos percatamos de que es lógico que esta cita de apertura aparezca al final, cuando precisamente el lector comienza a descubrir el significado del libro: Echeverría no ha explicado por qué son importantes los formalismos editoriales; sin embargo, desde la primara página, ha ido constatando el desastre de la ausencia de dichos formalismos o de palabrería sin ideas que merezcan la pena.

De hecho, en los trabajos de los alumnos sobre el libro, confirmamos que así lo han comprendido: "El libro parece que no dice nada, pero dice mucho" (Cecilia Pla); "sin soltarnos aburridos discursos dice mucho" (Cristina Pavón); "es profundo aunque parece superficial" (Natalia Villalta), "este libro parece una tontería pero tiene mucho fondo" (Víctor Nieves), etc. Efectivamente, el escritor no explica explícitamente su objetivo, sino que lo demuestra implícitamente con sus burlas y juegos de apariencia pueril. Echeverrría altera normas forzando a que el lector reflexione sobre los convencionalismos que, si los hubiera explicado, habría redactado tendríamos otro manual de redacción, de lectura tediosa para el alumno. Entre juegos y rupturas de normas, además, alecciona al estudiante sobre qué es la poesía: jugar con las palabras, alterar artísticamente la sintaxis, morfología, sonoridad, para llegar a expresar lo que el lenguaje denotativo no puede.

En la primera página, numerada como la número 147, encontramos una sola palabra en minúscula: "somos". A partir de aquí, toda una frase aparece repartida en una palabra por página: "Somos un montón de páginas malgastadas pero somos felices así y buenas amigas. Perdemos el 't ie m p o' juntas y no somos tan presuntuosas como otras…" El lector adulto no da crédito: ¿cómo puede ser que dedique una página a una palabra o aún peor, a un solo punto?, ¿se han vuelto locos en esta editorial? En cambio, los estudiantes se entusiasman porque las páginas no son arrogantes, porque el autor comienza con un alegato de humildad que tanto gusta a su espíritu subversivo. Esta misma actitud humilde ya nos había sorprendido en su presentación profesional del escritor:

> La Universidad de Valladolid le otorgó un título de licenciado en Historia del Arte. Así acabaron años de estudio, felicidad y buena compañía […]. Presentó un programa de cien en una tele local durante poco tiempo. Flirteó un poco con la enseñanza de secundaria […]. Se ha quedado calvo y es un indeseable que fuma mucho y pierde cosas. Ha realizado dos cortos con amiguetes ("Azul 6" y "Dos"). También envía obras a concursos de artes plásticas y en algunos le han seleccionado alguna cosilla […]. Le encanta el salmón ahumado y las clavículas […]. He perpetrado algunos cuentos, textos breves y poesía visual. Pero sospecha que todavía no le dan para un libro. Escribe porque considera que puede ayudarle a mejorar como persona.

No olvidemos que si los adolescentes se integran en tribus con vestimentas "peculiares" es porque rechazan los graves formalismos del supuesto bien hacer y la aparente responsabilidad. Para esta actitud de rechazo, el escritor logra dos propósitos simultáneamente: por un lado, demuestra al estudiante la necesidad imperiosa de seguir los convencionalismos requeridos para presentar con éxito un currículum, y por otro lado, se convierte en su colega: pro-

bablemente no soy ni más ni menos inteligente que cualquier lector de mi libro; soy un tipo normal que se replantea lo que deberían ser "consabidos" del mundo editorial.

Tras la distribución de palabras en hojas sucesivas, nos encontramos con páginas que incluyen "pseudopárrafos": párrafos que contienen puntos y aparte, al modo estudiantil; párrafos en vertical, horizontal, inclinados, girados…, en donde cada página es personificada: nos habla de sí misma, se nos presenta. Vemos que cada una tiene su propia personalidad, diferente a la del resto, y a pesar de ello, respetan sus diferencias, se aceptan, y "se lo pasan bien", "son amigas"… Cada página vuelve a capturar psicológicamente al joven, incómodo en la masificación universitaria, que busca el reconocimiento individual, ser aceptado y querido por su propia especificidad, aunque no siga los cánones de belleza, inteligencia, éxito,… de la sociedad. El estudiante se ve reflejado en páginas que no son canónicas, y sin embargo, son deliciosas:

> No sé si te habrás percatado, pero soy una página par y estoy a la derecha. Abre cualquier libro y comprobarás que las pares estamos siempre a la izquierda. Pero me asquea la división obligatoria de la gente en dos. Izquierda, derecha… par, impar… "ellos" y "nosotros". ¿No puedo ser, simplemente, yo misma? Ni que fuera necesario atrincherarse. Pues ni de un lado ni del otro. Quiero ser par y estar aquí. Tampoco me parece tan extraño.

De los trescientos sesenta alumnos que han leído este libro, ninguno se había percatado de que las páginas pares están a la izquierda de los libros; así obliga a que el alumno reflexione sobre este hecho editorial, y por otro lado, le impela a que cuestione su "atrincheramiento": ¿Tiene el lector su identidad diluida en un grupo o piensa por sí mismo? Veamos otro ejemplo de página que violenta formalismos editoriales:

> Soy media página. Éste es el único libro que me ha aceptado. Por lo general, sólo quieren páginas enteras en todas partes. Aunque creo que puedo ser tan interesante como una cara completa. Incluso mejor que un montón de páginas enorme. A veces, basta una frase, una palabra…

¿Me ayudas a encontrarla?

Tácitamente recuerda al estudiante que las páginas deben ser completadas con frases que no sean de relleno, con mensajes precisos y acertados, incluso normaliza el hecho de esforzarse denodadamente por encontrar una palabra; y una vez más, logra la complicidad del lector.

Nos topamos con páginas "tímidas" (en blanco), que realizan "una labor abnegada"; con una "página rarísima" que no explica nada de sí misma, pues solo destaca a modo de título centrado en la hoja; con otra página "muy cariñosa" llena de ceros y letras O, como si fueran besos juguetones; hay una página que quiere ser arrancada y volar en forma de avión, y nos lo recuerda por las dos caras de la hoja; otra página nos declara fidelidad y nos pide que escribamos algo, al menos nuestro nombre para que ella lo recuerde eternamente.

Como una broma, leemos una frase de derecha a izquierda con todas las letras al revés porque es una página tan presumida que "le tragó el espejo"; hay una página "erudita" con nota al pie, para añadir seguridad a su oculta inseguridad; una página escrita en horizontal; otra con frases oblicuas hacia la izquierda y hacia la derecha que proclama que lo importante no es la forma sino el contenido de lo que se dice; de repente la desubicada fúnebre dedicatoria del libro a un amigo muerto; a continuación, los agradecimientos alegres…

Se burla de los títulos convencionales con una página que centra una batería de títulos en vertical: "Título de

los títulos", "Página de títulos", "Esto es un título", "Metatítulo experimental ampuloso y extenso al gusto de profesores universitarios: tautología del titular…" La siguiente página, nos explica con el acostumbrado tono informal y satírico, para qué sirve un título y cómo debe elaborarse: "suelen dar cobijo a textos mediocres [...] son versos desubicados", etc.

Muy gráficamente demuestra al lector cómo el ojo acostumbrado a escanear libros sabe captar con pocas palabras el contenido de una página: llena una página de rayas horizontales tal que frases, en diversas líneas dispersa palabras que forman la siguiente oración: "Quiero solamente enseñarte a leer e n t r e l í n e a s." Una vez aprendida la técnica de escanear lo que nos interesa entre textos inacabables, nos incluye una página sin ningún margen: ni el superior, ni el inferior, ni el derecho ni el izquierdo. Aún peor, no contiene párrafos ni puntos y aparte, sino un bloque asfixiante de frases, igual que muchos de los exámenes y trabajos que recibimos los profesores. Esta es la única página que manifiestamente expresa los inconvenientes que resultan de evitar el convencionalismo de los márgenes y de transgredir otras muchas rutinas:

> Desde el primer momento me pregunté qué problema había en saltarse los márgenes. Si hubiera querido autojustificarme habría respondido que ninguno. Pero no es así. Si el libro se corta un poco mal puedo perder líneas de mis extremos o el comienzo de todas ellas. El maquinista de la imprenta o el encuadernador pueden ponerse nerviosos. También el lector, pues hay gente capaz de asustarse por nada. Pero la cuestión más grave está en el interior de la hoja, porque podría perderse parte del texto. Al final, he tenido que autoimponerme unos nuevos márgenes, aunque fueran más pequeños. ¡Qué problema tan asombroso! ¿Acaso podemos realmente transgredir cualquier límite? ¿Cuáles sí y cuáles no? Tampoco sé si debemos sobrepasar todo lo sobrepasable. Qué maravillosa confusión.

Por fin aborda de frente uno de los temas principales del libro: una invitación a cuestionarnos qué convencionalismos podríamos subvertir, y qué efectos se suceden de tales alteraciones. Al romper con todos los formalismos de editorial, convence al estudiante de cuán necesarias son algunas rutinas de redacción. En ocasiones, el resultado de tal ruptura con los convenios de la escritura se nos antoja una broma, un juego, o incluso hay quien ha entendido el libro como "auténtica tomadura de pelo". (Álvaro Esteba Diago). En cualquier caso, el alumno siempre se percata de la importancia de redactar de acuerdo a unas normas preestablecidas y de que las rutinas no son baladíes. Al mismo tiempo, se replantean su impulso natural de cuestionarlo todo: "El autor, (nos escribe Gisela Calatayud) sabe que hace falta romper algunas leyes para disfrutar de la vida, pero también sabe que si rompe otras las consecuencias son nefastas para él mismo, de modo que parece decirnos que la vida es un constante cuestionarse sobre qué convencionalismos merece la pena saltarse."

Nuestros alumnos disponen de una semana para leer el estrecho libro. Dedicamos parte de una hora lectiva a presentarlo, les avanzamos la ruptura de convencionalismos y les pedimos que los vayan señalando. Al final de la semana, resolvemos sus dudas y les interpelamos para que reflexionen sobre por qué y para quién creen que ha escrito "Echeve" el libro. Les animamos a que realicen una sucinta investigación en los manuales que antes detestaban, sobre cuáles son los convencionalismos editoriales y qué ocurre cuando prescindimos de ellos. Incluso les llevamos distintos ejemplares al aula para que los consulten.

Posteriormente, pasan a redactar individualmente dos folios sobre el libro. No marcamos tema ni estructura.

Cada alumno decide libremente el aspecto del libro que prefiere comentar y la estructura de esas dos caras. Al organizar por escrito sus impresiones del libro, les obligamos a reconsiderar sus ideas, y sobre todo, como afirma Hernández y Quintero, a estructurar y clarificar su pensamiento.[6] Si queremos que las rutinas de redacción sean realmente integradas por cada uno de los alumnos, y que cada alumno sea consciente de sus carencias de expresión, es necesario que el trabajo no sea una labor de grupo, ni siquiera de parejas.

Si el trabajo se hace en equipo, perdemos la posibilidad de que los compañeros que no redactan el trabajo, conozcan sus errores particulares, pues la composición de frases y la presentación, será solo responsabilidad del redactor. La respuesta al libro ha de ser personal e intransferible; han de redactarla individualmente y acudir a las horas de tutorías, para su corrección igualmente individual y presencial. De modo que el docente coloca un espejo sobre su destreza lingüística para componer textos, puede dialogar con él sobre sus dificultades (ortografía, cuál es la lengua madre, qué muletillas le son inconscientes, cómo organiza el texto…) y recetar el remedio más conveniente para atajar cada carencia lingüística.

Igualmente, Manuel Abril Villalba, en "La escritura en la enseñanza de la lengua: investigación e instrucción", recomienda que, en la secuencia didáctica, el texto, la reflexión y análisis sean colectivos; en cambio, la lectura debe ser personal, silenciosa y también la producción del texto (estructuración de contenidos, revisión, etc.) ha de reali-

[6] HERNÁNDEZ MARTÍN, A.; QUINTERO, A. (2001). *Comprensión escrita y estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.

zarse individualmente.[7] Así mismo, consideramos imprescindible que las diversas correcciones –márgenes, elaboración de párrafos, citas que no encajan en el tema, títulos de libros entre comillas, subrayados en cursiva, repetición innecesaria de ideas, etc.– se dirijan solo a su redactor.

Las correcciones en grupo, aburren a quienes ya dominan las carencias corregidas, humillan al autor aunque no se revele su nombre, y en general, suponen una pérdida de tiempo. Una vez que todos nuestros alumnos de primero han pasado por el despacho de un profesor de lengua y literatura para que le explique personalmente cuál es su caballo de batalla en la expresión escrita y en qué puntos concretos debe mejorar, los convencionalismos exigidos al alumno deberían ser constantes requeridas en cualquier trabajo de cualquier asignatura.

No lograremos que los estudiantes lleguen a aceptar la necesidad imperiosa de redactar, por ejemplo, una introducción que presente el tema, una conclusión que lo cierre, que respete unos márgenes, construya párrafos, etc. si tales requisitos son solo necesarios para la entrega de trabajos en la asignatura de "Lengua, Literatura y su Didáctica". Si una de las competencias profesionales a las que preparamos a nuestros estudiantes es que sean capaces de redactar con formalidad, a la sazón, sería necesario un trabajo en equipo de todo el profesorado, para que algunas formalidades de la redacción de textos, fueran realmente transversales.[8] Y es el esfuerzo de garantizar aprendizajes

[7] Cfr. VILLALBA ALBRIL, Manuel. (2006). La escritura en la enseñanza de la lengua: investigación e instrucción. *Lenguaje y Textos,* Barcelona: Horsori, num. 23-24, p. 71.

[8] Cfr. http://www.eumed.net/eve/resum/06-02/mtsg.htm

fundamentalmente sobre la escritura, el que repercute en todas las áreas de conocimiento.

Por otro lado, Delia Lerner en su conferencia *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*, explica que "lo necesario" es preservar en la escuela el sentido que la escritura y la lectura tienen como prácticas sociales, es decir, hay que lograr que la escuela sea una comunidad de lectores que acuden a los textos buscando respuestas para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo, buscando argumentos para defender una posición o rebatir otra.[9] Pues bien, si aspiramos a que estas inquietudes e interrogantes se planteen en la escuela, primero debemos incitar a nuestros alumnos para que ellos mismos se acostumbren a leer en busca de las respuestas a sus inquietudes particulares.

Para este propósito, *Título de li-bro* es un buen primer anzuelo, ya que en su actitud lúdico-posmodernista de cuestionarlo todo, el adolescente se descubre a sí mismo, se conoce y encuentra respuestas a su actitud vital, y lo que parece no haber hecho hasta ahora: reflexiona sobre el propio proceso de escribir. No podemos pensar, nos espeta Joaquín Serrano, que el objetivo de la enseñanza tiene que ser formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores o escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar "con soltura" en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura.[10]

---

[9] SALABERRIA, Ramón (1999). Entrevista con Delia Lerner, educadora experta en didáctica de la lectura y de la escritura. *Educación y Biblioteca,* Madrid: Tilde, n. 103, p. 5.

[10] SERRANO, J. (1997). Las otras fuentes de la acción didáctica. En: VV. AA. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Oikos-Tau.

Precisamente, la reflexión sobre los procesos mentales relacionados con comprensión y la producción de textos es un cometido doblemente requerido por los estudiantes si estos van a dedicarse a la enseñanza de la lecto-escritura. Eso sí, la experiencia nos demuestra que las conclusiones de la psicología cognitiva que intervienen en la producción de textos solo resultan exitosas si procede del propio ejercicio y esfuerzo por escribir con corrección, y los jóvenes cuentan con motor propio, es decir, la motivación para responsabilizarse de su propio aprendizaje.[11]

Título de li-bro, al romper con todos los convencionalismos sobre la escritura, constituye paradójicamente una provocación escandalizante y educativa a la vez: despierta al estudiante de su pasotismo aletargador, le anima a cuestionar formalismos aceptados para resolver por sí mismo la imperiosidad de algunas rutinas y, sobre todo, le rescata de la tiranía cognitivista del bachiller. Y es que el joven se percata de que no está irremisiblemente supeditado a una cultura y unas estructuras lingüísticas, sino que es capaz de regular su propia conducta y la ajena al margen de los significados socioculturales. Que tengamos que pensar con un idioma concreto no implica que seamos esclavos de los formalismos de nuestra cultura, ni que vivamos encarcelados en los significados comúnmente aceptados, ni sobre el libro ni sobre la representación del mundo y el hombre. En definitiva, cuando *Título de li-bro* cuestiona los convencionalismos de la escritura, devuelve al recién universitario la libertad para buscar la realidad que desea para sí mismo, al tiempo que nos facilita a los docentes el primer paso para arrancar el interés por la escritura.

[11] Wells, G. (1988). *Aprender a leer y escribir*. Barcelona: Laia. p. 87.

Universidad
Complutense de Madrid

Hacia un panorama global de la Literatura Infantil Latinoamericana

Jaime García Padrino[*]

La realidad actual de la Literatura Infantil y Juvenil en los países iberoamericanos conoce un notable auge en este inicio de siglo. Tal desarrollo es un claro reflejo del peso y del papel de los diversos condicionantes que actúan sobre las creaciones literarias dedicadas a la infancia y a la juventud. Desde las condiciones económicas hasta las educativas. Desde los factores políticos a las vicisitudes históricas que han marcado a las distintas naciones que constituyen hoy el complejo conjunto de Iberoamérica o Latinoamérica. Condicionantes que han marcado con rotundidad sus particulares evoluciones y justifican aún las notables diferencias apreciables en ese marco general.

[*] Universidad Complutense de Madrid.

Esa misma variedad en lo que cabe considerar como condicionantes nacionales dota de un extraordinario interés al conocimiento y al análisis de un desarrollo tan pujante como el experimentado por la Literatura Infantil y Juvenil Latinoamericana en los últimos treinta años.
Pero, por otra parte, contemplado este rico panorama desde esta orilla del Atlántico, surge una evidente paradoja cuando muchas de las ediciones aparecidas aquí y allá se enfrentan a una sutil, pero a veces impenetrable, barrera que impide su difusión en uno y en otro lado: la propia riqueza del español como idioma plagado de variantes nacionales, de vocabularios y giros autóctonos, que –casi siempre más desde el prisma de una visión adulta, no sé si timorata o proteccionista en exceso– se consideran entorpecedores de una fluida comprensión para los lectores de los otros países iberoamericanos, mientras se admiten sin trabas o rubores anglicismos impuestos por la fuerza de los nuevos medios de comunicación y difusión. Ante esta realidad, solo cabe la esperanza de que, poco a poco, un mejor conocimiento de esas realidades específicas entre los expertos, los creadores y los educadores que compartimos una misma lengua sea el mejor aliado a la hora de derribar tan sutil barrera y de conseguir con ello un mayor enriquecimiento de la realidad latinoamericana.

Tal interés personal y académico –volcado, en mi caso, hacia la Literatura Infantil y Juvenil española, es decir, escrita originalmente en español y publicada en España– recibió un importante estímulo hacia esa nueva perspectiva con motivo de mi participación como jurado del Premio Iberoamericano de Literatura Infantil SM, en sus dos primeras convocatorias (2005 y 2006). Al revisar y estudiar las documentaciones presentadas y conocer así las obras

más representativas de los autores candidatos, descubrí aspectos –para mí entonces inéditos– de la producción actual en los países latinoamericanos[1] y comencé a pergeñar las posibilidades de una visión conjunta de las particulares evoluciones históricas de este género –las creaciones literarias dedicadas a la infancia y a la juventud–, en el marco de esa otra realidad no menos compleja: el mundo ibero o latinoamericano.

Animado a propiciar, al menos, un mejor conocimiento, o más amplio, de tal evolución en mi propio país, acepté la coordinación de un número monográfico de la revista española *Primeras Noticias de Literatura Infantil* (Número 239, diciembre 2008), bajo el título "La Literatura Infantil en Iberoamérica", y con artículos de Alicia Salvi y Carlos Silveyra (Argentina), Manuel Peña Muñoz (Chile), Víctor Montoya y Gaby Vallejo (Bolivia), Luis Cabrera Delgado (Cuba), Frieda Liliana Morales Barco (Centroamérica) y Sylvia Puentes de Oyenard (Uruguay). Número corto de colaboradores, impuesto por la extensión del monográfico, pero representativo de las diferentes peculiaridades dentro del marco general abarcado por el título citado del monográfico.

Ese proceso de coordinación se superpuso en el tiempo con la aceptación, por parte de la Fundación SM, de una propuesta mía para la elaboración de un trabajo colectivo, más amplio y riguroso en sus planteamientos, donde pudiéramos ofrecer una visión completa de la evolución histórica de la Literatura Infantil y Juvenil en Latinoamérica, incluido Brasil. En ese mismo momento, el grupo editorial SM había iniciado la edición de una no menos magna obra

[1] Sin entrar en otras disquisiciones, ahora fuera de lugar, utilizo a modo de sinónimos los términos "iberoamericano" y "latinoamericano".

del chileno Manuel Peña Muñoz, dedicada a la Literatura Infantil en Iberoamérica.[2] Por ello, y dada mi experiencia anterior en la redacción del primer catálogo de autores españoles, publicado por la Asociación Española de Amigos del IBBY –*100 Autores Españoles de Literatura Infantil* (1985)–, me pareció necesario orientar ese proyecto hacia un diccionario biobibliográfico de autores latinoamericanos. La coincidencia de intereses y perspectiva fue total con José Luis Cortés Salinas, como director de Publicaciones Infantiles y Juveniles del Grupo SM, pues además estaba dando los primeros pasos para la organización del Primer Congreso Iberoamericano de Literatura Infantil y Juvenil, en Santiago de Chile, del 24 al 28 de febrero de 2010, y en cuyo marco esa futura publicación tendría la presentación y difusión deseada.[3]

Echamos, pues, a andar el proyecto y buscamos, como punto de partida imprescindible, la selección de los distintos colaboradores que se encargarían, bajo mi coordinación, de seleccionar los autores a incluir en el Diccionario y de redactar las fichas correspondientes, junto con una breve introducción acerca de los orígenes de estas creaciones literarias en cada país.

Para dicha selección de colaboradores, además de contar con personas ya conocidas por sus trabajos y trayectorias en este campo, solicitamos referencias y opiniones a instituciones representativas en determinados países. El resultado final de esa búsqueda y selección queda reflejado en el conjunto de colaboradores que firman cada ficha de au-

[2] Obra en proceso de edición cuando redacto estas líneas.

[3] Ya puede consultarse el programa detallado de este evento en esta dirección: http://www.fundacion-sm.com/ArchivosColegios/fundacionSM/Archivos/LIJ/CILELIJ%20abril%2009.pdf.

tor –dieciséis para los veinte países[4]– y cuya presentación personal es la mejor base para considerarlos, en conjunto, como un brillante elenco de investigadores latinoamericanos con amplia experiencia en el estudio y la difusión de la Literatura Infantil y Juvenil: Carlos Silveyra (Argentina), Gaby Vallejo Canedo (Bolivia), Marisa Lojolo (Brasil), Manuel Peña Muñoz (Chile y República Dominicana), Beatriz Helena Robledo (Colombia), Magdalena Vásquez Vargas (Costa Rica), Ramón Luis Herrera (Cuba), Leonor Bravo (Ecuador), Frieda L. Morales Barco (El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), México (Sebastián Gatti), Hena González de Zachrisson (Panamá), Renée Ferrer de Arréllaga (Paraguay), Danilo Sánchez Lion (Perú), Ruth Sáez Vázquez (Puerto Rico), Sylvia Puentes de Oyenard (Uruguay) y María Beatriz Medina (Venezuela).

El siguiente paso, a modo ya de primera fase en la realización del proyecto, fue la elaboración de las respectivas propuestas nacionales a cargo de cada colaborador. Los criterios básicos, o mejor, el criterio básico fue el carácter representativo de los diferentes autores, sin entrar en un número mínimo de publicaciones, carácter de los premios o reconocimientos recibidos, ni otro tipo de méritos relevantes. Condición bastante ambigua o imprecisa, pero que lo era a plena conciencia. Primero, por mi confianza en que todos y cada uno de los colaboradores participasen de la idea general del proyecto y en que, como auténtico conocedores de la realidad enfrentada en cada país, su profesiona-

[4] La diferencia entre número de colaboradores y número de países radica en que para algunos fue muy difícil encontrar el adecuado o dispuesto a realizar el trabajo ofrecido (República Dominicana), mientras que en el caso de los países centroamericanos pareció además oportuno contar con la misma colaboradora, de prestigio conocido en su conocimiento de El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua.

lidad y competencia fuesen los determinantes en esa tarea selectiva. Y segundo, por que no deseaba un mero recopilatorio de autores con obra publicada, sino que buscaba una cierta labor selectiva, que debía adaptarse, ante todo, a la realidad social y cultural que condiciona y ha condicionado, sin duda, cada Literatura nacional. De ahí que no pudiese, como coordinador, marcar o imponer unos críticos rígidos y únicos para tan distintas realidades, desde países con una importante y establecida tradición editorial, hasta aquella otros donde una industria especializada en estas publicaciones –de nuevo, el papel del editor como determinante en la evolución del género– es aún incipiente, o de reciente creación, carencia histórica que impuso, en su momento, el recurso a ediciones personales para muchos creadores preocupados por dirigirse a los niños y jóvenes de su país.

En este proceso de elaboración de propuestas iniciales, gracias también a las posibilidades de la comunicación a través de correos electrónicos, iniciamos un debate colectivo, entre los propios colaboradores y el coordinador, a partir de las preguntas o dudas que surgían y las aclaraciones que se hacían llegar a todos por este medio, con el propósito de que todos fuésemos conscientes de un cierto proceso de elaboración compartida o colectiva, al conocer las distintas preocupaciones y criterios que se iban manifestando en los planteamientos de esa necesaria selección.

No obstante, como coordinador, era consciente del peligro habitual en este tipo de trabajos y que suelo traducirse en la clásica frase "No están todos los que son, ni son todos los que están". Paradoja, a veces, de difícil solución o "al gusto de todos". Por otra parte, el muy comprensible interés de la editorial de implicar en cierto modo a instituciones representativas, sometió a su conocimiento y

consideración las iniciales propuestas nacionales para que, en caso de estimarlo conveniente o necesario, realizasen sugerencias concretas a la hora de conseguir una bien difícil aceptación universal. Lo cierto es que no hubo motivos importantes de discrepancias, ni olvidos significativos que fuesen puestos de manifiesto en tales consultas y todas esas consideraciones, que se nos hicieron llegar, fueron tan agradecidas como consideradas con interés por el coordinador y por los correspondientes colaboradores.

Completada esta primera fase del proyecto, y como parte de la responsabilidad del coordinador, elaboré un modelo de ficha por autor, teniendo para ello en cuenta las orientaciones y sugerencias, como editor, de José Luis Cortés. En ella se deberían recoger las siguientes informaciones:

1) Biografía, con los datos esenciales de la trayectoria personal, académica y profesional de cada autor, su dedicación creadora y reconocimientos recibidos.
2) Obras representativas con un comentario crítico o, al menos, un breve resumen de sus contenidos. Dadas las evidentes diferencias en un elenco tan amplio como el considerado, y que no pretendíamos elaborar unos listados bibliográficos exhaustivos, pareció oportuno limitar las citas a un máximo de cinco. Para completar esas descripciones incluimos en cada ficha un máximo de otras diez obras o títulos, límite deseable para conseguir un cierto equilibrio en los espacios dedicados a los distintos autores incluidos.
3) Comentario crítico de la aportación global del autor reseñado a la Literatura Infantil y Juvenil de su país y, por proyección, a la Literatura Infantil

y Juvenil Iberoamericana. Importante y revelador apartado, pues se pretende así que cualquier lector del Diccionario, no especializado en un autor o en un determinado país, tenga una valiosa información, a modo de referencia inicial para un posterior conocimiento más completa si así lo desea.

4) Como cierre de cada ficha, unas referencias bibliográficas con los libros, artículos y páginas webs que ofrezcan información relevante, críticas o interpretaciones de interés acerca del autor tratado.

Además de elaborar esta ficha, hubo que adoptar unas normas básicas para las descripciones bibliográficas, aspecto siempre polémico y sujeto a variantes rebeldes a rígidas unificaciones. No obstante, se consideraron como referentes valiosos los criterios establecidos en el ámbito de la Bibliotecología y se trató de aclarar y perfilar una información importante para el carácter de estas biobibliografías: las ediciones registradas en una misma obra. Bien habitual es la confusión entre edición y reimpresión o tirada de una publicación impresa. La enumeración de ediciones se entiende como reveladora de la aceptación entre los lectores o destinatarios, como sinónimo de ejemplares publicados o vendidos. Pero, en la mera realidad, no son más que nuevas tiradas o reimpresiones de una misma edición. Más interesante para conocer la evolución creadora es establecer si una determinada obra ha contado con distintas ediciones, entendiendo por tales cualquier cambio tras su primera publicación en lo relativo al lugar de edición o a la editorial, incluso en el formato o colección, es decir, en sus características formales en general.[5]

[5] Véase José Martínez de Sousa, *Diccionario de ortografía técnica*. Madrid: Fundación GSR/Pirámide, 1987, p. 68.

El propio proceso de redacción de las fichas por parte de cada colaborador fue poniendo sobre la mesa del debate interno otras cuestiones relacionadas con la selección realizada inicialmente, las referencias a ilustradores o colecciones, etc... Pero, sobre todo, determinó la lógica depuración de las propuestas o iniciales listados de autores, mediante la supresión de algunos nombres en razón de su escasa representatividad y la incorporación de otros descubiertos en ese mismo desarrollo de las pertinentes tareas redactoras e investigadoras.

Asimismo, el debate y el conocimiento inicial –por parte de todos los colaboradores– de las propuestas realizadas, sirvió para resolver sin el más mínimo conflicto el caso de los autores nacidos en un país pero con obra representativa en otro. Ahí se llegó al acuerdo de que bien fuese responsabilidad del encargado del país de nacimiento, bien se realizase una redacción compartida de la requerida información biobibliográfica por parte de los colaboradores implicados.

Cerrada esa fase de redacción, el número total de autores incluidos supera, ampliamente, los 850.[6] En tal conjunto, destaca la presencia muy amplia de países como Brasil y Cuba, en torno a la centena de autores, con un segundo grupo integrado por Argentina,[7] Chile, México, Perú y Uruguay, representados por más de sesenta creadores. A continuación, con una cuarenta aproximada figuran Boli-

[6] No es posible concretar la fecha final, pues en este momento de concluir el presente artículo aún estamos en proceso de revisión final y cabe, pues, la posibilidad de cambios de última hora.

[7] Si bien, según la propuesta inicial, la presencia de Argentina debería superar también el centenar de autores, problemas personales del colaborador han limitado su capacidad de trabajo a la hora de cumplir los plazos previstos. Esperamos que esta presencia sea más amplia en una posterior edición electrónica de este Diccionario.

via, Colombia, Ecuador, Venezuela y Guatemala; rondan la treintena Costa Rica, Panamá, Paraguay y Puerto Rico, quedando por debajo de este número, República Dominicana, El Salvador, Honduras y Nicaragua.

Dejando aparte los detalles técnicos del proceso de edición y maquetación, que se iniciará en los primeros días de septiembre de 2009, cerraré esta explicación detallada del proceso seguido para la elaboración de ese *Gran Diccionario de Autores Latinoamericanos de Literatura Infantil y Juvenil*, con la síntesis de los aportes que espero encuentre en sus páginas cualquier lector futuro que busque conocer mejor ese ámbito particular de las creaciones literarias dedicadas a la infancia y a la juventud del continente latinoamericano.

En primer lugar, el conjunto de los creadores incluidos constituye una muestra rigurosa y bien representativa de las realidades actuales dentro de las grandes áreas existentes en ese marco general, desde los países con una larga tradición y continuidad en el cultivo de las creaciones para la infancia y la juventud hasta aquellos otros que, junto con el apunte de la superación de difíciles factores económicos, políticos y sociales, han emergido en los últimos treinta años en este complejo panorama con notas esperanzadoras por la dedicación, entrega e ilusión de los sectores sociales comprometidos con la realidad de los más jóvenes ciudadanos.

Como segunda conclusión, una primera aproximación a este florecimiento de la Literatura Infantil y Juvenil Iberoamericana permite destacar –como factor básico en su desarrollo– una libertad creadora que, además de sortear en algunos momentos históricos una férrea censura política, ha sabido superar las cortapisas de los condicionamien-

tos editoriales marcados por la lógica rentabilidad económica o por unas rígidas estructuras sociales y educativas.

De otro lado, y como tercer aspecto, la fuerte vinculación con unas extraordinarias raíces culturales, con una ancestral tradición oral cargada de leyendas y relatos estimuladores de la imaginación y de la fantasía, junto con el amor hacia un pasado y un mundo en riesgo de extinción.

Cito como cuatro elemento, junto a los anteriores, y en un difícil equilibro, el juego –siempre en riesgo– entre instrucción y recreación, lo que ha marcado no sólo la atención educativa hacia la Literatura Infantil y Juvenil, con la inclusión de esta materia en la formación de maestros y profesores, sino también la actitud de muchos creadores a la hora de encarar su personal relación con estos destinatarios.

Otras más pueden ser las conclusiones que extraiga cualquier lector que se adentre en la lectura de este Gran Diccionario de Autores Latinoamericanos de Literatura Infantil y Juvenil. Así espero que suceda a partir del 26 de febrero de 2010, fecha en la que será presentada esta obra en el marco del CILELIJ. Si así se produce, será el mejor testimonio de que los objetivos marcados al principio de este proyecto se han cumplido en el plazo previsto y que los esfuerzos de todos los colaboradores y de los encargados de la edición han servido para algo bien concreto que me marqué cuando imaginaba aquella propuesta inicial: ofrecer un panorama global, superando los límites nacionales, de la compleja, variada y rica realidad de la Literatura Infantil Iberoamericana.

Universidad de
Evora e Instituto Politécnico
de Castelo Branco

Leitores em construção (?): Leitura(s) no Ensino Superior em Portugal: alguns indicadores[1]

Ângela Balça[*]
Paulo Costa[*]
Natividade Pires[**]
António Pais[**]

Introdução

Nas actuais sociedades são por demais evidentes as preocupações com as questões da literacia e da leitura. Muitos são os indicadores demonstrativos destas inquietações. A nível global, salientamos a proclamação pela ONU da Década

[*] Universidade de Évora.
[**] Instituto Politécnico de Castelo Branco.
[1] Parte deste estudo enquadra-se nos objectivos definidos no Projecto de Investigação IME/ CED/ 81881/ 2006, apoiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (Portugal), para a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

da Literacia (2003/2013), ou os famosos estudos PISA, lançados pela OCDE. A nível nacional, poderíamos referir o já longínquo ano 2000, com o Ano Nacional do Livro e da Leitura, ou mais recentemente (2006) o lançamento do Plano Nacional de Leitura em Portugal (doravante PNL).

Muitos estudos, em Portugal, ao longo dos últimos 20 anos, têm-se debruçado sobre os hábitos de leitura da população portuguesa, em geral, ou da população escolar. Mais recentemente, o PNL lançou um estudo intitulado *Os estudantes e a leitura* (2007), coordenado por Mário Lages. Neste nosso estudo, mais do que, eventualmente, avaliar os resultados apresentados por Lages et al. (2007), interessa-nos perceber sobre que população escolar o mesmo incidiu. Assim, o estudo encomendado pelo PNL centrou-se nos estudantes do ensino básico e secundário, deixando de fora as pontas do sistema educativo, como sejam a educação pré-escolar e o ensino superior. Não querendo entrar em considerações sobre os motivos que, eventualmente, terão levado à não consideração da educação pré-escolar, no estudo encomendado pelo PNL, podemos tentar perceber o porquê da não inclusão do ensino superior.

Num estudo realizado por Castro e Sousa (1996), estes autores avançavam que à medida que os alunos progridem na escolaridade, a escola não entende "[…] os estudantes mais avançados como leitores 'em construção'". (Cf. http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html).

Na realidade, constatamos que, actualmente, o PNL pretende estender toda a sua intervenção até ao ensino secundário, e mesmo até ao ensino superior. Porém, o entendimento dos estudantes mais velhos como "leitores em construção" parece carecer ainda de algum investimento, uma vez que o PNL tem como público-alvo prioritário as

crianças que frequentam a educação pré-escolar e os primeiros seis anos do ensino básico, numa lógica de começar a formar leitores, mas não de manter estes leitores em formação.

Várias Universidades e Institutos Politécnicos do nosso país já estabeleceram protocolos com o PNL, embora, em relação a algumas instituições, tenhamos notícias de que não têm sido fácil envolver a comunidade estudantil e educativa em geral na dinamização de actividades em redor da leitura.

Este poderá ser então, eventualmente, um dos motivos pelo qual o estudo de Lages et al. (2007) não se debruça sobre a população estudantil que frequenta o ensino superior. No entanto, se atentarmos um pouco mais sobre este estudo, nomeadamente em relação ao ensino secundário, poderemos, certamente, detectar alguns traços que caracterizam os alunos que chegam ao ensino superior. Assim, Lages et al. (2007, p. 365) afirmam que 5% dos alunos respondentes declararam ser viciados em leitura e mais de 24% afirmaram gostar muito de ler. Outro dado avançado por esta equipa de investigação revela que há uma relação entre o gosto pela leitura e o nível de ensino que os estudantes desejam atingir, ou seja, "o gosto cresce quase exponencialmente dos que desejam ficar no 12º ano até aos que pretendem chegar ao doutoramento". (p. 365).

Estes dados mostram-nos que a população estudantil do ensino secundário, que gosta de ler, está claramente em pequena percentagem. A observação diária das dificuldades na leitura e na escrita dos nossos alunos do ensino superior bem como das suas práticas de leitura, levou-nos a colocar a hipótese de que, provavelmente, estamos ainda perante "leitores em construção".

Breves considerações sobre as opções de natureza metodológica

Considerações gerais

O presente estudo parte assenta sobretudo na construção e aplicação de um questionário que procura obter alguns dados relativos às práticas de leitura dos estudantes do ensino superior. A opção por um instrumento desta natureza implica que o desenho da investigação aponte para a prosecução de objectivos muito específicos. Convirá, por essa razão, clarificar o que pretendemos e o que não pretendemos de todo com esta pesquisa. Primeiramente, entendemos que se trata de um estudo cujo âmbito está limitado a apenas duas instituições de ensino superior o que, de forma clara limita a possibilidade de proceder a generalizações na fase de análise dos dados obtidos. (Creswell, 2009). Não foi aliás nunca nosso objectivo pretender realizar uma pesquisa em extensão, que nos permitisse caracterizar, em determinada(s) faceta(s) aqueles que, frequentando o ensino superior, se preparam para exercer funções docentes. Assim, pareceu-nos mais indicada a opção por um estudo que, assente nestes procedimentos de base quantitativa, se possa configurar como um texto que procura mais o levantar de questões do que a obtenção de respostas categóricas, o que pode ser clarificado consultando o guião do questionário, apresentado em anexo. Parece-nos fundamental que possa reunir pontos de partida, convertíveis em trabalhos a realizar posteriormente, nos quais seja cruzada informação de natureza quantitativa com a possibilidade que os procedimentos inscritos no paradigma da investigação qualitativa proporcionam ao nível do

acesso a representações dos sujeitos sobre as práticas em análise. (Giordano, 2003; Freebody 2003). O questionário foi, numa primeira fase, aplicado, para validação, a vinte e dois alunos de uma turma do primeiro ano da licenciatura em Ciências da Educação da Universidade de Évora, tendo-se procedido igualmente a breves entrevistas informais, no sentido em que as define Kvale (2006), com dez desses alunos, de forma a poder clarificar eventuais ambiguidades que pudessem ter surgido no momento de proceder às respostas.

Caracterização da amostra

Decidimos, assim, no sentido de recolher alguns dados que nos permitissem reflectir sobre atitudes, hábitos e representações dos jovens portugueses alunos do ensino superior, universitário e politécnico face à leitura.

A amostra é constituída por alunos do 1º e 2º ano dos Cursos de Ensino Básico (futuros Educadores de Infância ou Professores do 1º Ciclo, de crianças entre os 6 e os 10 anos), organizados de acordo com o Processo de Bolonha, sendo 49 da Universidade de Évora e 53 da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, num total de 102 alunos.

Caracteriza-se também a amostra por apresentar quase 100% de sujeitos femininos, pelo que o sexo não é uma sub-categoria relevante. A categorização dos dados obtidos e a reflexão a partir da sua sistematização será explicitada no ponto seguinte.

Os questionários foram aplicados em Dezembro de 2008 aos alunos da Universidade de Évora e em Janeiro de 2009 aos alunos da ESE de Castelo Branco.

Apresentação e discussão dos resultados

A partir dos dados recolhidos, foram elaborados 8 quadros, com duas entradas, uma para os alunos da Universidade, outra para os alunos do Ensino Politécnico, tendo como objectivo detectar se haveria diferenças significativas entre os grupos. Esses quadros têm as seguintes categorias: I) Perfil; II) Leituras Habituais; III) Preferências de Leitura; IV) Exclusões de Leitura; V) Suportes de Leitura; VI) Espaços de Leitura; VII) Tempos de Leitura; VIII) Dimensões valorizadas na Leitura.

Na categoria I, *Perfil*, temos em conta sexo, idade e área de formação no Ensino Secundário. Sendo os inquiridos todos alunos do Curso de Formação de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Básico, esta composição da amostra revela como continua a ser sociologicamente marcante a opção por este tipo de formação por parte de sujeitos femininos.

Em função da idade, foram criados três intervalos (menores de 19 anos, entre 19 e 25 anos, maiores de 25 anos). Um intervalo como o terceiro que definimos, maiores de 25 anos, tornou-se mais significativo para este tipo de estudos sobretudo nos últimos três anos, dado que aumentou o incentivo governamental no acesso ao ensino superior para indivíduos com mais de 23 anos, mesmo sem a formação académica do 12º ano, sujeitando-se a um exame de acesso, o qual tem características mais flexíveis do que o anterior Exame *ad-hoc*, para indivíduos maiores de 25 anos, e sem o nível de formação académica exigido aos alunos mais jovens. Assim, estes candidatos e os *numerus clausus* a eles atribuídos aumentaram significativamente, sendo a média de idade da população estudantil do Ensino Superior em

Portugal, actualmente, bastante mais elevada do que até há 3 anos atrás.

Apesar disso, como era previsível, a maior percentagem (69,4% Universidade, 75,4% Politécnico) situa-se entre os 19 e 25 anos, se bem que na Universidade os maiores de 25 anos atinjam os 14,3%, sendo a percentagem um pouco mais baixa no Politécnico.

Um segundo elemento que tivemos em conta para definir o perfil foi a área científica do Ensino Secundário da qual os alunos destes cursos de Educação Básica são oriundos, agrupadas de acordo com o actual currículo nacional do Ensino Secundário. A área científica do Ensino Secundário predominante (tendo sido tomadas em consideração dez áreas) que os alunos da Universidade frequentaram foi a Científico-Natural e os alunos do Politécnico a de Ciências Sociais e Humanas, se bem que a anterior apareça logo em segundo lugar. Na Universidade, em segundo lugar aparece Humanidades *ex-aequo* com a área técnico-profissional, surgindo esta última só em 4º lugar no Politécnico. Oriundos da área do Desporto não há nenhum aluno na Universidade, sendo a área de Artes Visuais que fica nos 0% no Politécnico. É interessante verificar que, nesta amostra, os alunos oriundos das áreas do ensino secundário "Ciências Sociais e Humanas" e da área "Humanidades" perfazem só 20,3% neste curso da Universidade de Évora e atingem 45,2% no mesmo curso do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Quanto à categoria II, *Leituras habituais*, as incidências nas leituras de jornais em relação à periodicidade, vão para os jornais diários na Univ. (63,2%) e semanários no IP (49%); quanto à temática, há preferência pelos generalistas (81,6% e 79,2%). Nos dois contextos, a preferência vai

para jornais regionais (de Évora/de Castelo Branco) e no caso dos diários para o jornal nacional *Correio da Manhã*. O diário *Correio da Manhã* configura-se como um jornal com alguma tendência para o sensacionalismo, onde a par de notícias sobre política e economia figuram notícias sobre crimes ou sobre a vida privada de estrelas da TV ou temas similares.

No caso das revistas, é relativamente equilibrada a preferência por generalistas ou especializadas (53% e 40,8%, na Univ.; 50,9% e 43,3% no IP), havendo, no entanto, como se pode verificar, um ligeiro destaque para as generalistas.

No que diz respeito à leitura de livros, em 14 sub-categorias, o "Diário" é o tipo de texto indicado como preferência de leitura pela globalidade dos alunos (42,8% Univ. e 45,2% IP), se bem que a "Ficção Romanesca" atinja a percentagem mais elevada na Universidade, 44,8%, ficando-se, no IP, pelos 30,1%. Também os alunos da Universidade parecem ler muito mais poesia do que os do IP (26,5% vs 15%). As áreas de formação no Ensino Secundário (vd. categoria *Perfil*) poderiam fazer prever maior interesse por leituras literárias, especificamente por este tipo de textos, na amostra do Ensino Politécnico, mas não é isso que se verifica. No conjunto dos alunos, não se encontram diferenças significativas no tipo de leituras, tendo em conta a área de formação no Ensino Secundário. Aliás, nas subcategorias *Narrativa Épica*, *Poesia* e *Teatro* os títulos referidos correspondem quase exclusivamente a leituras obrigatórias nesse nível de ensino.

As tipologias de Texto Humorístico, Teatro e Terror têm percentagens baixas muito idênticas nos dois contextos. Tendencialmente, entre os alunos universitários surge

uma percentagem de indefinição de preferências bastante maior do que nos alunos do Ensino Politécnico (30,6% vs 11,3%).

Na categoria III, *Preferências de leitura* (Cf. Gráficos 1 e 2) podemos verificar que a grande maioria dos alunos, independentemente de serem universitários ou do ensino politécnico (89,7% e 90%) opta pelo tipo de textos informativos e também em ambos os casos há 0% de escolha de publicações ensaísticas. As razões indicadas centram-se, quase sempre, na preocupação de recolha de informação, o que estará certamente relacionado com as leituras de estudo para as aulas. O gosto pessoal e a curiosidade obtêm 0% nos alunos da Univ. e 5,6% nos do IP, podendo deduzir-se que a procura de prazer na leitura tem mais alguma expressividade, ainda que pouca, nos alunos do IP.

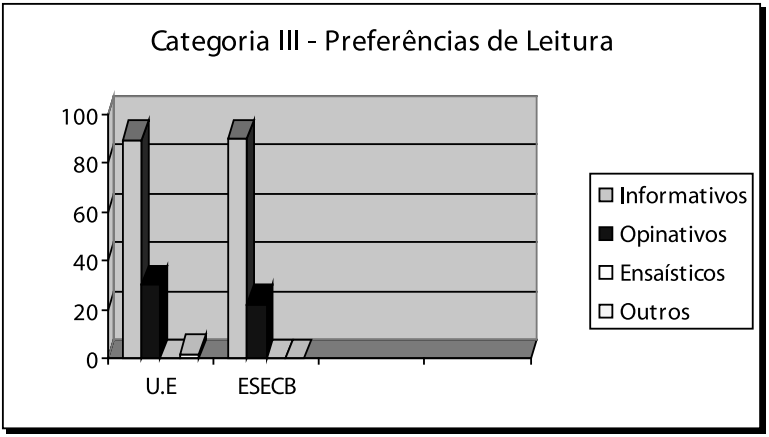


Gráfico 1 – Preferências de leitura

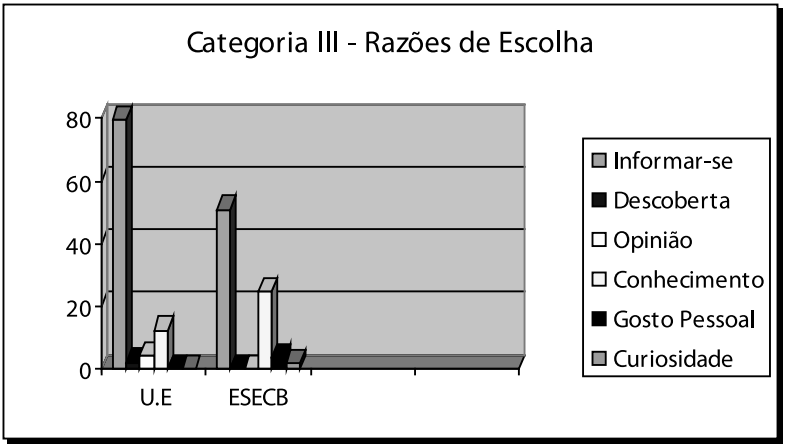


Gráfico 2 – Razões de escolha

Na categoria IV, *Exclusões de leitura*, encontramos uma contradição com os dados anteriores, na sub-categoria "Tipo de jornal quanto à periodicidade", sobretudo nos alunos da Universidade, já que a maioria diz excluir o jornal diário, quando no quadro II verificámos que as preferências iam para essas publicações. Não parece haver explicação plausível para esta contradição, a não ser a de uma errada interpretação da pergunta, facto que não se mostrou relevante aquando da aplicação do questionário piloto e subsequentes entrevistas a alguns dos respondentes.

Quanto aos *livros*, ainda que com percentagens diferentes, as 3 tipologias de textos com maior percentagem de exclusão, tanto nos alunos universitários como nos do ensino politécnico, são quase as mesmas. Para os primeiros, terror 48,9%, biografia e divulgação científica *ex-aequo* (28,5%); para os segundos, terror 35,8%, biografia 43,3%, divulgação científica 28,3%. As razões das exclusões apontam para o facto de considerarem estes textos "sem inte-

resse" e mais uma vez parece haver uma maior precisão nos alunos do IP, já que 11,3% refere o autor e temática, enquanto apenas 2% do outro grupo especifica esse aspecto nas razões da exclusão.

Na categoria V, *Suportes de leitura*, a grande percentagem de respostas situa-se nos suportes tradicionais (95,9% Univ. e 81,1% IP) e ao identificarem os suportes sem ser em papel os alunos indicam, quase exclusivamente, a Internet e mesmo assim em percentagens muito baixas (10,2% e 13,2%).

Cremos que estas respostas demonstram que os alunos, apesar de usarem frequentemente a Internet, como sabemos por experiência de observação e testemunhos, o fazem essencialmente para pesquisas relacionadas com o trabalho académico, para momentos de lazer dedicados a outras actividades que não a leitura em primeira instância e revelam também que para os alunos "leitura" está associado ao texto literário, que eles continuam a associar também aos suportes tradicionais.

Na categoria VI, *Espaços de leitura*, no que diz respeito à sub-categoria *Espaços interiores da casa*, a percentagem maior situa-se, de forma muito expressiva, em ambos os grupos, em relação ao quarto (91,8% e 83%), seguido da sala (69,3% e 58,4%), em detrimento do escritório ou outros espaços. Pensamos que este resultado é compreensível pela concentração necessária e pelo desejo de privacidade que os jovens habitualmente sentem. Quanto aos *espaços exteriores da casa* (varanda, quintal, jardim, piscina), muito poucos alunos respondem, mas a diferença significativa situa-se na escolha do jardim, em 12,2% nos alunos de Évora e apenas 3,7 nos alunos de Castelo Branco. Sem ser uma análise conclusiva, já que não temos aces-

so a informações sobre o nível sócio-económico dos alunos, poderemos colocar a hipótese de haver um maior número de alunos do primeiro grupo referido que viva numa casa com jardim, até porque neste mesmo grupo também 2% refere a piscina (privada) e no segundo grupo a resposta é 0% nessa sub-categoria. Além disso, se cruzarmos estes dados com os *espaços públicos exteriores* preferidos, muitos mais alunos respondem e temos uma proximidade na escolha feita pelos dois grupos: quase igualdade em relação à piscina (26,4% e 28,3%), gosto também pelo espaço do jardim (44,8% e 39,6%) e uma frequência relevante de percentagem de leitura no espaço "praia" (83,6% e 66%). Ora, aqui a diferença é mais significativa, provavelmente não por uma questão de gosto mas de oportunidade, devido à localização geográfica. Évora fica muito mais perto da beira-mar, tanto em relação às praias do Sul como às praias da costa alentejana, a Este da cidade, uma média de 100 km para sul e 200 km para Este, enquanto Castelo Branco dista cerca de 180 km e 370 km nessas mesmas direcções.

Voltando aos espaços interiores, públicos, neste caso, a Biblioteca Pública tem mais referências do que a da instituição de ensino nos alunos da Universidade (48,9% vs 30,6%) enquanto nos alunos do Instituto Politécnico se verifica o contrário (51,8% para a biblioteca escolar e só 20,3% para a Pública), muito embora as Bibliotecas das duas cidades estejam encerradas aos Sábados e tenham horários idênticos, a de Évora encerra diariamente às 17h30m e a de Castelo Branco às 18h (Cf. Gráfico 3).

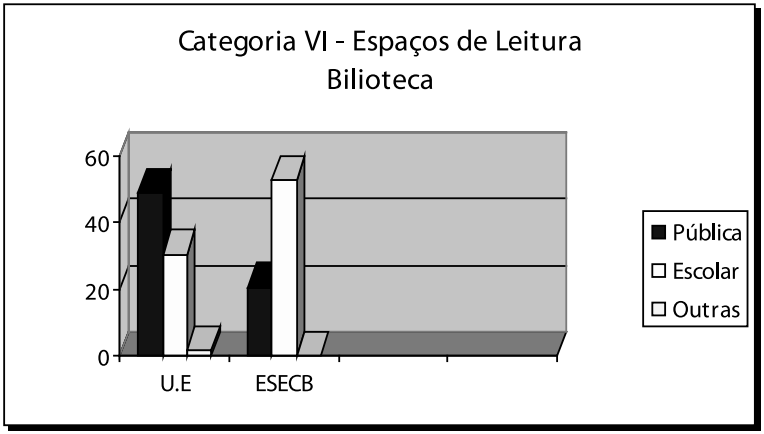


Gráfico 3 – Espaços de leitura, bibliotecas

Quanto a outros espaços públicos fechados, entre bar da instituição de ensino, café, livraria e "outros", a preferência vai para o café em ambos os grupos.

Na categoria VII, *Tempos de leitura* (Cf. Gráfico 4), 32,6% dos alunos, da Universidade de Évora dizem que lêem diariamente, enquanto só 13,2% dos alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco dizem que o fazem com essa frequência, indicando a maioria destes (41,5%) que só o faz regularmente nas férias escolares. A frequência de leitura mensal e aos fins de semana é também superior nos alunos universitários.

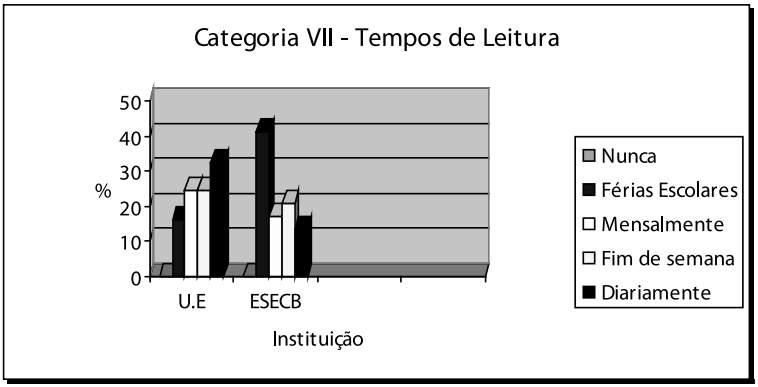


Gráfico 4 – Tempos de leitura

Na categoria VIII, *Dimensões valorizadas na leitura*, a sub-categoria *Proporciona conhecimentos* é, para todos os alunos, a mais importante. No entanto, há uma dispersão pelas várias outras sub-categorias, merecendo destaque a consciência da importância para o *sucesso profissional*, que não aparecendo com a maior percentagem no item superior da escala ("muito importante"), aparece como muito significativo se somarmos as percentagem do item "importante" e "bastante importante" (74,2% e 69,7%).

A noção do papel da leitura na *facilitação de integração entre pares* parece estar mais consolidada nos alunos da Universidade de Évora (no item "Muito importante": 10,2% e 0% nos alunos do IP), mas se tivermos em conta as percentagens dos dois outros itens da escala, "bastante importante" e "importante", obtemos 73,4% e 75,3%, respectivamente, o que são resultados equivalentes.

Finalmente, destacamos só os resultados na sub-categoria *Proporciona prazer*: não obtendo percentagens tão elevadas como as dimensões mais pragmáticas relacionadas com o sucesso escolar ou profissional, o resultado é, no entanto, bastante positivo, agrupando os itens de maior

valorização ("bastante" e "muito" importante) obtemos 61,1% nos alunos da Univ. e 58,4% nos alunos do IP.

Tendencialmente, a análise dos dados relativamente aos sujeitos maiores de 25 anos, em relação às oito categorias definidas, ao contrário do que esperávamos, corresponde sempre às tendências gerais. No caso do grupo do ensino politécnico, apenas um sujeito, o único oriundo da área do Desporto no ensino secundário, revela sempre preferência por leituras especializadas ao nível dos jornais e revistas, mas todas elas ligadas ao desporto (os jornais "A Bola " e "Record" e as revistas "Surf" e "Bodyboard"); é também este sujeito o único que indica uma frequência de leitura mais elevada, apesar de não ser diária (aos fins-de-semana). Outro sujeito desta faixa etária coloca no mesmo nível de importância, o máximo (na escala de 1 a 5), todas as dimensões apontadas como passíveis de serem importantes, colocando assim o obter conhecimentos, o sucesso profissional e outras dimensões "utilitárias" em pé de igualdade com o prazer da leitura.

Ora, esta tendência já referida para a valorização da dimensão do prazer é, de qualquer forma, um resultado que nos pode deixar um pouco perplexos, já que as frequências de leitura que verificámos na categoria VII apontam para leituras pouco regulares, o que não é muito consentâneo com esta valorização do prazer.

Parece-nos que há uma forte consciência de que a leitura pode ser fonte de prazer, mas da consciência à prática verifica-se que há um longo caminho a percorrer.

Como, na categoria VI, os espaços exteriores preferidos para todos os alunos é a praia e, sobretudo no caso dos alunos do IP, a frequência de leitura (categoria VII) é maior nas férias, poderemos problematizar a questão da organização curricular e ocupação de tempo que os actuais

currículos exigem, dificultando, eventualmente, a disponibilidade de tempo e disponibilidade psicológica para a leitura. Os alunos, para além da ocupação lectiva, têm normalmente pesquisas e trabalhos de grupo a realizar que lhes exigem muito tempo para além das horas estabelecidas no currículo.

Também a preocupação antecipada com as classificações finais de curso, devido às dificuldades de emprego, poderá canalizá-los excessivamente para a preocupação com as classificações que obtêm nas unidades curriculares, surgindo-lhes como secundária e marginal a leitura de literatura não específica para a sua formação. Mas, há elementos nas respostas que também contradizem esta interpretação dos resultados, se por um lado as preferências de leitura (categoria III) vão para a sub-categoria dos textos informativos, por outro lado os textos ensaísticos ficaram nos 0% em ambos os grupos.

As suas preferências e exclusões de tipos de textos, analisando os títulos que referem, também permite perceber que os dois grupos de alunos da amostra fazem as suas avaliações essencialmente centradas nas leituras obrigatórias do Ensino Secundário. Revelam, assim, um conhecimento literário pouco alargado, que os impede de poderem desenvolver a atitude crítica desejável em alunos do 1º e 2º anos de um curso do Ensino Superior.

Notas conclusivas e projectivas

Estes dados e esta possível interpretação, confirmam o que referimos na introdução deste artigo em relação à concepção do aluno do ensino superior como um "leitor em construção", ao contrário da ideia pré-estabelecida de que nesta idade e fase académica, os alunos já adquiriram uma

competência leitora e maturidade que dispensa a intervenção dos professores e/ou de estratégias diversas (como a promoção de Clubes de Leitura) para a sua consolidação como leitores autónomos, conscientes e críticos.

Este trabalho revelou-se um duplo desafio: por um lado, a imagem social do livro e da leitura tem sido reforçada positivamente nos últimos anos e isso poderá levar os alunos a sentirem-se vagamente culpados pelos fracos índices de leitura que revelam e pouca especificidade nas suas escolhas, daí algumas contradições que a análise dos questionários revela; por outro lado, aponta-nos algumas direcções que poderão materializar-se em projectos de investigação que possam ajudar a compreender e projectar os estabelecimentos de ensino superior como espaços nos quais a leitura possa ser uma incontornável alavanca na qualidade do processo de formação de docentes.

Bibliografia

CASTRO, R.; SOUSA, M. L. (1996). Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses. In: http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html. (Acedido em 30/03/2009).

CRESWELL, J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Aproaches*. Los Angeles: Sage Publications.

FREEBODY, Peter (2003). *Qualitative Research in Education. Interaction and Practice.* London: Sage Publications.

GIORDANO, Yvonne (2003). *Conduire un Projet de Recherche. Une Perspective Qualitative*. Paris: Éditions EMS.

KVALE, Steinar (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3).

LAGES, M., LIZ, C., ANTÓNIO, J.; CORREIA, T. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. Ministério da Educação.

Questionário - Leitores em Construção
(?) Leitura (s) no Ensino Superior

Este questionário insere-se num estudo que procura explorar os hábitos de leitura dos futuros Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. O questionário é anónimo e confidencial. Obrigado pela sua colaboração.

I – Definição do perfil do inquirido:

1. Idade: ____ anos

2. Sexo: M ☐ F ☐

3. Curso que frequenta actualmente: _____

4. Área científica frequentada no ensino secundário: _____

II – Que tipos de texto lê habitualmente?

1. Jornais:

1.1. Tipo de Jornal quanto à sua periodicidade [Assinale com x a(s) resposta(s)]

☐ Diário
☐ Semanário
☐ Outros

1.2. Tipo de Jornal quanto à temática dominante [indique o(s) título(s)]:

Generalista _____
Especializado:_____
Economia _____
Cultura _____
Desporto _____
Outros _____

2. Revistas:

2.1. Tipo de revista quanto à temática dominante [indique o(s) título(s)]:

Generalista _____
Especializada:_____
Economia _____
Cultura _____
Desporto _____
Outros _____

3. Livros [Assinale com x a(s) resposta(s) e indique os títulos]:

- ☐ Biografia _____
- ☐ Banda Desenhada _____
- ☐ Divulgação científica _____
- ☐ Diário _____
- ☐ Ficção científica _____
- ☐ Ficção romanesca _____
- ☐ Histórias Maravilhosas e Fantásticas _____
- ☐ Humorístico _____
- ☐ Narrativa Épica _____
- ☐ Poesia _____
- ☐ Policial _____
- ☐ Teatro _____
- ☐ Terror _____
- ☐ Outros (identificar) _____

4. Outras publicações [indique o título]

III - O que procura e porquê?

1. Quando lê, independentemente do tipo de publicação, procura preferencialmente textos [Assinale com x a(s) resposta(s)]
   - ☐ Informativos
   - ☐ Opinativos
   - ☐ Ensaísticos
   - ☐ Outros _____

a. Aponte razões que motivem as suas escolhas:

_____
_____
_____

IV - Que textos exclui das suas leituras?

1. Jornais:

1.1. Tipo de Jornal quanto à sua periodicidade [Assinale com x a(s) resposta(s)]
   - ☐ Diário
   - ☐ Semanário
   - ☐ Outros

1.2. Tipo de Jornal quanto à temática dominante [indique o(s) título(s)]:

Generalista _____

Especializado:_____

Economia _____

Cultura _____

Desporto _____

Outros _____

2. Revistas:

2.1. Tipo de revista quanto à temática dominante [indique o(s) título(s)]:

Generalista _____

Especializado:_____

Economia _____

Cultura _____

Desporto _____

Outros _____

3. Livros:

[Assinale com x a(s) resposta(s)]

Biografia	☐	Humorístico	☐
Banda Desenhada	☐	Narrativa Épica	☐
Divulgação científica	☐	Poesia	☐
Diário	☐	Policial	☐
Ficção científica	☐	Teatro	☐
Ficção romanesca	☐	Terror	☐
Histórias Maravilhosas e Fantásticas	☐	Outros (indicar tipo/colecção ou título)	☐

4. Outras publicações [indique título] _____

5. Aponte razões que motivem as suas escolhas:_____

V – Suportes de Leitura

1. Que tipos de suportes de leitura escolhe? [Assinale com x a(s) resposta(s)]

a. Suportes tradicionais ☐

b. Suportes digitais ☐ (Indique quais)

VI – Espaços de leitura [Assinale com x a(s) resposta(s)]

1. **Onde lê?**

a) **Casa**

Espaço interior

Quarto ☐
Sala ☐
Escritório ☐
Outro (s) _____

Espaço exterior (indicar qual/quais)_____

b) **Biblioteca**

Biblioteca pública/municipal ☐

Biblioteca da Universidade ☐

Outro(s) _____

c) **Outros espaços públicos**

Espaços interiores

Bar da Universidade ☐
Café ☐
Livraria ☐
Outro (s)_____‘

Espaços exteriores

Jardim ☐
Praia ☐
Piscinas ☐
Outro(s) _____

VII – Tempos de leitura

1. Com que frequência lê, para além das leituras escolares? ☐

[Classifique a sua frequência de leitura, de 1 a 5, de acordo com a escala apresentada:

1=nunca leio
2=nas férias escolares
3=mensalmente
4=no fim de semana
5=diariamente]

VI - Dimensões valorizadas na leitura

1. Das seguintes dimensões que a leitura pode assumir para si, classifique a importância que lhes atribui:

   [Classifique cada um dos seguintes itens de acordo com a escala apresentada:

   1 = nada importante
   2 = pouco importante
   3 = importante
   4 = bastante importante
   5 = muito importante]

a) Proporciona conhecimento(s) □
b) Activa/mobiliza/desenvolve capacidades cognitivas □
c) Potencia o sucesso profissional □
d) Facilita a integração entre pares □
e) Proporciona prazer □

Fim do questionário.

Obrigado pela sua colaboração.

Universidad de
Extremadura

Nuevos territorios de la lectura y la escritura

Eloy Martos Núñez[*]
Alberto E. Martos García[*]
Mar Campos Fernández[**]
Gabriel Núñez[**]

Etnografía y sociología de la lectura. Estudio de casos relevantes

La comprensión lectora es un concepto eje sobre el cual han gravitado diversos enfoques, que en todo caso deben ser contrastados con la realidad educativa y con los problemas emergentes que hablan de ciertas disfunciones y dificultades que es preciso identificar y resolver en los distintos ámbitos de que se trate, desde los aspectos perceptivos a los cognitivos o a otro orden de problemas (por ejemplo, la alfabetización digital como nueva barrera para ser competentes ante los mensajes multimediales).

[*] Universidad de Extremadura.
[**] Mar Campos Fernández y Gabriel Núñez - Universidad de Almería.

Ahora bien, leer es un acto complejo que no se limita al libro, pues, en el actual contexto de la sociedad de la información, la multiplicidad de lenguajes y soportes ha hecho preciso insistir en el perfil del lector polivalente como un lector ideal, con dominio de competencias múltiples.

Por otra parte, las TIC han brindado nuevas herramientas que exigen a su vez nuevas respuestas educativas, y que deben en última instancia integrar metodologías y articular estrategias con un alto grado de eclecticismo, dicho de otro modo, la pizarra y el ordenador, lo analógico y lo virtual, la autonomía por parte del alumno y el "acompañamiento" del profesor en las tareas de lectura, son ejemplo de principios que deben ser armonizados.

La visión de la complejidad del mundo educativo ha revalorizado la visión etnográfica y antropológica de éste, a partir de técnicas en su mayoría cualitativas. Precisamente, éstas son muy indicadas cuando se trata de "hacer visible lo cotidiano", a menudo "invisible" a nuestros ojos.

Como dicen Barton y Hamilton, en la cultura escrita actual hay prácticas más dominantes, visibles e influyentes que otras, pero sólo por cuestiones de poder. Así pues, se trata de que nuestra observación/investigación saque a la luz todos estos fenómenos para ver de qué modo nos sirven para la formación de los alumnos.

La escuela lleva asociada *prácticas instruccionales,* formales, que no precisan de contar con utilidad, finalidad o sustrato de experiencia. El aprendizaje de la lectura y la escritura se supone, en esta preconcepción, que puede hacerse desligado de aquéllas, a través del desarrolla de unas competencias más formales que sociales.

La metodología etnográfica es cíclica, no lineal, va recogiendo información y va corrigiendo a la vez sus interro-

gantes o hipótesis. Por ejemplo, muchos autores hablan de "crisis de la lectura" y lo avalan con datos de encuestas a nivel mundial:

> Una encuesta administrada en 8 capitales del mundo en el año 1995 revela que, cuando se interroga a los jóvenes acerca de qué les gusta hacer en su tiempo libre, leer libros, diarios o revistas constituye una opción elegida sólo por el 67% de los encuestados, detrás de otras actividades consideradas con mayor frecuencia en índices superiores al 90%, tales como ver televisión, estar con amigos, escuchar música, ver videos en casa, ir la cine, conectarse a internet. En el caso de los jóvenes argentinos, leer sólo constituye una opción para el 41 % de los encuestados, y figura como opción penúltima: además de las anteriores actividades, más que leer les interesa también comer en un fast food, ir a recitales, andar en auto, etc. Sólo es deseable leer antes que ir al teatro, el ballet o la ópera. (*Revista Noticias*, abr. 1995).[1]

Sin embargo, que no prioricen la lectura de libros no quiere decir que no quieran leer, sino más bien que estamos ante generaciones no formadas en la cultura impresa de la misma manera que generaciones pasadas. Es algo conocido por los sociólogos que han estudiado las últimas generaciones juveniles, hasta llegar a la conocida como "Generación Google".

Son, pues, nuevas generaciones, criadas en otros contextos, con nuevos medios. No puede extrañar, pues, que el 60% de los chicos y chicas entre 12 y 20 años pase más tiempo frente al ordenador que frente a la TV, o que Internet sea su principal fuente de información, o que usen casi compulsivamente el móvil o el Messenger, o que visiten con frecuencias las redes sociales.

---

[1] http://groups.google.es/group/seminario-de-lectura-2008/web/iii---en-torno-a-la-crisis-de-la-lectura.

También los estudios demuestran que el uso del hipertexto y de todas las otras herramientas han desarrollado nuevas capacidad cognitivas, y que desde luego la fuente de información y de ocio no está ya sólo en el manual y/o en el libro impreso. La "dieta cognitiva" promediada de estos jóvenes se compone de 10.000 horas videojuegos, 250.000 e-mails, 10.000 horas en teléfonos móviles, 20.000 horas TV, 500.000 anuncios, y sólo 5.000 horas de lecturas de libros

Sin embargo, también es verdad que la familiarización con estos nuevos medios ha mejorado su capacidad de filtrar inteligentemente la información, y también, a través de la Red, ha potenciado la socialización a través del uso intensivo de la conectividad.

Han reinventado, pues, el uso de los ordenadores, igual que han creado una especie de dialecto de los chats, los videojuegos, etc. Incluso las series y sagas que más éxito tienen, revelan una complejidad que no es fácil de seguir.

Pasos de la investigación

Así pues, se plantean nuevos escenarios de lectura y escritura que es preciso dibujar, porque aún no los conocemos bien. Necesitamos, pues, identificar estas prácticas emergentes de lectura y escritura, ése sería el problema a identificar.

En cuanto a seleccionar informantes y participantes, aquí se plantea un dilema: la lectura y escritura tienen una dimensión material, concreta, visible, que son los libros, las bibliotecas, las personas involucradas… y otra inmaterial o intangible, que empieza por el propio texto como "artefacto", pero también con las imágenes mentales, percepciones, interpretaciones, en fin, con todo el caudal cognitivo del sujeto que lee y que escribe.

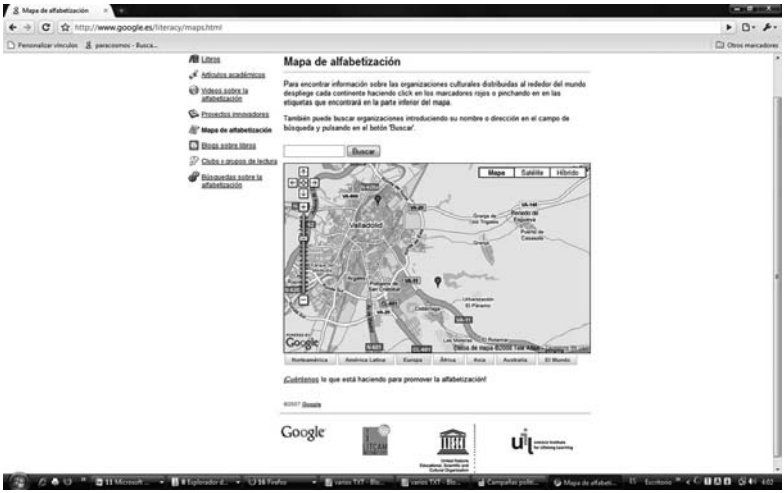
Por ejemplo, un libro bendecido o reprobado puede ser igual de libro, en cuanto a su materialidad, pero son diametralmente distintos para el receptor.

La indagación de todos estos procesos mentales a nivel individual o colectivo (cosmovisión, mentalidad, preconcepciones) son algo ciertamente compleja.

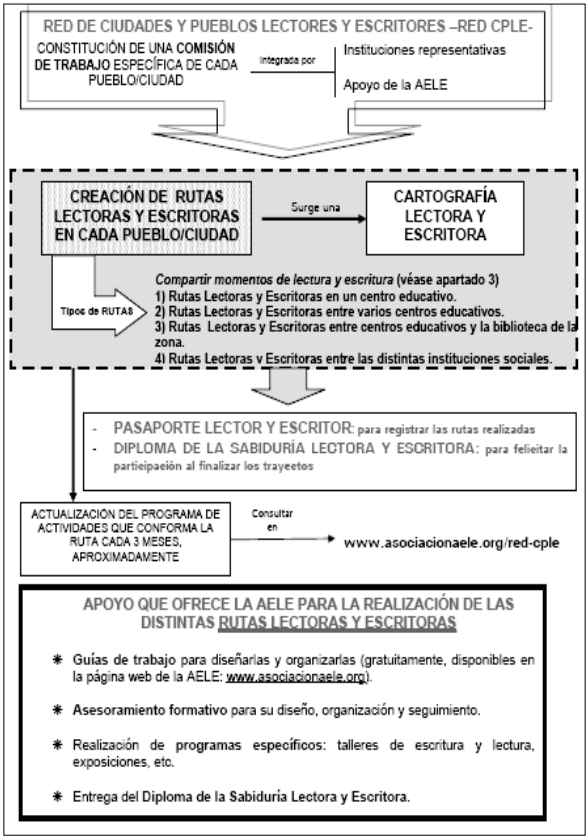
Lo vamos a constatar con el ejemplo de los mapas de alfabetización o cartografías lectoras. De momento, basta con saber que aquí tendríamos dos tipo de informantes, las instituciones, de un lado, y los usos cotidianos, del otro, lo material y lo más inmaterial, lo localizado y lo des-localizado.

El Proyecto de Alfabetización auspiciado por Google trata de ser un "Un recurso para profesores, organizaciones para la alfabetización y todas aquellas personas interesadas en la lectura y la educación, creado en colaboración con LitCam, Google y el Institute for Lifelong Learning de la Unesco".

Para ello cuelga noticias, libros, artículos y vídeos sobre alfabetización o lectura,



En esta misma línea, la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) ha desarrollado un proyecto de cartografía lectora, que es descrito así:



La Aele crea la RED CPLE, que vinculado al proyecto de Ciudades Lectoras de Latinoamérica, trata de responder a "la necesidad de compartir momentos de lectura y la escritura en los diferentes contextos sociales, culturales y educativos. Es decir, por los procesos comunicativos auténticos desde el protagonismo de la diversidad (en los destinatarios, las intenciones, los textos, los contextos, los

procesos de escritura, los modos de leer, etc.)" Su metodología es la del trabajo colaborativo y la utilización de todos los recursos presentes en una ciudad o pueblo, y propone una serie de instrumentos de recogida de datos, empezando por las cartografías lectoras. La metodología de la Red de CPLE en su cartografía lectora es

a) Descubrir los referentes de lectura y escritura a nivel local;
b) Establecer mecanismos de participación.

En pocas palabras, la RED CPLE pretende detectar y dinamizar ámbitos de encuentro entre lectores y escritores, de una forma transversal, es decir, en principio, según distintos niveles de proximidad local, pero pudiendo interactuar en otros niveles más amplios.

La idea del viaje y del pasaporte de lectura es una manera inicialmente positiva para plasmar de idea del viaje al mundo de los libros, y se utiliza para fomentar el uso de

las bibliotecas escolares. Con todo, ¿qué problemas encontramos en este modelo? Es unifocal, cuando necesitamos un modelo multifocal, y reduccionista, en el sentido de que localiza las prácticas dominantes o "visibles", centradas en instituciones o marcos ya establecidos, pero no las "invisibles" o espontáneas, centradas en grupos/personas. Por ejemplo:

a) Falta integrar los nuevos alfabetismos, no basta con saber qué leen o qué eventos hay relacionados con los libros, hemos de estar atentos a los otros alfabetismos, y a la intermedialidad.
b) Las comunidades de lectura básicas son el colegio, la familia y el entorno próximo (barrio, amigos…). Las otras instituciones (bibliotecas, museos…) prestan servicios complementarios.
c) Las rutas no pueden tomarse sólo como la información o participación en eventos localizados en edificios o instituciones; más bien, habría que estudiar los flujos de las personas y de sus usos y prácticas (audiciones, recitales, teatros…).
d) Sabemos que existe una gran fragmentación de la audiencia y que los jóvenes tienen una socialización horizontal, que se aleja precisamente de lo escolar, institucional y formal.

Podremos detectar los hábitos de la población juvenil cruzando todos estos datos:

- *Mapas de alfabetización formal* (instituciones, eventos)
- *Mapas de alfabetización informal* (redes, historias de vida, etc.).

La imagen más engañosa es la de concentración de prácticas y eventos en una serie de núcleos, como la Uni-

versidad, la Biblioteca, etc., pues se atienen, a lo mejor, a parámetros cuantitativos y no cualitativos. Por ejemplo, los centros educativos y culturales en general organizan "eventos letrados", *prácticas visibles*, pero cuya participación es a menudo baja. En cambio, otros muchos escenarios comunicativos, como la calle misma, el kiosco, el centro comercial, los ciber, etc. pueden albergar actividades alfabetizadores, aunque no se reconozcan como tales ni se asocien de inmediato con la lectura y la escritura.

La diseminación de estas prácticas y el "nomadismo" de las mismas es un rasgo de la cultura actual, igual que lo es la fragmentación de las audiencias y la creación de expresiones (escritura privada) de toda índole al margen de los circuitos "bendecidos", en especial, gracias a la Red. De hecho, la declaración de la Unesco apoya claramente este principio como forma de abordar la alfabetización:

> Diseminar la información y el conocimiento disponibles en torno a la alfabetización: La información y el conocimiento disponibles en torno a la alfabetización requieren ser ampliamente diseminados y llegar en primer lugar a las instituciones y programas de formación docente. Al mismo tiempo, es indispensable contar con nuevo conocimiento revelante y producido localmente, a fin de poner en marcha políticas y programas adecuados, específicos y sensibles a las particularidades de cada contexto.

Los nuevos estudios de Literacidad ratifican este principio pero con un matiz, no sólo de arriba abajo, por ejemplo, de la escuela a la sociedad, sino también en sentido inverso, de la sociedad hacia las instituciones alfabetizadoras. En efecto, las prácticas espontáneas de lectura y escritura funcionan como *manchas de aceite,* sobrepasan los espacios acotados, y no dependen sólo de limitaciones sociales y económicas, al contrario, se manifiestan en pú-

blicos cada vez más amplios. Los grafiti, la ficción-manía, la escritura corporal (en forma de tatuajes) o la literatura de carpetas de los adolescentes no son anécdotas, sino síntomas de nuevas prácticas culturales.

Los estudios sobre la web 2.0 lo dicen claramente: hay una fractura clara entre el cambio tecnológico y social, mucho más rápido, y el cambio institucional y político, siempre más lento y resistente a las innovaciones. Así, los que en la Red practican el fan fiction, los juegos o los blogs, y que desarrollan prácticas relacionadas con la lectura y la escritura, no tienen relevancia para el mundo educativo o académico y sus textos no forman parte de **canon** alguno, aunque sea un fenómeno emergente y de clara trascendencia social.

Así que como prácticas espontáneas, al margen de lo comercial y/o de lo institucional, deslocalizadas a menudo, se convierten en prácticas invisibles y marginales. Sólo hay que observar otros enclaves alternativos, como los kioscos, los puestos de mercados, librerías de segunda mano, los ciber, las salas de espera, las colas incluso… para ver que la gente aprovecha muchos escenarios para leer algo que lleva en el bolsillo o para anotar otra cosa. O sea, para poner en marcha la pasión por leer y/o escribir.

El problema es distinguir lo tangible y lo intangible, de forma que se distingan ambas facetas, la materialidad que rodea el texto y el texto en sí; deben trabajar juntas la biblioteca y la dinamización de sus fondos; las universidades o colegios o cualquier otro espacio de lectura, y la actualización de la misma en prácticas individuales y/o compartidas, como al lectura en voz alta.

Y a este problema se le añade otro: lo local es un ámbito, un entorno o contorno (hinterland) que establece-

mos, pero que se ve interpenetrado por el conocimiento del mundo que los medios de comunicación e Internet vuelcan continuamente. El ciberespacio y la cibercultura ya tienen tanto peso que se habla ya de ciberciudadanos. Las prácticas ligadas a la web 2.0, por ejemplo, son un modelo de ciudadanía y también ellas trazan flujos de lecturas y escrituras entre sus participantes.

Los itinerarios de lectura y escritura no son, pues, visitas a eventos o lugares locales relacionados con la lectura y la escritura sino, como venimos diciendo, la forma en que uno navega/se apropia de los textos con ayuda de unas ciertas prácticas y contextos, y en esa medida, la "huella" que éstos dejan en uno, materializada en cualquier "artefacto"; debieran partir, al menos, de proyectos articulados por mediadores y en el que, eso sí, contasen con todos los medios disponibles.

Por tanto, los mapas clásicos de alfabetización clásicos nos ayudarán a identificar enclaves vinculados a centros de instrucción, de producción y de conservación, y trataremos de complementarlos o enriquecerlos des-velando o de visibilizando:

a) Prácticas ligadas a la inclusión/exclusión social (minorías étnicas, emigrantes, jóvenes…).
b) Patrones de prácticas de lectura y escritura a partir de una selección multi-nivel de informantes clave, y desde una consideración dinámica: variaciones de sus prácticas según edad, profesión, días normales/festivos, lugares de trabajo/de ocio, etc., y tipos de eventos letrados en los que participa.
c) Los monitores o mediadores son una fuente idónea de organización del estudio, pues pueden aplicar técnicas de observación y registro de datos, como los

relojes de lectura, detectando así las prácticas reales de los jóvenes.

Buscamos, pues, ofrecer no sólo un modelo descriptivo, por ejemplo, saber la "cuota inter-medios" o dieta cognitiva, es decir, la proporción entre lectura, televisión y otras formas, sino conocer en detalle la casuística; con ello trataremos de trazar patrones y ofrecer posibles pautas de intervención para los diversos ámbitos (optimización de la educación, apropiación de la cultura, ocio saludable).

La Unesco recomienda, pues, la diseminación de innovaciones y la importancia de ver los "cambios en acción", a partir de una consideración no "fraccionada" o por enclaves o "islotes" de alfabetización – como es la escuela – sino más bien sistémica, que sea capaz de hacer descripciones sistemáticas en relación con las características de los individuos, el hogar y la comunidad, a fin de identificar los factores críticos y las medidas necesarias para promover la alfabetización de forma eficaz y participativa.

La propia Unesco nos da también la clave de adónde mirar, cuando subraya que:

> Además de la familia, la escuela y el lugar de trabajo, muchas otras instituciones juegan un papel fundamental en el desarrollo de la alfabetización. Las bibliotecas, si están adecuadamente pensadas y manejadas, pueden convertirse en centros potentes de aprendizaje capaces de complementar y ampliar lo que aprenden los alumnos en el sistema escolar, y proveer oportunidades de lectura y aprendizaje permanente a jóvenes y adultos que están fuera del sistema escolar. Una gran variedad de bibliotecas – escolares, comunitarias, móviles, en el lugar de trabajo, públicas o privadas – pueden atender las necesidades específicas de lectura de una gran variedad de lectores, pasando a constituir verdaderos centros culturales con potencial para promover el desarrollo comunitario y local.
> Otros centros y recursos culturales – tales como centros comunitarios, parques, museos, zoológicos, circos, cines, teatros de títeres, clubes, canchas deportivas, etc. – también constituyen

aliados claves para las tareas de la educación y de la alfabetización específicamente.
Los medios masivos de comunicación juegan un papel importante en desarrollar la conciencia, el aprecio y el uso de la alfabetización. Periódicos regulares así como especialmente diseñados son útiles para asegurar hábitos cotidianos de lectura. En el lugar de trabajo, periódicos y boletines pueden asimismo apoyar el desarrollo de la alfabetización.
El potencial de la radio, la televisión y el video no ha sido cabalmente aprovechado para los fines de la alfabetización y de la educación en general. Hay experiencias en las que se ha invitado a celebridades a leer literatura clásica en la radio, o a hacer de telemaestros a través de la televisión, mientras los estudiantes siguen la transmisión radial o la clase televisada con material impreso de apoyo. Asimismo, la práctica de la lectura puede ser promovida en la televisión usando subtitulado en la misma lengua, de modo que niños, jóvenes y adultos puedan al mismo tiempo escuchar y seguir con la lectura.

Como se aprecia, la gama de opciones es muy amplia, y depende, en gran medida, del grado de innovación que una sociedad fomenta y es capaz de canalizar.

Para ello, hemos de tener muy en cuenta los ejes de los que partimos:

- Concepto amplio de literacidad (alfabetización, letrado).
- Aplicar la perspectiva sociocultural, más allá de la puramente lingüística o psicopedagógica.
- Aplicar los Nuevos Estudios "New Literacy Studies" y sus conceptos básicos: práctica y evento letrado, identidad/grupo, comunidad de lectura.
- Definir en qué consistirían las nuevas prácticas letradas, a luz de los cambios sociales en marcha.

La metodología de observar los eventos y prácticas letradas, parte de que, en efecto, podemos "descomponer" estos actos, si bien "a diferencia de los eventos de literacidad,

las prácticas no son enteramente observables,[2] pues se dan también al interior de los individuos e incluyen valores, actitudes y creencias compartidas por grupos que representan identidades sociales particulares".[3]

Hamilton (2000) distingue cuatro elementos básicos en los eventos de literacidad:

a) los participantes,
b) el contexto físico,
c) los artefactos,
d) las actividades.

	Elementos visibles en los *eventos de literacidad*	**Elementos constitutivos (no visibles) de las *prácticas de literacidad***
Participantes	Las personas que se pueden ver interactuando con los textos escritos.	Los participantes ocultos: otras personas o grupos de personas involucrados en las relaciones sociales de producir, interpretar, circular y regular los textos escritos.
Ambiente/contexto	Las circunstancias físicas inmediatas en las cuales se lleva a cabo la interacción.	El dominio de la práctica dentro del cual el evento se desarrolla y adquiere sentido y propósito social.
Artefactos	Las herramientas materiales y los accesorios involucrados en la interacción (incluidos los textos).	Todos los otros recursos que se integran a la práctica de la literacidad, incluidos los valores, entendimientos (sobreentendidos), formas de pensar y sentir, habilidades y conocimientos.
Actividades	Las acciones que ejecutan los participantes en el evento de literacidad.	Rutinas y trayectorias estructuradas que facilitan o regulan las acciones; las reglas de adecuación y elegibilidad: quién puede o no puede participar en actividades particulares.

Así pues, vemos que las competencias en prácticas letradas incluyen lo social, pues la persona debe adaptarse a escenarios y formas de interactuar, que son justamente

[2] Las prácticas aluden a los elementos intangibles o no visibles de la actividad de leer: los grupos sociales que producen y regulan los textos; el dominio en el cual se desarrolla el evento, si es en el ámbito de la creación, educativo, un interambio comercial, la biblioteca; las creencias, los valores, los conocimientos y los presupuestos de los sujetos, todos ellos subyacentes, así como las rutinas o "rituales" que facilitan y regulan la actividad.

[3] Jóvenes, currículo y competencia literaria, http://redie.uabc.mx/contenido/vol8no2/contenido-bonilla.pdf

los que causan una forma de leer y de escribir. La lectura y la escritura en la escuela, el instituto o la universidad está siempre teñida de sus fines académicos, del contexto reglado que determinan el tipo de exigencias y apoyos; en cambio, la lectura o escritura asumida como ocio o expresión espontánea/privada, hacer aflorar otros modos de leer y de escribir, un joven reacio a escribir o a leer por obligación, puede en cambio manifestar un entusiasmo desbordado hacia determinados textos o géneros, el fan fiction es buena muestra de ello.

Los eventos letrados convencionales suelen inspirarse en formas de la cultura clásica o convencional, formas asimétricas, con participantes con roles rígidos, como ocurre en la conferencia magistral: uno detenta el conocimiento, los otros escuchan o leen; en cambio, sabemos que en la red lo que se potencia es la participación, la horizontalidad de la comunicación, la movilidad de roles.

Además, los eventos clásicos están compartimentados, son charlas de literatura, o exposiciones de pintura, etc., y rara vez tienen en cuenta la convergencia de medios y lenguajes que se está produciendo (Jenkins), y esto precondiciona el tipo de actividades y de escenarios físicos, a menudo bastante anquilosados, estudiantes sentados en fila, profesor o conferenciante mirándoles frontalmente, y conferencias con unas pautas rígidas, presentación, exposición y preguntas (relegadas normalmente a una consideración menor o a un tiempo raquítico).

Los artefactos que se manejan en las prácticas letradas suelen tener que ver, a pesar de todo lo que venimos diciendo sobre los nuevos alfabetismos, con la cultura del papel.

Con esto se produce una confusión notable: la lectura/escritura aparece como una producción simbólica, pero que se materializa en un objeto material (el libro) con una

disposición concreta (la página), y ambas cosas llegan a solaparse, hasta el punto de que incluso cuando recitamos un poema la imagen (tipo)gráfica no nos abandona.

Sabemos, por la historia de la lectura, que los soportes y marcos de la lectura y escritura han variado mucho, y que el formato cuadrangular del "códice" no ha sido el único ni mucho menos. De hecho, el texto electrónico borra todas estas marcas y convenciones de la página de un libro, creando un nuevo objeto cultural, que se descifra de otro modo, con otras herramientas (hipertexto).

El texto digital se convierte así en un objeto abierto, dispuesto a fluctuaciones, a la participación del sujeto, y, de este modo, se hace susceptible a deformaciones e intervenciones no prescritas. Digamos que es un texto más inestable, y puede ser también un texto continuo, no cerrado, en la medida en que "otros" lo completen, comenten, modifiquen… Es el lector quien elige.

Tenemos, pues, una convivencia entre los nuevos y los viejos géneros y lenguajes, entre los escenarios clásicos y los escenarios nuevos, entre culturas diferentes (la cultura impresa clásica y la cultura pop, lo más culto y lo folk, etc.), que convergen y se mezclan a menudo, generando formas híbridas.

La posmodernidad reivindica la libre circulación de objetos y prácticas despreciadas o consideradas de mal gusto, y en eso tenemos el ejemplo del mundo de los fans. Los ecosistemas de la lectura no están en armonía, sino en conflictos latentes: el canon o jerarquía de lecturas es algo que ha impuesto la comunidad científica o académica, elevando a la categoría de sublimes unos textos y olvidando o despreciando otros; del mismo modo, prestigiando algunos eventos y escenarios y menospreciando otros, por ejemplo, la publicidad, la televisión, las pintadas o la ciberliteratu-

ra, han sido vistas como ejemplo de subcultura, y sus manifestaciones han sido relegadas a una cultura "inferior". Del mismo modo que la escuela y el mercado no siempre coinciden en sus intereses y preferencias, lo mismo pasa con el mundo de los creadores o el de las bibliotecas. El mercado fomenta un tipo de "libros predecibles", que puedan venderse según unas expectativas; el creador, no. Vemos, pues, que expresiones en un tiempo marginales se aúpan a una posición central en el consumo, como ha ocurrido con la literatura infantil o juvenil, o con la ficción fantástica.

Con todo, la circulación de los libros no es lo mismo que la circulación de los textos, es el error de la sociología de la literatura; aquéllos se comportan como mercancías; éstos obedecen a factores más intangibles, como el plus que le otorgan las propias prácticas letradas, el texto en el intertexto, el valor que le dan los medidores o autoridades de referencia. En este sentido, la lectura y la escritura son impredecibles porque activan factores – tanto en el cerebro como en el medio social – que los hacen más o menos atrayentes, y eso puede explicar que un género como el terror – y por tanto todas las prácticas ligadas a ello – se popularice como una moda en un sector de la juventud, que lo convierte en bandera, santo y seña, de su identidad, estética (moda gótica), etc.

Lo que relaciona, por ejemplo, la cultura actual con la cultura del Quijote es lo que se parece la posmodernidad al Barroco. Ambas épocas generan objetos culturales donde se ha instalado la inestabilidad y la mutabilidad de las formas, y donde hay como un pulsión hacia el exceso y el vértigo. Inestabilidad quiere decir también nomadismo, pérdida de un centro.

La cultura actual es diversa, y las prácticas letradas tienen que atender a todo eso, desde las obras literarias a las series de televisión.

Además, está presidida por una "opulencia informativa", que obliga a una fragmentación de la audiencia, con lo cual la atomización es algo natural, y no es fácil, por tanto, inculcar un canon más o menos igual para todos, por más que reconozcamos el valor indispensable de ciertas experiencias de alfabetización, por ejemplo, el conocimiento de los clásicos.

El mundo actual, como el Barroco, es proclive al desorden, de modo que debemos ofrecer a los educando las herramientas para construir un abanico de categorías para reducir esa complejidad. Pero, a la vez, esa dispersión también ofrece oportunidades para el aprendizaje, pues podemos siempre ayudar a personalizar itinerarios de lectura y escritura, sabiendo que hay tantos materiales potenciales que algunos serán capaces de conectar con el alumno. Cervantes ofreció un recurso muy posmoderno que nos puede servir de guía: leyó, reinterpretó los géneros de su época, organizó un mundo narrativo a partir de una situación fabuladora ciertamente creativa, y aplicó a todo ello el humor, la ironía y la tolerancia como formas de construir un discurso abierto y destinado a todo tipo de lectores, aunque también a los lectores inteligentes. En ese momento, hizo sin duda un "antitexto" (Lotman), un texto al margen de las convenciones de la época, que supo reflejar mejor los cambios y el espíritu de su épocas que otros textos más valorados en su momento.

Así pues, cuando hablamos de eventos letrados tenemos que pensar en los nuevos escenarios y parámetros de la sociedad de la información:

1. Los nuevos objetos culturales digitales.
2. La convergencia de nuevos y viejos lenguajes y medios (v.gr. novela gráfica).

3. La diversidad de proyectos culturales, fruto de un pensamiento diverso y basado en la libertad.
4. La gratuidad como valor cultural.
5. El afloramiento de comunidades, redes e identidades virtuales (Second Life).

A un nivel muy concreto de observación, podemos detectar cómo se usan las propias "letras" del alfabeto, en formas muy politextuales y policontextuales:

a) Como cultura manuscrita, en soportes, géneros y contextos muy distintos (post-it, pintadas, diarios).
b) Como cultura tipográfica, igualmente diversa (folletos, periódicos, librerías, kioscos, l…) y también en formato audiovisual, publicidad, carteles, vallas…
c) Letras y cultura audiovisual: teletexto, programas de televisión (Pasapalabra), publicidad.
d) Letras y cultura digital (letras y textos electrónicos: e-reading y e-writing en la Red).
e) Letras y cultura alternativa (usos poéticos, collages, greguerías, letras élficas, escritura corporal…).

La multiliteracidad ha sacada a la luz distintos alfabetos, como el chino, el árabe y el cirílico, y, con ello, modos distintos de escritura.

Por tanto, registrar los eventos letrados en un marco local puede equivaler a rastrear todos los usos de la lectura y la escritura, partiendo de los niveles más primarios y de las prácticas más marginales e invisibles, con un enfoque inclusivo (distintas procedencias, edades, extracción social, oficios o niveles de estudios): entender, en suma, cuáles son las prácticas relacionadas con la literacidad, pero no sólo en los medios clásicos, como el libro, la revista y cua-

dernos (escritura tipográfica y manuscrita) sino también en convivencia en los nuevos lenguajes, medios de comunicación y contextos de la sociedad actual (por ejemplo, la publicidad y su uso de la tipografía; la letra en el ordenador, los móviles o la realidad virtual; el cómic, manga y anime; los teletextos, subtítulos y rótulos; las expresiones urbanas, panfletos, pintadas; la rotulación de espacios públicos, metros, etc.)

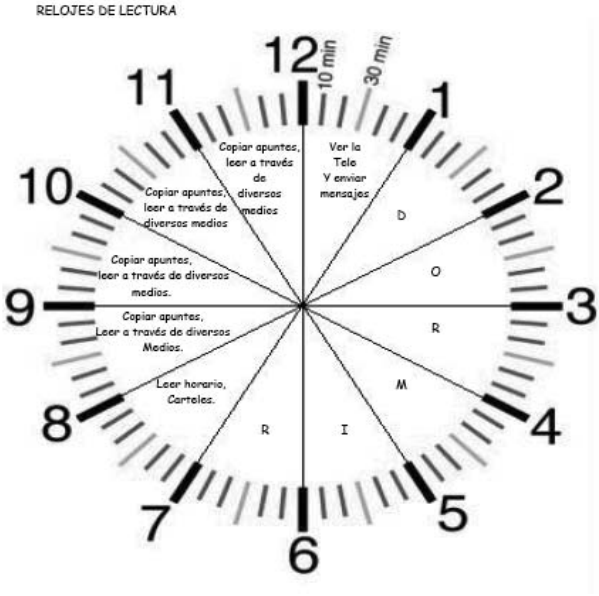
De este modo, debemos observar la escritura/lectura pública (especialmente ligada a espacios públicos) y la privada o vinculada a ámbitos familiares; observarla a partir de la descripción de hábitos de personas (relojes de lectura) consideradas además no de forma aislada sino en sus ámbitos habituales (diagrama de ámbitos), y conociendo además sus propios intereses o percepciones[4] (metalectura) a través de sus propios testimonios (historias de vida).

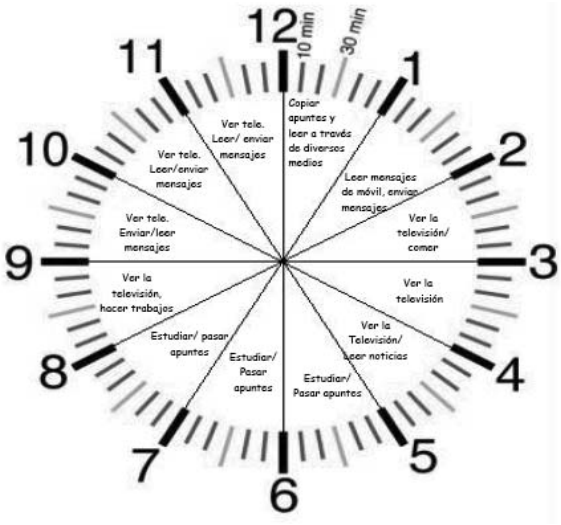
[4] Los alumnos que ven la lectura y la escritura sólo como herramienta profesional tienen unas preconcepciones típicas: En este marco, el problema queda planteado del siguiente modo: la universidad promueve ciertos modos de leer y escribir, ciertas prácticas de lectura y escritura, en atención a un tipo de cultura académica que intenta favorecer. Detrás de dichas prácticas es posible leer la idea de cultura académica que circula en nuestro país. Esas prácticas, además de estar determinadas por las capacidades lectoras y escritoras de los estudiantes, por sus características socioculturales y sus trayectorias académicas, están marcadas de modo fuerte por elementos como ¿qué se pide leer al estudiante?, ¿para qué se pide leer y escribir?, ¿qué se hace con lo que se lee y se escribe?, ¿cuáles son los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad?, ¿qué clase de apoyos reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos? Desde este marco, es viable afirmar que no hay modos estables de leer y escribir y que el fortalecimiento de esas prácticas está marcado de manera fuerte por la complejidad del dispositivo didáctico propuesto por la universidad, en el marco del cual la distribución de roles, funciones y responsabilidades académicas pesan mucho. Metodológicamente, nos interesa identificar, describir e interpretar las prácticas de lectura y escritura que ocurren en ámbito académico, identificar las funciones que los docentes asignan a la lectura y al escritura, así como los mecanismos de validación y legitimación de lo que se lee o se produce (la evaluación). http://www.ascun.org.co/eventos/lectoescritura/mauricioperez.pdf.

Los relojes de lectura y los diagramas de ámbitos

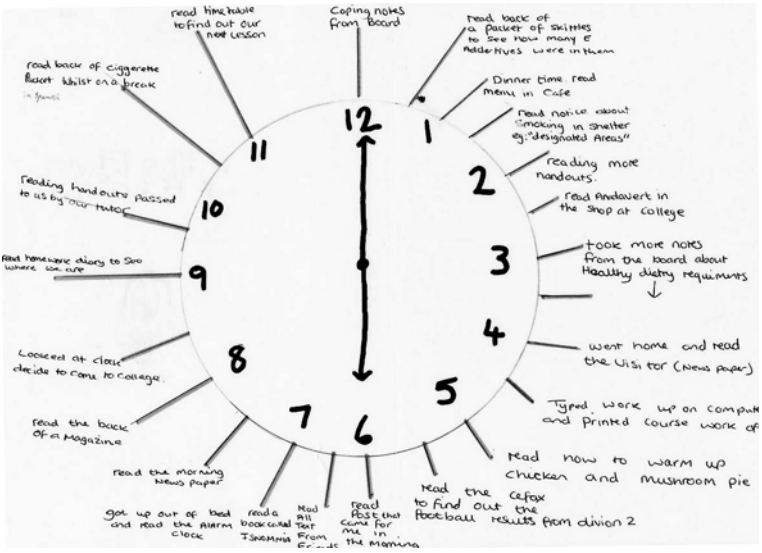
Se pide a las personas consultadas que coloquen a lo largo de un reloj todas las experiencias diarias que tengan que ver, de algún modo, con la lectura y la escritura, en el sentido amplio que venimos comentando, y por tanto incluyendo los viejos y los nuevos alfabetismos, la lectura de un libro o periódico, pero también la lectura/escritura ante un ordenador, un móvil, etc.

Lo que más suele sorprender a los que rellenan estos relojes es constatar, al final, la cantidad de prácticas o eventos cotidianos que tienen que ver con la lectura y la escritura, y de ahí es fácil concluir las potencialidades alfabetizadores de todas estas experiencias.





Veamos algunos modelos ingleses de los relojes de lectura:

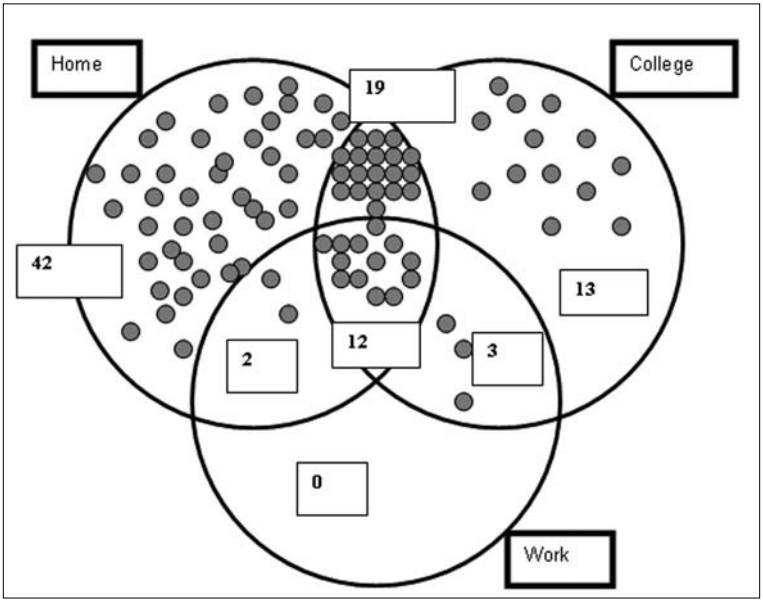


Diagramas de ámbitos

Se les pide a los alumnos que sitúen esas experiencias que se han detectado a través de los relojes de lectura en alguno de estos tres ámbitos: la escuela, la familia, el entorno (barrio, amigos). También aquí se sorprenden al ver cómo una gran cantidad de prácticas pertenecen a los ámbitos no "académicos", y perciben la naturaleza de la alfabetización "académica" a que la escuela, el instituto o la universidad "somete" al alumno, y donde, por ejemplo, la lectura en voz alta o la escritura colaborativa, por ejemplo, no es lo que más se incita, dado que ambas prácticas tienen connotaciones que no suelen encajar bien con las prioridades del ámbito académico.

Sobre la metodología empleada por investigadores de los nuevos estudios de literacidad como Gregg Mannion:[5]

[5] Literacies for Learning in Further Education: promoting inclusive learning across boundaries through students' literacy practices http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/161740.htm.
The methodology informing this project is broadly – ethnographic, hermeneutic and reflexive. We are trying to obtain "thick description" from the inside rather than merely act as observers from the outside. For this reason, a participatory approach imbued the methods and design though not all are "members" of the research team in the same way and there is a continuum between those who are more like "respondents" and those who are more like "researchers". Here our aim is to support participants in becoming ethnographers of their own experience. The project is hermeneutic insofar as we recognise the recursive role of interpretation in the understanding of social practices, that is, the ways in which understanding is mobilised through the interrelationships between persons and artifacts and that these understandings help to shape future practices. This has resulted in a mixed method approach to the project as a whole. In phase 2 one method of a number devised to capture data on student's sense of their own literacy practices was the "Icon Mapping Exercise". The rationale here is to explore students' own understanding of the interrelated process of learning, recontextualization and identification. The method described was devised so that it allowed respondents to explore how these processes relate through the lens of literacy. In the first phase of



Historias de vida

Las personas entrevistadas con los relojes de lectura y los diagramas de ámbitos hacen un corte digamos sincrónico de sus hábitos de lectura y escritura; si le pedimos que nos narre su "biografía" como lector(a) o qué cosas ha ido escribiendo en su vida, esa indagación se convierte a la

this activity, students were reminded that they have already done work on noticing and exploring the literacy practices in their lives through other methods. Next, a range of 'icons' were presented to students that could be interpreted differently by each respondent to signify or function as a label for the sorts of literacy practices and events they had now become sensitised to as project respondents. Some examples of the full set of 40 icons are provided below. These were generated after piloting the activity and devising icons that represented the sorts of activities we knew were of some relevance from phase 1.

fuerza en una narración diacrónica, que hace aflorar en el sujeto toda su trayectoria vital.

Por ejemplo:

> Soy el jefe de la asociación de trabajadores agrícolas en Girau do Ponciano. Aprender a leer ha sido muy importante en mi vida… Hoy puedo participar activamente en el consejo fiscal de la asociación. Hubo un tiempo cuando creía todo lo que me leían. Hoy puedo leer por mi cuenta y tomar mis propias decisiones". Basílio dos Santos, agricultor. Fuente: The White House. "Alfasol: Solidaridad en la Alfabetización". Conferencia de la Casa Blanca sobre alfabetización mundial.

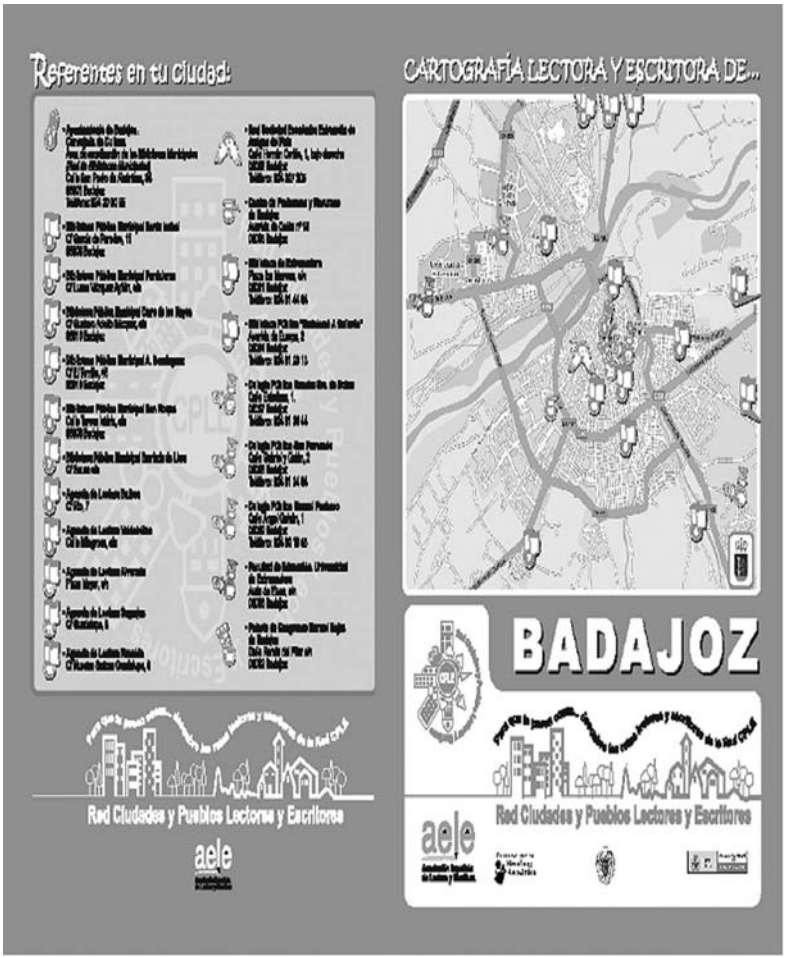
Los registros "de vida" tienen una fuerte carga emocional, y los alumnos suelen contar en ellos sus experiencias, interpretadas a la luz de sus preconcepciones: un fuerte sentimiento de culpa, de que deberían leer más, su rechazo a las lecturas impuestas del colegio, etc.

Su reflexión sobre la lectura en el marco de la familia o los amigos deja al descubierto otros conflictos subyacentes que pueden y deben ser explicitados y contextualizados, para que del pesimismo o el conformismo surja una actitud distinta.

Las personas mayores, en cambio, suelen ser muy expresivas y sinceras, al hablar por ejemplo de la relación de la lectura y la escrituras con su marco social, familiar o laboral.[6]

[6] Por ejemplo, las personas que acuden a Universidades de Mayores, son un ejemplo habitual de personas que reflexionan sobre su alfabetización de un modo distinto a los jóvenes.

Cartografía lectora de la ciudad de Badajoz



Cartografía lectora de la ciudad de Zafra

La promoción de la lectura y la escritura a la luz de los nuevos escenarios

A tenor de todo lo dicho, nuestro norte debería ser establecer las competencias ideales de un lector polivalente como ideal aproximativo para responder a los nuevos retos y horizontes de la lectura:

a) Posee aptitudes para utilizar diferentes formas de lectura: lectura silenciosa, lectura en voz alta, rápida, selectiva, lenta (un lector activo y capaz de adaptar su modo de lectura a su proyecto).
b) Posee aptitudes para apropiarse de diferentes tipos de textos y escritos. (Textos literarios, científicos, técnicos, descriptivos, argumentativos, etc.).
c) Es capaz de leer en diferentes soportes: periódicos, enciclopedias, pantalla de ordenador, diapositivas, cine.
d) Es indagador, construye proyectos de lectura con motivaciones variadas: leer por placer, por deber, por interés o por necesidad.
e) Domina o sabe apropiarse de diversos espacios de lectura: biblioteca escolar, pública, hemeroteca. y de diferentes materiales de lectura y realiza una práctica reflexiva que le permite regular sus comportamientos y estrategias respecto a la lectura.

La lectura y la escritura, pues, son actividades de construcción personal y lo que puede hacer el profesor es establecer una propuesta interdidáctica. Por ejemplo, la convergencia de las distintas competencias y las estrategias más adecuadas para ello (por ejemplo, entrenamiento en distintas objetivos – *leer para*… – y modalidades de lectura, modos de acceso o uso de la lectura, espacios múltiples.., de forma que se insista en la formación en aspectos metacognitivos, predictivos, etc.

La lectura es una construcción cultural, que tiene justo el papel que la sociedad le quiere otorgar en cada momento. Es decir, la lectura y la escritura son competencias que se pueden adquirir en diferente grado para uso y disfrute personal, pero también son prácticas sociales que

no tienen un valor fijo e inmutable sino que se van construyendo socialmente. Así, hay épocas en que la lectura y la escritura han sido muy importantes en la vida personal y colectiva, por ejemplo, el contexto de Cervantes, donde, como justifica el profesor A. Castillo, "la importancia asignada a lo escrito en el manejo de un mundo tan extenso no era sino el fiel reflejo de la necesidad que había de llevar a cada rincón de ese imperio las órdenes e informaciones escritas salidas de la corte", necesidad que también traspasaba al ámbito privado, y que Chartier sintetizó con la idea de que se produce, en ese contexto, una *impregnación social de la lectura.*

Así pues, el grado de uso de estas herramientas viene mediado por la práctica social, y habrá quien las use de forma y quien, como D. Quijote, llegue a hacer de las *letras* una pasión. Lo principal es que no se desaprovechen las "inteligencias múltiples" del ser humano, aunque, claro, los educadores defendamos que la alfabetización plena es muy útil para formar ciudadanos libres y sensibles.

Es preocupante saber que los alumnos – universitarios y no universitarios – suspenden en lectura, y que los "eventos letrados", esto es, los que tienen que ver con la lectura o la escritura, no concitan el mismo interés que un concierto, una carrera de Fórmula 1 o una sesión de cine. La lectura, empezando por su tradición clásica, se asocia a una minoría, igual que las bibliotecas se concibieron en sus inicios como templos que custodiaban libros más que espacios lúdicos de formación de lectores; incluso la escuela se ha quedado desfasada reduciendo las experiencias de lectura y escritura a prácticas instruccionales, y, en este nuevo contexto, el papel de los medios masivos de comu-

nicación, del hipertexto o de los multimedia han añadido más confusión.

Se produce así una yuxtaposición de lenguajes y saberes que desorientan al alumno y desvían de lo esencial, y es encontrar nuevos usos a las herramientas de escribir y leer. No es verdad que cada vez sea lea y escriba menos, al contrario, las prácticas de lectura y escritura emergentes, por ejemplo, en Internet, nos revelan que los jóvenes pasan muchas horas en estos nuevos escenarios, aunque lo que lean y escriban poco tengan que ver con la lectura y la escritura académica.

Es ilustrativo entender la lectura y la escritura no como un producto o una adquisición sino más bien como un proceso o una herramienta. Como proceso, se parece a emprender un viaje donde – como en la propia vida – no podemos asegurar al cien por cien lo que va a pasar, podemos llevar un buen bagaje (maletas, kits, "tools"…) y tener en cuenta un itinerario, que precisamente es donde interviene el mediador, que es como la brújula, el referente al que el alumno puede recurrir. Acompañar al estudiante en ese camino, darle claves, direcciones, pistas, señales, es la función de todas las comunidades implicadas a la hora de fomentar prácticas alfabetizadoras (escuela, familia y entorno ciudadano), de modo que hagamos hacer más "fluido" y eficaz el modelo social que la sustenta como práctica social.

Así pues, podemos ensanchar estas vías de acceso a la lectura y la escritura mediante éstas y otras muchas estrategias, pero sin perder el norte de que no nos interesa simplemente que los alumnos obtengan conocimientos enciclopédicos sino competencias múltiples, competencias básicas para la formación del ciudadano, que deben ayudarle

a desarrollar su autoexpresión, su pensamiento crítico o a saber buscar, cribar la información y aprender por sí mismo. El escritor Jesús Sánchez Adalid defendía, con acierto, la necesidad de usar la literatura juvenil como mediación para despertar estos mecanismos en los jóvenes. En conclusión, la lectura y la escritura no son simples habilidades neutras, ni hay una cultura escrita acotada, como la lista de los clásicos. Tenemos que encontrar nuevos usos a las herramientas de escribir y leer, tenemos que formar comunidades de lectura más inclusivas.

En esta línea, es muy útil detectar, dentro de una comunidad predeterminada, los recursos colaborativos existentes, difundir alternativas y valorar el papel estratégico de los mismos. A este respecto, la Asociación Internacional de Lectura (IRA) recomienda lo siguiente:[7]

Recomendaciones para los Maestros

1) Aprovechar plenamente oportunidades de desarrollo profesional en Tecnologías tales como Internet.
2) Integrar sistemáticamente Internet y otras TICs conscientemente dentro del currículo de Lenguaje, especialmente para el desarrollo de las competencias críticas esenciales que conduzcan a la utilización efectiva de la información.
3) Explorar las estrategias y recursos de enseñanza utilizados por otros maestros en Internet.
4) Ofrecer acceso equitativo a la Tecnología a todos los estudiantes de su aula de clase.
5) Garantizar la seguridad de los niños cuando se haga uso de Internet en el aula de clase.

[7] http://www.eduteka.org/DeclaracionIRA.php (7 de 11) 30/12/2007 13:29:21.

6) Leer con regularidad publicaciones profesionales impresas (libros, revistas) y publicaciones en línea, para estar actualizado en investigaciones e ideas prácticas de cómo usar la tecnología para mejorar el aprendizaje de competencias en los estudiantes.
7) Afiliarse a listas de correo electrónico para intercambiar ideas sobre estrategias efectivas de enseñanza.

Recomendaciones para los Padres

1) Averiguar en que forma su distrito escolar y la escuela de sus hijos integran las TICs al currículo de lecto-escritura.
2) Apoyar las iniciativas del distrito escolar para suministrar recursos Tecnológicos actualizados y desarrollo profesional en el uso efectivo de TICs.
3) Supervisar el uso de Internet en el hogar, especialmente cuando son niños pequeños.
4) Conocer sitios y software apropiados para la edad, para utilizarlos en el hogar.

Recomendaciones para Formadores de Maestros

1) Integrar modelos de enseñanza efectivos que utilicen Internet y otras tecnologías en los programas de preparación para la educación del área de Lenguaje.
2) Mostrar a los maestros que se encuentren tanto en formación como en servicio, a través de su propia práctica, la manera como las nuevas competencias en TICs son un componente esencial del currículo de Lenguaje.
3) Ofrecer a los maestros en formación oportunidades para que practiquen en experiencias de la vida

real, la utilización de las TICs adecuadas para la edad, con estudiantes de Básica y Media.

4) Incluir recursos en línea dentro de su currículo de instrucción.
5) Abogar para que su institución de educación superior adquiera y ponga a disposición recursos Tecnológicos para utilizar en sus clases de formación de maestros.

Recomendaciones para Administradores de Escuelas

1) Asegurar que el 30% del presupuesto de Tecnología de su distrito escolar se dedique al desarrollo del profesorado en la enseñanza del uso efectivo de la Tecnología para el aprendizaje.
2) Ofrecer el tiempo necesario para que los maestros desarrollen destreza en estas nuevas competencias de las TICs.
3) Desarrollar políticas de uso aceptables que garanticen tanto a maestros como a estudiantes, un fácil acceso a los mejores recursos de información.
4) Apoyar a los maestros que buscan desarrollar sitos Web de su clase para organizar losrecursos y publicar el trabajo de los estudiantes; alentarlos para que publiquen estos sitiosen los servidores del distrito escolar.
5) Abogar por la inclusión de Internet y otras Tecnologías dentro de las evaluaciones institucionales de lectura y de escritura.
6) Abogar para que las escuelas tengan un asesor en tecnología [Tecnólogo Educativo] quepueda ayudar a los maestros a implementar las TICs en la enseñanza de competencias que imparten en su aula de clase.

Recomendaciones para las Personas que Hacen las Políticas

1) Apoyar iniciativas que garanticen el acceso a Internet en las escuelas y bibliotecas.
2) Apoyar las iniciativas que ofrezcan financiación para el desarrollo profesional y la educación de los maestros en la integración de Internet y otras Tecnologías en el currículo de Lenguaje.
3) Asegurar que las nuevas competencias de Internet y otras TICs, se integren dentro de las evaluaciones de habilidades en lectura y escritura.
4) Expandir las definiciones de lectura para que incluyan la localización, evaluación crítica.

Prácticas

Debemos ser conscientes, por consiguiente, de lo que dicen Barton y Hamilton: en la cultura escrita actual hay prácticas de lectura y escritura más dominantes, visibles e influyentes que otras, pero más a menudo por su consideración social y desde los poderes/instituciones públicas. Y aunque es legítimo que cada Administración o entidad priorice según sus criterios, debe saberse que existen prácticas alfabetizadoras que ahora no se asocian con la lectura y la escritura, pero que sin duda son parte esencial de la "dieta cognitiva" de los jóvenes, es lo que ocurre con ciertos géneros y prácticas "marginales" – la ficción fantástica, redes sociales, blogs... –, y que el mediador y el profesor deben saber identificar y recontextualizar.

Todo esto nos enseña que debemos focalizar los nuevos alfabetismos no de forma des-contextualizada sino justamente en estos nuevos escenarios sociales: hogar, centro

educativo, trabajo, espacios de ocio… y no perder de vista que en cada uno de estos dominios hay estructuras y pautas cambiantes, y en cada una de estos ámbitos el alumno es "competente" de una u otra forma, desde el punto de vista comunicativo, social y cultural. Debemos, pues, aprender de aquello que funciona bien, y trasladarlo al ámbito del aula. Es el caso que hemos visto de la ficción-manía: saber escribir, para estos jóvenes, obedece a una necesidad de expresión personal y de integración en un grupo, más que a un interés académico o puramente lingüístico.

Además, todos estos dominios *no son compartimentos estancos predelimitados e impermeabilizados unos respecto a otros* (Barton y Hamilton 1998), sino que debemos "trasvasar" unas prácticas de un contexto a otro, puesto que al fin y al cabo los contextos no son ámbitos cerrados sino que vienen a ser producidos por esas mismas prácticas, por ejemplo, las prácticas de lectura y escritura pueden ser *inapropiadas* en ciertos contextos familiares, es decir, fueras de contexto (por poner un ejemplo extremo, una chabola) o convertirse en *apropiadas* en el sentido literal de ser objetos de *apropiación*, por ejemplo, la lectura de cuentos en voz alta de los padres a los niños a la hora de dormir, etc.

Las preconcepciones de los adultos nos llevan a proyectar nuestra categorías, sin embargo, diversos estudios demuestran que los alumnos no clasifican, por ejemplo, los "artefactos" de los eventos letrados de la misma manera , por ejemplo, más que la forma material o la naturaleza del mismo, los alumnos clasifican sus objetos de lectura/escritura por sus finalidades o el modo en que acceden a ellos: lectura o escritura privada/pública o comunitaria, completa/fragmentaria, para leer o descifrar/para consultar… son ejes condicionantes. La lectura culta se entiende

como aquella que se refiere al libro y una pauta de lectura (preorientada, ordenada, completa). La lectura privada suele incluir géneros tales como sagas, relatos de viajes, novelas de todo tipo, entre otros; en cambio, la lectura "pública" es la que se define por su utilidad, por su cercanía a las prácticas escolares y cuyos géneros emblemáticos son el diccionario y la enciclopedia.

La variedad de textos y contextos (incluyendo los nuevos alfabetismos), las comunidades de aprendizaje o el apoyar las "historias de vida" de muchos neolectores, serían estrategias básicas, junto con todos los otros principios que venimos comentando, la colaboración transectorial o la integración adecuada de recursos locales.

El fomento de la lectura, en una palabra, se plantea a menudo de una manera vertical, de *arriba abajo*, y no se valora lo suficiente el otro vector, el de *abajo arriba*, las redes o comunidades, el aprendizaje entre iguales, etc. Esto no minusvalora el papel del profesor, que es altísimo, pues debe "acompañar", diseñar itinerario en este "laberinto" de la lectura, porque leer es como una especie de safari en ecosistemas, lenguajes y formatos diferentes, y el profesor es quien siempre debe mantener la "llama" encendida durante todo este proceso, es decir, no sólo guía, también anima e incentiva.

También los nuevos enfoques desmienten viejas preconcepciones, como la que se resumen en las de "aldea oral" vs, "ciudad letrada". El panorama es mucho más complejo, y oralidad, lectura y escritura se enmadejan continuamente, y más en el contexto actual, donde la "urbanización" de las formas de vida es creciente, y no se puede sostener, precisamente, que las metrópolis sean modelos de cultura le-

trada para la población en general, a pesar de los "medios" de que disponen.

La alfabetización ciudadana o "para la vida" sería, pues, una *síntesis de alfabetizaciones*, que integraría, como se aprecia en el esquema adjunto, de una serie de alfabetizaciones básicas, de una "literacía de información" (la capacidad de buscar información y de aprender de forma autónoma) y de una serie de herramientas ("tools"), teniendo en cuenta que, cada vez más, todas estas prácticas alfabetizadoras se simultanean y solapan, incluso, en contexto real y/o virtual, pues la Red es el "otro espacio" alternativo en el que cada vez vivimos y nos comunicamos más.

En todo caso, este nuevo marco comunicativo obliga, como explica César Coll en su artículo "Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información", http://www.uoc.edu/uocpapers/1/dt/esp/coll.pdf, la sociedad de la información presenta nuevas necesidades, de forma que hay que añadir al alfabetismo verbal "de siempre" los alfabetismos visual, digital o informacional, suscribiendo así lo que enuncia Julie Croiro en el propio título su trabajo "Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias" (http://www.eduteka.org/ComprensionLecturaInternet.php). Los estudiantes del s.XXI deben ser competentes en las nuevas alfabetizaciones que los nuevos contextos sociales, mediáticos y virtuales están demandando, de ahí la necesidad de integrar las TIC, con todo lo que ello implica, en el currículo y, en general, en el cuadro de competencias de la persona "letrada" o persona alfabetizada moderna, como se le quiera llamar.

Veamos, pues, algunas conclusiones provisionales sobre este cambiante concepto de alfabetismo o literacidad:

1. Hay que *definir la literacidad de forma plural* y flexible, ampliando la consideración de las competencias tradicionales de lectura (libro, periódico…) hacia los nuevos contextos de lectura de la era digital, con objeto de conseguir *competencias múltiples*. Es esencial, en este sentido, integrar y combinar los recursos alfabetizadores de las llamadas cultura manuscrita, cultura tipográfica y cultura pos-tipográfica.
   1.1 Aparecen *formas estratégicas de literacía*, como el alfabetismo de información.
   1.2 Hay que subrayar *el papel del alfabetismo digital y mediática*, propios de los nuevos contextos de lectura, electrónicos (Internet) y/o mediáticos (v.gr. multimedia): nuevas prácticas de alfabetismo surgidas del medio digital (actividades síncronas, asíncronas…).
2. *Multiplicidad de ámbitos de intervención y de mediadores*. Hay que considerar los ámbitos de lectura y escritura y los mediadores también de forma plural. Diversidad de comunidades de lectura: no sólo se dan en la escuela o la biblioteca, también la familia o el entorno urbano pueden hacer este papel. Análogamente, hay diversas clases de mediadores, desde el profesor al bibliotecario, pasando por los propios padres, amigos, etc. Las pautas de intervención debe orientarse a ampliar el alfabetismo del contexto de la escuela, haciendo que interactúen el alfabetismo *comunitario, profesional, familiar, personal y crítico*, debiendo servir el alfabetismo escolar de "lazo" entre todas ellas.
3. Ecología de la comunicación: la lectura y la escritura son resultantes, como práctica social, de eco-

sistemas diferentes, a saber, el mundo de la creación, la instrucción, la producción o la biblioteca/conservación. Estos contextos o dominios no son compartimentos estancos sino medios "permeables", que se influyen mutuamente.

4. Necesidad de una alfabetización informacional y crítica. Los *nuevos alfabetismos tienen una expresión estratégica muy importante en Internet,* como fuentes básicas de la información que consultan los jóvenes, de ahí la necesidad de abordar la *enseñanza de una navegación orientada y crítica en Internet*.
   1.3 Mediante *prácticas estratégicas*: trabajar conjuntamente la inteligencia cognitiva (por ejemplo, el alfabetismo informacional) y la inteligencia emocional.
   1.4 Papel destacado de la educación estética, la imaginación, la narración y los juegos. Pueden aunar competencias de distintas áreas a través de experiencias y proyectos unificadores y servir por tanto para la expresión/comprensión de distintos alfabetismos (inter-artisticidad).
   1.5 Mediante *prácticas colaborativas* entre lo que hace en la escuela y lo que se hace en casa o en el barrio, buscando interacciones y colaboraciones.
   1.6 *Integrar educación formal e informal a través de los recursos del entorno*: hacer visibles todas las prácticas más "invisibles" o marginales, a través de recursos como el portfolio de escritos, la mochila de lectura…

1.7 *Trabajar en red:* grupos multiedad, aprendizaje de pares, actividades con otros colegios, etc.

1.8 Aprovechar e integrar las *TIC en todas sus potenciabilidades* (géneros emergentes, fan fiction como re-escritura de textos, blogs educativos, etc.).

2. *Promover una alfabetización inclusiva,* es decir, un uso significativo de, la lectura y escritura a toda la población - niños, jóvenes y adultos - dentro y fuera del sistema escolar, a través de todos los medios y tecnologías disponibles, en la educación formal y en la informal, y a lo largo de toda la vida, a través de una estrategia global.
3. *Crear entornos favorables* para la cultura escrita y multiplicar los lugares y momentos para la lectura y la escritura: necesidad de *reapropiarse de los espacios públicos* y de re-utilizar espacios del entorno escolar para actividades de convivencia y de cultura escrita, exposiciones, charlas, talleres. En particular, integración entre la biblioteca y su entorno.
4. Familiarizar al alumno con la diversidad de textos, lenguajes y formatos, y de escenarios o con-textos de lectura, es decir, con la politextualidad y policontextualidad como nuevos ejes. En particular, hay que familiarizar a los alumnos en las nuevas prácticas y escenarios de lectura y escritura (*Narrativa hipertextual, poesía cinética, ficción interactiva, historias generadas por software, performance literarias, escritura colaborativa a través de Internet, relatos en forma de e-mails, mensajes SMS, blogs*...

5. Necesidad de articular experiencias significativas como medio para vehicular la alfabetización plural y el uso de los nuevos lenguajes, es decir, a través de integrar textos y lenguajes con vistas a promover la adquisición globalizada de las diversas competencias. La imaginación, en todas sus expresiones verbales, artísticas y sociales, desde el juego a la literatura, la dramatización y el arte, puede ser un hilo conductor idóneo, como capacidad que se aplica a la construcción del sentido y la organización de mundos.
6. La alfabetización como campo de intervención trans-sectorial: La alfabetización está relacionada no únicamente con la educación sino con un paquete de políticas económicas, sociales y culturales. Por otra parte, la posibilidad de alfabetizarse, así como de desarrollar y utilizar el lenguaje escrito en la comunicación diaria, está relacionada no sólo con la instrucción sino también con el entretenimiento y el placer, y no únicamente con libros y material impreso sino con todas las formas de la expresión y la comunicación humanas. La radio, la televisión, la música, el baile, el folclor, el cine, el teatro y otras expresiones artísticas están de muchas maneras relacionadas con la construcción de una cultura letrada. De ahí la necesidad de enfoques e intervenciones comprensivas y trans-sectoriales, y de la convergencia entre políticas educativas y políticas culturales. (Declaración Unesco).

10. Necesidad de organizar actuaciones organizados en torno a un área geográfica determinada y/o una comunidad local, de modo que las decisiones

> se tomen en un proceso genuinamente participativo en el que se involucren todos los agentes e instituciones locales relevantes; el plan y las acciones subsecuentes respondan a las características, necesidades y potencialidades de cada comunidad y zona; se faciliten y lleven a la práctica la convergencia, la alianza y la complementariedad entre los distintos agentes e instituciones de la comunidad o área; se definan claramente los mecanismos de seguimiento y evaluación a nivel local, en un marco de autonomía y responsabilidad. (Declaración Unesco).

Si bien el procesador de textos o la biblioteca digital han abierto el mundo de la escritura y la lectura a muchas personas, o el multimedia el acceso a expresiones artísticas, el cibernauta sigue "desamparado" y huérfano de una auténtica "educación estética digital". Es como si al pintor de Altamira le hubiéramos provisto de una paleta de colores moderna, no haría nada mejor si el incremento de medios expresivos no se acompañase de una educación de la comunicación.

La contradicción está en que la Red favorece una comunicación virtual, a distancia, mientras que la afición a la lectura en los niños se transmite de un modo directo, personal, y requiere, como dice Montserrat del Amo, de un "impulso vital" promovido a través de la "dedicación y el esfuerzo de un individuo", que se entiende que es el mediador (maestro, padre, etc.). Podemos conciliar ambas partes del problema, si dotamos a la red del "acompañamiento" debido. Con ello integraremos inteligencia cognitiva, es decir, un entrenamiento adecuado mental e inteligencia

emocional, a través de los valores y actitudes que alumnos y profesores pueden compartir.

Esto se debe traducir en que es posible acentuar el papel tutor del profesor a la hora de orientar en los posibles "itinerarios" a que se presta el hipertexto. El profesor, ante el *desorden* inherente a la Red, debe ser un experto en ofrecer lectura de textos integrados, es decir, debe ser un experto en intertextualidad, literatura comparada, artes en general, puede su propósito final es ayudar a buscar nexos significativos (un hilo conductor) entre todo un material heterogéneo y dispar.

En la didáctica clásica de la literatura se estudiaba el texto de forma aislada, y se descuidaba la integración de éste con otros textos y discursos, y en sus propios escenarios, que no es más que buscar ese hilo conductor del que hablábamos. Se impone, pues, la necesidad de una pedagogía que ofrezca los textos no sólo como realizaciones sino como partes de una práctica social, los textos en su marco social y comunicativo, y en relación con otros textos. El caso del Quijote sería un buen prototipo de todo ello, el estudio del texto aislado de su contexto o sólo en su singularidad literaria, impide su consideración multifocal, como lo que es, no sólo un signo literario sino un documento paradigmática de su época y, en particular, de las prácticas de lectura y escritura, es decir, una especie de enciclopedia de los usos y textos de su época; de este modo, ayudamos a percibir todas las dimensiones, lo intangible (la cultura literaria o el peso de las ideologías) pero también lo tangible (la materialidad del libro, la tecnología disponible en su época, y la forma de circulación o preservación de los mensajes, es decir, el mundo de la imprenta, la edición o las bibliotecas.

De este modo, llegamos a una visión renovada de la alfabetización, en congruencia con lo que defiende el documento de la Unesco sobre la Década de la Alfabetización de Naciones Unidas, que implica, en efecto, *enraizar la práctica educativa en el contexto social*, de ahí que se propugne diversificar enfoques, estrategias, medios y métodos, pues la alfabetización es altamente sensibles al contexto y la cultura, y está claro que no existe una única ruta o método milagroso que sirva para todos.

En cambio, sí parecen fundamentales algunas estrategias básicas, como la corresponsabilidad de todos, incidiendo en factores a menudo poco valorados, como el papel de la familia en tanto que agente alfabetizador.

Los nuevos escenarios culturales en la era digital: convergencia de lenguajes y cultura participativa

Hipertexto, lectura y educación literaria

Además, la generación de estos itinerarios de lectura respeta los principios del *aprendizaje constructivista*: como dice Ausubel, el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando.

Para ello es importante subrayar la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales y socializadoras (lo cual compensa la tendencia al "autismo" del internauta), lo cual debe lleva una compresión más amplia del contexto social de la lectura, aunando los tres elementos

clave: el texto, la actividad de leer y el lector, y promoviendo, pues:

a) el sentido finalista o utilitario del trabajo (darle un fin a la actividad de indagación en la Red, viene a ser como la hoja de ruta, explorar como *pescar* una determinada información, elaborar una investigación, etc.).

b) potenciar la colaboración en red y la conformación de redes sociales; por ejemplo:

   1. Uso de las diversas *herramientas o recursos interactivos* (Web 2.0), asimilando en lo posible la dinámica del aula con el funcionamiento de, por ejemplo, las comunidades de práctica.
   2. *Potenciar la lectura/escritura colaborativas, a través de proyectos colaborativos definidos,* diseñados con actividades de búsqueda real que capten el interés de los estudiantes.
   3. *Práctica hipertextual interactiva* (cf. Joan Elies Adell), en particular las actividades de los estudiantes en el aula virtual que lleve a una colaboración *dialógica* (Bajtin) entre estudiante, profesor y textos, que integre diversos puntos de vista y perspectivas.

c) el dominio de auxiliares o técnicas de trabajo con la información.

   1. Ayudarse de organizadores gráficos (cartografía conceptual) en particular los gráficos generados por *cmaptools*, mindmanager, etc.) son magníficos para sintetizar e iniciar dinámicas que permiten formular los problemas o temas de interés, acotándolos, repensándolos, etc.

2. Primar los elementos estéticos en el proceso total de la indagación: valorar la imaginación, la innovación, la creatividad, la belleza de lo leído/escrito/visto/oído, etc.

Como argumenta la profesora Leibrandt, estas actividades habría que enmarcarlas en este proceso de acercamiento entre las Humanidades y la Tecnología, y desde luego la Red y los multimedia pueden ser utilizados para el aprendizaje constructivista de la literatura:

> Las innovaciones tecnológicas sin duda ofrecen la oportunidad de cambiar el aprendizaje en las Humanidades: su contenido y el proceso, en parte, debido a que el ordenador facilita al estudiante un trabajo más interesante e independiente. En mi opinión, es sobre todo la posibilidad del acceso directo a través del ordenador a inmensas bases de datos lo que promueve una investigación autónoma por parte del estudiante. Llama claramente la atención un cambio fundamental en la actitud y el procedimiento: en vez de una asimilación pasiva y unidireccional de la información emitida frontalmente por el profesor, el estudiante está mucho más implicado al tener que buscar la información, buscar el camino para conseguirla y posteriormente evaluarla. Este procedimiento permite también, un mayor grado de intercambio de información entre los estudiantes. El debate en pequeños grupos refleja, por tanto, el papel del discurso en las Humanidades. Hay que reconocer que es un proceso muy complejo que el alumno tendrá que aprender paso a paso. Sin duda, la función del profesor es indispensable en este proceso, pero necesitará también aprender y adaptar por su parte las estrategias de enseñanza. Sin duda, hay que resaltar el potencial innovador de las tecnologías: el empleo del ordenador ha desencadenado una actitud crítica y de reflexión sobre los cambios que se están produciendo y cómo afrontarlos. Por tanto, se está ofreciendo la oportunidad de cambiar estructuras tradicionales para hacerlas más eficientes. La aplicación de informática procura fomentar un trabajo cooperativo ya que las diferentes destrezas pueden ser de mutuo beneficio y los diferentes procedimientos animan a compartir los métodos y resolver problemas. Buscar soluciones a problemas y manejar grandes cantidades de información

son, por tanto, destrezas que destacan, a parte de la propia especialidad, hoy en día en el perfil profesional. Indudablemente los estudiantes necesitan adquirir "destrezas técnicas" (computer proficiency), sin embargo, no hay que olvidarse de la importancia del desarrollo de "destrezas analíticas" que los volverán especialmente atractivos en el mercado laboral.

Además, la generación de estos itinerarios de lectura respeta los principios del *aprendizaje constructivista*: como dice Ausubel, el nivel más elevado de una red conceptual no es lo importante, porque se acomoda a los fines de la indagación propuesta, lo importante es el flujo de información que vamos conceptualizando.

Para ello es importante subrayar la importancia de la lectura y la escritura como prácticas sociales y socializadoras (lo cual compensa la tendencia al "autismo" del internauta), lo cual debe lleva una compresión más amplia del contexto social de la lectura, aunando los tres elementos clave: el texto, la actividad de leer y el lector. Los textos y la actividad misma de leer deben abrirse a los nuevos lenguajes y alfabetismos, situándose en contextos significativos, y no sólo instruccionales, y el lector debe ser el foco de todo, en la medida en que él es quien construye el conocimiento con la ayuda de todos los recursos puestos a su disposición y bajo la guía del mediador (profesor, bibliotecarios, etc.).

A este respecto, insistimos en que géneros propios de la literatura fantástica y/o juvenil, como las Sagas suponen una buena introducción a los nuevos géneros, y, en particular, como ejemplo de texto continuo que enlaza que otros textos y/o discursos.

Por su parte, las *prácticas comunicativas* que estamos describiendo como propias de la *cultura escrita o "letrada",* en el sentido de Chartier, no son un simple bagaje cultural que se tiene en mayor o menor grado, sino que mediatizan

no sólo el aprendizaje sino la propia identidad social y personal y configuran contextos donde éstas pueden desarrollarse e implementarse. El diálogo con los textos, al igual que el diálogo entre D. Quijote y Sancho, es una práctica comunicativa deliberativa y colaborativa que fortalece los lazos sociales y sitúa al individuo en relación a los demás, y por ejemplo, promover o reducir los espacios para "construir" diálogos es un indicador muy significativo. Bajtin, en su teoría de la cultura carnavalesca como expresión de la cultura popular, aboga por la *cultura de la plaza pública,* que posibilitaba prácticas como la lectura en voz alta, el intercambio de notas o "billetes", etc., todo lo cual es hoy sustituido por nuevos ámbitos privados (la casa, el centro comercial, la oficina…) y por eso mismo poco dados a lo que más demanda la convivencia ciudadana: *tolerancia, diálogo intercultural, inclusión de las minorías*, y por eso mismo el análisis de estas prácticas es vital para un nuevo concepto de competencia cultural y social.

Las cartografías de lectura y escritura evidencian la necesidad de diseños horizontales de colaboración entre instituciones que tengan las nuevas prácticas culturales y al ciudadano como foco de su actuación, y que tenga en cuentan no sólo los aspectos más materiales, por ejemplo, los recursos instruccionales o las instituciones que trabajan de algún modo en alfabetización, sino los aspectos más intangibles, como los factores ya citados, los nuevos alfabetismos y su percepción en el joven, la forma de abordar la intermedialidad, el influjo de la socialización horizontal, etc. Todo ello con el horizonte claro de la construcción colectiva del conocimiento basada en el intercambio. (L. Borrás).

Además, la lectura y la escritura – junto con la oralidad – no son prácticas sociales sin más. Todas ellas vehiculan un patrimonio cultural intangible que va más allá

de ser un "tesoro de palabras". Sus puntales básicos son la memoria y la tradición. Gracias a esto los niños tienen acceso a una herencia cultural amplísima, tanto local como nacional o internacional, dada la universalidad de las narraciones

Es lo que se llama el "imaginario", que no debe ser sustituido simplemente con las adaptaciones modernas (factoría Disney), y, por tanto, la narración sirven también para estimular el pensamiento creativo y crítico, abriendo y ensanchando la mente. Así pues, enseñar utilizando la imaginación y la narratividad es una aproximación alternativa a la forma de enseñar y al currículo de la escuela obligatoria, tal como defiende K. Egan.[8]

3 Los nuevos escenarios culturales en la era digital: convergencia de lenguajes y cultura participativa

Las sagas fantásticas y la ficción-manía entre los jóvenes, una cultura convergente y participativa

Hay que distinguir entre las sagas tradicionales, como las nórdicas, que deben encuadrarse en la épica, de las sagas modernas fantástica.[9]

---

[8] EGAN, K. (1992). *Fantasía e imaginación*: su poder en la enseñanza. Morata.

[9] En sentido estricto, las sagas son un género épico propio del folklore y las literaturas nórdicas, de hecho, la voz saga se relaciona con la raíz en antiguo nórdico que designa la acción de "referir", "narrar", bien sea sobre hechos y acontecimientos, reales o ficticios, personas heroicas, familias o generaciones. En sentido moderno, las sagas ya no historias épicas de clanes, no; ahora, lo que está en juego es algo mucho mayor, como el propio universos que sirve de marco de la ficción, en "El señor de los Anillos".

Éstas son en realidad una evolución de la narrativa moderna, que rebasa el esquema de la novela clásica, porque se plantea como una *narración serial*, con todo lo que ello implica, como la *escritura alógrafa,* es decir, posibilidades de que, a partir de un mismo *universo compartido*, varios creadores pueda seguir hilos distintos, o la posibilidad de que los lectores tomen cartas en el asunto con sus propias aportaciones (fan fiction). Todo esto no es fruto de la casualidad, sin Internet y el hipertexto, sin lo que se ha llamado la posmodernidad, estos desarrollos no hubieran sido posibles.

Las sagas no se reducen a las fantasías épicas. Esto último se debe a razones históricas (las primeras sagas trataban en mayor o menor medida esta temática, como los Nibelungos), y también al enorme éxito de obras como *El señor de los anillos* o, siguiendo la estela de ésta, todo el universo Dragonlance.

Existen sagas de terror (Crónicas vampíricas de Anne Rice o multitud de nuevas sagas de género vampírico que están saliendo ahora merced al nuevo boom de esta temática gracias a la saga Crepúsculo de Stephanie Meyer), de ciencia ficción (por citar un ejemplo clásico, la saga Fundación de Asimov), o incluso románticas (grupos de libros sobre las aventuras amorosas de miembros de una misma familia, típicos en escritoras de éxito en el género histórico-romántico como Johanna Lindsey o Jude Deveraux); por no hablar de las sagas tipo Matrix ligadas al ciberpunk, y desde luego de ambiente urbano y cercano a los mundos y valores de la novela negra, que nada tiene que ver con la fantasía épica, o aquellas otras donde la perspectiva de género, multicultural, pacifista, etc. suponen una innovación. Todas estas nuevas temáticas son más recientes pero cada vez tienen más éxito.

La ficción-manía y la ultramodernidad

El éxito de las sagas también está unido al fenómeno del fan-fiction, es decir, de la reescritura por parte de muchos cibernautas de obras de éxito, ya sean libros, cómic, TV, cine, etc. Se ha usado conceptos como "transficcionalidad" (R. Saint-Gelais) o "transmedialidad" (Jenkins) para indagar los nuevos modos de escritura y lectura multimedia, más apropiados para estas narraciones seriales.

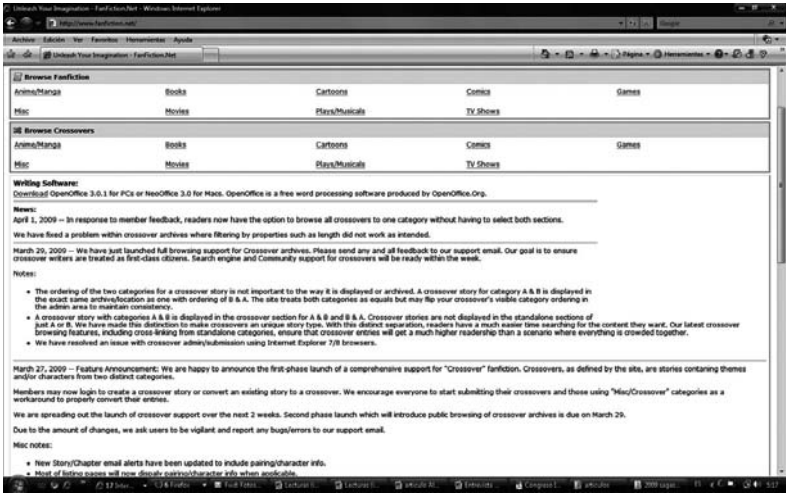
La propia composición de las sagas como una serie de libros o "entregas", con sus precuelas, secuelas y su tendencia a ser escrita por varios autores, cuestiona los conceptos clásicos de "obra" y "autor", y a ello está contribuyendo estas prácticas alternativas de fanfics o los blogs. Llegamos así a un nuevo concepto de creación colectiva, etc., a una nueva visión de cultura popular que estos fenómenos están fomentando, a la luz de la reflexión de H. Jenkins:

> La relación entre las dimensiones de la "popular culture", "cultura popular", "cultura folk" y "cultura de masas o masiva" hoy está en vías de redefinición, pero solamente podremos entenderlas si evitamos confundirlas entre sí.
> Hasta hace poco se llamaba "cultura de masas" a aquella que (producida y reproducida industrialmente) había reemplazado a la vieja cultura popular (en el sentido de "folk").
> El embrollo aparece porque en inglés a la cultura de masas siempre se la llamó "popular culture" (para hacer hincapié en el hecho que no está dirigida solamente a elites reducidas, sino que apunta a su aprovechamiento por parte de un gran número de personas).
> Sin embargo el acento se desplaza: si el calificativo "de masas" define a la cultura desde el punto de vista de quien la produce, la distribuye y la promueve, el adjetivo "popular" la define desde el punto de vista de quien la aprovecha, la incorpora en su propia vida, se reapropia y la pone en discusión.
> En resumen, "popular culture" es la cultura de masas entendida principalmente como fenómeno social, antropológico. Las transformaciones en curso están esfumando las distinciones entre quienes producen y quienes aprovechan. Ya era un límite "poroso" y repleto de agujeros, pero hoy la red está desmantelando todos los puestos de guardia.

> Por un lado el mainstream tiene menor importancia que antes (final de la "hit culture": los discos de éxito venden increíblemente menos que antes, las películas de éxito recaudan mucho menos en taquilla), por otro lado hay una vertiginosa y borboteante proliferación de nichos de consumo/rescritura/reapropiación.

Todo esto confirma un fenómeno esencial, la *fragmentación de las audiencias,* y cómo al lector/receptor masivo propio de medios masivos (v.gr. la televisión, la radio o el periódico) le está sustituyendo un lector/receptor que se identifica más con canales y herramientas digitales (Internet, youtube…) y con ciertos productos, como son las sagas, los cuales recrea de una manera participativa. Un contexto en el que, como vemos, encaja perfectamente la literatura de Fanfiction escrita por jóvenes fans de libros, películas, dibujos animados y series de televisión, que usan los personajes de un universo de ficción compartido y lo recrea en un foro (escritura colaborativa).

Fanfiction.net



Bibliografia

AARSETH, Espen (1997). *Cybertexts*. Perspectives on ergodic literature. Baltimore/Londres: John Hopkins University Press.

AGUIRRE, Joaquín (1997). La incidencia de las redes de Comunicación en el Sistema Literario. (Conferencia on-line del Proyecto Sócrates ODL Humanities II). *Espéculo*, n. 7, noviembre; http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/sistemal.htm (2001): Nuevas fronteras y escenarios culturales en la Sociedad de la Información. *Espéculo*, n. 18, http://www.ucm.es/info/especulo/numero18/fron_cul.html (2007): Reinventar la actualidad: los medios digitales y la transformación de las audiencias. *Espéculo*, n. 37, http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/actualid.html.

ALDERSON, J. Charles (2000). Assessing Reading. Cambridge: CUP.

AMES, Patricia (2002). Para ser iguales, para ser distintos. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

AMES, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos*. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; ROZ Ivanic (Ed.) (2000). *Situated literacies*. Reading and writing in context. Londres: Routledge.

BARTON, DAVID; HAMILTON, MARY; ROZ IVANIC (Ed.). (2000). Situated literacies. Reading and writing in context. Londres: Routledge.

BAZERMAN, Charles (1985). *Physicists reading physics*: schema-laden purposes and purpose-laden schema, Written Communication, 2, 3-24.

BAZERMAN, Charles (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. Written Communication, 2, 3-24.

BELCHER, Diane; ULLA, Connor (2001). Reflections on multiliterate lives. Clevedon Multilingual Matters.

BELCHER, Diane; ULLA, Connor (2001). *Reflections on multiliterate lives*. Clevedon Multilingual Matters.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. (1995). Genre knowledge in disciplinary communication, Hillsdale.

BESSON, Anne. *À la croisée des mondes fictionnels*: cycle, littérature de jeunesse et sémiotique des mondes possibles chez Philip Pullman. Cahiers Robinson. Arras, 2005, n. 17, p. 125-144.

BORRÀS CASTANYER, Laura (Ed.) (2005). Textualidades electrónicas. *Nuevos escenarios para la literatura*. Barcelona: UOC.

BURROUGH-BOENISCH, Joy (1999). International reading strategies for IMRD articles. *Written Communication*, v. 16, n. 3, p. 296-316.

BURROUGH-BOENISCH, Joy (1999). International Reading Strategies for IMRD Articles. *Written Communication*, v. 16, n. 3, p. 296-316. CANAGARAJAH, A. Suresh (2003). Practicing multiliteracies. En: MATSUDA, P. K.; CANAGARAJAH, A. S.; HARKLAU, L.; HYLAND, K.; WARSCHAUER, M. (2003). Changing Currents in Second Language Writing Research: a Colloquium. *Journal of Second Language Writing*, v. 12, p. 151-179.

CANAGARAJAH, A. SURESH (2003). Practicing Multiliteracies. En: MATSUDA, P. K.; CANAGARAJAH, A. S.; HARKLAU, L.; HYLAND, K.; WARSCHAUER, M. (2003). Changing currents in Second Language Writing Research: a Colloquium. *Journal Of Second Language Writing*, v. 12, p. 151-179.

CASSANY (1999a). La cocina de la escritura. Anagrama. Barcelona. (1999b). Describir el escribir. Barcelona: Paidós. (2000). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

CASTELLS, Manuel (2003). *La galaxia internet*. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad. Barcelona: Debolsillo.

CONNOR, Ulla. (2001). *Changing currents in contrastive rethoric:* new paradigms. XIX Congreso nacional de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada), Universidad de León, León, 3-5/5/2001. En: MORENO, A. I.; COLWELL, V. *Perspectivas recientes sobre el discurso*. León: AESLA y Universidad de León, edición en CD-Rom.

CONNOR, Ulla. (1996). Contrastive rethoric. Cross-cultural aspects of second-language writing. Cambridge: CUP.

CONNOR, Ulla; KAPLAN, Robert B. (Ed.) (1987). *Writing across languages*: analysis of L2 text. Reading (Mass.): Addison-Wesley.

FAIRCLOUGH, Norman (Ed.) (1992). *Critical language awareness*. Londres: Longman.

DERY, Mark (1996). Escape velocity. Cyberculture and the end of the century. Nueva York: Grove P. [Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo. Trad. de Ramón Montoya. Madrid: Siruela, 1998].

DUCROT, O.; TODOROV, TZVETAN (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI de España Editores.

GARCÍA RIVERA, G. (1995). Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria. Madrid: Akal.

GEE, James P. (1990). *Social linguistics and literacies*. Ideology in discourses. Londres: Falmer Press.

HARAWAY, Donna (1995). Manifesto para Cyborgs. *Ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. En: Eutopías, 2ª época. Valencia; Centro de semiótica y teoría del espectáculo (Universitat de València), Asociación Vasca de Semiótica & Episteme. v. 86.

HAYLES, Katherine N. (2001) *Beyond myth and metaphor*. The Case of Narrative in Digital Media". In Game Studies. *The International Journal of Computer Game Research*. n. 1, July. http://www.gamestudies.org.

HAYLES, Katherine N. (1999). *How we became posthuman*: virtual bodies in cybernetics, literature and informatics. Univ. of Chicago Press.

HUIZINGA, Johan, (1998). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

JOYCE, Michael (1995). *Of two minds. hypertext, pedagogy and poetics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

KAC, Eduardo (1996) (Ed.). New media poetry: poetic innovation and new technologies. *Visible Language,* v. 30, n. 2, Rhode Island School of Design.

LAMARCA LAPUENTE, María Jesús (2005). *Hipertexto*: el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis (Doctoral) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

LANDOW, George P. (1995). *Hipertexto*. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Trad. Patrick Ducher. Barcelona: Paidós.

LANDOW, George P. Hypertext 2.0. *The convergence of contemporary critical theory and technology*. John Hopkins University Press, 1997.

LANDOW, George (1992). Hypertext. The convergence of contemporary Critical theory and technology. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press [Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología; trad. de P. Ducher; Barcelona, Paidós, 1995]. 2. Edición de 1997.

LÉVY, Pierre (1995). *Qu'est-ce que le virtuel?* Paris: Éditions La Découverte.

LUNENFELD, Peter (Ed.) (1999). *The digital dialectic*: new essays on new media. Cambridge Mass. y Londres: MIT Press. ORIHUELA, José Luis (1997). Narraciones interactivas: el futuro no-lineal de los relatos en la era digital. Palabra-clave, (2)2, p. 37-45. Véase también El narrador en ficción interactiva. El jardinero y el laberinto, en

PAJARES TOSCA, S. (2003). Literatura digital. El paradigma hipertextual. Cáceres: Universidad de Extremadura.

PAJARES TOSCA, Susana (2004). *Literatura digital.* El paradigma hipertextual. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadira, Cáceres.

SAINT-GELAIS, Richard. *La fiction à travers l'intertexte*: pour une théorie de la transfictionnalité, coloquio on line Fabula 1999-2000 "Frontières de la fiction", web Fabula.

Science, Madison, University of Wisconsin Press.

VAN DIJK (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.

VANDENDORPE, Christian. Del papiro al hipertexto. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura. México: FCE, 2003.

VOUILLAMOZ, Núria, (2000). Literatura e hipermedia. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica. Barcelona: Piadós.

ZAVALA, Lauro, (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de Literatura*, Bogotá: Universidad Javeriana, v. 5, n. 10, julio-diciembre, p. 26-52.

Cultura letrada y cultura digital ante las prácticas de escritura y lectura del s. XXI

Agustín Vivas Moreno[*]
Aitana Martos García[**]

Precedentes clásicos y posmodernidad

Decía Gustave Le Clézio, el Premio Nobel de Literatura, que "escribir es también escuchar el rumor del mundo", y viene a decir también el profesor Michael Oakeshott en un magnífico estudio[1] que aprender es lo que nos hacemos humanos, y que la cultura es menos un canon o cuerpo de conocimientos que una "variedad de lenguajes" o un "cruce de conversaciones". Ambas visiones ensanchan la perspectiva tra-

[*] Decano Facultad de Biblioteconomía. UNEX.
[**] Facultad de Biblioteconomía. UNEX.
[1] OAKESHOTT, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Katz y Liberty Fund.

dicional que venía considerando que la cultura se reducía, en última instancia, a un listado del libros/contenidos que todo ciudadano debía asimilar por medio de los ámbitos alfabetizadores por excelencia, la familia, la escuela y la universidad.

El problema, pues, no estaría tanto en fijar de forma jerárquica unos contenidos sino en transmitir una sensibilidad abierta, "liberal", como él la llama. Según Oakeshott, es importante no decir demasiado sobre la "educación" o los "sujetos", y sí ocuparse, más bien, de "aprendizaje", "voces" o "conversación", es decir, hay que subrayar más bien los procesos sociales y de diálogo o interacción, y, por tanto hay que alentar ante todo el razonamiento, el pensamiento crítico, las herramientas para descifrar, analizar e incorporar los saberes, de ahí que las prioridades no sean lo "cómodo", lo local, sino aprender a observar, a pensar, a sentir, a imaginar, actividades que requieren compromiso y esfuerzo.

Todo esto nos recuerda los conceptos del gran pensador M. Bajtin,[2] en particular sus conceptos de *polifonía* y *dialogismo*: en la cultura digital hablamos de *fragmentación de las audiencias* o de *cultura de la convergencia* (Jenkins), pero el sentido viene a ser el mismo: muchas voces, muchos planos, y un sentido de saber escuchar – de tolerancia, de discreción – y a la vez una apelación al buen juicio, a que esas conversaciones entre los diversos lenguajes que se entremezclan en la cultura alumbren nuevos conocimientos, que no caigan en una recepción pasiva o llena de tópicos.

[2] BAJTIN, M. por TODOROV, T. (1981). . Le principe dialogique. París: Du Seuil.

Estamos en un contexto cultural nuevo. La llamada *posmodernidad* es una *cultura de reciclado e hibridación*, al igual que en su día el Quijote se conformó como una síntesis o enciclopedia de usos, géneros y prácticas discursivas de su época, que recogía el universo de temas e inquietudes que una *persona letrada* del Siglo de Oro podía albergar.

Siguiendo con las ideas expuestas por Oakeshott, si la cultura es en su esencia *escuchar las conversaciones* en la que los seres humanos buscan eternamente comprenderse a sí mismos, entonces tienen sentido ciertos fenómenos que están ocurriendo ahora, como la necesidad de integrar o conectar ciertos textos o discursos. Por ejemplo, el modelo *autor único-libro único* se ha quebrado en gran medida por el surgimiento de sagas, ciclos o narraciones en serie, con estructuras abiertas, donde puede cambiar el autor, el discurso o el formato y donde es el lector el que completa o da sentido, a su manera, en cuanto a la estructura inacabada o abierta que se le presenta.

Desde los Superhéroes de los *pulp* americanos a las modernas sagas de éxito (v.gr. *El Señor de los Anillos)* el lector moderno está habituado a las "secuencias" bajo formas diferentes (narraciones seriales, remakes, ciclos, etc.). El Quijote es un precedente de todo esto, porque es sin duda una novela "compuesta" a partir de muy diferentes "piezas" y discursos, pues, como un *palimpsesto* antiguo, en realidad trata de "reescribir" una novela de caballerías con unas técnicas muy innovadoras y tendentes a crear precisamente eso, "un cruce de conversaciones" a través de unos viajes y unas aventuras llenas de incidentes, hilos y ramificaciones.

Por eso toda la obra quijotesca es para el filósofo Gustavo Bueno[3] un ejemplo de "ingenio liberal", esto es, de un *artificio producido conforme al saber de las artes liberales*, que en nada desdeña a los otros ingenios, los artefactos o ingenios mecánicos alabados en la época cervantina, como las norias sobre el Tajo que abastecían de agua a la ciudad.

En todo caso, *ingenio* es para Cervantes esa fuerza natural del entendimiento que se traduce en un talento o habilidad particular: *No, sino dormíos, y no tengáis ingenio ni habilidad para disponer de las cosas* (I, II, 163). También en varios pasajes, Cervantes usa la noción de "ingenio" en plural, para referirse a *ingenios españoles* (I, II, 30). Y, en cuanto al uso de derivados, es frecuente en Cervantes el empleo de "ingenioso", "ingeniosísimo", etc.

Gustavo Bueno se plantea si incluso cabría atribuir a la obra el calificativo de "ingenio irónico", orientado hacia el disfrute del lector, como símbolos que piden una interpretación del mismo, tal como se aprecia continuamente en la obra (no en vano la conclusión del episodio de la Cueva de Montesinos es una apelación al juicio del "discreto lector"). Como una especie de gigantesca adivinanza otro ejemplo de *ingenio liberal*, según Bueno, la *obra demanda un sentido de sus lectores,* éste sería el fin último e innovador del texto.

Esto no debe extrañar porque, en el uso común, por extensión, son también ingenios los productos u operaciones de esa habilidad o talento, como serían los propios molinos manchegos, la cabeza encantada, el caballo volador

[3] BUENO, G. (2003). "Los 'ingenios' de Mingote". Texto publicado en el catálogo de la exposición Antonio Mingote, 50 años en ABC (mayo-junio 2003), Ayuntamiento de Madrid.

Clavileño, las molinos de aceña del río Ebro, etc.; en otras palabras, "ingenio" es también cualquier cosa que se fabrique con entendimiento, como es, al fin y al cabo, la propia novela escrita, ofrecida al lector, y conceptualizable, pues, como un "ingenio objetivo".

Así pues, son los lectores los que tienen *que integrar y conectar estos textos dispersos* de la cultura contemporánea, prestando atención a ese "rumor del mundo", a ese "cruce de conversaciones" que conforma nuestra cultura. Cierto es que no siempre el lector es capaz de crear esas síntesis, y asistimos entonces a una cultura mosaico (Moles), a una fragmentación, pero, sea con el resultado que sea, es el receptor, el lector quien está haciendo las "reconfiguraciones".

Y lo está haciendo ante los nuevos cambios surgidos al amparo de la explosión de Internet que tienden sobre todo, como subraya Jenkins, a una cultura de la convergencia y la participación, los nuevos y los viejos lenguajes se funden, la saga, el blog o el juego rivalizan con los géneros clásicos como el cuento o la novela, y se reformulan los límites entre la lectura y la escritura, el lector es a menudo un "escrilector", comenta, opina, recrea a veces (el mundo de los fanfics), etc.

La posmodernidad, lo hemos dicho, es también la cultura de la ironía y del juego. Y sin duda, lo ya comentado acerca de la interpretación de la cercanía del Quijote a los juegos de rol, debería hacernos reflexionar. No sólo se nos cuenta una historia, sino que se nos pone ante el umbral de la "ostensión": se nos muestra, se escenifica continuamente (a través de las sucesivas bromas o simulaciones).

Incluso todo el fenómeno que hoy concoemos como Fan Fiction tiene sin duda su precedente en el Quijote, como

obra que se recreó e imitó a través del Quijote de Avellaneda y que sabemos que se convirtió muy pronto en un personaje popular protagonista de alusiones, chanzas, etc.

Cervantes, pues, apuesta por la imaginación, por compartir universos de ficción, por la inteligencia colectiva, y gracias a esta apertura de mente y de espíritu podemos entender mejor lo que Roger Chartier definió como convergencia de viejos y nuevos lenguajes (el orden del libro, se disuelve, importa el fragmento...).

En la cultura impresa, el orden del discurso venía establecido de una vez por el autor (división en capítulos, páginas, etc.) y también se acomodaba al tipo de soporte (libro, revista, carta…). En el mundo digital, el soporte se unifica (la "pantalla" del ordenador) y el texto se presenta como un "continuo", un flujo de infomación, al que ya no le vale la disposición de la página tradicional, aunque por analogía le llamemos – equivocadamente – "página web", por ejemplo, en ésta no caben las notas a pie de página ni otras convenciones. La textualidad electrónica pone en cuestión, pues, el mismo concepto y límites de "libro" dado que la posibilidad organizativa no lineal puede llevar un mensaje hacia referentes casi infinitos.

Los nuevos escenarios de lectura y escritura

Así pues, Cervantes es un PRECURSOR DE LA CULTURA DIGITAL, DE LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LECTURA Y ESCRITURA. Lo que relaciona, por ejemplo, la cultura actual con la cultura del Quijote es lo que se parece la posmodernidad al Barroco. Ambas épocas generan

objetos culturales donde se ha instalado la inestabilidad y la mutabilidad de las formas, y donde hay como un pulsión hacia el exceso y el vértigo. Inestabilidad quiere decir también nomadismo, pérdida de un centro.

La cultura actual es diversa, y las prácticas letradas tienen que atender a todo eso, desde las obras literarias a las series de televisión.

Además, está presidida por una "opulencia informativa", que obliga a una fragmentación de la audiencia, con lo cual la atomización es algo natural, y no es fácil, por tanto, inculcar un canon más o menos igual para todos, por más que reconozcamos el valor indispensable de ciertas experiencias de alfabetización, por ejemplo, el conocimiento de los clásicos.

El mundo actual, como el Barroco, es proclive al desorden, de modo que debemos ofrecer a los educando las herramientas para construir un abanico de categorías para reducir esa complejidad. Pero, a la vez, esa dispersión también ofrece oportunidades para el aprendizaje, pues podemos siempre ayudar a personalizar itinerarios de lectura y escritura, sabiendo que hay tantos materiales potenciales que algunos serán capaces de conectar con el alumno.

Hoy las experiencias alfabetizadoras no sólo están ligadas al libro, al museo o a la biblioteca. En realidad ha y escenarios de lectura y escritura en multitud de escenarios que conforman la práctica ciudadana:

- Kioscos
- Centros comerciales
- Pintadas
- Panfletos y folletos de toda índole
- Vallas publicitarias
- Paneles luminosos

- Carpetas
- Camisetas
- Tatuajes
- Signaléctica urbana, incluyendo rotulación de calles, espacios, vehículos públicos de transporte…
- Internet
- Móviles
- Televisiones, teletextos
- Audiolibros
- DVD

Como hemso indicado, el reciente Premio Nobel de Literatura, J. M. Le Clezio, afirmar que escribir es "escuchar el ruido del mundo", y leer es como interrogar a éste:

> Escribir no es sólo estar sentado en tu mesa contigo mismo, es escuchar el ruido del mundo. Cuando estás en la posición del escritor se percibe mejor el ruido del mundo, vas al encuentro del mundo.

El papel activo que Le Clezio personifica en el artista es el que corresponde a estar atento a todas las señales, y, saberlas "interrogar", hacerse preguntas. La consecuencia para el mundo de la comunicación es obvia: ampliar las experiencias alfabetizadoras es contribuir a esa nueva ecología de la comunicación, pero también orientar ésta hacia una orientación inclusiva y que potencie la socialización y, en particular, la alfabetización emocional. Siguiendo la analogía de Le Clezio, uno escucha los ruidos del mundo y los interroga para aismilarlos a su entorno y a su experiencia auténtica.

Según avanzan los estudios sobre el cerebro, parecer claro que las necesidades humanas de comunicación no se circunscriben a la información (en el sentido amplio, y también en el sentido que le da W. Benjamin). El ser humano

es por naturaleza fabulador, necesita inventar ficciones y mundos para explicarse el mundo (mitos cosmogónicos) y además disfruta de ello, compartiendo estas historias en sus diferentes formatos y lenguajes, oyéndolas, leyéndolas, viéndolas dramatizadas, en filmes, videojuegos, etc.

El autismo es un ejemplo de cómo el cerebro se niega a "oír los ruidos del mundo" y a interactuar con él. Lo mismo pasa con las personas con síndrome de Asperger, no descifran bien las pistas del entorno y, por ejemplo, las que derivan de la comunicación no verbal de otras personas. Vemos, pues, que leer y escribir, en su sentido más pleno, no son el descifrado mecánico sino la comprensión de "escenarios", de marcos o scripts más complejos, y ello nos da otra pista importante sobre los nuevos alfabetismos.

Igual que el posee síndrome de Asperger se abruma ante señales dispersas y cercanas que no puede discernir bien, la fragmentación de los nuevos lenguajes (por ejemplo, la industria del entretenimiento y sus productos "inter-medios") genera una similar sobrecarga en los jóvenes, como aprendices de esa nueva cultura.

Ya sabemos que la sobrecarga cognitiva se combate automáticamente automatizando tareas, creando scripts o esquemas muy simples. Es algo que fomenta la propia fragmentación de la audiencia que se detecta en los nuevos medios: los consumidores se clasifican por franjas de edad y gustos, más que por otra consideración. Y desarrollan monomanías, gustos muy localizados, conductas obsesivas o compulsivas, que se asocian a menudo con personalidades frikis, con el mundo de los fans.

La escuela debe aprovechar todo lo que estas monomanías tienen de positivo, pero, a la vez, folmentar una pedagogía de escenarios más amplios, de modo que el joven

muy aficionado a las maquetas o a los juegos de rol, sea capaz de "saltar" a otros lenguajes de fabulación, a partir de esos mismos universos compartidos. La educación artística, pues, en un sentido globalizador, se nos ofrece como una necesidad, no como una simple opción: la "interartisticidad" no es ya una propuesta experimental o de vanguardia, sino justamente el modo en que el joven escucha los "ruidos del mundo" y puede "interrogarlos".

Si no, tendrán una *ceguera* cognitiva y emocional para muchos campos de la ciencia y de las artes, y por tanto carecerán de empatía en muchos aspectos, y sin esas habilidades su interacción social presentará grandes problemas.

El diagnóstico es claro: estamos en una época de gran "conectividad", en que todo, dispositivas, personas y entidades, están interconectados de múltiples formas, y donde la información no está estática sino en constante circulación. Siguiendo pues con la analogía de Le Clezio, escuchamos el ruido del mundo en medio de un tumulto, en escenarios complejos y multifocales, que precisamos comprender y dominar. Al menos, debemos aprender a discriminar las señales importantes, los "semáforos en rojo" o los "pasos de nivel", y para ello se requiere una buena "instrucción vial" y una buena práctica de conducción. La educación artística y literaria provee los instrumentos de una cosa y de otra: ayuda, por ejemplo, a crear itinerarios de lectura en el laberinto del hipertexto; a des-enredar la red, gracias a una alfabetización crítica; a re-crear, usando la ironía, la parodía o el ingenio, en sus múltiples facetas.

A veces, estas facultades son aprendidas gracias a un talento natural, pero la mayor parte de las ocasiones los aprendices sucumben a las "trampas" de los nuevos alfabetismos. La saturación, en efecto, es la mejor manera de

impedir que afloren estructuras cognitivas bien asentadas: lo que se no se puede ordenar y clasificar, queda en un maremágnum de cosas, de piezas fragmentarios y deshilvanada, al que es tan proclive la Red.

Así pues, aparecen fenómenos convergentes que explican muchos de los fenómenos actuales:

a) Trascendencia de la ficción como forma de modelación de los aprendizajes no sólo formales sino sociales; de hecho, la industria del entretenimiento, que se apoya tanto en estos mecanismos, es tan importante actualmente que algunos autores como V. Verdú hablan ya de "capitalismo de ficción".
b) Auge de ciertas formas narrativas no tradicionales, como las "series", que se acomodan a formas de narrar distintas a las clásicas, es decir, no acotadas de la misma manera, sino que practican una narración serial muy flexible, que permite justamente que un universo de ficción pueda prolongarse (precuelas, secuelas) y ser reelaborado por sus fans.
c) Importancia de la transficcionalidad y transmedialidad, es decir, la creación de un universo de ficción precisamente a través de *una red de textos y de lenguajes cuya organización no es lineal*.[4] De este modo, nos queda la idea de que la ficción contiene implícitamente un macrotexto abierto que no debe confundirse con un texto o libro concreto. Dicho de modo

[4] Un personaje como Sherlock Holmes es el que más ejemplos ofrece de transficción. En La infancia al fin recuperada, Fernando Savater recuerda cómo Ellery Queen tomó el personaje de Conan Doyle y lo enfrentó a Jack, el destripador. Descendientes de Conan Doyle bajo la asesoría de John Dickson Carr han escrito nuevas aventuras del detective. Otros autores lo han situado al lado de Sigmund Freud en novelas que han sido llevadas al cine. Véase http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/numeros/fol15-final.pdf.

más sencillo, siempre puede continuarse el universo imaginario a partir de otros hilos narrativos, como ha hecho Andrés Trapiello al continuar la narración de personajes del Qujote.[5] La idea de transficcionalidad, presupone, pues una consideración dinámica del texto y de sus re-creadores, que forman así una especie de "comunidad ficcional". De este modo, el "cierre" del libro no se confunde con el cierre de la ficción o ciclo, es lo que corresponde, en el caso de las sagas y series, con un volumen o entrega, que en absoluta cierra todo lo que es la globalidad de la historia.

Todo esto repercute en que las experiencias de alfabetización actuales se agrupan en dos ejes bastante nuevos, respecto a la cultura letrada clásica: la exposición a muy diferentes clases de textos y de contextos, a saber, las llamadas politextualidad y policontextualidad.

Esto quiere decir que el joven va a simultanear diversos formatos de lectura en diferentes medios: libros, los textos electrónicos, multimedias, películas, cómic… La lectura se convierte, pues, en una "lectura de lecturas" o metalectura, que es la forma "en que la lectura, obligada a zafarse del "corsé" del libro, se abre a otros formatos (imágenes, texto electrónico, multimedia), los dinamiza y lo integra en una nueva dimensión polimórfica y transversal: la politextualidad". El lector, pues, se ve obligado a hacer una especie de "bricolaje" a partir de todas las herramientas y experiencias de lectura que posee.

[5] TRAPIELLO, Andrés. *Al morir don Quijote* (2004). Ediciones Destino.

En particular, el lector se ve ante un nuevo reto, que es la integración de un texto en un marco mayor, por ejemplo, un cuento suelto que ha de ubicar en un conjunto transficcional mayor, como ocurre con los *Mitos de Ctulhu* de Lovecraft y sus abundante variaciones.

La lectura de textos integrados a veces se proponen explícitamente, a través de antologías o recopilaciones, como las de narraciones a partir de un género. Pero a menudo es el lector el que descubre patrones de conexión entre unos textos y otros, el que lo incluye dentro de un ciclo o conjunto mayor. Así, el lector *completa estructuras inacabadas o dispersas*, y eso lo hace continuamente en las sagas y a través de la práctica de lo que se conoce como fan fiction.[6]

De este modo, el nuevo lector amplía o modifica el texto según su interés (se lo apropia), y ello lo puede hacer al dilatar el marco espacial o temporal que el universo imaginario proponer, al disolver la frontera entre escritor y lector, y al incorporar a la narración verbal estos posibles nuevos medios o lenguajes, como los propios de la imagen, que enriquecen las posibilidades del texto (novela gráfica, por ejemplo).

En conclusión, la cultura letrada y cultura digital llegan así, gracias a todos estos fenómenos emergentes, a converger en una síntesis nueva, y no sólo eso, sino que la cultura pos-tipográfica enriquece a su vez a la cultura impresa o letrada, en el sentido más tradicional del término,

[6] Véase los artículos de Alberto E. Martos sobre estos temas de Sagas y Fan Fiction *Narración colectiva, fan fiction y cultura popular* en http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html y *Ficción cartográfica y sagas (de los libros de acompañamiento a Google Maps*). http://www.ucm.es/info/especulo/numero37/cartogra.html

pues como ya percibió de manera acertada Landow,[7] la literatura y la informática serían terrenos que convergerían, que es más que una "deriva" o inercia – como la de los continentes moviéndose: es una aspiración de formación plena y de liberación del conocimiento para conseguir las mayores cotas de libertad, tal como continuamente nos recuerda el Quijote.

Bibliografia

AARSETH, Espen (1997). *Cybertexts*. Perspectives on ergodic literature. Baltimore/Londres: John Hopkins University Press.

AGUIRRE, Joaquín (1997). *La incidencia de las redes de comunicación en el sistema literario.* (Conferencia on-line del Proyecto Sócrates ODL Humanities II). *Espéculo*, n. 7, noviembre; http://www.ucm.es/info/especulo/numero7/sistemal.htm.

BORRÀS CASTANYER, Laura (Ed.) (2005). *Textualidades electrónicas*. Nuevos escenarios para la literatura. Barcelona: UOC.

CASTELLS, Manuel (2003). *La galaxia internet*. Reflexiones sobre internet, empresa y sociedad. Barcelona: Debolsillo.

DERY, Mark (1996). *Escape velocity*. Cyberculture and the end of the century. Nueva York: Grove P. (Velocidad de escape. La cibercultura en el final de siglo. Trad. de Ramón Montoya. Madrid: Siruela, 1998).

HARAWAY, Donna (1995). *Manifesto para Cyborgs*. Ciencia, Tecnología y Feminismo Socialista a finales del siglo XX. En Eutopías, 2ª época. Valencia; Centro de semiótica y teoría del espectáculo (Universitat de València). Asociación Vasca de Semiótica & Episteme. v. 86.

HAYLES, Katherine N. (2001). *Beyond myth and metaphor*. The case of narrative in digital media. In: Game Studies. The Interna-

[7] LANDOW, George. *La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. En El Hipertexto y la teoría crítica. Buenos Aires: Edit. Paidós, 1995. p. 31-32

tional Journal of Computer Game Research. N. 1, July http://www.gamestudies.org.

HAYLES, Katherine N. (1999). *How we became posthuman*: virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics. Univ. of Chicago Press.

KAC, Eduardo (1996) (Ed.). *New media poetry*: poetic innovation and new technologies. *Visible Language*, v. 30, n. 2, Rhode Island School of Design.

LANDOW, George (1992). *Hypertext*. The convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore y Londres: The Johns Hopkins University Press (*Hipertexto*. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Trad. de P. Ducher. Barcelona: Paidós, 1995). 2. ed. 1997.

LÉVY, Pierre (1995). *Qu´est-ce que le virtuel?* Paris: Éditions La Découverte.

LUNENFELD, Peter (Ed.) (1999). *The digital dialectic*: new essays on new media. Cambridge Mass. y Londres: MIT Press.

_____. (comp.) *Teoría del hipertexto*, Barcelona, Paidós, 1998.

_____. *y Delany, Paul*: the digital word. Text-based computing in the humanities. The MIT Press, 1993.

_____. 1999b. *La cocina de la escritura*. Anagrama: Barcelona.

_____. 2000. *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.

ALDERSON, J. Charles (2000). *Assessing reading*. Cambridge: CUP.

AMES, Patricia (2002). *Para ser iguales, para ser distintos*. Educación, escritura y poder en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

BARTON, DAVID; HAMILTON, MARY I ROZ IVANIC ED. (2000). *Situated literacies*. Reading and writing in context. Londres: Routledge.

BAZERMAN, Charles (1985). Physicists reading physics: schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written Communication*, v. 2, p. 3-24.

BELCHER, Diane y Ulla CONNOR (2001). Reflections on multiliterate lives. Clevedon Multilingual Matters.

BERKENKOTTER, C.; HUCKIN, T. (1995). Genre knowledge in disciplinary communication, Hillsdale.

BESSON, Anne. *À la croisée des mondes fictionnels:* cycle, littérature de jeunesse et sémiotique des mondes possibles chez Philip Pullman. Cahiers Robinson. Arras, 2005, n. 17, p. 125-144.

BURROUGH-BOENISCH, Joy (1999). *International reading strategies for IMRD articles*, Written Communication, v. 16, n. 3, p. 296-316.

CANAGARAJAH, A. SURESH (2003). *Practicing multiliteracies.* En: MATSUDA, P. K.; CANAGARAJAH, A. S.; HARKLAU, L.; HYLAND, K.; WARSCHAUER, M. (2003). Changing Currents In Second Language Writing Research: A Colloquium. *Journal Of Second Language Writing*, v. 12, p. 151-179.

CASSANY, DANIEL (1999a). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.

CONNOR, Ulla (1996). *Contrastive rethoric*. Cross-cultural aspects of second-language writing. Cambridge: CUP.

DUCROT, O.; TODOROV, TZVETAN (1974). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Siglo XXI de España Editores. Erlbaum.

GARCÍA RIVERA, G. (1995). *Didáctica de la literatura para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid: Akal.

HUIZINGA, Johan, (1998), *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

JOYCE, Michael (1995). *Of two minds. Hypertext, pedagogy and poetics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press

LAMARCA LAPUENTE, María Jesús (2005). *Hipertexto:* el nuevo concepto de documento en la cultura de la imagen. Tesis (Doctoral) - Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

LANDOW, George P. (1995). *Hipertexto*. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología. Tr. de Patrick Ducher. Barcelona: Paidós.

LANDOW, George P. Hypertext 2.0. *The convergence of contemporary critical theory and technology*. John Hopkins University Press, 1997.

ORIHUELA, José Luis (1997). Narraciones interactivas: el futuro no-lineal de los relatos en la era digital. *Palabra-Clave*, (2)2,

p. 37-45. Véase también El narrador en ficción interactiva. El jardinero y el laberinto, en

PAJARES TOSCA, S. (2003). *Literatura digital*. El paradigma hipertextual. Cáceres: Universidad de Extremadura.

PAJARES TOSCA, Susana (2004). *Literatura digital. El paradigma hipertextual*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadira.

SAINT-GELAIS, Richard. *La fiction à travers l'intertexte*: pour une théorie de la transfictionnalité. Coloquio on line Fabula 1999-2000 "Frontières de la fiction", web Fabula.

Science, Madison, University of Wisconsin Press.

VAN DIJK (1983). *La ciencia del texto*. Paidós Comunicación.

VANDENDORPE, Christian. *Del papiro al hipertexto*. Ensayo sobre las mutaciones del texto y la lectura. México: FCE, 2003.

VOUILLAMOZ, Núria (2000). *Literatura e hipermedia*. La irrupción de la literatura interactiva: precedentes y crítica. Barcelona: Piadós.

ZAVALA, Lauro (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. En: *Cuadernos de Literatura*, Bogotá: Universidad Javeriana, v. 5, n. 10, julio-diciembre, p. 26-52.

Universidad de Granada

La lectura multimedia en las bibliotecas públicas andaluzas

María Pinto[*]
José Antonio Cordón García[**]
Cristina Pouliot Madero[***]

Introducción

La aparición de las tecnologías de la información, y sobre todo de Internet ha dado lugar a nuevas formas de escritura y a nuevas formas de lectura que rompen con la concepción cerrada vinculada al régimen impreso y que redimensionan la concepción creativa dando lugar a la aparición de nociones que redirigen la función en un sentido polimórfico, extrayéndola en

[*] mpinto@ugr.es
[**] jcordon@usal.es
[***] marcelapouliot@usal.es

muchos casos del propio circuito editorial.[1] La vinculación contractual y tecnológica propia del sistema impreso se diluye en una variedad de formas que amplían considerablemente el campo editorial.

El desarrollo de la Web 2.0[2] y de sus numerosas aplicaciones ha provocado la multiplicación exponencial de autores y de textos que conforman un espacio creativo cada vez más inabarcable y prolijo. Hemos de admitir que la revolución del texto electrónico es un fenómeno que opera en varias instancias simultáneamente. Se trata a la vez de un fenómeno que afecta a la técnica de producción y reproducción de los textos, a los soportes de lo escrito y a las prácticas de lectura. De cualquier modo, nos encontramos aun en los albores de una nueva era, en el momento de desarrollo de lo que podíamos considerar como «incunables digitales», en el que las prácticas de inserción en la red de textos en

---

[1] Los escritores son uno de los sectores que han acogido con mayor interés las oportunidades que ofrece la Web ensayando fórmulas creativas novedosas. En este sentido es interesante el pionero ensayo de J. H. Murray: *Hamlet en la holocubierta el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós, 1999. Incluso los autores de más éxito han explorado las posibilidades de visibilidad que ofrece el nuevo medio. Stephen King lanzo su novela *Riding de Bullet* a través de la red a un precio de 2,50 euros. En 48 medio millón de personas lo habían adquirido. Jordi Sierra i Fabra hizo lo propio con *El misterio del Goya Robado*, con un éxito considerable, aunque alejado de King. Fernando Arrabal, Pérez Reverte y otros han probado fortuna igualmente en la red, con distinta suerte. Otros autores como Juan José Millas han iniciado proyectos de escritura colaborativa en Internet, al tiempo que mantienen páginas web o blog personales a través de las cuales se relacionan con los lectores y publican, regularmente, sus impresiones sobre los temas más diversos.

[2] Sobre la web 2.0 y sus implicaciones editoriales se han desarrollado algunos trabajos interesantes. Entre ellos: Joaquín Rodríguez. *Edición 2.0*. Barcelona: Melusina, 2007; Javier Celaya. *Tendencias Web 2.0 en el sector editorial: uso de las nuevas tecnologías en el fomento de la lectura y promoción del libro*. Barcelona: Dosdoce.com; Ministerio de Cultura. España. Incidencia de las nuevas tecnologías en el sector del libro en la Unión Europea. Madrid: Ministerio de Cultura, 2008.

bruto en los que se ignora la función editorial, son más frecuentes que la actividad de edición propiamente dicha. Las prácticas de lectura se ven igualmente alteradas por la aparición de nuevos soportes y nuevos formatos, conformando discursos y realidades completamente nuevas que es preciso analizar.

En la última década se ha manifestado con fuerza un creciente interés por el impacto que han tenido las nuevas tecnologías – de manera especial, los soportes digitales transmitidos a través de ordenadores y componentes móviles – sobre las nuevas formas y usos que ahora adquiere la lectura de textos y con frecuencia advertimos que a este fenómeno se suele llamar "lectura multimedia". Sin embargo, antes de introducirnos en la descripción del mismo, quisiéramos puntualizar algunas cuestiones. La lectura, per se, es un proceso "multimodal": visual, táctil, emotiva – iconoclasta o racional – que implica los más diversos soportes, lenguajes y puentes de proximidad. (Barthes, 1992; Vilches, 1999; Gubern, 1987; Débray, íd.; Forceville, 1999; Kress y Van Leeween, 1998).

Los teóricos de la llamada Estética de la Recepción, con Iser y Jauss, alertaron acerca del intrincado proceso de participación activa e invisible – pero no por eso menos real – del lector sobre lo texto. (Jauss, 1986). Roland Barthes reveló la "muerte del autor" como creador único, absoluto, de "su" obra (Barthes, 1984), y Umberto Eco planteó que el texto era, en realidad, una "obra abierta", inacabada, condenada eternamente a ser reelaborada por los futuros lectores. (Eco, 1990). Desde los años sesenta ya se había planteado la idea de que el libro impreso también era una tecnología "interactiva" e "hipertextual". Esto es particularmente cierto si pensamos que la "interactivi-

dad" del libro tradicional permite al lector acceder al texto desde múltiples niveles de interpretación y correlación de ideas, además de que el "soporte" es propicio para ser leído en fragmentos, estableciendo recorridos de lectura no lineales, en el que además se pueden introducir notas, huellas y marcas que – al igual que los hiperenlaces digitales – conducen el interés del lector hacia otros territorios y momentos de la narración, como es el pie de página. ¿Esto quiere decir que "no hay nada nuevo bajo el sol". Al parecer no es así.

El libro digital nació en 1971.[3] Michael Hart, un estudiante de la Universidad de Illinois asignado como becario a la plataforma de ordenadores del proyecto Arpanet (el antecedente de Internet), decidió transcribir a ordenador el texto de "un libro que traía en la mochila".[4] En ese momento no sólo nació el libro digital sino también la primera biblioteca de acceso online y, tal vez, el primer proyecto 2.0, pues el trasvase de los contenidos impresos a texto ascii fue realizado de manera voluntario por una comunidad internacional de internautas, bautizada como *Gutenberg Project*.[5] Desde entonces ha sucedido un aluvión de formatos y propuestas de libros editados en "otros soportes" (la definición es de la Unesco), como el *floppy book* y el cederrón de la década de los ochenta, o el *expanded book* y DVD de los años noventa, con textos enriquecidos con gráficos y vídeos, que en poco tiempo derivarían en los libros multi-

[3] La edición electrónica, como concepto, ya había sido planteada desde 1945 por el canadiense Vannevar Bush. (Pérez-Arranz, 2004).

[4] Al parecer, se trató de la Declaración de Independencia de los Estados Unidos.

[5] En España se ha desarrollado un proyecto similar, Cervantes Virtual, puesto en marcha en 1999, pero gestionado por el Gobierno de España a través del Instituto Cervantes y donde se ofrece acceso libre a contenidos representativos de los distintos países hispanoamericanos.

media, y de ahí a los libros electrónicos (*ebook*) que empezaron a comercializarse en los últimos años del siglo XX. (v. Pérez Arranz, 2004, p. 182-188).

El libro electrónico, en convergencia con el fenómeno de expansión de Internet y la proliferación de dispositivos móviles (portátil, teléfono móvil, PDA's, miniconsola y, en menor medida, el e-reader) en la vida cotidiana de los ciudadanos de países económicamente desarrollados, han empezado a transfigurar la figura del lector, sus hábitos de lectura y escritura, abriendo nuevos puentes para que se manifiesten formas genuinas en la manera en cómo se conciben, producen, leen, utilizan, intercambian, distribuyen y reelaboran los textos escritos. Esta "tercera revolución del libro" (como la llama Chartier) no sólo ha causado un golpe de asombro al gremio editorial internacional, sino también es motivo de preocupación entre investigadores y agentes culturales, por las consecuencias que pudiera tener en los hábitos lectores las mutaciones psico-cognitivas que implica la lectura multimodal así como las nuevas formas acceder al vasto universo de contenidos vertidos en Internet. Al ser el texto escrito el principal contenedor del conocimiento acumulado del mundo, el trasvase de soportes no es un asunto menor. El desafío de la tercera revolución del libro y la convergencia tecnológica conlleva riesgos graves, de consecuencias históricas inconmensurables para todo el concierto de culturas. Lo anterior no sólo demanda un proceso de democratización en el acceso a Internet que reduzca los problemas derivados por la brecha digital, sino también de las condiciones de asequibilidad a los contenidos, y en el camino, la realfabetización de miles de millones de ciudadanos del nuevo siglo en el dominio de los lenguajes informáticos y los "otros soportes" de lectura.

Estado de la cuestión

El primer estudio aplicado acerca del uso del ordenador y sus efectos en los procesos de lectura se llevó a cabo en 1966, en Estados Unidos, con los trabajos de Atkinson y Hansen en el laboratorio del *Stanford Project*.[6] (Kamil, Intrator; Kim, 2000, p. 771). Una investigación pionera, aplicada con una década de anticipación, pues la producción continua de conocimiento en este campo dio inició junto con la revolución "del ordenador" (personal) de 1984, y su inserción en la vida cotidiana de la sociedad estadounidense. Entre la década de los años ochenta y principios de los noventa, la comunidad de investigadores de "la lectura y el ordenador" se mostró interesada por estudiar los usos y beneficios que podría tener la introducción de ordenadores en los salones de clase (Reinking; Bridwell-Bowles, 1998), así como en la evaluación de materiales didácticos enriquecidos con elementos multimedia.

La "Revolución de Internet" de 1994 marcó el crecimiento exponencial de la producción científica con relación a la lectura (y escritura) online, así como en la observación del desarrollo de la "lectura multimedia" y las llamadas «nuevas literacidades". A diferencia de la «lectura multimodal", los especialistas, como es el caso de Martos (2006) se refieren ahora a la "lectura multimedia en sentido restringido". Esto es, aquella que "implica la conjunción en un mismo soporte de documentos que contienen textos, imagen (fija y/o animada), audio, etc." (Martos, 2006); o bien como aquella que "utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión

[6] Se trató del experimento "Computer-assisted instruction in initial reading: The Stanford Project". (v. *Reading Research Quarterly*, n. 2, p. 5-26).

de una información" (DRAE). Siguiendo a Gunther Kress, uno de los exponentes fundamentales de la llamada *new media literacy*, lo que ahora hace que las nuevas formas de lectura sean un fenómeno genuino tiene que ver con la simultaneidad de las prácticas y los espacios en que los lectores interactúan con los textos. "The present, however, is marked by a new revolution; a revolution in the meanings, effects, and uses of time and space or information of all kinds, the ruling sense of time now is that of the speed of light; the relevant unit of space that of the globe." (Kress, 2007, p. 21).

Sin embargo, existe un fuerte debate teórico en el sentido de si es correcto llamar a las nuevas prácticas como "lectura multimedia" o, en todo caso, utilizar términos como *lectura metamedia*, *lectura online*[7] *o lectura interactiva*. A todas luces, términos descriptivos en donde se privilegia el soporte por encima de la explicación de cómo sucede el nuevo proceso lector. Por lo mismo, también se ha recurrido a conceptos como *transliteracidad*,[8] *literacidad multimedia* y *alfabetización informacional*, pues éstos definen el fenómeno de manera operacional, aludiendo al comportamiento de los lectores y el desarrollo de nuevas habilidades. (v. Mosenthal; Kamil, 1990). Una de las definiciones que con mayor asiduidad se cita es la construida

[7] Liu et al. definió online literacy como "[T]he experience of 'text-plus' media by individuals and groups in digital, networked information environments. The "plus" indicates the zone of negotiation – of mutation, adaptation, cooptation, hybridization, etc. – by which the older dialogue among print, writing, orality, and audiovisual media commonly called 'text' enters into new relations with digital media and with networked communication technologies". (Liu, et al., 2006).

[8] De acuerdo con C. Thomas el concepto *transliteracy* se entiende como "the ability to read, write and interact across a range of platforms, tools and media from signing and orality through handwriting, print, TV, radio and film, to digital social networks. (Thomas, 2005).

por Aufderheide (1997), donde conceptualiza *media literacy* como "(the ability to) decode, evaluate, analyze and *produce* both print and electronic media" (Aufderheide, 1997, p. 79. Corchetes y negritas, nuestros). Hasta el momento, el concepto que mayor peso ha adquirido en el campo de la investigación bibliotecológica ha sido *alfabetización informacional* (ALFIN, de aquí en adelante), definida por la Unesco en la Declaración del Milenio como "[…] recognize when information is needed and have the ability to locate, evaluate, and use effectively the needed information.The information literate individuals are those who have learned how to learn". (Unesco, 2000, p. 2).[9]

Tanto en la definición de *literacidad multimedia* de Aufderheide como el concepto ALFIN de la Unesco, comparten la idea de que las nuevas formas de lectura no sólo demandan la alfabetización de los lenguajes informáticos sino también el desarrollo de habilidades críticas. Ambas perfilan la figura ideal del lector maduro, autónomo, con capacidad para discriminar contenidos, para así poder sobreponerse ante la avalancha de información, descomunal y anárquica, a la que se puede acceder a través de Internet. La concepción que hasta entonces se había tenido del lector pasivo (en realidad nunca lo fue) también ha quedado trastocada. Ahora se reconoce que el "lector" no sólo lee desde el sofá del anonimato, sino que participa en el contenido y deja un trazo visible de "su paso" por el texto. Para Aufderheide uno de los puntos clave de cómo opera el nuevo fenómeno es precisamente ese: la potencialidad

[9] Después de la Declaración del Milenio (2000), la Unesco ha destacado de manera reiterada la importancia de la ALFIN, como en la Proclamación de Praga (2003) en la Proclamación de Alejandría (2005), asegurando que debe ser el objetivo que los gobiernos deben potencializar para el desarrollo de los ciudadanos de la Sociedad del Conocimiento. (v. Gardner, 2006).

del lector como crítico activo y como creador de contenidos (blogs, escritura colaborativa, producción de microcontenidos audiovisuales, o incluso como re-creador (*remaker*) de historias creadas por terceros, como ocurre en el fenómeno sociológico y estético de los *fanfiction*.

De cualquier forma, la participación activa o pasiva de los lectores en el uso de las nuevas tecnologías supone un proceso de readaptación profunda entre los seres humanos. Algunos autores llegan a hablar incluso de un proceso de mutación antropológica. Esto ha motivado que en el campo de la Pedagogía y la Psicología Cognitiva se haya desarrollado un aluvión de estudios empíricos con relación a las repercusiones o efectos de la tecnología. Hay quienes, incluso, advierten acerca del riesgo latente de estar formando generaciones de individuos "cortocircuitados" (sic) que reciben una formación educativa "en analógico" – con libros de texto tradicionales y prácticas pedagógicas basadas en la memorización – y, al mismo tiempo, se desenvuelven más allá de los salones de clase, en entornos virtuales, donde vestidos con el mono del internauta, traspasan por un sinfín de medios, lenguajes, formatos y soportes multimedia. (Álvarez; Del Río, 1996). Asimismo, las nuevas tecnologías asociadas a la lectura también requieren de la adquisición de nuevas habilidades prácticas, como es aprendizaje y actualización en el manejo de los programas informáticos, pero siempre con un previo dominio de las destrezas lectoras y numéricas. En este sentido, las organizaciones internacionales, como la IFLA y la Unesco, han planteado que las bibliotecas deben convertirse en los sitios estratégicos para la promoción de la lectura y el libro en entornos multimedia, incluida la formación de

los usuarios en la adquisición de las nuevas literacidades. (v. Gardner, 2006).

Lectura tradicional & lectura multimedia

Con sobrada anticipación se ha anunciado el desvanecimiento del libro impreso y el declive de las prácticas de lectura convencionales. (Birkerts, 1994; Kress; Van Leeween, 1998; Lemken, 2004, Anderson; Li, 2005; Livingstone, 2004; Fairbanks, 2005). No obstante, hay quienes ven con incredulidad que el trasvase de soportes sea al menos viable en los próximos años, pues los hábitos lectores occidentales siguen enganchados en los textos impresos, encuadernados. (Chartier, 2000; Eyrolles, 2000; Nunberg, 2004; Melot, 2007). A diferencia de Birkerts (1994/2004), Chartier no ve posible la "muerte del libro" tradicional, pero si vislumbra dos escenarios: a) la coexistencia conflictiva entre ambos soportes, y b) la emergencia de una nueva *mutación* de las prácticas la lectura. (Chartier, 2000a/ 2000b/ 2001). La "tercera revolución del libro" (la definición es de Roger Chartier) se presenta en un escenario de tensiones y el libro digital (*ebook*) nace de una "unión paradoxal: la contraposición entre el texto escrito y el lenguaje audiovisual. Las comparaciones de quienes afirman la supremacía expresiva de la imagen sobre lo escrito ("una imagen dice mil palabras") hasta los que consideran que la imagen reduce el universo de significados contenidos en un texto ("es mejor la novela que su adaptación al cine").

En este sentido, la comunidad científica también se encuentra dividida entre quienes se preguntan "¿realmente importa el soporte?", convencidos de que la lectura multimedia motivará a los grupos poblacionales con interés precario en la lectura – p. ej. jóvenes de clases populares y

con bajo nivel educativo – y será un eficaz "puente" hacia la lectura de materiales de lectura impresos y con calidad notable. (Schwartz, 2002; Moje, 2002; Chandler-Olcott; Mahar, 2003). Autores como Krashen han llevado a cabo investigaciones empíricas, llegando a la conclusión de que la lectura de comics y tebeos son una vía de estímulo para la lectura tradicional. (Krashen, 2004). En opinión de Ross, et al. (2006), en el fondo de la controversia lo que está operando es la endémica oposición heredada de la Ilustración entre la concepción elitista de la lectura y la infravaloración de las formas de lectura populares. (Ross, et al., 2006, p. 119).

La lucha de contrarios con relación al futuro del libro no se limita a los entornos de la investigación académica. También los profesionales de la edición se encuentran divididos. Recientemente, en una encuesta recogida entre 1.000 profesionales de 30 países, el "40 per cent of respondents expect e-content to overtake traditional book sales as early as 2018", mientras que para "a third predict that this will never happen". (Frankfurt Book Fair, 2008). A pesar de la apocalíptica y anunciada "muerte del libro", las cifras reflejan que los motores de la edición tradicional aún trabajan al máximo. En algunos centros mundiales, como es el caso de España, la edición de libros impresos ha estado experimentado durante tres décadas un particular progreso y esplendor (Martín Carbajal, 1993; Fuinca, 1993; Cordón, 2006), pero ya empiezan a ser palpables ciertos síntomas de estancamiento de la edición tradicional (Otero, 2005/2008) y aunque la edición digital había sido febril (debido al fracaso comercial que supuso la primera ola de producción de libros en digital, asociado al "dot.com crash" del año 2000), en los últimos dos años se nota un sensible

repunte en las cifras de producción (Otero, 2008), e incluso algunos expertos calculan que en España, la edición digital de libros podría significar el 2% de la edición de títulos vivos en castellano. (Borcha, 2008). Las cifras de producción en "otros soportes" del libro aún son modestas, pero significativas.

Hábitos y prácticas de lectura multimedia

Desde hace un par de años, las cifras de hábitos de lectura online han crecido de manera exponencial, particularmente notable en el caso de la lectura de prensa digital y blogs. (Fundación Telefónica, 2007; Comisión Europea, 2007). Sin embargo, es necesario destacar que este el vertiginoso avance, sin dejar de ser cierto, deben tomarse con suficiente precaución. Continuamente aparecen estudios en donde se da cuenta de cambios inesperados y vacilaciones contradictorias en el comportamiento de distintos grupos sociales, particularmente entre las nuevas generaciones de jóvenes, con relación a los hábitos de lectura. (Grognet, 2004; Livingstone, 2004).

Kress y Van Leewen, autores reconocidos en el estudio de la lectura multimodal, han advertido que más allá de cualquier debate discursivo relacionado con los soportes del libro, es momento de observar los hábitos de los lectores y el uso que están haciendo de las nuevas tecnologías de la lectura, en el sentido de identificar plenamente quién las usa, cómo las usa y para qué las usa. (Reinking; Bridwell-Bowles, 1998; Hartley, 2006). Recientemente, la Unión Europea llevó a cabo un sondeo de opinión mediante técnicas de investigación cualitativa (grupos de discusión) articulados de manera simultánea en 27 países, a partir de los cuales se llegó a la delicada conclusión de que el uso y per-

cepción que la gente tiene de las nuevas tecnologías puede variar enormemente entre grupos de edad muy próximos. Por ejemplo, mientras que los niños de 12 años se sentían "more comfortable in front of a screen than a book", los de 10 años expresaron cierto desinterés en invertir más horas al día navegando en Internet, y notablemente menos interés por leer en las pantallas. (Comisión Europea, 2007). Lo que revela que, posiblemente, el acelerado avance tecnológico está produciendo microgeneraciones de lectores, con diferencias profundas en cuanto a gustos, hábitos de ocio tecnológico y prácticas culturales. No obstante, dada la situación de proximidad etaria, este contraste intergeneracional apenas puede ser registrado por los estudios demoscópicos. El problema de raíz no sólo es que los hábitos de lectura hayan cambiado, sino que están cambiando constantemente. Como señala Leu, "Literacy of yesterday is not the literacy of today, and it will not be the literacy of tomorrow". (Leu, 2000, p. 774).

La lectura multimedia en Andalucía

En este sentido, y en coincidencia de que en España los indicadores de lectura digital empiezan a evolucionar favorablemente (v. FGEE, 2008; Ministerio de Cultura, 2008b), y la industria se muestra cada vez más confiada en producir títulos en "otros soportes" (Otero, 2008; Barcha, 2008), consideramos que nos encontramos ante un momento idóneo para "salir a la calle" y conocer las actitudes, opiniones y comportamientos que tienen los lectores – en este caso, los asiduos a las bibliotecas públicas de Andalucía – con relación a la lectura en "otros soportes", así como la percepción que tiene la gente acerca de la propia necesidad

de adquirir nuevas destrezas informacionales y habilidades en el manejo de los lenguajes multimedia.

La lectura representa una actividad en permanente cambio en virtud del contexto socioeconómico y tecnológico en el que se desarrolla. La aparición de nuevas formas de comunicación como las reseñadas anteriormente, el surgimiento de nuevos soportes y de nuevos medios determina la emergencia de actitudes y comportamientos variables que es preciso analizar para efectuar un diagnóstico preciso de las modificaciones en los comportamientos y en las prácticas lectoras. Una de los elementos más recurrentes en la literatura profesional es la detección de una realidad cada vez más importante documentalmente, como la representada por los sistemas multimedia, que sin embargo esta poco o mal representada en los espacios públicos de lectura, dificultando la solución de los problemas asociados a la alfabetización informacional e incrementado en la medida en que la renovación tecnológica es cada vez más rápida, en cantidad y calidad, la brecha digital existente en núcleos de población cada vez mas importantes.

Es en este contexto en el que se ha desarrollado la investigación sobre la lectura multimedia en Andalucía, financiada por la Junta de Andalucía, dentro del Programa del Pacto Andaluz por el Libro. El objetivo de la misma ha sido es desarrollar un diagnóstico en dos niveles. En un primer nivel se ha tratado de contextualizar la situación de los documentos multimedia en el ámbito bibliotecario andaluz, circunscribiéndonos al entorno de las bibliotecas públicas, tanto estatales como municipales.

En un segundo nivel se ha tratado de analizar los comportamientos y prácticas lectores derivados del uso de las colecciones en esas bibliotecas así como las actitudes en

general hacia la lectura entre los usuarios de las mismas. La pretensión ha sido realizar un primer diagnóstico de la situación lectora para, en una segunda fase, proceder a resolver los problemas y puntos débiles detectados, tanto en lo relativo al equipamiento como al desarrollo de políticas proactivas para la lectura en general y la de los nuevos soportes en particular.

Metodología

La investigación se ha desarrollado en el ámbito de las bibliotecas públicas andaluzas. Se ha seleccionado una muestra significativa de las mismas en cada una de las ciudades y pueblos importantes de la Comunidad. Se ha tomado como límite muestral aquellas ciudades y pueblos que cuentan con más de 50.000 habitantes. Para la investigación se confeccionaron dos tipos de encuestas, una dirigida a los usuarios de las bibliotecas y otra a los directores de las mismas. Las encuestas se pasaron entre los días 8 de Mayo y 26 de Junio de 2008, cumplimentándose un total de 1.538 en toda la Comunidad, de las que se dieron como válidas, 1.496 encuestas. La relación de bibliotecas y encuestas recogidas en las mismas es la siguiente

Bibliotecas públicas de Andalucía (más de 50.000 habitantes)	
Almería	
Almería	Biblioteca Pública del Estado en Almería / Nº encuestas realizadas: 92
El ejido	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 40
Roquetas de mar	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 32
Cádiz	
Algeciras	Biblioteca Pública Municipal “Cristóbal Delgado” / Nº encuestas realizadas: 27
Cádiz	Biblioteca Pública del Estado en Cádiz / Nº encuestas realizadas: 53
Jerez de la frontera	Biblioteca Pública Municipal “Central”
Línea de la concepción	Biblioteca Pública Municipal “Jose Riquelme” / Nº encuestas realizadas: 25
Puerto de Santa María	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 55
Córdoba	
Córdoba	Biblioteca Pública del Estado en Córdoba / Nº encuestas realizadas: 78
Lucena	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 42
Granada	
Granada	Biblioteca Pública del Estado en Granada / Nº encuestas realizadas: 107
Motril	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 30
Huelva	
Huelva	Biblioteca Pública del Estado en Huelva / Nº encuestas realizadas: 50
Jaén	
Jaén	Biblioteca Pública del Estado en Jaén / Nº encuestas realizadas: 59
Linares	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 45
Málaga	
Antequera	Biblioteca Supramunicipal San Zoilo / Nº encuestas realizadas: 42
Benalmádena	Biblioteca Pública Municipal "Manuel Altolaguirre" / Nº encuestas realizadas: 89
Estepona	Biblioteca Pública Municipal Central / Nº encuestas realizadas: 37
Fuengirola	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 62
Málaga	Biblioteca Pública del Estado en Málaga / Nº encuestas realizadas: 80
Marbella	Biblioteca Pública Municipal "Camilo José Cela
Mijas	Biblioteca Pública Municipal Pueblo / Nº encuestas realizadas: 26
Torremolinos	Biblioteca Pública Municipal Pablo Ruiz Picasso / Nº Encuestas realizadas: 113
Vélez Málaga	Biblioteca Pública Municipal "Federico Vahey" / Nº encuestas realizadas: 32
Sevilla	
Alcalá De Guadaira	Biblioteca Pública Municipal / Nº encuestas realizadas: 33
Dos Hermanas	Biblioteca Pública Municipal Pedro Laín Entralgo / Nº encuestas realizadas: 73
Sevilla	Biblioteca Pública del Estado en Sevilla / Nº encuestas realizadas: 116
Utrera	Biblioteca Pública Municipal Doña Catalina de Perea / Nº encuestas realizadas: 69

Respecto a los tipos documentales estudiados se ha considerado documento multimedia, como todo libro, fascículo o manuscrito impreso con agregados audiovisuales o digitales (CD, DVD, etc.), o bien cualquier documento que utilice soportes diferentes al impreso para transmitir sus contenidos. El término multimedia hace referencia a la capacidad de presentar simultáneamente tipos variados de información, como parte de un diseño común. Habitualmente se asocia con la reproducción de vídeo y sonido, pero realmente se debe aplicar a la integración de diferentes tipos de datos en una misma presentación que, en algunos casos, permite al usuario interaccionar con ellos.

Una cuestión, que no está totalmente clara en la literatura profesional, es la diferencia entre documento multimedia y documento hipermedia. Como hemos señalado anteriormente el documento multimedia es la utilización de diversos medios en la integración de la información, normalmente texto, sonido e imagen en sus posibles combinaciones. El término hipermedia representa la integración del hipertexto con elementos multimedia, constituyendo una red en la que imagen, sonido y texto están interconectados a través de enlaces que permiten navegar a través de ellos sin solución de continuidad, a demanda del usuario. El rasgo definitorio del documento hipermedia es una estructura que favorece la interactividad, la producción de sentido y la interpretación según la demanda del usuario. El documento hipermedia se vehicula prioritariamente a través de Internet y adopta una gran cantidad de formatos y formas de representación. El desarrollo de Internet en los últimos años ha dado lugar a tipos documentales nuevos y cada vez más presentes en los circuitos de la comunicación científica, social y cultural, integrados en lo que genérica-

mente se ha denominado como lo Web 2.0 o incluso la Web 3.0. Un conjunto de aplicaciones documentales que permiten restituir al emisor plenamente en el proceso comunicativo y configurar sistemas interactivos de intercambios de información compartida y plenamente disponible para todos los interesados en ella.

Para los propósitos de esta investigación se han tenido en cuenta los siguientes tipos de documentos multimedia:

Documentos multimedia	Descripción
Material audiovisual	Películas, documentales, series de TV, etc. en DVD, VHS, Beta, etc.
Música	Todo tipo de música grabada en CD/DVD, vinilo, memory card, etc.
Videojuegos	Juegos de ordenador o para cualquier tipo de consola, inclusive “demos”
Documentos multimedia	Impresos libros, fascículos, revistas, manuscritos con agregados multimedia tipo CD/DVD, audio, vídeo, etc.
Libros digitales físicos	Edición digital pero ofrecidos en soporte físico, como CD, DVD, memory card, etc.
Libros digitales online	Acceso a través de ordenadores de la biblioteca a una colección específica de libros digitales
Audiolibros	
Libros digitalizados	Libro tradicional transferido a ordenador, en archivos portables .pdf

Es necesario aclarar que se ha diferenciado entre libros digitales físicos, esto es aquellas obras editadas digitalmente pero a través de un soporte como un CD o un DVD, libros digitales online que representan obras a las que se puede acceder, normalmente mediante suscripción de la biblioteca a servicios como Safari, Netlibrary, Ebrary, etc., a una colección mas o menos amplia de libros digitales a través de la red, y libros digitalizados, esto es los libros

tradicionales que se han trasladado al ordenador mediante escaneado y están representados, habitualmente, mediante pdf.

Los datos obtenidos en las encuestas han sido tabulados estadísticamente en los programas SPSS y Stat View con objeto de proceder a su análisis e interpretación. Para ello se ha utilizado las siguientes variables independientes:

Edad
Sexo
Nacionalidad
Estado civil
Hijos menores de 12 años
Ocupación
Nivel de estudios
Conexión a Internet
Nivel socioeconómico

Y las siguientes variables dependientes:

Preferencia de soportes de lectura
Razones de preferencia de soportes
Frecuencia de asistencia a la biblioteca
Intensidad lectora (*)
Frecuencia uso de «otros soportes» del libro y materiales audiovisuales (*)
Propósito de uso de «otros soportes» del libro y materiales audiovisuales
Tipo de formación que considera más beneficiosa
Opinión acerca de la propia necesidad de formación informacional

(*) Periodo de referencia de "en el último año"

Con los datos se ha procedido a efectuar varios tipos de análisis:

a) *Análisis Unidimensional*, de carácter descriptivo para cada una de las variables, con objeto de caracterizar las particularidades de la muestra.

b) *Análisis Bidimensional* en el que se han correlacionado las variables independientes con las dependientes, realizándose tres tipos de comparativos: correlaciones, Anova y tablas de contingencia, con objeto de analizar el nivel de significación de las variables y la mayor o menor influencia de un factor sobre el resto.

Resultados

Se ha verificado a través del estudio de datos la presencia de material audiovisual y multimedia de carácter convencional, en casi todas las bibliotecas públicas de Andalucía. El 79% de las 24 bibliotecas que contestaron el cuestionario manifiestan tener materiales multimedia en general. Más específicamente, el 87% poseen material audiovisual (21 de 24), los mismos porcentajes se dan para la presencia de la música en la biblioteca. Los videojuegos tienen una presencia más desigual, solo un 45% de la bibliotecas manifiestan estar en posesión de videojuegos (11 de 24). El 75% poseen documentos multimedia. Sólo el 2% manifiestan tener en sus colecciones libros digitales físicos, y ninguna libros digitales on line. Respecto a los libros digitalizados solo 2 de las 24 bibliotecas manifiestan poseerlos. Finalmente audiolibros solo existen en 5 de las 24 bibliotecas. Evidentemente, la utilidad de algunos de estos materiales, como las colecciones on line, estará en función de la población a la que atienden, pero sin duda una adecuada política de alfabetización favorecería un uso más intensivo de los nuevos soportes de información y provocaría un incremento de la demanda y en consecuencia del consumo. Además, dado que la mayoría de los usuarios manifiestan poseer conexión a Internet desde sus domici-

lios posibilitaría la consulta de algunas de las colecciones de la biblioteca sin tener que desplazarse hasta ella.

Un aspecto especialmente relevante de la investigación, de cara a actuaciones futuras, es el análisis de las actividades relacionadas que desarrollan las bibliotecas andaluzas con respecto a la formación de usuarios en el uso de materiales multimedia y la Alfabetización Informacional, pues es una evidencia que el potencial aprovechamiento en el uso de los materiales multimedia y de las nuevas tecnologías de la información está directamente relacionado con las competencias que se pueden adquirir para su manejo. Por eso son importantes los aspectos formativos y orientadores que se puedan impartir en las bibliotecas como centros de dinamización de estos recursos.

Respecto a los cursos de formación en el uso de materiales multimedia, 8 de las 24 bibliotecas manifiestan haber desarrollado alguna actividad relacionada con este objetivo. En cuanto a la formación ALFIN (Alfabetización Informacional), el número se reduce a cinco. Por lo tanto, esta es una veta pendiente de desarrollar en el ámbito de las bibliotecas públicas andaluzas.

En un alto porcentaje (65%), los encuestados manifiestan asistir habitualmente a la biblioteca pública, alguna vez a la semana o a la quincena. Porcentaje que se eleva al 81% cuando extendemos el marco de referencia a "al menos una vez al mes".

Respecto a la lectura de libros en el "último año" los resultados confirman los datos que aparecen en las encuestas nacionales, como *Hábitos de Lectura y Compra de Libros*[10] *(HLCL) y Hábitos y Prácticas Culturales de los Es-*

[10] Conocidos también como los Barómetros de Lectura, los estudios HLCL se han venido aplicando desde el año 2000 en todo el territorio español, por iniciativa de la Federación de Gremios de Editores de España, con el patrocinio del Ministerio de Cultura.

pañoles[11] *(HPCE): la preponderancia de la lectura de ocio sobre el resto. Los porcentajes de los que leen algún libro de este género están en torno al 75% de los encuestados.*

En general, el uso de los materiales multimedia en las bibliotecas andaluzas es bajo en todos los supuestos. Una media del 70% de los usuarios no los utiliza nunca, a pesar de estar presentes en las bibliotecas más importantes.

Aunque el uso de materiales multimedia no es muy intenso, se hace necesario conocer con qué finalidad se utilizan, con objeto de valorar la adecuación de las colecciones a los intereses de los usuarios y las expectativas con respecto a las mismas que pueden existir en éstos. La finalidad prioritaria es el estudio, formación, etc. Este hecho es interesante por cuanto evidencia una de las funcionalidades mejor desarrolladas por los documentos multimedia, como es la formativa (materiales conocidos como edutainment), en este caso bien aprovechada por los usuarios de las bibliotecas. Pero no deja de resultar paradójico el bajo índice, en comparación con el anterior, de uso con una finalidad exclusivamente lúdica, que constituye, no lo olvidemos, uno de los principales fines de la biblioteca. Evidentemente esta circunstancia guarda una estrecha relación con la naturaleza de los documentos que encierran las colecciones de las bibliotecas.

Si hasta ahora se ha analizado hechos consumados, esto es el uso de los materiales que se encuentran en las bibliotecas por parte de sus usuarios y la finalidad con que lo hacen, ahora se observarán cuáles son sus preferencias

[11] Hasta el momento se han aplicado dos estudios nacionales HPCE, también financiados por el Ministerio de Cultura y promovidos en una primera instancia por la Fundación Autor de la SGAE (HPCE 2002-2003) pero posteriormente asumido de manera autónoma por el Ministerio de Cultura (HPCE 2006-2007). Tienen una periodicidad trianual.

en cuanto a medios y soportes con respecto a las diferentes modalidades de obras que utilizan habitualmente. Se trata de comprobar, con estas cuestiones, el grado de aceptación de nuevas tecnologías y formas de lectura, así como su inclinación al cambio, en el caso de existir esta posibilidad.

Cuando se les interroga por sus preferencias en el caso de leer un libro de ficción, la mayoría (72,4%) de los encuestados optan por el formato convencional en papel. Este nivel de respuesta no es extraño dada la asociación existente todavía entre la lectura de ocio y el papel, en cierto modo motivada por la falta de experiencia con otros entornos, en parte también porque la lectura continuada y recreativa, hasta hoy, encuentra un mejor rendimiento en cuanto a legibilidad y ergonomía en las obras de carácter tradicional. En este nivel de respuestas influye también el hecho de que los lectores no cuentan con dispositivos de lectura alternativos como *e-reader* de diversa naturaleza en sus bibliotecas.

En este sentido son muy interesantes las razones por las cuales prefieren el formato tradicional a los soportes alternativos. Cuando se les interroga sobre ello el elenco de contestaciones no deja lugar a dudas:

El usuario decide utilizar el libro tradicional debido a los siguientes factores (75.73%):

Comodidad: 39.98%; Razones físicas (Ordenador cansa la vista, dolor de cabeza): 21.89%; Tradición: 12.44%; Facilidad: 9.27%; Mejor: 3.62%; Manejable: 2.03%; Ameno: 1.32%; Clásico: 0.88%; Personal: 0.71%; Costumbre: 0.44%; Movilidad: 0.35%; Calidad: 0.27%; No ordenador: 0.27%; Concentración: 0.27%.

Las circunstancias cambian completamente cuando las posibilidades se abren a la lectura de material educati-

vo. En este caso las alternativas a los soportes tradicionales alcanzan un 60% de las respuestas. Y es que el usuario, debido a su experiencia, ha asimilado completamente la idea de las mayores prestaciones de los materiales multimedia para todos los cometidos formativos e informativos, de ahí ese mayor rango en las respuestas vinculadas con el uso de este tipo de materiales. En el ámbito educativo la evolución y el desarrollo de los materiales multimedia ha permitido cambiar radicalmente el modo de aprender y de asimilar los conocimientos y esta circunstancia se ha de trasladar al ámbito de los centros de recursos en los que los materiales multimedia de todo signo, vinculados con la información y la formación han de incrementarse considerablemente. Es interesante la opción de lectura para los dispositivos portátiles que, con un 16% entre las opciones de respuesta, evidencia un cambio de tendencia en la voluntad de uso de los materiales formativos.

Respecto a las publicaciones periódicas las respuestas aun recaen mayoritariamente en los soportes convencionales. Las correlaciones con las variables independientes no arrojan niveles de significación a considerar. Este fenómeno puede obedecer a varios factores que, en cierto modo, contradicen los niveles de penetración de las nuevas tecnologías en el ámbito de las publicaciones periódicas. En la encuesta general de Hábitos de Lectura y Compra de libros, los niveles de respuesta para otras lecturas, entre las que se incluyen los periódicos, es de los más contundentes entre las tipologías documentales, un 75% de los encuestados manifiestan leer habitualmente publicaciones periódicas de diverso signo. Ahora bien, de estos solo un 10% lo hace en soportes diferentes al papel. Este fenómeno habla de la lentitud de penetración social de los nuevos

medios, incluso cuando se trata de elementos que gozan de un consumo generalizado. Por lo cual se hacen cada más imprescindibles el desarrollo de estrategias de Alfabetización Informacional que abunden en esta línea.

Precisamente cuando se interroga a los usuarios de la biblioteca sobre la necesidad de formación en nuevas tecnologías, se aprecia en las respuestas la existencia de una demanda latente. Más del 50% de los encuestados lo perciben como muy necesario o necesario.

Finalmente quedaría por analizar las preferencias formativas que manifiestan los usuarios. Con estas cuestiones se trata de detectar lagunas o necesidades de formación que puedan ser satisfechas mediante el desarrollo de programas adecuados en Alfabetización Informacional. Los niveles de respuesta son muy elevados para las opciones relacionadas con la informática de usuario y la búsqueda de información, adquiriendo un rango menor, pero no menos significativo en el resto de los ítems planteados. El menor porcentaje que obtienen las respuestas relacionadas con el manejo de Internet está relacionado con la naturaleza del colectivo que frecuenta las bibliotecas que, por razones de edad, está familiarizado con el uso de esta plataforma.

Conclusiones

La mayoría de los usuarios de las bibliotecas públicas andaluzas acuden “muy frecuentemente” o “frecuentemente” a la biblioteca.

La lectura de entretenimiento es la predominante entre las prácticas lectoras, muy por encima de la lectura formativa o por motivos de trabajo.

El uso de materiales multimedia es bajo en todas las bibliotecas andaluzas, aunque los valores son muy diferentes de unos materiales a otros.

El 60% de los encuestados manifiestan no utilizar "nunca" materiales de carácter audiovisual. Además un 20% manifiesta utilizarlo "muy poco". La música reviste unos valores similares, pues en torno a un 80% manifiestan no utilizarla nada o muy poco. En el caso de los videojuegos los valores se elevan al 90% de usuarios que no los utilizan "nada" o "muy poco".

Los documentos multimedia (impresos, libros, fascículos, revistas, manuscritos) con agregados multimedia (tipo CD/DVD, audio, vídeo, etc.) son la tipología más utilizada por los usuarios de las bibliotecas. La razón puede ser la asociación entre un soporte convencional, con el que los lectores están más familiarizados y otro digital o electrónico. Por otra parte, el hecho de que la mayoría de los lectores sean estudiantes favorece el empleo de una documentación fundamentalmente asociada a los materiales de estudio

Los libros digitales físicos (edición digital pero ofrecidos en soporte físico, como CD, DVD, *memory card*, etc.) se emplean muy poco. Un 80% manifiesta utilizarlos «muy poco» o «nada».

Lo mismo ocurre, con valores digitales con los libros digitales online. La carencia de una política de compra o suscripción a colecciones digitales en las bibliotecas españolas – no solo en las andaluzas – provoca la falta de práctica en el uso y consulta de este tipo de materiales.

Tampoco existe una práctica lectora relevante en el uso de los audiolibros, a pesar de ser unos de los materiales más solicitados y en crecimiento, editorialmente hablando.

La finalidad mayoritaria con la que se usan los materiales multimedia es la del estudio o el trabajo. Solo un 22% de los usuarios los usan con fines de entretenimiento.

Las preferencias de soportes a la hora de leer diferentes géneros son concluyentes. En el caso de la ficción un 73% de los entrevistados prefieren el libro convencional, a pesar de que, por motivos de edad podían verse tentados por "otros soportes". (Hay que precisar que en esta pregunta no se les pregunta por su práctica habitual sino por su voluntad futura).

Con respecto al material educativo, los usuarios prefieren los soportes alternativos al papel, bien materiales multimedia, o libros digitales en el ordenador o en un dispositivo portátil.

Las publicaciones periódicas son objeto de una preferencia clara por el material de carácter tradicional, representado las opciones multimedia unos valores mínimos.

La necesidad de formación en el uso de las nuevas tecnologías y los recursos multimedia es percibida como "necesaria" o "muy necesaria" por más del 50% de los encuestados.

Las preferencias formativas de los encuestados se manifiestan mayoritariamente a favor de una mejor formación en el uso de la "informática de usuario" y de la "búsqueda de información", así como en la "creación de bases de datos" y en la "gestión de documentos".

Teniendo en cuenta estas premisas se puede concluir la necesidad de desarrollar una intensa actividad formativa en el uso y manejo de los recursos multimedia, así como en el manejo de aquellas herramientas que faciliten la búsqueda y gestión de la información por parte de los usuarios. Igualmente se hace necesaria una mejor dotación en equi-

pos y materiales para las bibliotecas de la Comunidad con objeto de facilitar el uso de los recursos multimedia por parte de los usuarios. Por todo ello, igualmente, se hace imprescindible la puesta en marcha de una adecuada programación de Alfabetización Informacional por parte de las bibliotecas.

Referencias

ALVÁREZ, A.; DEL RIO, P. (1996). Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. En AA.VV. *Desarrollo psicológico y educación*. (00-00). Madrid: Alianza.

BARTHES, R. (1992). *La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía*. Barcelona: Paidós.

BARTHES, R. (1984). La mort de l'auteur. En: BARTHES, R. *Le Bruissement de la langue. Essais critiques IV.* Paris: Editions du Seuil.

ANDERSON, R. C.; LI, W. (2005). A cross-language perspective on learning to read. En: AA.VV. *Understanding literacy development:* a global view (65-91). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

AUFDERHEIDE, P. (1997). Media Literacy: from a report of the National Leadership Conference of Media Literacy. En: KUBEY, R.; BRENT, R. Media literacy in the information age: current perspectives. *Information & Behavior*, v. 6, p. 79-86, Queenstown: the Aspen Institute.

BIRKERTS, S. (1994). *The gutenberg elegies:* the fate of reading in an electronic Age. London: Faber & Faber.

CELAYA, J. (2007). *Tendencias web 2.0 en el sector editorial:* uso de las nuevas tecnologías en el fomento de la lectura y promoción del libro. Barcelona: Dosdoce.com. Disponible en: http://www.ediciona.com/documents/recursos/tendencias_web_2.0_en_sector_editorial.pdf

FRANKFURT BOOK FAIR. (2008). *How will digitisation shape the future of publishing? Frankfurt Book Fair Survey.* Frankfurt: Press & Corporate Communications. (Acceso 19 octubre 2008). Disponible en: https://en.book-fair.com/fbf/journalists/press_releases/fbf/detail.

aspx?c 20f0587-85d5-44d3-a9a4-eb75d0c6143b=ec26a4d2-9b2d-499d-8a3f-3e94b5cf6bff

JAUSS, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*: ensayos en el campo de la experiencia estética. Madrid: Taurus, 446 p.

BORCHA, M. (2008). *E-Book, una nueva forma de entender el libro*, De Libros, 218.

COMISIÓN EUROPEA. (2007). Safer internet for children. Qualitative study in 29 european countries. Eurobarometer Qualitative. National analysis: Spain. (Optem & Advira/Escario, aplic.). (Acceso 2 mayo 2008). Disponible en: http://ec.europa.eu/information_society/activities/sip/docs/eurobarometer/qualitative_study_2007/spain.pdf

CORDÓN, J. A. (2000). *La edición electrónica en el contexto de los estudios sobre edición contemporánea en España*. Disponible en: http://jamillan.com/celcor.htm

CORDÓN, J. A. (2006a). Lecturas sobre lectura. En AA.VV. *Corcillvm.* Estudios de Traducción, lingüística y filología dedicados a Valentín García Yebra (735-763). Madrid: Arco/Libros,.

CHANDLER-OLCOTT, K.; MAHAR, D. (2003). Adolescents "Anime"-inspired "Fanfictions": an exploration of multiliteracies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, n. 46, v. 7, p. 556-66.

CHARTIER, R. (2000a). *El concepto de lector moderno*. Cervantes Virtual (sitio web). (Acceso 12 enero 2009). Disponible en: http://www.cervantesvirtual.com/historia/CarlosV/8_3_chartier.shtml

CHARTIER, R. (2000b). *Las revoluciones de la cultura escrita*: diálogo e intervenciones. Barcelona: Gedisa.

CHARTIER, R. (2001). ¿Muerte o transfiguración del lector?, *La Revista de Occidente*, v. 231, p. 72-86.

DÉBRAY, R. (1998). *Vida y muerte de la imagen.* Historia de la mirada en Occidente. Barcelona: Paidós.

ECO, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel, 355 p.

EYROLLES, S. (2000). Le livre, une economie singuliere. *Colloque L'Économie du Livre dans l'Espace Européen*, 28 Septembre. (Acceso 22 julio 2006). Disponible en: http://www.culture.gouv.fr/culture/europe/synthese-strasb.htm

FAIRBANKS, C. et al. (2005). 55º Yearbook of Nacional Reading Conference. Wisconsin: National Reading Conference, 406 p.

FORCEVILLE, C. (1999). Educating the eye?: Kress and Van Leeuwen's Reading Images: The grammar of visual design. *Language and Literature*, n. 8, v. 2, p. 163-178.

FGEE. (2008). Hábitos de lectura y compra de libros 2007. (Conecta, aplic.). Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

FUINCA. (1993). *Estudio del estado actual y vectores estratégicos del cambio en el sector del libro*. Madrid: Ministerio de Cultura.

FUNDACIÓN TELEFÓNICA. (2007). *La sociedad de la información en España*. Madrid: Ariel. Disponible en: http://sie07.telefonica.es/. Acceso en: 8 abr. 2008.

GARDNER, S. (2006). *High-Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning,* Alexandria, Egypt. November 6-9. (Acceso 16 diciembre 2007). Disponible en: http://www.ifla.org/III/wsis/High-Level-Colloquium.pdf

GROGNET, H. (2004). Lecteurs en devenir. *Bulletin des Bibliotheques de France*, n. 49, v. 1, p. 82-83.

HARTLEY, J. (2003). *The way we read now*. London: Bookseller.

HARTLEY, J. (2005). Dot.com crash. En: HARTLEY, J. *Communication, cultural and media studies*: the key concepts. London: Routledge.

KAMIL, M.; INTRATOR, S.; KIM, H. (2000). The effects of other technologies on literacy and literacy learning. En: AA.VV. *Handbook of Reading Research*, v. III. (771-788), Mahwah: Lawrence Elrbaum.

KRASHEN, S. (2004). False Claims about Literacy Development. *Educational Leadership*, v. 61, n. 6, p. 18.

KRESS, G. (2007). Thinking about meaning and learning in a world of instability and multiplicity. *Pedagogies: an International Journal*, v. 2, n. 1, p. 19-34.

KRESS, G.; VAN LEEWEEN, T. (1998). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell Publishing.

LEMKE, J. L. (2004). Metamedia liteacy: transforming meaning and media. En: HANDA, C. *Visual rhetoric in a digital world: a critical sourcebook.* Boston: Bedford St. Martin's.

LEU, D. (2000). Literacy and technology: deictic consequences for literacy education in a information age. En: AA.VV. *Handbook of Reading Research* (743-770). Mahwah: Lawrence Elrbaum.

LIU, A. et al. (2008). Transliteracies: research in the technological, social, and cultural practices of online reading. Transliteracies Project (website). (Acceso 18 octubre 2008). Disponible en: http://transliteracies.english.ucsb.edu/category/research-project

LIVINGSTONE, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, v. 7, p. 3-14.

MARTÍN CARBAJAL, F. (1993). Introducción: el libro en España. Crisis, amenazas y potencialidades. *Telos*, v. 35, p. 54-61. (Acceso en: 2 mayo 2008). Disponible en: http://www.campusred.net/telos/anteriores/ num_035/cuaderno_central4.html

MARTOS, E. (2006). La Lectura y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Extremadura. *Boletín del Observatorio del Libro y la Lectura en Extremadura*, v. 4, p. 1-4.

MELOT, M. (2007). ¿Y cómo va la muerte del libro? El Libro y sus historias. *Istor, v. 38(VIII), p.* 7-27. Acceso en: 22 mayo 2008. Disponible en: http://www.istor.cide.edu/archivos/num_31/dossier1.pdf

MINISTERIO DE CULTURA. (2008a). *España. Incidencia de las nuevas tecnologías en el sector del libro en la Unión Europea*. Madrid: Ministerio de Cultura.

MINISTERIO DE CULTURA. (2008b). Hábitos y prácticas culturales de los españoles 2007-2007. (INE, aplic.). Madrid: Ministerio de Cultura.

MOJE, R. B. (2002). Re-Framing Adolescent Literacy Research for New Times: Studying Youth as a Resource. *Reading Research and Instruction*, v. 41, n. 3, p. 211-228.

MOSENTHAL, P.; KAMIL, M. (1990). Epilogue: understanding progress in reading research. En: AA.VV. *Handbook of Reading Research* (1013-1046). New York: Lawrence Erlbawn.

MURRAY, J. H. (1999). *Hamlet en la holocubierta el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Barcelona: Paidós.

NUNBERG, G. (2004). *El futuro del libro. ¿Esto matará eso?* Barcelona: Paidós.

OTERO, A. (2005). Dossier: el sector editorial estancado en sus cifras. *De libros*, 191.

OTERO, A. (2008). Panorama de la industria del libro en España. Panorama 2007. *De libros*, 216.

REINKING, D.; BRIDWELL-BOWLES, L. (1998). Computers in reading and writing. En: VV.AA. *Handbook of Reading Research* (310-340), Mahwah: Lawrence Elrbaum.

RODRÍGUEZ, J. (2007). *Edición 2.0*. Barcelona: Melusina.

ROSS, C. (2006). Young Adult Readers. En: AA.VV. *Reading matters*: what the research reveals about reading, libraries and community (56-132). Wesport: Libraries Unlimited.

SCHWARTZ, G. E. (2002). Graphic Novels for Multiple Literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, v. 46, n. 3, p. 262-265. Acceso en: 22 mayo 2008. http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=/newliteracies/jaal/11-02_column/index.html

THOMAS, S. (2005). Transliteracy. Reading in the digital age. En: AA.VV. *The transliteracies conference*. University of California, June 7-8.

UNESCO. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. Chicago: Association of College and Research Libraries.

VILCHES, L. (1997). *La lectura de la imagen*: prensa, cine, televisión. Barcelona: Paidós.

Universidad de Huelva

Retórica de la ilustración en el álbum ilustrado. Las figuras retóricas ilustradas

Alberto Manuel Ruiz Campos[*]

Concepto de álbum ilustrado

Valorar la altura estética de un álbum ilustrado puede representar, en la actualidad, un esfuerzo interpretativo notable.

El álbum ilustrado, tal como lo definen diversos investigadores, ha llegado a ser un producto artístico complejo en el que la palabra y la imagen se interrelacionan de modo armonioso, aportando – cada uno de tales lenguajes – referentes y contenidos específicos, sin los cuales la comprensión e interpretación del texto no puede completarse definitivamente.

* Universidad de Huelva.

Beatriz Hoster y M. José Lobato (2008) – en consonancia con las apreciaciones de Teresa Durán, Teresa Colomer (España), Cecilia Díaz-Silva (Venezuela), Bettina Kümmerling-Meibauer y Gabrielle Liebe (Alemania) – han resumido acertadamente las cualidades que, en este sentido, ha de reunir un álbum ilustrado[1]. Según estas investigadoras:

a) Se trata de un conjunto armónico de imagen gráfica y texto literario, cuidadosamente elaborado.
b) Constituye un libro que busca la comunicación con el lector-contemplador a través de una doble vía complementaria: el código plástico y el verbal y que, por tanto, debe ser tratado y analizado interdisciplinarmente.
c) Es una creación que contiene importantes experimentaciones e innovaciones semánticas en el terreno gráfico.
d) La ilustración no es mero adorno para el texto, sino que contribuye a facilitar la lectura de lo escrito ofreciendo pistas contextuales que los niños empiezan a reconocer mucho antes de descubrir el código escrito.

Estas características constitutivas – continúan B. Hoster y M. J. Lobato – "convierten al álbum en un enriquecedor recurso didáctico para la iniciación en la competencia artística y literaria durante las primeras edades. En este sentido, la complementación de los lenguajes plástico y verbal ofrece a los niños estímulos suficientes para que

[1] HOSTER CABO, B.; LOBATO SUERO, M. J. Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, n. 26. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, 2007. p. 119-135.

desarrollen habilidades de decodificación e interpretación sin menoscabo del gusto artístico y literario".

El álbum ilustrado constituye, pues, un producto artístico complejo, que puede alcanzar altas cotas estéticas. Texto e imagen han de cumplir, en este sentido, ciertos requisitos, aquellos que – precisamente – los convierten en arte.

Luis Sánchez Corral, en un trabajo ya clásico en el ámbito de la literatura infantil – *Literatura Infantil y lenguaje literario* (1995) –, resumió y definió acertadamente tales condiciones, de tal modo que ahora podemos hacer nuestras sus reflexiones para concretar el carácter artístico de la ilustración en el álbum ilustrado. Aunque sus explicaciones se refieren al texto literario, pueden acomodarse perfectamente a nuestro objetivo. Según Sánchez Corral (1995, p. 85 y ss.), el texto literario-artístico, incluido el que tiene como receptor a un niño, ha de contener en algún grado significativo estas características:

1. En esencia, el lenguaje literario se diferencia – ha de diferenciarse – del lenguaje herramienta, estándar, referencial e informativo (aunque ello no quiere decir que no se puedan conseguir logros estéticos en cualquier circunstancia. La belleza de nuestra lengua o su densidad de sentido no es patrimonio exclusivo de la literatura, aunque sea importante – casi imprescindible – en esta última). Esta diferenciación implica:
   a) ruptura con los procesos cognitivos que el sujeto realiza comúnmente en su enfrentamiento con el lenguaje verbal cotidiano.
   b) finalidad poética.

2. Presencia de *espacios vacíos* que el lector/oyente debe reconstruir (concepto de *lector cómplice*). La obra literaria ha de tener carácter abierto: la obra abierta, según U. Eco (1985), es aquella que tiende a promover en el intérprete actos de libertad consciente. Se trata de textos de lecturas múltiples siempre guiadas, eso sí, por los diferentes esquemas del texto (para evitar desviaciones aberrantes). El texto ha de ser, pues, sugerente, plurisignificativo, polisémico, ha de permitir el "trabajo" creativo del lector/oyente.
3. La Literatura Infantil es juego. En tanto manifestación artística, propone ya, en sí misma, un juego de revelación de sentido: la imaginación, la fantasía, las informaciones contenidas en el texto plantean – en este caso – posibles estrategias lúdicas destinadas a descubrir la realidad que esconde la palabra por ejemplo, tras una adivinanza.
4. En el texto literario predomina la función poética. El lenguaje poético se aleja de lo referencial, de lo denotativo, para acercarse a lo subjetivo, a lo connotativo. Frente a la convergencia, divergencia; frente a la denotación, reivindicación de la retórica y la metáfora.

Considerando lo anterior, y trasvasando en cierto modo todas estas reflexiones al campo de la ilustración, sería oportuno – pues – contar con aportaciones que permitieran al lector:

1. Reconstruir en complicidad con el autor aquellos contenidos (espacios vacíos) que el autor evita explicitar.

2. Realizar actos de interpretación creativos. Para ello la ilustración ha de ser sugerente, plurisignificativa e, incluso, polisémica.
3. Permitir mediante el uso de la imaginación desarrollar un juego de revelación de sentido.[2]

De cómo la ilustración para niños incorpora los recursos retóricos literarios

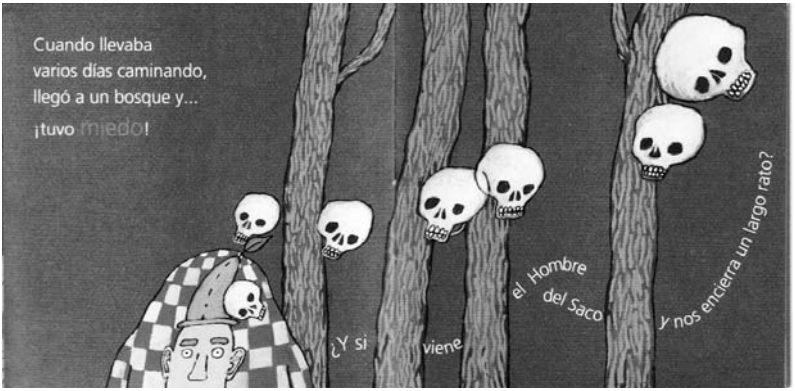
De todo lo anteriormente dicho puede deducirse, fundamentalmente, que el álbum ilustrado no es, en absoluto, un material ni simple ni inocente. Antes al contrario: posiblemente incorpora algunos de los mecanismos más innovadores de la creación literaria y plástica actual. Pasar las páginas de un álbum ilustrado requiere – en este sentido – *no solo* leer el texto que en las mismas podamos encontrar sino, sobre todo, *detenerse* en los elementos significativos que le aporta la ilustración. Muchos álbumes ilustrados no pueden ser comprendidos, y mucho menos interpretados, si no realizamos este acto – placentero – que supone el descubrimiento del sentido de la imagen.

Según lo anterior, podríamos llegar a pensar que el texto representa un elemento accesorio o, en su caso, ocupar un segundo plano frente a la ilustración. Pero esta sensación es puramente aparente. En efecto, algunos álbumes ilustrados carecen, incluso, de texto escrito... pero nos *cuentan* una historia. En otras ocasiones, las palabras son aparentemente pocas... pero indispensables. Palabra

[2] Parte de esta introducción ya fue publicada en MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2008). *Textos entre textos.* Las conexiones textuales en la formación del lector. Barcelona: Horsori.

e imagen se entrecruzan, pues, en una cuidada simbiosis que permite a ambos lenguajes un papel protagonista, llegando incluso a "prestarse" determinados recursos.

Obsérvese, por ejemplo, cómo el texto verbal se adecúa "plásticamente" a los contenidos en el siguiente caso, procedente de la edición de *Los dos jorobados* (2001), de Raquel Méndez y Óscar Villán, un álbum ilustrado que nos acompañará a lo largo de este trabajo:



Este fenómeno puede tomar distintos matices y, de forma general, puede denominarse *lettering*.

Pero mucho más interesante es el caso contrario, esto es, la asimilación que de los denominados en el ámbito filológico "recursos retóricos" realiza el artista plástico. A continuación mostraremos algunos ejemplos de este tipo de creaciones, mediante las cuales, por cierto, se incide muy positivamente en lo que denominaremos la "formación retórica" del lector a partir de la recepción del texto ilustrado.

Los recursos retóricos y la ilustración

El estudio y disfrute de los denominados *recursos retóricos* ha sido – o, al menos, así lo hemos entendido muchos filólogos – una actividad que debía partir de los textos escritos y había de ser explicada por especialistas en tales textos. Cuando se trataba de Literatura Infantil y Juvenil, raramente se ha hablado de la presencia del simbolismo en la imagen, de la metáfora visual o, todavía más raramente, de figuras como la hipérbole, la sinestesia, la sinécdoque o la anáfora, por poner algunos ejemplos. Todas ellas, y aún más, abundan entre las páginas del álbum ilustrado y a las mismas nos dedicamos a continuación.

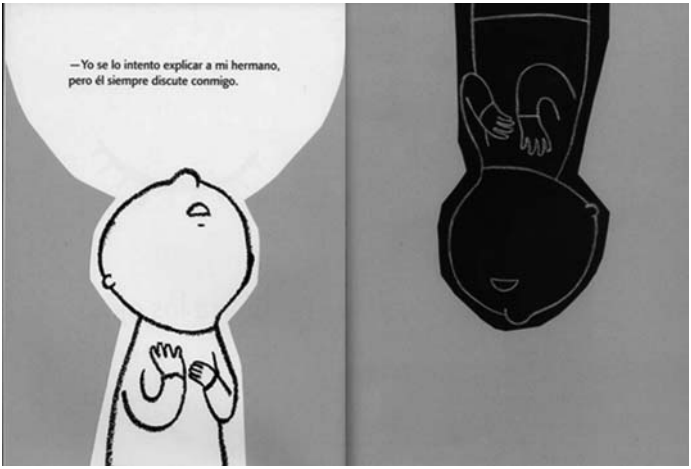
Antítesis

La antítesis es un recurso del plano semántico, es decir, tiene más que ver con los significados de que se trate que con su estructura formal o, en el caso del texto escrito, con la sonoridad.

Se define como la "contraposición de dos pensamientos, expresiones o palabras y, si se produce dentro de un mismo sintagma, hablamos de *oxímoron*". Los versos siguientes, de Antonio Colinas, ilustran este recurso:

¿Y cómo unificar la dualidad terrible
que es la luz y la sombra,
que es lo blanco y lo negro,
que es la vida y la muerte.

Si trasladamos este recurso al plano gráfico podemos encontrar ejemplos como el que sigue:



Esta ilustración, la inicial del libro *Cierra los ojos* (2009), nos plantea la muy distinta visión que del mundo tienen dos hermanos. Su concepto de la realidad es, en efecto, antitético, lo que es también aprovechado por los autores para plantear muy acertadamente el concepto de *metáfora*. Esta circunstancia se puede comprobar en el siguiente ejemplo:

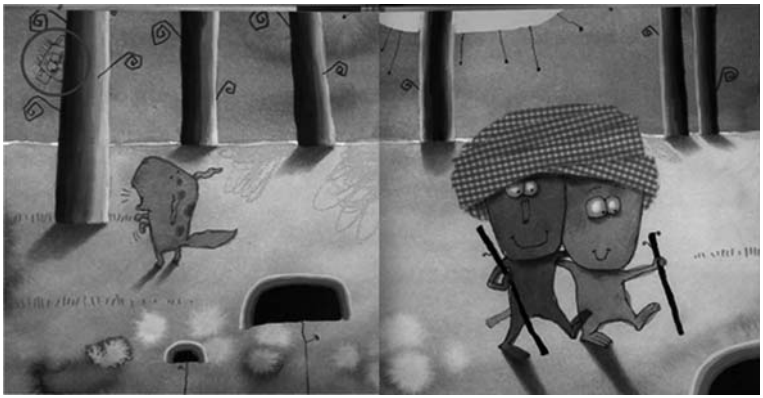
Elipsis

La elipsis es un recurso del plano morfosintáctico (formal y estructural) que consiste en la supresión de un elemento. Los versos siguientes, de Julio Martínez Mesanza, constituyen una estrofa en la que está ausente el verbo principal y, además, se elide el término "sílabas", presente solo en el primer verso:

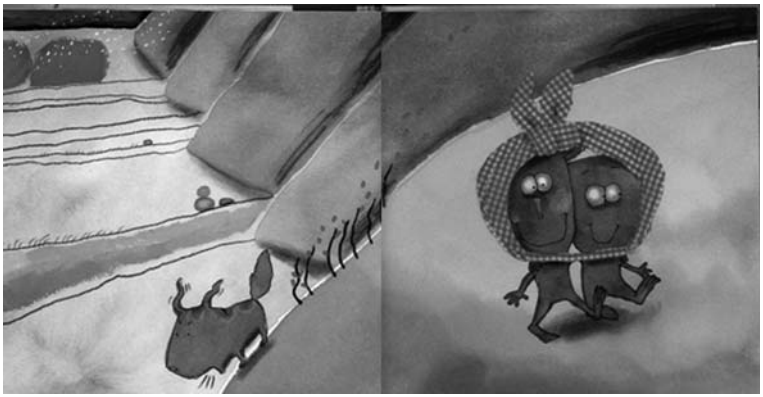
> En estas once sílabas, el odio,
> en estas once, la mayor tristeza,
> y en éstas, la alegría de los hombres,
> pero jamás la silenciosa nada.

En *Un regalo diferente*, (2005), de Marta Azcona y Rosa Osuna, el recurso aparece de forma evidente (valga la paradoja). La historia nos cuenta el aprecio progresivo que uno de los protagonistas siente por un regalo peculiar que le ha hecho su amigo: un trozo de tela que le sobró de la cortina. Aunque en principio dice preferir una peonza, luego va descubriendo todas las posibilidades que este tiene. En el álbum aparece además, en las primeras páginas, un testigo de todo el proceso, un tercer personaje que espía cada movimiento de los dos amigos, desde lejos y a escondidas:

Si se observa detenidamente, el testigo-espía se encuentra escondido tras los árboles. Los dos amigos salen de paseo y pronto descubrirán que el trozo de tela les servirá para cubrirse y protegerse de los rayos.



Tan solo el perro parece advertir la presencia del espía...



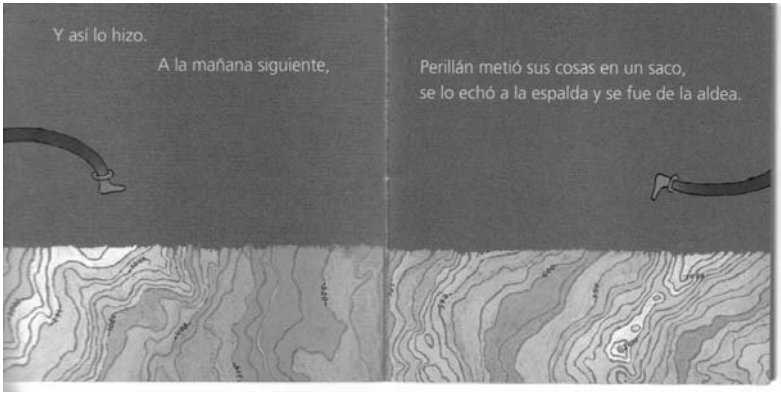
Hasta que llega un momento en que no es preciso mostrar la presencia del personaje, lo que podría resultar incluso redundante. Es más efectivo apuntar su asistencia mediante la elipsis y los indicios relacionados con el perro.

Sinécdoque

La sinécdoque es una licencia retórica mediante la cual se expresa la parte por el todo. Técnicamente, admite diversos matices: una parte de algo puede ser usada para representar el todo; el todo puede ser usado por una parte; la especie puede representar al género y viceversa, es decir, el género representar a la especie. Se observa este recurso cuando decimos, por ejemplo, "tiene veinte primaveras", en la que una parte del año remite al año completo ("tiene veinte años"), o en expresiones como "vi cuatro velas en el horizonte" (barcos) o "invirtió todo su dinero en ladrillos" (inmuebles). Los versos de Góngora que siguen lo ilustran en el plano lírico (plumas y espadas se refieren a escritores y soldados).

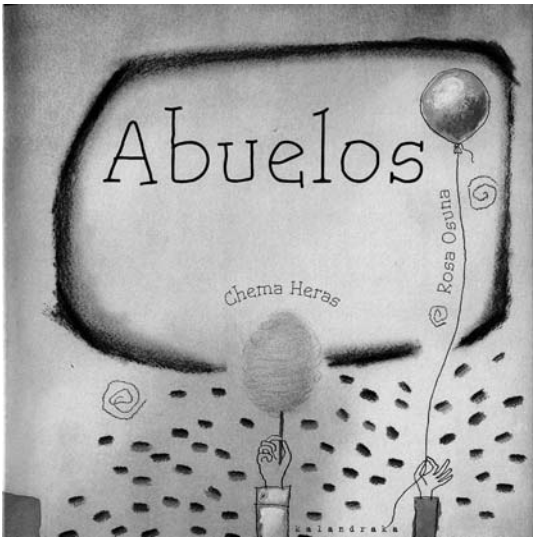
> ¡Oh siempre gloriosa patria mía,
> tanto por plumas cuanto por espadas!

En *Los dos jorobados*, Raquel Méndez y Óscar Villán usan este recurso para explicar la marcha del pueblo de uno de los dos hermanos jorobados, Perillán, en busca de fortuna:



Obsérvese cómo el personaje está representado por dos de sus partes, las más significativas en este contexto (sus piernas), ya que son el medio que le permite escapar.

La portada de *Abuelos*, de Chema Heras y Rosa Osuna (2006), nos vuelve a sorprender con este recurso. De los abuelos solo se ven sus manos, una de él y una de ella, que los representan mientras sostienen, a modo de *flash forward*, dos de los objetos que simbolizan por adelantado parte importante de la acción por venir, la asistencia al baile del pueblo: un algodón de azúcar y un globo.



Metáfora

Es el más importante de los recursos poéticos. Consiste en la identificación entre una imagen (I) y un término real (R); se produce un cambio del significado propio de una palabra a otro sentido en virtud de una relación de semejanza. Las hay de diversos tipos:

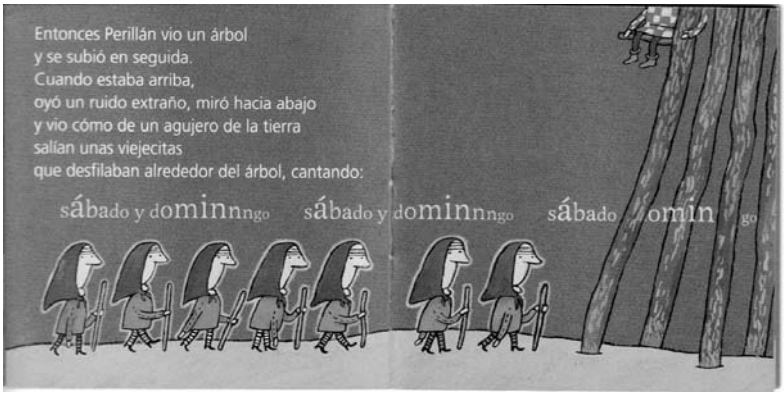
- Metáfora R es I. Es la más sencilla.
  El sufrimiento, que es una aguja rota
  clavada en una uña, la cuerda rota
  de un violín astillado y fatalista. (Felipe Benítez Reyes)

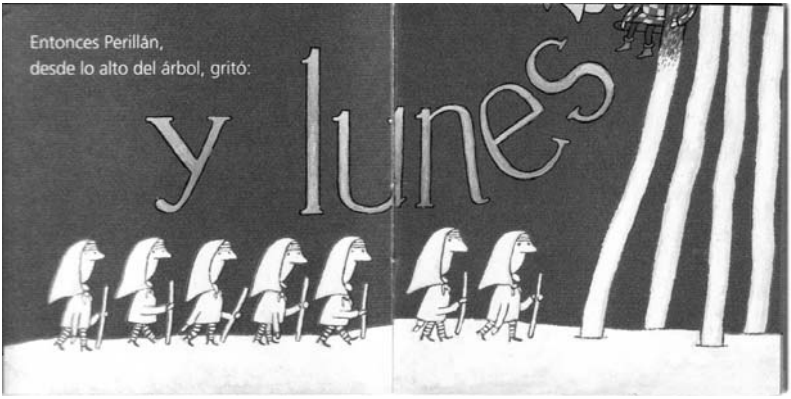
- Metáfora I de R.
  El nardo de tu pierna. (Miguel Hernández)

- Metáfora R : I (metáfora aposicional). Imagen y término real se unen mediante un signo de puntuación:
  De pie en las estanterías
  los libros que nunca leeré :
  soldados en fila. (Isabel Escudero)

- Metáfora pura. Sólo aparece la imagen.
  Ya han pasado
  las lluvias y el invierno retira sus banderas. (José Julio Cabanillas)

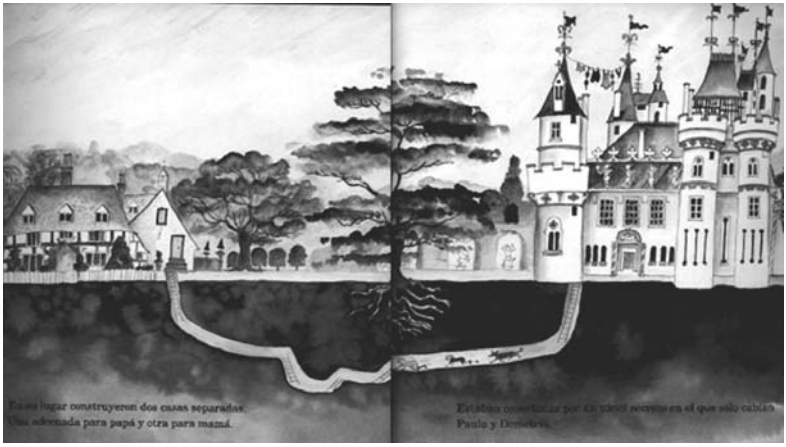
La metáfora visual es uno de los recursos más apetecibles y apetecidos por los ilustradores infantiles. En *Los dos Jorobados*, Óscar Villán nos muestra gráficamente la sorpresa de cierto grupo de viejecitas al escuchar cómo, desde lo alto de un árbol, Perillán – uno de los hermanos jorobados – interrumpe la canción que les sirve de acompañamiento mientras pasean:





Obsérvese a Perillán en lo alto del árbol mientras asiste al desfile de las viejecitas. Al escuchar su canción, solo se le ocurre intervenir, añadiendo una nueva frase a la letra... momento en que las viejecitas *se quedan heladas*. En el ejemplo no solo se manifiesta la metáfora, sino el paralelismo, al que nos dedicaremos a continuación.

Todo doble (1997), de Babette Cole, plantea el problema de la separación de los padres. Hacia el final de la historia, la autora nos muestra mediante una metáfora visual la conexión que se establece entre las casas paterna y materna una vez que el matrimonio se ha separado. Evidentemente el túnel (pasadizo o, más bien, conexión) que existe entre ambos hogares no es real; se trata de una metáfora que explica de este modo el lazo de unión que permanece entre los cónyuges, aun ya divorciados, gracias a la presencia de los hijos, que *necesitan* de esta vía de contacto. La ilustración es la siguiente:



Hipérbole

La hipérbole es un tropo que implica exageración o visión desmesurada de un hecho. Atiéndase a los versos de Miguel Hernández que siguen:

> Ya es corazón mi lengua lenta y larga,
> mi corazón ya es lengua larga y lenta...
> ¿Quieres contar sus penas? Anda y cuenta
> los dulces granos de la arena amarga.

La hipérbole es un recurso natural y muy habitual en el terreno gráfico. Representa la base, por ejemplo, de la caricatura y, en general del humor gráfico. Pero también está presente en la ilustración para niños. Volvemos sobre la historia de *Los dos jorobados*. En esta ocasión, asistimos al parlamento entre Perillán y las viejecitas, a las que previamente acaba de dejar heladas con su intervención desde lo alto del árbol. Éstas, pasadas el primer susto, acaban alegrándose por la propuesta de Perillán y deciden recompensarle:

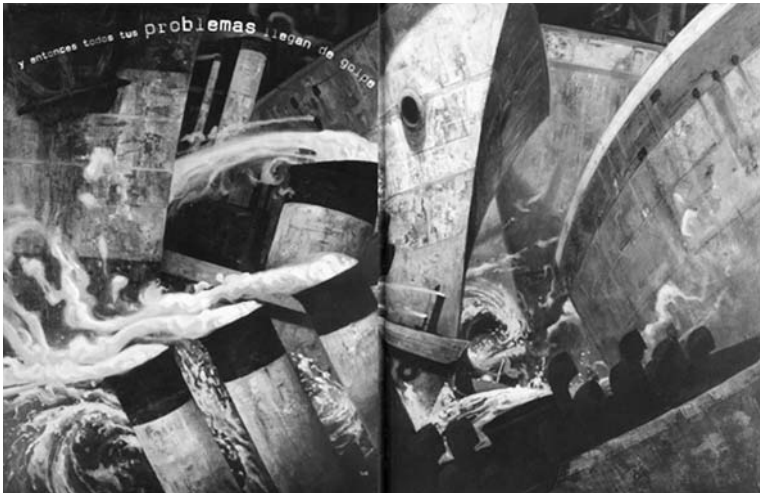
En un álbum muy hermoso, *El árbol rojo* (2005), de Shaun Tan, se nos cuenta un día en la vida de una pequeña preadolescente. El día comienza mal y la desesperanza parece ir adueñándose poco a poco de todo, al tiempo que impregna las páginas – y las ilustraciones – de grises connotaciones. El efecto conmovedor que estas producen se debe, sin duda, a la exageración como recurso, unida al valor simbólico de los elementos utilizados, por ejemplo, las hojas secas que aparecen en la primera de las ilustraciones que os ofrecemos:

> La presencia de las hojas secas ya representa, en sí misma, la prefiguración del estado de ánimo de la protagonista. *A veces* – nos dice el texto – *el día empieza vacío de esperanzas... Pero las cosas pueden ponerse aún peor.* El estado depresivo de la niña hace que incremente su visión negativa de todo aquello que le rodea, hasta llegar a límites más allá de lo imaginable. El efecto puede ser transmitido, como así lo hace el ilustrador, mediante el recurso a la hipérbole gráfica.

A veces el día empieza vacío de esperanzas

y las cosas van de mal en peor

De hecho, poco más adelante, vuelve a usar de este mecanismo para trasladarnos, a modo casi impresionista, el estado anímico de la protagonista:



Obsérvese el choque de buques (metáfora) que simboliza las negativas sensaciones que experimenta la protagonista. A la derecha ofrecemos un detalle de la ilustración en que podemos ver con mayor claridad la angustia que sufre la misma.

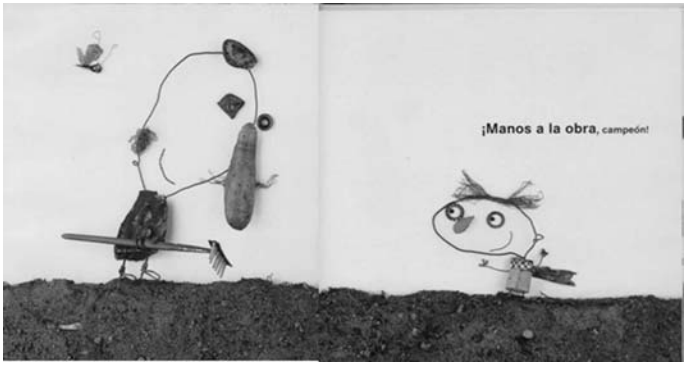
Anáfora-paralelismo

La anáfora es, lo que en el plano verbal diríamos, una figura del plano fónico. En esencia, cuando hablamos de texto escrito, supone la repetición de una misma palabra al inicio de varios versos u oraciones. Suele estar acompañada del llamado *paralelismo*, una figura del plano morfosintáctico que supone la repetición de una misma estructura sintáctica. Disfrutemos de los ejemplos que siguen:

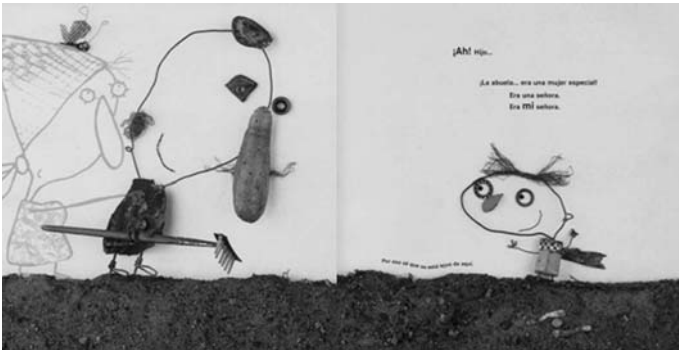
> …y nos besamos como en las películas,
> y nos quisimos como en las canciones. (Luis Alberto de Cuenca). (Paralelismo)
>
> De vivir, lo que no duele,
> o te aburre o te cansa
> o te asusta o te hiere. (Juan Peña). (Anáfora)

Las estructuras paralelísticas (anafóricas) en el álbum ilustrado no son quizás las más frecuentes, pero cuando se producen su efecto es sumamente llamativo.

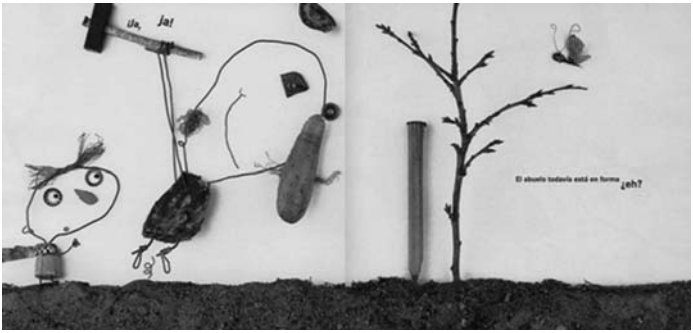
La caricia de la mariposa (2008), de Christian Woltz, es un álbum que presenta dos partes perfectamente claras y perfectamente imbricadas. Un niño y su abuelo disfrutan de una mañana en el huerto mientras siembran diversas plantas...:

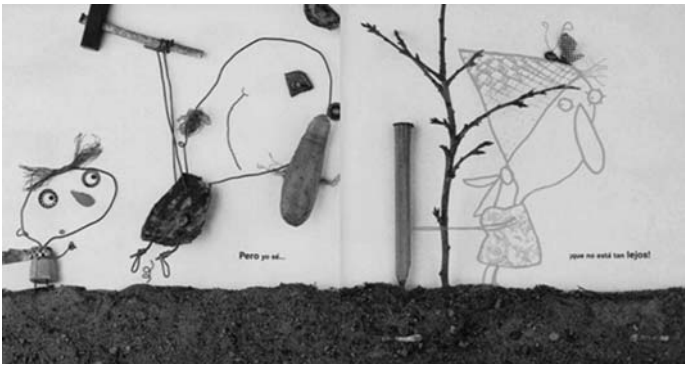


En la ilustración anterior podemos encontrar, además, la existencia figurada de la abuela, ya fallecida, pero presente en la acción gracias a la aparición de la mariposa, que la simboliza y la encarna. A continuación las acciones entre abuelo y nieto se suceden... hasta que este último pregunta, inopinadamente: "Dime abuelo, ¿dónde está la abuela?" A partir de este momento el texto reconsidera todas las acciones anteriores mostrando el referente real de la mariposa, es decir, la abuela. Para ello, nada mejor que el paralelismo. Todas las ilustraciones expuestas hasta entonces se repiten para aclarar el sentido del texto y el papel esencial de esta última:



Compárense, por ejemplo, estas dos ilustraciones, equidistantes entre sí a partir de la serie de lustraciones, tres, que constituyen el eje central de la historia: la pregunta del nieto por su abuela. Hay pues, tres ilustraciones entre las dos que mostramos: en la primera la abuela solo aparece representada por la mariposa; en la segunda vemos aparecer su figura metafísica, situada más allá de lo real pero más presente que nunca:





Símbolo

Terminamos este somero repaso de lo que estamos llamando *figuras retóricas en la ilustración para niños* con uno de los recursos más importantes: el símbolo.

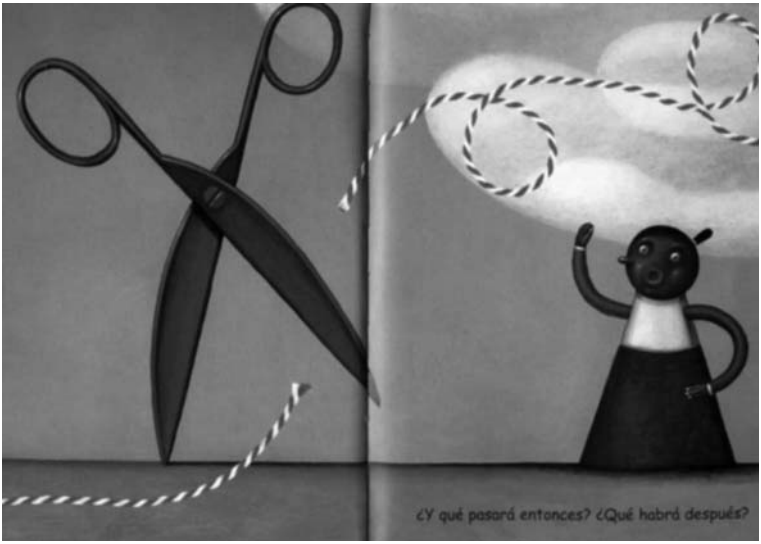
El símbolo se diferencia de la metáfora en que prescinde absolutamente de la semejanza entre la imagen (I) y el término real (R). De una forma simple, podemos decir que se trata del uso de palabras del lenguaje normal que en el poético connotan algo distinto, imposible de expresar de ninguna otra forma. Es muy conocido el poema de Juan Ramón Jiménez titulado precisamente así, "El poema", en el que la imagen de la rosa remite al poema (referente real).

No le toques ya más,
que así es la rosa.

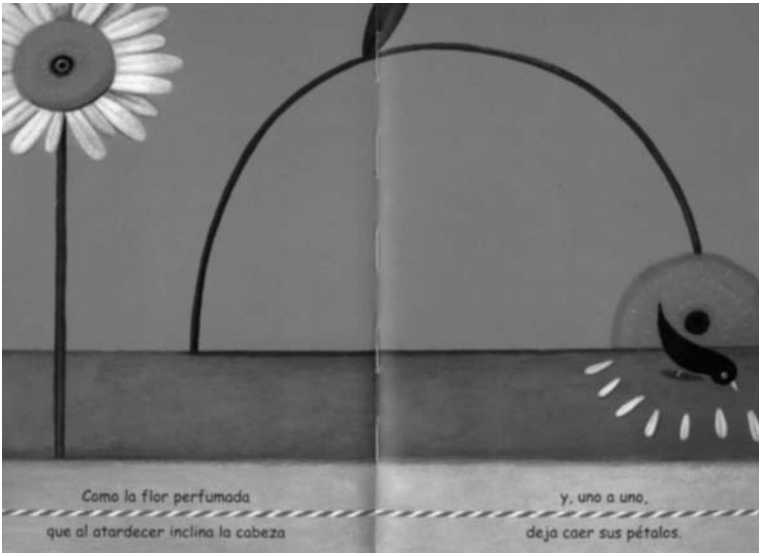
Gráficamente, la ilustración infantil puede apuntar referentes (conceptos, sensaciones, objetos, sentimientos, ideas, etc.) mediante el recurso al símbolo. Veamos algunos ejemplos.

La portada de *Como todo lo que nace* (2000), de Élisabeth Brami y Tom Schamp, nos permite comentar esta figura:

El hilo que aparece en la parte baja de la ilustración representa un motivo simbólico que recorre todas las páginas del libro hasta que llegamos al final. Solo entonces advertimos la presencia de un personaje – mitológico – que nos permite comprender el valor simbólico de este elemento: las parcas.



Todo el libro está lleno de elementos simbólicos o casi simbólicos. La siguiente ilustración nos muestra gráficamente el proceso de la vida mediante la conjunción de elementos metafóricos (la margarita se convierte en sol) y simbólicos (el pájaro negro que retoma la luz simbolizada en los ojos – obsérvese cómo estos últimos pasan de estar en el centro de la margarita para pasar a la cabeza de este último).



A. Browne es un especialista en este tipo de recursos. En *El libro de los cerdos* (1991) nos narra la historia de una mujer maltratada y sometida a abusos constantes por parte de su familia, que no sabe valorar su trabajo doméstico. En esta obra – y en otras del mismo autor – existen elementos claramente simbólicos. En la siguiente ilustración mostramos el valor negativo del muro (incomprensión) y el de la sombra (proyección):[3]

[3] Para un estudio más pormenorizado de los elementos simbólicos en la obra de A. Browne, véase: RUIZ CAMPOS, A. (2008). Función de la ilustración en el álbum ilustrado. Análisis de tres obras de a Browne. En: MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2008). *Textos entre textos*. Las conexiones textuales en la formación del lector. Barcelona: Horsori.

En esta ilustración predomina la presencia del muro, frente al que se proyecta la imagen de la mujer.	En esta imagen, es la sombra de la mujer la que se proyecta sobre la casa, convertida ya en una pocilga, después de algunos días de ausencia.

Para terminar, proponemos la siguiente ilustración de Marc Taeger, incluida en la versión que de Caperucita roja realiza Antonio Rodríguez Almodóvar en *La verdadera historia de Caperucita* (2004). En esta versión de la historia, Caperucita se muestra un poco más inteligente de lo que es en las ya conocidas de Perrault o Grimm, aunque para ello cuenta con la ayuda de un gato que vive en la casa de su abuela...

–¿Qué dices, abuelita?
–Nada, nada, son mis tripas.
–¿Tienes hambre?
Entonces dijo el gato:
–No te fíes, Caperucita, y hárgate con la cestita.
–¿Qué dices, abuelita?
–¡Nada, nada, son mis tripas!
–Te he traído los bollos de leche que hace mi mamá...
–La verdad es que me apetecería más un poco de carne.
¿A ti no?
Y el gato decía:
–¡Que es el lobo, Caperucita, que es el lobo!
–¿Qué dices abuelita?
–Nada, hija, que me suenan las tripitas.
–¡Corre, Caperucita, corre! –gritó el gato,
saliendo de un salto de su escondrijo.
Pero Caperucita se asustó y, no sabiendo dónde esconderse,
se metió en la cama, gritando:
–¡Ay, abuelita!
–Ven aquí, hija. ¡No tengas miedo! –dijo el lobo, abrazándola.

El gato avisa reiteradamente a Caperucita de que, en efecto, aquella no era su abuelita, sino el lobo disfrazado. Aunque a Caperucita le cuesta cierto tiempo admitir esta afirmación, al final hará caso de la misma, lo que le servirá para evitar morir a manos del lobo. Evidentemente, el gato como tal no existe: se trata del símbolo de su subconsciente.

Conclusión

La evolución de la ilustración para niños, especialmente la incluida en el llamado álbum ilustrado, nos sitúa ante un producto cultural altamente elaborado y especializado que, no obstante, puede ser recibido adecuadamente por la mente infantil. Este factor otorga una elevada importancia a este lenguaje y proceso comunicativo, ya que – a partir del mismo – podemos familiarizar a los primeros lectores con una serie de recursos que existen no solo en el texto literario, sino en el habla culta cotidiana. Pensemos que la metáfora, el símbolo, los paralelismos, u otros fenómenos que en esta ocasión no hemos abordado, tales como la ironía o la paradoja, permiten a los hablantes expresar

de forma más intensa sus ideas y que, para poder llegar a una interpretación adecuada de las mismas, a menudo hemos de desmontar el significado literal de aquello que se nos transmite.

La literatura infantil apuesta decididamente por emplear mecanismos que familiarizan a los pequeños con estos recursos. La interpretación de la imagen y, aún más allá, la formación literaria y estética a partir de la imagen – algo de lo que han hablado autores tan reconocidos como A. Mendoza (1998/2008) o T. Colomer (1998) – es, pues, una labor que no podemos dejar de abordar todos aquellos que deseamos que las próximas generaciones se enfrenten con mejores armas al complejo mundo audiovisual que ya nos rodea.

Bibliografía

AZCONA, M.; R. OSUNA (2005). *Un regalo diferente*. Pontevedra: Kalandraka Ediciones Andalucía.

BRAMI, É.; SCHAMP, T. (2000). *Como todo lo que nace*. Madrid: Kókinos.

BROWNE, A. (1991). *El libro de los cerdos*. México: Fondo de Cultura.

COLE, B. (1997). *Todo doble*. Barcelona: Destino.

COLOMER, T. (1998). *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

HERAS, C. H.; OSUNA, R. (2006). *Abuelos*. Vigo: Kalandraka.

HOSTER CABO, B.; LOBATO SUERO, M. J. (2007). Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado. *Lenguaje y Textos*, n. 26. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Barcelona, p. 119-135.

MÉNDEZ, R.; VILLÁN, Ó. (2001). *Los dos jorobados*. Pontevedra: Kalandraka.

MENDOZA FILLOLA, A. (1998). *Tú, lector*. Barcelona: Octaedro.

MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2008). *Textos entre textos.* Las conexiones textuales en la formación del lector. Barcelona: Horsori.

PÉREZ ESCRIVÁ, V.; RANUCCI, C. (2009). *Cierra los ojos*. Barcelona: Thule Ediciones.

RODRÍGUEZ ALMODÓVAR, A.; TAEGER, M. (2004). *La verdadera historia de Caperucita*. Sevilla: Kalandraka Ediciones Andalucía.

RUIZ CAMPOS, A. (2008). Función de la ilustración en el álbum ilustrado. Análisis de tres obras de A. Browne. En: MENDOZA FILLOLA, A. (Coord.) (2008). *Textos entre textos*. Las conexiones textuales en la formación del lector. Barcelona: Horsori.

SHAUN TAN (2005). *El árbol rojo*. Cádiz: Bárbara Fiore Editora.

WOLTZ, CH. (2008): *La caricia de la mariposa.* Pontevedra*:* Kalandraka Ediciones Andalucía.

Universidad de Sevilla

Érase otra vez la literatura juvenil

Lola González Gil[*]
Antonio José Perea Ortega[**]

¿Existe la literatura juvenil?

"¿Es razonable estudiar libros de Literatura Juvenil desde una perspectiva estética? ¿No sería mejor remitirlos a la psicología o a la sociología y evitar hablar de Literatura para referirnos a estas colecciones juveniles?" Son palabras de Marcel Peju, que en 1956 así se expresaba y continuaba justificando, mediante las palabras que a continuación transcribimos, la ausencia

[*] Lola González es profesora de Literatura Infantil y Juvenil en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Catedrática de Escuela Universitaria. Coordinadora por dicha Universidad de la red Internacional de Universidades Lectoras. Coordinadora de "Sevilla, se lee", lecturas públicas en espacios urbanos.

[**] Antonio J. Perea es doctor en Filología Hispánica. Profesor asociado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Director del IES Siglo XXI de Sevilla. Participante del Proyecto de Lectura y Bibliotecas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

de una Sección de Literatura Juvenil en la revista *Tiempos modernos*, que diera cuenta de las publicaciones específicas de Literatura Juvenil:

> El concepto de literatura Juvenil es bastardo.
> Se podrían dividir esas publicaciones – libros de pretendida LJ – en dos apartados: El primero, en el que podrían entrar también los álbumes ilustrados, que se adaptaría a las necesidades de este público y que no es literario, sólo se puede tener en cuenta desde el punto de vista educativo, cosa que nos hace remitirlo a los especialistas en psicopedagogía.

Un segundo apartado comprendería libros de Literatura y tendría que ser en ellos pertinente la

> calidad artística. Pero estos libros ¿en qué se diferenciarían de los que llevan la etiqueta de adultos? Además ¿cómo definir a un joven y cómo distinguirlo de un niño?"[1]

El antiguo debate sigue vigente aunque sólo sea de forma teórica. La perspectiva empírica puede sacarnos del conflicto. Peju, como tantos críticos y teóricos, pide una definición de Literatura Juvenil basada en la definición de joven; se supone que el autor tiene claro lo qué es la Literatura. Pero no podemos caer en la trampa. Nada es tan sencillo ni tan radical. De la complejidad de la Literatura y de la complejidad de las edades del ser humano, brotan preguntas que nunca resolveremos de forma metafísica.

Por esto, la teoría de la recepción estética se instala de momento en la primera aproximación a los jóvenes lectores de Literatura. Éstos existen, y podemos examinar sus características, y también existen libros más adecuados, queridos y solicitados por determinados tramos de edad. Sería necesario estudiar la percepción estética de los adolescentes y hacerlo con una metodología contrastiva, que

[1] SORIANO, M. Guide… Flammarion. Paris, 1975. Traducción de la que suscribe. "Definición de la Literatura Juvenil".

permitiera poner en claro las variadas reacciones de diferentes grupos, ante determinadas propuestas de arte y palabra.

Sánchez Corral en su artículo "Literatura infantil y aprendizaje significativo" aborda el asunto de las interrelaciones entre texto estético y proceso de construcción de los significados que interviene en el aprendizaje. Sería necesario caracterizar un discurso específico, tomando como punto de partida posible un clásico de la LJ elegido por los jóvenes.

Es necesario estudiar el paralelismo entre competencia literaria y competencia cognitiva. Y es necesario hacer estos estudios desde la experiencia. A lo largo de la historia, los críticos y teóricos, han pedido para definir tanto la LJ como la LIJ, un público *específico y atestiguado.*

Todo libro de Literatura que tiene su público joven atestiguado y homogéneo podría incluirse dentro de la categoría de Literatura Juvenil. Es cierto que, para algunos, la juventud como clase social o grupo humano estructurado, desde el punto de vista psicosocial, no pasa de ser una entelequia, una abstracción metodológica. Sin embargo, su existencia real viene dada por la experiencia; y desde esta inmersión en la realidad circundante surgen estas reflexiones.

Los jóvenes que nos rodean pueden dividirse en dos grandes grupos de edad: adolescentes y jóvenes. Los individuos de edades comprendidas entre los 12 y los 20 años, por construir una primera franja como hipótesis de trabajo, tienen características comunes y específicas que se alteran según maduran y avanzan en su desarrollo. Pero la mezcla de elementos que se consideran constitutivos del ser humano en evolución, puede llevarnos a distinguir

entre edad cronológica, edad mental, edad afectiva, edad lúdica, edad social y otras categorías. El adulto, sobre todo en el momento actual, no puede abarcar estos tramos y comprenderlos desde la memoria, porque ésta es engañosa cuando se trata de hacer retrospección, y porque los dolores de la adolescencia son tan vivos que se borran por no hacernos sufrir. Además, el joven de hoy no tiene tanto en común con el adulto que investiga, como podría pensarse en un espejismo muy normal al tratar de apresar un pasado que creemos cercano (a pesar de los cambios que todo lo trasmutan).

La juventud es fugaz y los cambios se amontonan en el adolescente, persona en cambio, en transición, que se va asentando en la denominada primera juventud. Por todo esto, los adultos que se ocupan de las ciencias de la educación y de las ciencias del lenguaje deben hacer un esfuerzo para analizar la complejidad. Siempre perduran restos de estas edades de paso, de iniciación, en la vida adulta. Me remito a las aportaciones de Marinella Ferranti en su libro *Un adolescente in famiglia*, a las de Renzo Titone en *Come parlano gli adolescenti*, a los estudios de Marcel Danesi sobre *el pubiletto*, o expresión verbal de los adolescentes de hoy.[2]

Croce no se ocupa del joven o del adolescente, como se sugiere en las líneas precedentes, sino que se ocupa del otro polo del debate, de la Literatura. No se fija en los textos y discursos adecuados a una franja de edad determinada, sino en la Literatura sin más, como un ente compacto y de factura consistente y fija. Todos los que preguntan por la existencia de la LJ tienen algo de Croce, porque desean

[2] Armando Editore, Roma, 1995/1999.

una respuesta contundente y dogmática, y esto no es adecuado para navegar por el mundo del gusto, del arte y de la estética que ponen en marcha sensaciones y percepciones muy sutiles. Según Croce, la Literatura como obra estética va cifrada y codificada con tal complejidad que los jóvenes quedan fuera de ese código de códigos. Demasiada elaboración para mentes tan poco elaboradas, diría. Si rompemos la rica amalgama que se denomina Literatura y la suavizamos para que, simplificada, sirva para menores, hemos roto el arte, hemos desbaratado el conjunto de misteriosas redes de vectores plurisignificativos, para hacerlas inteligibles a la escasa capacidad de los menores.[3]

Esta posición intenta decirnos que la *calidad literaria* es algo absoluto y de una pieza, que no admite grados. Sería acercarse a decir que todas las obras de Literatura o todas las obras de Arte tienen la misma calidad; o que calidad y comprensión son dos realidades irreconciliables. Pero si procedemos por la vía empírica y de la inmersión en la realidad, se puede apelar a la metodología comparatista.

Y sabemos que la Poética de Tradición Oral,[4] estudiada por los autores de este ensayo, en muchos lugares, en paralelo con la Literatura, y a la que consideramos su madre y raíz, es un referente que puede darnos cierta solidez argumental.

---

[3] Nota de L. González Gil: Adaptar clásicos como el Quijote a edades tempranas siempre suscita polémicas desde los planteamientos teóricos, pero yo misma he sido lectora niña de El Ingenioso Hidalgo, en una estupenda y cuidada selección de Edelvives, 1952. Y siempre agradeceré el privilegio de haberme asomado tan temprano a la maravilla de un mundo divertido y fantástico, huella indeleble en mi memoria preferida.

[4] Cfr. GONZÁLEZ GIL, Mª Dolores. *La poética de tradición oral en Andalucía*. Madrid: Santillana, 1995.

Porque todos los seres humanos poseen una competencia para disfrutar de la función poética y estética del lenguaje. Que, por cierto, en la perspectiva de los estudios folclóricos no se sitúa junto a las creaciones de autor, sino junto al lenguaje que no tiene autor ni autores. Y hacen uso de ella todos los que poseen el lenguaje, como receptores y como emisores, en una doble implicación que es la base de la creación popular.

La competencia a la que nos referimos se puede cultivar, estamos en el territorio de la educación poética o literaria, pero vive en el ser que habla de forma natural. Está constituida por la herencia, el gusto innato, la impregnación social y, también, por el aprendizaje reglado, si es que se dan las condiciones para que la escuela no mate la fruición de la palabra viva y creadora.

Desde la infancia de nuestra vida y desde la infancia de la humanidad, los remanentes arcaicos operan en los seres que poseen el lenguaje, en forma de símbolos y recursos que hacen poético al lenguaje en sentido amplio, en el sentido de creación de arte con palabras. El inconsciente colectivo está construido por arquetipos, motivos y símbolos que la Literatura activa y hace surgir. La apertura de la obra de arte literaria, su poder de connotación, su plurisignificación, su ambigüedad, su referencia a los universales de la fantasía y de la imaginación, son garantías de que, en condiciones adecuadas, el estupor brotará y los receptores experimentarán impulsos para apreciar, interesarse, amar y disfrutar las propuestas que nacen de sentimientos y referencias análogas, que operan en el creador emisor.

Las múltiples lecturas posibles de una obra, son la puerta abierta a todos, para entrar en textos que podríamos considerar aptos para mayores, para lectores cualifi-

cados intelectualmente, error que se ocupará de desmentir una buena teoría del texto o de sus usuarios. Y entonces debemos apoyarnos en la pragmática y no en el idealismo o en el impresionismo.

La Literatura leída, percibida, disfrutada, supone en los usuarios de dichos textos y discursos un poder creador. Insistimos en la necesidad de estudios interdisciplinares que incorporen la pragmática. Y es de desear que se ocupen de la relación del joven y del adolescente con textos posibles o con textos reales, que ellos mismos han elegido de forma unánime. Textos de Literatura Juvenil en sentido estricto porque pertenecen a lo que se puede considerar público atestiguado y homogéneo.

Una precisión: es necesario matizar las reflexiones precedentes y las que sigan, centrándolas en el punto del sentido común: no se puede olvidar, como señala Soriano, que la cantidad de informaciones de todo tipo – intelectuales, intuitivas, etc. – que un texto ofrece deben ser directamente proporcionales a las que el mismo texto exige. Por encima de un determinado umbral, la comunicación no pasa y el discurso se vuelve opaco y mudo. Tal vez se pueden interpretar las prevenciones de Croce desde esta óptica.

Queremos solicitar la atención, al término de este primer bloque de cuestiones, sobre tres aspectos de la polémica, que resultan de provecho educativo:

a) No es correcto excluir de la poética o del arte, en general, a los seres humanos por razón de su edad o condición, social, etc. La experiencia rebate el argumento de la exclusividad y aristocracia de los implicados en la Literatura. La *inmensa minoría* es una afirmación que requiere matices.

b) La calidad, y la extraña forma de usarse el lenguaje en Literatura, deben ser objeto de estudio contextualizado, aprovechando la pragmática, la teoría de la recepción estética, el constructivismo y las aportaciones de la etnoliteratura y del folclore.
c) El tema de la edad debe ampliarse al de *clases de edad*; y la adolescencia, como momento iniciático, debe ser objeto de particular atención, precisamente por su complejidad y carácter cambiante (cuyos perfiles se acentúan con los cambios que suponen vivir en un mundo, también y en gran medida, adolescente).

Una aproximación a la respuesta

Ciertamente existe Literatura Juvenil, si nos planteamos la pregunta desde una determinada perspectiva. Hemos hecho desaparecer el artículo y las mayúsculas iniciales, porque *La Literatura* parece indicar un absoluto en el que no creemos por principio. Las instituciones del arte, y la literatura debe ser incluidas en las *bellas artes* si no ha cambiado mucho la apreciación universal; no son bloques inamovibles sino conjunto de relaciones, vectores que se modifican en función de las condiciones que denominamos estructuras de autor, de edición, de mensajes, de receptores, de referencias, etc.

En esa red de confluencias, en ese sistema de elementos relacionados, puede hablarse de que existen lectores y textos especiales que se encuentran y se comunican. Sacar el factor común, no es aislar una fórmula mágica, de éxito, para construir el texto más rentable como si de una piedra

filosofal se tratara, a la búsqueda del éxito por encargo editorial.

Sacar factores comunes es una obligación educativa. Para ayudar a reconocer, guiar, trasmitir, facilitar el acceso de los que nos siguen en el uso y disfrute de la Literatura. Estudiamos esta disciplina para legarles de forma adecuada la experiencia que hemos recibido o descubierto; abiertos a las experiencias que ellos, adolescentes y jóvenes, nos descubran y valorando sus elecciones como grupo vivo que avanza, tal vez acertado en sus gustos. Y que, además, nos brinda nuevas perspectivas de las que necesitamos nutrirnos los más viejos del lugar…

Hacia una definición del lector juvenil (adolescente o joven que se incia en la literatura)

Para responder a M. Peju sobre *qué es un joven* o mejor, cómo es un joven, sería necesario acudir a múltiples fuentes de información: psicología evolutiva, psicolingüística, psicopedagogía, sociología, antropología, etc. Proponemos, sin embargo, acudir a la experiencia, como punto de partida. Para los que estamos diariamente en contacto con los jóvenes se presenta la necesidad, y se ofrece la oportunidad, de conocer a estos seres en plena transición de la infancia a la madurez.

Un joven es un interlocutor complejo que todos los días recibe nuestras instrucciones y del que nos separan años de experiencia, años de desgaste y años de logros. Podemos estudiarlo o amarlo, o las dos cosas. Es indiscutible que podemos tener una imagen ficticia o real de los jóve-

nes, pero son nuestros interlocutores, nuestra piedra de toque. A poco que los escuchemos, nos enteramos de algo importante. Registramos sus modismos, su argot. Ellos y ellas van construyendo un mundo que el análisis del habla puede revelarnos, mundo que va cambiando por medio de ellos, que cambian a su vez a partir de la herencia que reciben de nuestro mundo.

No, Peju no tiene razón, como no tiene razón los retóricos que se lamentan de la dificultad de dominar a los adolescentes. No se trata de dominar sino de compartir. Porque el joven, aunque sea indefinible, puede ofrecer puntos de contacto que sirven para dialogar y conocernos mutuamente. La Literatura Juvenil no es una cosa: es un sistema de relaciones.

Estudiar la comunicación posible entre un joven y un adulto es plataforma indispensable para actuar de mediadores o iniciadores en la experiencia literaria. Esta postura requiere esfuerzo, dedicación, apertura y sensibilidad.

Por otra parte, si el investigador ama de veras a los hombres de mañana, uno a uno, con nombres y apellidos, la psicología evolutiva, la psicolingüística, la sociología, etc. se convertirán en ayudantes mágicos a los que es imprescindible acudir; porque necesitaremos saber más, para ser más útiles. No nos interesan las obsesiones por fundamentar discursos a partir de ciencias neutras; ni es aconsejable trabajar con jóvenes como si sus apetencias y gustos literarios fueran una isla inabordable. El gran reto de la educación es que tiene que ser humanista y humanizante.

La Literatura Juvenil está en la mente de editores, padres, profesores, etc., como fenómeno sociológico al menos ¿no seremos capaces de estudiarlo y sacar conclusiones prácticas que incidan en la configuración estética y artísti-

ca de personalidades jóvenes? Si no nos ocupamos, los que queremos bien a los jóvenes, de ofrecerles diversión con el lenguaje, ya lo harán otros con intereses tal vez no tan éticos y estéticos. La sociedad de consumo amenaza con extender el vacío, mientras los estudiosos seguimos haciendo debates sin poner medios reales para estudiar seriamente la adolescencia y primera juventud. Abandonamos a la imprecisión a estos seres capaces, sin duda alguna, de poseer el lenguaje en su plena función, la poética.

El interés por delimitar una producción literaria específicamente juvenil

Se podría preguntar por qué tanto interés en defender teóricamente la existencia de una literatura específica para jóvenes. ¿No será una estrategia de mercado que nos arrastra de forma casi inconsciente? ¿Estaremos deformando la realidad por la percepción emotiva de nuestro entorno inmediato?

Se debata o no, *la iniciación literaria* es una necesidad individual y social; y la edad o momento idóneo para trasmitir la memoria poética de un pueblo o cultura es la juventud o adolescencia, como queramos llamar a este periodo de paso o tránsito de la edad infantil a la adulta. Es la hora de las grandes opciones vitales, momento de contemplar muchos horizontes, para luego decidirse por el camino que conduce a alguno de ellos. En la transición del ser humano, desde una red de posibilidades inabarcables a estadios marcados por elecciones conscientes ¿cómo puede faltar el abanico de posibilidades creativas, la presencia

benéfica de las palabras polisémicas y la oferta de mundos fantásticos, de aventuras infinitas?

Si no damos la oportunidad de soñar, ¿cómo harán el mundo nuevo? Nunca serán capaces de superar a las generaciones anteriores, de progresar, en suma. Y la iniciación literaria, la recepción de la antorcha que es ese manojo de textos sugeridos, ofrecidos, heredados de nosotros, los adultos (textos y discursos archivados en la memoria colectiva), no se hará si el joven, falto de umbrales adecuados y de sanas provocaciones, no es capaz de recrearse en una forma peculiar de lenguaje: la literaria y/o poética.

La iniciación ha sido un rito que la antropología recoge e interpreta. Así, sabemos que las grandes cuestiones trascendentes pasaban de generación en generación. Y los mitos, con su lenguaje *mito-poético*, trataban de dar respuesta a grandes cuestiones trascendentes que el ser humano se ha planteado siempre. El momento del *paso*, el cambio que la trayectoria vital de un individuo experimenta en la adolescencia, es suficientemente importante y ha sido observado y cuidado por todas las culturas. *Iniciación en la poética* es una de las funciones del mediador o profesor de literatura, que tiene que abrir el horizonte de la palabra viva a los jóvenes en sus edades de transición.

No se trata sólo de transmitir referencias – aunque también – sino de hacerlo en el clima adecuado para que individuos que pasan por un momento particularmente frágil y rico, se vean ante una oferta y un modelo, no ante una imposición. Se ha repetido hasta la saciedad que el arte se transmite por contagio, como todas las realidades que necesitan el sistema estético para ser aprehendidas. Es decir, hay que poner la cognición sensible en movimiento. E*moción* tiene que ver con movimiento, como sentir se

relaciona con los sistemas perceptivos más externos, los únicos capaces de llevar hacia dentro las informaciones.

"La Literatura en la juventud tiene una función iniciática, diversa de la función que tiene en la infancia, y distinta también del papel que está llamada o representar en la edad adulta. El carácter de literatura juvenil, su especificidad, hay que buscarla en la función."

¿Para qué y por qué queremos que lleguen bien a su literatura, y que lleguen, al final, a la Literatura? Es muy interesante el modo de nombrar esta realidad según la experta Anna Maria Bernardinis: *Literatura para los jóvenes*. Debatiremos hasta el tedio, si existe *Una Literatura* para jóvenes como canon, o como corpus teórico o como ideal, pero no podemos poner en duda que los jóvenes son un público definido y que dadas sus características, elige sus propios libros de Literatura, más o menos espontáneamente. Y más o menos cerca de la orientación de otros lectores más avanzados que llamamos adultos. Podríamos ser sus iniciadores los profesores, padres, escritores, editores, periodistas, libreros, bibliotecarios ¿por qué negarnos a los adultos una tarea tan discreta como la de pasar el testigo?

Además, no se puede olvidar que vivimos en la sociedad de consumo y que el mercado investiga y avanza en la propagación de propuestas, más que los sistemas educativos. El poder de Julio Verne es estudiado por Soriano, que nos ofrece una teoría muy interesante sobre obra y público.

Podemos imaginar que el intertexto de una determinada obra pudiera en nuestros días ser más relevante que el libro en sí. ¿Qué haríamos si tuviéramos que explicar un fenómeno de lectura de masas surgido en el mundo adoles-

cente, de forma no inducida por el profesor de literatura o por el escritor que visita centros? ¿Cómo responderíamos ante el éxito de un autor o autora que sale del anonimato a expensas del fervor popular de la población adolescente? Tenemos casos de canciones y grupos musicales, de cantantes o artistas de cine, que son impulsados por el fervor adolescente ¿es deseable algo así para la propagación del amor a los libros bellos?

Es hora de defender el derecho a trasmitir de modo natural lo que hemos conquistado y heredado. La Literatura, con sus ocultos e imprevisibles modos de comunicar y comunicarnos, es un bien que no podemos hurtar a las futuras generaciones. Aunque sea evidente la dificultad de hacernos entender por grupos de población que por definición han sido siempre reacios al dogma y sensibles al afecto. Iniciar como el que trasmite, y saber cómo son nuestros interlocutores; estudiar cómo son sus héroes y saber por qué se hacen con los libros cuando el mercado los pone de moda… todo ello es un programa más que una respuesta.

Es una cuestión candente preguntarse por la importancia de acompañarlos en sus lecturas, una solución ofrece el autor de *Como una novela*, Pennac, (que acaba de regalarnos en Mondadori, *Mal de escuela,* donde actúa de modelo y referente…) quien afirma que los jóvenes no se acercan a nuestros tesoros culturales, a la cueva de la fantasía y de la creatividad, tal vez porque nos hemos convertido en descreídos profesionales que han perdido la esperanza en novedades que les diviertan.

Lugar de la literatura en la educación

Por deformación profesional, sin duda, hemos ido derivando desde una pregunta por la existencia de la LJ, a un planteamiento de la urgencia por llevar la Literatura a los Jóvenes, ya que tal vez los jóvenes no van a la Literatura. Pero es justificado el giro: no nos interesa acotar espacios, pegar etiquetas o definir periodos cronológicos como si de tallas de camiseta se tratara: y cuando se nos pregunta si creemos en la *literatura juvenil* respondemos que existe una literatura que también pueda disfrutar los jóvenes. En ese *también* está la clave. Y este presupuesto sirve para la juvenil, la popular y todas las literaturas funcionales, que funcionan, vamos.

Siempre hemos creído que en la práctica somos más capaces de demostrar lo difícil que en largas exposiciones teóricas. Nos atrevemos a decir con un libro en la mano: Esto es Literatura juvenil, o popular, o infantil. Pero ¡qué difícil resulta crear compartimentos acuñando características de un determinado modo de hacer arte¡

A estas alturas hemos aprendido que no es tan difícil dilucidar un canon de obras de LIJ o de LI, porque ponemos como premisa que la Literatura, tomemos el término de forma genérica o de forma específica, siempre tiene que responder a un concepto *general* – el arte, la calidad – aplicable a una pluralidad de *especies* cuyos rasgos comunes representa. Y si buscamos arte y calidad estética, podemos contar con menos obras, o lo que es lo mismo, librarnos de la avalancha.

Como es posible que los árboles no nos dejan ver el bosque, ahí van algunas observaciones fundamentales para ir concluyendo poco, a poco.

1) Es tal la producción de lo que se ha dado en llamar LIJ o LI, como fenómeno de mercado, o de escolaridad, o de devoción paterna y materna por la lectura, que no hay quien pueda analizar y criticar lo que se nos viene encima cuando se nos ocurre actuar como críticos sensibles y honestos.

2) La calidad es un grado, pero no se supone. Hay que tener cuidado con lo obvio. Son de urgente necesidad los criterios de selección. Ahí, en ese análisis y en esa lucha a brazo partido con los textos, como diría el maestro Lázaro Carreter,[5] es donde puede el profesor, el crítico, el teórico de esta materia, hacer una definición, definirse a sí mismo como testigo de una fruición estética que se extiende por edades y circunstancias diversas.

3) Ser asequible, estar en la órbita de intereses del joven, pero buscando la madurez y la calidad, ese es el tono y el ritmo de una obra que también puedan disfrutar los jóvenes.

4) Pero no es cuestión de acotar la intencionalidad. Bien pudiera haber, y las hay, obras que se pensaron para los jóvenes y en las que el autor tuvo presente un lector ideal de juveniles recursos; pero el libro, el texto o discurso, siempre cargado de ambigüedades, como toda obra de arte, alcanza a los que peinamos canas y nos envuelve y nos emociona. (Estaremos ante un fenómeno que los anglosajones denominan, *Libro joven*, frente a *Libro para jóvenes*, evitando la interpretación de que *Boy* o *Volando solo* de R. Dhal, o *Manolito Gafotas* de E. Lindo son poca cosa para un culto y adulto lector)

---

[5] "Lugar de la literatura en la educación". En *El comentario de textos*, 3. ed. Madrid: Castalia, 1973. v. I.

Lo que debería evitarse: la eterna manía de separar el árbol de la ciencia del árbol de la vida

"Podemos sucumbir ante un espejismo o prejuicio academicista: Suponer que un libro que encanta a los jóvenes puede ser tolerado, pero nunca estudiado o convertido en objeto de diálogo en clase de Literatura."

Y es una pena, porque la educación Literaria no tiene por qué que ser un aburrimiento, ni una pedagogía barata para diseccionar libros y convertirlos en cadáveres exquisitos. Entraremos en nuevas reflexiones sobre el lugar de la literatura en la educación, porque hablar de jóvenes y de iniciación literaria, lleva sin querer a preguntas nuevas. Y como hemos dejado firme nuestra postura de tratar la LJ como institución del Arte, abierta y construida por sistema de relaciones, pasamos a nuevos planteamientos.

El título de este apartado es el mismo de un artículo de Lázaro, ya citado. La preocupación que él expuso hace tantos años, cobra hoy un particular relieve. Expone el profesor con entusiasmo – en sentido etimológico – su vocación de educar en la Literatura, le preocupa la falta de interés (también institucional), la necesidad de nuevos métodos y nuevos planteamientos (el artículo se remonta a 1973), la dificultad de llegar a los jóvenes con propuestas estéticas que "tienen tanto que ver con la bondad y la libertad".

> Hemos pasado a una situación nueva, y en ella tiene que actuar el profesor de Literatura. Cesó su situación confortable y hará mal en limitarse a la queja, a refunfuñar contra la barbarie, a añorar un pasado que no era más satisfactorio para los seres humanos, aunque fuese más cómodo para él […]. Pero tras ese friso de frentes, aparentemente impenetrables, hay almas humanas que le piden auxilio para realizarse como hombres y mujeres.[6]

[6] Op. cit., p. 270.

En medio de un silencio respetuoso recibimos estas palabras, este ensayo sobre Literatura Juvenil es fruto de la colaboración de una profesora y un alumno, que leyeron hace décadas este artículo y que hoy lo comparten como colegas… meditando sobre quienes serán hoy esas frentes impenetrables y qué lugar ocuparán en la sociedad aquellos muchachos y muchachas en los que ya advertía el profesor y crítico, la dificultad para aventurarse por territorios de ficción o belleza de las palabras.

Pero él confiesa que, aunque se siente "el peso de debatir ante alumnos desatentos los temas que estudiamos en la Facultad, y quizá con los mismos métodos", desea aceptar "el reto de los nuevos tiempos para conseguir que la Literatura haga su aparición en el aula como una demanda, como un deseo curioso y expectante". Sería necesario, según el mismo Lázaro, partir de sus gustos e intereses, y llevarlos, paso a paso, a una maduración de la sensibilidad y al discernimiento, "a pesar de las disposiciones oficiales que recortan el radio de acción (del profesor de Literatura) y contando con una clientela reacia y hostil".

El Maestro nos lleva de la mano a ponernos ante una evidencia: ¿Depende el lugar de la Literatura en la educación de profesores de Literatura con visión de futuro?

El futuro no es un concepto fijo como todos sabemos, es un camino que ya ha empezado y no por parte de los profesores en solitario. Tal vez hoy las aulas no sea lo que la Literatura necesita. Existe un mundo nuevo de escritores y editores, de jóvenes que quieren aprender el noble oficio de la escritura literaria, de actores que desean representar la vida con textos literarios, etc. No todo está perdido, sino que en la Red o en las librerías, en la prensa y tal vez en la radio más que en TV, en revistas especializadas de soporte virtual, en películas que reproducen novelas juveniles, etc.

pueden aparecer amantes de la palabra que la recrean con juventud y empeño nuevo.

¿Por qué no imaginar que los jóvenes serán capaces de leer y dedicarle tiempo a un best seller como los adultos? Cuando los jóvenes rechazan determinadas clases de Literatura, "a partir de la segunda mitad del siglo XX, se produce un aumento espectacular de la producción de Literatura Juvenil, se debate sobre el concepto mismo, se trata de diferenciar la LIJ de la LI y todo ello se traduce a nivel cuantitativo en un ascenso de la producción editorial que llega a constituir el 15% del volumen total de publicaciones en los países occidentales".[7]

Sería necesario abrir, por supuesto, un debate sobre la calidad de estas producciones y el concepto de Literatura que se esconde en ellas, pero ahora estamos enfocando la cuestión en términos generales, para sobrevolar la realidad y ver todas las caras posibles.

Bravo-Villasante, que poseía la mejor Biblioteca de España,[8] que se sepa, de libros de LIJ, investigadora, crítica, historiadora y sabia por derecho propio, llega a afirmar: "Desconocer hoy la Literatura Infantil y Juvenil resulta culturalmente vergonzoso."

Pero ¿cómo encontrar, ya dentro del siglo xxi, un lugar para la literatura en la educación?

Sería necesario, en primer lugar, distinguir entre *sistema educativo y acción educadora*. No atacamos ni criticaremos al sistema, ahora. Pero a ver si de una vez por todas dejan los Gobiernos de jugar al cambio, arrasando

[7] COLOMER, T. Últimos años de la literatura infantil y juvenil. CLIJ. Marzo, 1991.

[8] Hoy en Cuenca, adquirida por la Universidad de Castilla-La Mancha

y destruyendo el difícil equilibrio que supone adecuarse a los tiempos y exigencias que cada Reforma nos indica. El discurso científico, y educativo basado en el rigor, en el respeto a los seres humanos, es más avanzado y permanente que el discurso político que cambian sin mirar el efecto de decretos y leyes cargados de novedades sin contrastar apenas.

"Pero no todo son sombras; se han logrado objetivos que parecían impensables en la época anterior, allá por mediados de los 70 del siglo XX."

Se da oportunidad a los autores actuales que se esfuerzan por crear una literatura digna y tienen en cuenta al interlocutor joven.

Los autores y autoras de lengua española y portuguesa, por referirnos a nuestro entorno inmediato se han abierto un camino en la LIJ, después de años en que solo aparecían traducciones de creaciones extranjeras. Y los autores de Literatura no tienen prejuicios a la hora de escribir en colecciones que tiene formato juvenil.

Se pone a los estudiantes en contacto con autores y se les presentan novedades de la mano de sus creadores.

Pero aún estamos lejos de introducir los clásicos de la LIJ en las aulas por la puerta grande del estudio y la reflexión. Tal vez, dados los vicios anteriormente señalados, sea mejor así. ¿Quién sabe por qué misteriosos vericuetos puede abrirse paso el contagio que impulse a ingresar en el grupo de lectores entusiastas de Literatura? (Sin embargo ya nos referimos en el Congreso de Ávila en 1993, a las propuestas de un grupo de adolescentes que preguntaban: – ¿Por qué la literatura joven la estudian los viejos y

nosotros los jóvenes tenemos que estudiar sólo la suya, la de los viejos?[9])

Todo ese discurso abierto y confiado, que espera sorpresas a partir de un concepto generoso sobre la fuerza poética del ser humano, no puede ocultarnos que se gastan muchas energías, tiempo y dinero en un sistema educativo que debería facilitar el encuentro con la cultura viva. Y que tendría que haber aprendido ya a subrayar la importancia de propagar el uso de la lengua en su más perfecto modo de comunicar: el poético o literario, como diría nada menos que el lingüista Coseriu.

Claro que la LIJ y la LJ tienen que ser funcionales o dejarán de ser. La LJ tiene que cumplir una función, y tal vez en ella veamos la oportunidad de experimentar, fuera de moldes férreos, nuevos enfoques teóricos, críticos y creativos.

El estudio que realiza Teresa Colomer de la LIJ es digno de ser tenido como modelo de estudio literario,[10] y otros estudiosos han avanzado por el camino de la aplicación de teorías lingüísticas a este campo o ámbito que tiene en los jóvenes el lector ideal.

Las novedades de la materia, la novedad de la asignatura LIJ o LJ, que aparece hasta ahora en España sólo en programas y planes de estudio de Magisterio o en estudios de postgrado, son un avance de los estudios sobre texto y público.

Al encontrarnos con un mundo novedoso y sin estrenar, es más fácil romper el tabú y decir algo nuevo sobre la Literatura. Pero la mayoría de los profesores que se ocupan de los adolescentes, entre nosotros, no han sido preparados

---

9 I Congreso de Libro y Literatura Infantil. Actas. Amigos del libro, 1993.

10 *La formación del lector literario*. Madrid: Fundación GSRP, 1998.

para otro oficio que el de trasmitir programas semejantes a los que ellos mismos estudiaron desde bachillerato hasta la Facultad… situación que ponía de manifiesto el citado Fernando Lázaro Carreter y que nos recuerda algunas propuestas muy interesantes de Barthes.[11]

En el hacer encontraremos respuestas

La Literatura necesita espacios didácticos y pedagógicos porque la mediación que se ve como acertada, tiene un carácter iniciático. Necesita que se le dedique un tiempo y un espacio, y una mentalidad, y una metodológica. La LJ puede ser entendida como un espacio o puente didáctico pero ella es la que debe tener función educadora. Por eso nos gusta hablar de la didáctica que emana de la literatura, no de los modos de ofrecerla para ser programada y enjaulada, con frecuencia.

No creemos en las técnicas para amar la literatura, sino cuando se ponen en marcha acompañadas de algo más que modelos metodológicos. Siguiendo al profesor Soriano, es la distancia entre emisor y receptor la que determina la necesidad de aprendizajes, pero esto sucede a quien lee, sea cual sea su edad y condición. Todo lector es un aprendiz de las convenciones del autor. Vemos una importante diferencia sin embargo entre lectores de índole bien especificada: el adulto y el joven maduro están en un proceso de estabilidad que no es idéntico al periodo de ebullición y ambigüedad en el que está sumergido el adolescente.

Los lenguajes de la poética, las experiencias de la realidad, el uso críptico de la fantasía, los artificios y recursos

[11] BARTHES, Roland. Et par oú commencer? *Revue Poetique*, 1970.

literarios, las influencias y derivaciones, el itinerario afectivo o cultural de un autor, son elementos extra literarios que a todos nos enseñan algo desconocido y en cierto modo útil para buscar significados.

A veces, las notas a pie de página o las acotaciones de un experto no hacen más que ruido que empaña la limpia interpretación ideal. Nada más delicado que enseñar Arte. La didáctica que se precisa en estas áreas no tiene nada que ver con la que sirve para matemáticas o para ciencias naturales. Por todo ello, nos parece importante huir de las tácticas/receta o de la memorización de recursos; pero también es preciso dar algunas pruebas de que la Literatura se aprende, aunque no se sepa muy bien explicar cómo.

Creemos en la didáctica que emana del Folclore y estamos muy atentos a las leyes de transmisión oral, para aprender de la Naturaleza. Porque pensamos que el arte de enseñar debe seguir al arte de aprender. El instrumento de trabajo que mejores resultados ofrece es, a nuestro parecer, el Taller de Literatura que procede de un Laboratorio para hacer Arte con la palabra y otros útiles.[12]

Se trata de poner libros a la disposición de los jóvenes y contarles cómo son. Se trata de darles de leer y acompañarlos, sin interferir los encuentros que surgen espontáneos. Ciertamente, el teatro, la recitación, la recuperación del teatro leído, las animaciones de textos, la fabricación de nuevos recursos, un hacer divertido que saque a flote la vitalidad de estos chicos y chicas, exige esfuerzo, pero es el único modo de hacerse amigos y de iniciar el dialogo y acudir a sus necesidades estéticas y éticas también.

[12] Estas Propuestas se han llevado a cabo en el CEP en el que realizo tareas de coordinación y dirección desde hace años.

Nuevos horizontes

Los editores de Literatura Juvenil han organizado su propio repertorio. Hoy hay más libros y están mejor editados, como afirma Teresa Colomer en la citada obra. Una nueva mentalidad hace que tengamos delante un nuevo perfil de joven o de adolescente. Después de la segunda guerra mundial se aprecia en Europa la aparición de obras maestras que ponen de manifiesto tendencias, corrientes, estilos, técnicas y argumentos que cualquier estudioso de la literatura puede considerar un caso particular de Literatura Contemporánea.

Un cambio de valores se ha operado y tiene como consecuencia no sólo una situación negativa de falta de referentes, sino una propuesta ética basada en la solidaridad, la libertad, la autonomía.

Según la misma experta, la actual visión del ser humano y de su educación cristaliza de forma llamativa en los años sesenta. Mayo del 68 es también una fecha emblemática para la LJ. Estos fenómenos que se señalan llegarán a nosotros en los últimos 70.

La renovación de los valores y la nueva mentalidad exige en Literatura nuevos géneros o diversa concepción de los mismos: nuevos géneros y temáticas inciden también en la forma de presentarse los libros hechos para jóvenes.

El tratamiento formal se complica y se rompen fronteras hasta ese momento intocables. Si la Literatura libresca o escolar sigue manteniendo los antiguos usos y modos, la LJ que nace y se consolida como concepto, canon, o hasta como polémica, en estas circunstancias, será permeable a

las novedades. Por necesidad y por reflejo de la apertura de fronteras, la LJ nace universal.

Al enunciar algunas características de la actual producción, (considerando actual la correspondiente a la segunda mitad del siglo XX y estos comienzos de XXI; es decir, a los últimos cincuenta años), nos sorprenderá el vasto campo de investigación que se abre a quien desee emplearse a fondo en las cuestiones que aquí se reflejan.

De estas reflexiones y de otras semejantes se deduce que autores, críticos, padres y profesores, bibliotecarios o libreros pueden aprender un nuevo modo de mirar a los lectores.

Y se puede hablar de que existe un tramo de edad en que los lectores se identifican con un tipo de literatura caracterizada, sin duda, por la búsqueda de otros mundos, de otros modos de ser, de otro lenguaje…

Necesidad de una crítica literaria para las obras llamadas juveniles

Tratar de clarificar conceptos sobre LJ es asunto serio que no pude resolverse de forma impresionista: se trata de una tarea de investigación culturalmente relevante. La tradición academicista se empeña en organizar la Didáctica de la Literatura como una cuestión que nada tiene que ver con la LJ. Así, contemplamos con perplejidad que la Literatura Infantil y Juvenil en muchos Planes de Estudio y Planes docentes de Magisterio aparece como una materia subordinada a la Didáctica de la Lengua.

La Teoría, Historia y Crítica de la Literatura Infantil y Juvenil, brilla por su casi *ausencia* en un Centro Universitario donde se forman maestros y pedagogos.

En las Facultades de Filología nadie hace caso de que existen jóvenes aspirantes a lectores, y de que se crean libros de literatura en el siglo XXI que podrían interesarles para su iniciación. ¿Dónde se estudia y dónde se investiga sobre lectura y jóvenes? ¿Dónde se estudia la Lectura, su teoría, su historia, su equipamiento crítico? Existen Cátedras de LIJ pero no llevan este nombre sino como perfil subordinado al de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Al ser la disciplina Crítica literaria imprescindible para saber elegir en LIJ, y al ser necesaria una formación crítica para sobrevivir al bombardeo mediático y a otras invasiones de la sociedad de consumo ¿quién enseña a los posibles críticos?

Además, la Didáctica de la Literatura ¿es una disciplina que enseña a tener criterios y a analizar las obras sin diseccionarlas?

Siempre la crítica ha seguido a la creación, pero en nuestro caso, mientras se hace *didáctica de…* no sabemos por qué la Crítica, que enseña a mirar y a ver, no es tenida en cuenta. ¿De dónde procedían críticos como Dámaso Alonso o Lázaro Carreter? Ejercieron su magisterio al ser capaces de compenetrarse con el público y la obra.

La definición de un libro ideal de LJ, los criterios de selección de obras y autores, el análisis del proceso lector con sus expectativas y sus intuiciones; el ir y venir de texto al contexto, y viceversa; el equilibrio de lector siempre puro y abierto, a pesar de manosear notas y estudios de todo tipo, requiere un equilibrio rayano en la hazaña. Hay quien dice que sólo los poetas pueden hablar de poesía,

porque son capaces de decir con el corazón el todo en una pequeña parte, como el poema de Juan Ramón:

> No le toques ya más
> que así es la rosa.

Marc Soriano, Carmen Bravo Villasante, Arturo Medina, Celia Viñas, Juan Cervera, Gianni Rodari, Paul Hazard, Enzo Petrini, Bettina Hürlimann, Hortensia Lacau, Luis Sánchez Corral, Ana Pelegrín y otros… nos precedieron; ahora son muchos los investigadores que se han decantado por una educación literaria de tipo crítico, que ojalá no pierda el ritmo del corazón.

Lo conseguirán si se acercan, como los maestros hicieron, a los jóvenes. No porque los jóvenes deban sustituir a los adultos a la hora de dar juicios o de establecer sistemas de valoración de obras y autores. Sino porque los jóvenes y su literatura tienen una destacada vocación de establecer preguntas y de asombrase. Así iremos construyendo una personalidad capaz de dudar y de indagar, de contrastar y buscar, de admitir y rechazar conforme a fundamentos.

Vivir la literatura

Fue Dámaso Alonso también quien afirmaba que la intuición de la obra era un privilegio que todos no podíamos alcanzar. Deja claro en estudios como Poesía Española[13] que el salto en el vacío no todos son capaces de darlo.

[13] Editorial Gredos. Madrid, 1979. Capítulo I. (Dámaso nos repetía (me repetía, dada la edad de los autores de este ensayo), que sin *intuición* nadie sabría nada de Literatura. Pero par él la Intuición estaría constituida por memoria, entendimiento y voluntad…Creemos que su capítulo de Poesía Española de Gredos, *La primera intuición la del lector*, merecía ser traído a esta publicación completo).

Sería necesario entender la Intuición en su plena, compleja y elaborada estructura. Podríamos cerrar este esbozo de ensayo, que es sólo un planteamiento de interrogantes y no un elenco de soluciones con una reflexión en voz alta.[14] En literatura, después de estudiar, conviene abandonarse al placer de los momentos mágicos que quedaron en nuestra memoria cincelados a golpe de entusiasmo, estupor y arte. El mejor texto, la mejor literatura juvenil, que existe de forma empírica, es aquella que quedó en nuestra memoria de jóvenes lectores; sea un pasaje de *Salgari* o del *Quijote*, *Veinte mil leguas de viaje submarino, Orientales de Zorrilla, Platero y yo o La historia interminable*.

Si aún nos interesa un libro más joven porque nos queremos conservar siempre jóvenes, no olvidemos nunca que *Todos los niños del mundo se hacen mayores menos uno…*[15]

[14] Anagrama, 2001.

[15] Arranque de Peter Pan. Edición recomendada: Peter Pan y Wendy. J. M. Barrie. Anaya, Madrid 1989.

Universidad de
Buenos Aires

La inclusión educativa en las zonas de pasaje: representaciones y prácticas de lectura y escritura

Gustavo Bombini[*]

Uno de los temas centrales de una agenda en torno a la lectura y la escritura como experiencia en la Universidad es el lo que podríamos llamar "zonas de pasaje", entendiendo a estos como los momentos de tránsito que hacen los estudiantes de un nivel educativo a otro. La ausencia de articulación entre niveles suele ser una de las características de nuestros sistemas educativos nacionales genera un impacto negativo en las trayectorias de los estudiantes. La escuela media o secundaria, como parte del subsistema de escolaridad básica con

[*] UBA-UNLP-UNSAM.

sus propios desarrollos didácticos en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura, se presenta como la antesala de los desafíos que planteará el nivel superior y universitario. En este sentido, la contigüidad de niveles ha naturalizado la idea de que es el nivel superior y universitario el que le pide una "rendición de cuentas" al nivel precedente respecto de lo que han logrado en términos de logros en lectura y escritura los estudiantes en tránsito. Parece que el "nivel superior" evalúa en definitiva al "nivel medio" respecto de la calidad de su tarea.

Por supuesto que, pedagógica y políticamente, las cosas son más complejas. En cada país, en cada tiempo histórico, la brecha, distancia o diferencia entre los modos de atravesar las prácticas de lectura y escritura en cada nivel, plantea diferentes modos de resolverse; en todo caso, se trata de aceptar y trabajar con esta diversidad de situaciones como desafíos problemáticos propios de las zonas de pasaje.

El trabajo con las prácticas de lectura y escritura en estos lugares de paso, cruciales, suelen ser los cursos de ingreso, de apoyo, de articulación a las Carreras de la Universidad o las primeras materias de cada una de ellas supone asumir un campo problemático específico que propone desafíos muy interesantes a la propia pedagogía universitaria.

El primer desafío a la hora de volver a pensar en las prácticas de lectura y escritura en estas zonas de pasaje, es el de revisar las representaciones más comunes acerca de lo que los jóvenes, los adolescentes "saben" o "pueden" en relación con estas prácticas. Para ello, es necesario evitar cualquiera de las generalizaciones habituales de contenido diagnóstico que se expresan con frases estereotípicas como:

"los jóvenes no leen", "todos los adolescentes que salen de la secundaria tienen grandes dificultades para manejar la lengua" o "los jóvenes pertenecen al mundo de la cultura de la imagen y por eso tiene poco interés por la lectura". Revisar estos enunciados propone un punto de partida que invita a una nueva reflexión pedagógica ya no sustentada en la idea de la existencia de un déficit – sin que esto significara negar los problemas específicos que los estudiantes reconocen con la lectura y la escritura – pero evitando esas representaciones deficitarias como punto de partida de las propuestas a desarrollar.

Se trata de evitar, entonces, la dicotomía déficit vs. éxito y de poner en crisis la idea de que la llegada a ese éxito se obtendría gracias al poder reparador de una determinada receta probada de trabajo con los textos. Asimismo, es necesario someter a discusión la idea de conocimientos "básicos" que todos los alumnos deberían poseer para ingresar a la universidad y que la escuela no les estaría ofreciendo, así como también la creencia arraigada de que el trabajo focalizado sobre ciertos tipos de textos que efectivamente los alumnos trabajarán en la Universidad, es una decisión de carácter funcional y pragmático que garantizará una entrada exitosa a los estudios superiores. En este sentido, es necesario poner en duda que el trabajo focalizado en los llamados "géneros académicos" o "discursos académicos" sea la clave del éxito en este terreno. Por una parte, porque la propia definición de estos géneros es controvertida: no es homologable escribir un parcial que una monografía y menos aún una ponencia, una reseña bibliográfica o una tesina; una cosa son textos producidos en la situación de escolarización y otra son los géneros que asumimos en la vida profesional. Sin negar que sea posible proponer abor-

dajes específicos para cada uno de estos géneros a lo largo de la formación académica, anticipar en el ingreso o en las primeras materias de las carreras "dosis de tipología" de estos textos, normas de escritura, ejemplos modelados no es garantía de resultados inmediatos en las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes que ingresan al nivel superior y universitario.

Se hace necesario poner en discusión cierto carácter prescriptivo que han asumido en la didáctica de la lengua las descripciones de los tipos de textos y el supuesto subyacente de una concepción meramente funcional del lenguaje y mecanicista de su enseñanza. Suele afirmarse que si desde todas las Cátedras les damos a los alumnos el mismo modelo para la escritura de una monografía, los problemas con la escritura de monografías se superará. Se trata de una ilusión de intervención remedial, a la manera de un antídoto científico sobre las "malas prácticas" o las "bajas competencias".

Las relaciones de los sujetos – y de los jóvenes en particular – con las prácticas de lectura y escritura podrían describirse de manera más compleja. Por lo pronto, ponemos en discusión los supuestos homogeneizantes al respecto ya sean de corte psicologista (todos los alumnos desarrollan los mismos procesos en la lectura y en la escritura) o de corte lingüístico normativo (solo se trata de seguir unos modelos). Un acercamiento empírico a las prácticas entendidas en términos de tareas cotidianas que los alumnos desarrollan en las aulas permiten reconocer continuidades y rupturas en las formas de apropiación del conocimiento en las que se ponen en juego la diversidad de subjetividades de los alumnos. Se trata de entender que cuando los jóvenes leen y escriben lo que se juega en esas prácticas

son ante todo mecanismos de apropiación de la cultura escrita. Estos mecanismos, o mejor diríamos, estos "modos" de apropiación de la cultura escrita – siguiendo a Roger Chartier – son sociales e históricos y deben ser reconocidos a partir de esas características.

Los alumnos llegan a la puerta de la universidad siendo poseedores de una experiencia cultural diversa y es desde ella, desde donde construyen sus recorridos posibles hacia las propuestas que el nivel superior les ofrece. De este modo, cuando por ejemplo un alumno resuelve una consigna de lectura o escritura originada en la lectura de un texto de ficción esa práctica de lectura y/o de escritura constituye una oportunidad para que se reconozca y para que se establezca un diálogo con los saberes socioculturales que los jóvenes poseen en relación con las ficciones. Se trata de repensar los modos en que – al menos en estos momentos de pasaje – se enuncian los conocimientos; cierro tipo de enunciados más narrativos – en el sentido bruneriano del término – propondrán desafíos interesantes que van más allá de los modos naturalizados de referirse al conocimiento del manual escolar o del paper académico. Entre el manual y el paper se juegan una serie de modos posibles en que los sujetos participan y se apropian de las prácticas de la cultura escrita, a la vez que ganan confianza en que esas apropiaciones son posibles para ellos.

Después de realizada una consigna de escritura * del tipo "escribir a la manera de" un texto leído antes, esas producciones resultan de mucho interés en tanto las diferentes resoluciones ponen en evidencia variadas formas de hacer propia la escritura al tiempo que exhiben conocimientos sobre la lengua y la literatura de orígenes diversos. En este sentido, podemos decir, siguiendo a Henry

Giroux, que se invita a enseñar y aprender considerando que la lectura y la escritura: "Ofrece a los estudiantes la oportunidad de reescribir los textos de la cultura dominante cargándolos, no simplemente de sus propias experiencias, sino de una conciencia teórica perfectamente afinada. Pues es en el proceso de escribir donde se dan las posibilidades de que los alumnos entiendan cómo están inmersos en el lenguaje, qué significa volver a escribir el lenguaje como acto de compromiso crítico, y aprendan cómo escribir en diversas formas de alfabetización."[1]

Una de las tareas posibles a la hora de recuperar la singularidad de los modos de apropiación y de dar cuenta de las particularidades de las prácticas específicas que se producen en las aulas, es que sobre cada jornada de trabajo alumnos y docentes narren las prácticas que llevaban a cabo en el taller. En el formato de diarios de docentes y de alumnos habrán de registrar sus impresiones del recorrido por el curso y focalizarán su mirada en momentos interesantes, críticos, exitosos y no tanto pero en todo caso reveladores, con un valor de indicio, de dato a ser interpretado. Este dispositivo permite construir un espacio de reflexión para los propios actores de la práctica a la vez que resultan materiales de inmenso valor para indagar sobre las formas de apropiación de la cultura escrita a partir de la lectura y escritura y para sopesar de qué modo esas experiencias ponen en suspenso las representaciones que de manera simplificadora objetivan a los alumnos de la escuela media que desean ingresar a la universidad en posiciones de "pobreza cultural y lingüística".

En este sentido, la mirada acerca de la práctica que se propone en esta experiencia supone el desafío de reconocer a la práctica en su heterogeneidad y a cada escena de lec-

tura y escritura como una narración rica en indicios acerca de las tácticas que los sujetos despliegan para construir una relación posible con la cultura escrita.

La expectativa de ingresar a la universidad pareciera estar naturalizando la idea, habitual en el ámbito de los cursos de ingreso terciarios y universitarios, de que un curso de lectura y escritura trabajará sobre aquellos textos que son los específicos de la tarea en ese nivel: resolución de exámenes parciales, toma de apuntes, escritura de monografías, entre otros y sobre ciertos tipos textuales específicos como el textos instructivo, el expositivo y el argumentativo. Si bien algunos de estos formatos acaso pudieran trabajarse no los consideramos centrales sino que se trata de pivotear sobre las prácticas mismas de lectura y escritura y sobre una observación cuidadosa acerca de los modos en que los sujetos se relacionan con estas prácticas. Retomando a la investigadora mexicana Elsie Rockwell, se trata de poner en el centro los procesos de apropiación cultural por parte de los sujetos. Modos de la apropiación que se dan en variados contextos socioculturales, en determinadas aulas y con diversos sujetos, profesores y alumnos.

En principio, la lectura de algunos de esos diarios nos viene mostrando de manera abrumadora la importancia dada por los alumnos al trabajo con otros en un ambiente de respeto hacia las opiniones de todos. Podríamos decir que uno de los aspectos más señalados en esos textos es el vínculo de trabajo establecido con el resto del grupo. La modalidad de trabajo en taller, la discusión colectiva de los sentidos textuales, el intercambio de interpretaciones, la lectura de las propias producciones en un marco en el que la devolución del grupo no era en términos de bueno o

malo, correcto o incorrecto, fue algo que la mayoría de los diarios señalan.

Dice uno de esos diarios:

> En la clase del día de hoy se leyó un cuento y las personas que estábamos dimos diferentes opiniones acerca de lo leído y de otros temas de la actualidad. En encuentro fue muy distinto a los del colegio.

Y otro:

> *Me gusta mucho la puesta en común que hacemos al respecto de lo que pensamos nosotros del texto que leímos. Dar nuestro punto de vista. Y no me incomoda equivocarme con mis producciones"*

> Estos diarios desmienten en primer lugar y de manera rotunda las representaciones simplistas que indican que los estudiantes no tienen interés por acceder a prácticas letradas. Por el contrario, aparece con fuerza el alto valor simbólico de la lectura y de la escritura y de los espacios dedicados especialmente a desarrollar estas prácticas.

Leemos:

> *La clase me parece favorable, me parece positivo que nos den un espacio para la lectura y su análisis ya que por mi misma yo no le dedico el tiempo, creo que no lo valoraba lo suficiente.*

> De hecho, la opción por empezar estos cursos leyendo literatura iba en contra del supuesto "pragmatismo" de los jóvenes. Los diarios vuelven reiteradamente sobre la importancia de tener espacios para leer e intercambiar interpretaciones de los textos sin el imperativo de tener que dar la "respuesta correcta". En muchos casos la experiencia de trabajo en taller se revela para muchos como una novedad para sus supuestos sobre la lectura "No sabía que podían decirse tantas cosas de un texto" dice uno de los diarios.

Estos enunciados de los estudiantes están poniendo en tensión las representaciones sobre el acto de leer, muy extendidas en la escuela, que lo asimilan a reproducir un sentido que existiría en el texto más allá del lector y las

prácticas escolares de "desciframiento" de lo que el texto "quiere decir". Prácticas que anulan la reflexión sobre la construcción social de los sentidos textuales.

De alguna manera, las condiciones de trabajo en taller se vuelven novedosas para estos alumnos en tanto cuestionan los modos más habituales de trabajo escolar. La lectura de los diarios deja la impresión de que para la mayoría de estos alumnos se trata de una experiencia vital, de encuentro con otras personas en un espacio de "debate" como dice uno de los diarios. Lo que resulta crucial es que ese encuentro con otros está mediado por la lectura y la escritura. En buena medida, las menciones reiteradas de los alumnos a que se sienten parte del grupo de trabajo, que se sienten "cómodos" en el taller, nos indican que esta forma de acceder a lo escrito sin duda permite las apropiaciones.

Para finalizar, esta posición que revisa aspectos centrales de la didáctica de la lectura y la escritura se propone como una apuesta hacia la construcción de una mirada que considere los significados puestos en juego en torno a la lectura y la escritura por parte de docentes y alumnos. Una mirada que permita desnaturalizar lo que aparece como único y evidente en los espacios de enseñanza y que pueda abrir la posibilidad a otras formas de apropiarse de lo escrito. Una posición que intenta colocar en el centro de interés esos diversos modos de apropiación de la lectura y la escritura como un puente para ampliar la experiencia de los alumnos con la cultura escrita, en un momento crucial como lo es el pasaje del nivel medio y polimodal a los estudios superiores.

* Las actividades a las que se hace referencia se han desarrollado en el marco de una experiencia de articulación entre Universidad y Escuela Secundaria realizada entre el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina, los Ministerios de Educación de algunas provincias y las respectivas universidades nacionales. Se trató de un Curso de Apoyo que se dictó de manera gratuita y que tenía entre sus contenidos la lectura y la escritura de textos literarios y no literarios. (desde el año 2004 y sigue). Agradezco a los profesores Carolina Cuesta y Sergio Frugoni el acompañamiento en este proyecto y en algunas de las reflexiones que realizo en este artículo.

Bibliografía

BAHLOUL, Joëlle. *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre "los pocos lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

BAJTÍN, Mijail. *Estética de la Creación Verbal*. México: S. XXI, 1997.

BOMBINI, Gustavo. *La trama de los textos.* Problemas de la enseñanza de la literatura. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005.

BOMBINI, Gustavo. Investigar en Didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras. *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Buenos Aires, El Hacedor-Jorge Baudino Ediciones, año 3, n. 3, noviembre del 2005. p. 32-47.

BOMBINI, Gustavo; CUESTA, Carolina. Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza. En: *Archivos de Didáctica.* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila-UNSAM, 2006. (Serie Fichas de Investigación y Fichas de Clase).

BOURDIEU, Pierre. *Las reglas del arte.* Génesis y estructura del campo literario. Barcelona: Anagrama, 1995.

CARDOSO DE OLIVEIRA, R. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. *Revista de antropología*, v. 39, n. 1, 1996.

CONNELL, R. W. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata, 1997.

CUESTA, Carolina. Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura. Buenos Aires: El Hacedor, año 1, n. 1, septiembre del 2001.

EGAN, Kieran. *La imaginación en la enseñanza y el aprendizaje.* Bs.As., Amorrortu, 1999.

FRUGONI, Sergio. La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la lengua y la literatura. *Lulú Coquette*. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino Ediciones, año 3, n. 3, noviembre del 2005. p. 81-95.

GEERTZ, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992.

GIROUX, Henry. *Placeres inquietantes.* Aprendiendo la cultura popular. Barcelona: Paidós, 1996.

PERONI, Michel. *Historias de lectura.* Trayectorias de vida y de lectura. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PETIT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura.* México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

PETIT, Michèle. *Lecturas*: del espacio íntimo al espacio privado. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

REGUILLO CRUZ, Rossana. *Estrategias del desencanto.* Emergencia de culturas juveniles. Buenos Aires: Norma, 2000.

Rockwell, Elsie. En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En: ROCKWELL, Elsie (Comp.). *La escuela cotidiana.* México: Fondo de Cultura Económica, 1995. p. 198-222.

ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares. *Lulú Coquette.* Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Buenos Aires: El Hacedor-Jorge Baudino Editores, año 3, n. 3, noviembre del 2005. p. 14-15.

Universidad de
Passo Fundo

De la naturaleza y funcionamiento del lenguaje a la enseñanza de lengua

Telisa Furlanetto Graeff

> [...] uma vez conhecida a essência do fenômeno lingüístico em toda a sua complexidade, os métodos a escolher para a investigação (e para o ensino) decorrerão clara e naturalmente desse conhecimento e serão sem dúvida os mais adequados. (Herculano de Carvalho, 1967. p. X- XI).[1]

Comprender la naturaleza, el funcionamiento del lenguaje en la sociedad y las características que definen una lengua materna por oposición a una lengua extranjera es esencial en la enseñanza de lengua.

[1] N. T. [...] una vez conocida la esencia del fenómeno lingüístico en toda su complexidad, los métodos electos para la investigación (y para ola enseñanza) recurrirán clara y naturalmente a ese conocimiento y serán sin duda los más adecuados. (Herculano de Carvalho, 1967. p. X- XI).

Las respuestas a la cuestión "¿Para qué se enseña lengua materna?" explicitan, de cierto modo, la concepción de lenguaje y de lengua a ellas subyacentes, especialmente cuando se sabe que lengua materna es aquella que se aprende naturalmente, antes de frecuentar la escuela.

Si alguien, por ejemplo, responde que enseña para que "no hablen/escriban equivocado", queda clara la comprensión de que hay una variedad en el portugués, la norma culta padrón, siendo considerada mejor que las demás y, en consecuencia de eso, la decisión de que deben ser usadas prácticas de enseñanza que conduzcan a los alumnos a conformarse a los padrones fonológicos, fonéticos, lexicales, sintácticos de esa variación.

Esa respuesta ignora la característica de que la lengua portuguesa, como todas las lenguas naturales humanas, existe como unidad apenas virtualmente, por el hecho de que sus hablantes se reconocen como hablantes de portugués, y no de otra lengua, una vez que, al concretizarse en el uso, será siempre marcada por un tiempo, un espacio y un extracto socio-cultural, parámetros que definen una comunidad lingüística. En esa medida, la comunidad de hablantes del portugués es una "comunidad de comunidades".

Aquí hago referencia a la definición de Herculano de Carvalho de comunidad lingüística, en su libro *Teoria da linguagem*: natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas, publicado en Coimbra, en 1967:

> O que chamamos comunidade lingüística não é porém outra coisa senão a comunidade humana sem outro determinativo, - a sociedade dos homens em geral ou em particular –, enquanto contemplada através de um prisma especial, o da linguagem. Se quisermos considerar as comunidades dos homens nos seus caracteres genéricos, abstraindo pois momentaneamente da perspectiva lingüística, que mais tarde retomaremos, verificamos em primeiro lugar que cada uma delas constitui um grupo mais ou menos extenso de indivíduos ligados entre si pela

> convivência e pela comparticipação mais ou menos directa e actuante nas mais variadas actividades e nas mais diversas ordens de interesses, mediatos ou imediatos, quer materiais quer espirituais.
> Vemos além disso que, existindo comunidades de extensões muito diversas, – maiores umas, menores outras, compreendendo as primeiras um grande número, as segundas um pequeno número de indivíduos –, cada um dos agrupamentos sociais mais extensos é constituído, não por indivíduos isolados, mas por agrupamentos ou comunidades menores, podendo também aqueles estar integrados outros agrupamentos ainda maiores. Por outras palavras, todo o grupo social de uma certa extensão é antes de tudo uma comunidade de comunidades. (p. 291-292).[2]

Asumiendo la concepción de comunidad humana, tan bien explicitada por Herculano de Carvalho, ahora bajo el prisma del lenguaje, queda muy claro que el conocimiento de un solo dialecto del portugués, en el caso el conocimiento del dialecto padrón culto, no es suficiente para que el hablante interactúe lingüísticamente en todas las situaciones sociales de que participa/participará durante toda su

[2] NT. Lo que llamamos comunidad lingüística no es sin embargo otra cosa sino la comunidad humana sin otro determinativo, – la sociedad de los hombres en general o en particular –, en cuanto contemplada a través de un prisma especial, el del lenguaje. Si quisiésemos considerar las comunidades de los hombres en sus caracteres genéricos, abstrayendo pues momentáneamente de la perspectiva lingüística, que más tarde retomaremos, verificamos en primer lugar que cada una de ellas constituye un grupo más o menos extenso de individuos ligados entre si por la convivencia y por la coparticipación más o menos directa y actuante en las más variadas actividades y en las más diversas órdenes de intereses, mediatos o inmediatos, sean materiales o espirituales. Vemos además de eso que, existiendo comunidades de extensiones muy diversas, – mayores unas, menores otras, comprendiendo las primeras un gran número, las segundas un pequeño número de individuos –, cada uno de los agrupamientos sociales más extensos se constituye, no por individuos aislados, mas por agrupamientos o comunidades menores, aquellos también pueden integrarse a otros agrupamientos aún mayores. En otras palabras, todo el grupo social de una cierta extensión es antes de todo una comunidad de comunidades. (p. 291-292).

vida. Queda muy claro, también, que los padrones lingüísticos que el hablante nativo dominó, en el sentido de usarlos da manera como son usados por aquellos de quien los aprendió, son "exactamente tan buenos', en cuanto lenguaje, cuanto los que, más tarde, aprenderá en la escuela. En ese entendimiento, no hay formas o estructuras lingüísticas intrínsecamente "buenas" o "malas"; ellas serán más o menos adecuadas a determinada necesidad comunicativa, y en ese sentido, ninguna forma o estructura puede ser dispensada, substituida.

Halliday et al.,[3] en un clásico, y por eso todavía actual, capítulo sobre *O ensino da língua materna*, en que trata de los tres tipos de enseñanza de lengua – prescriptivo, descriptivo y productivo – alerta para los daños que la enseñanza prescriptiva de lengua puede causar si ocupase más que una pequeña fracción del tiempo total de la enseñanza de lengua materna: uno es tornarse proscriptivo, focalizando la atención sobre lo que no debe ser hecho; otro es contribuir para que se establezca, en el espíritu de los alumnos, una falsa imagen de la naturaleza del lenguaje y una incomprensión de la naturaleza de la lengua, que impedirá en ellos tanto el uso y la apreciación de su lengua materna cuanto tornará más difícil el aprendizaje de una lengua extranjera.

Parece-nos que esa concepción de lenguaje – que promueve la interacción entre personas, socio-históricamente situadas, que pertenecen simultáneamente a varias otras comunidades humanas, que se comunican por medio de textos, e no de frases aisladas – conduce a una enseñanza

[3] En el libro *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.

de lengua que se oriente por la noción de género,[4] en la medida en que los textos pertenecen a un o otro género. Conduce, especialmente, a una enseñanza de lengua que considere el conocimiento que los alumnos ya tienen sobre géneros, puesto que, desde que tienen consciencia de si mismos, participan de prácticas discursivas diversas.

El papel de la enseñanza de lengua debe ser, entonces, ampliar la competencia de recepción y de producción textual, o sea, aumentar los recursos que el alumno posee, de tal modo que tenga a su disposición, para uso adecuado, la mayor escala posible de potencialidades de su lengua, en todas las diversas situaciones en que las necesite. El alumno debe prepararse para actuar en esa comunidad de comunidades en prácticas discursivas desde las cotidianas hasta las más formales.

Como se percibe, es de la naturaleza de la lengua en la sociedad tener sus enunciados, más o menos estabilizados en géneros. Bakhtin, en el texto Los géneros del discurso, en la obra *Estética da criação verbal*,[5] aclara esa relación de la actividad humana con el uso de la lengua, al presentar la noción de género:

> A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e

[4] Tomamos la definición bakhtiniana de género.

[5] Publicación de Martins Fontes, 1977. Esta obra fue escrita por Bakhtin en torno de 1952/1953 y publicada en Rusia, en 1979.

> todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (p. 279).[6]

Se destaca, en esa definición, los aspectos de forma y de función, estos determinando aquellos. El problema de la escuela es que los géneros fueron, y son aún en muchos casos, interpretados más por la perspectiva de los productos de lo que en la de los procesos. La enseñanza de lectura y de escritura era calcada/y aún lo es, principalmente en las propiedades formales de los textos, y no en las situaciones enunciativas que están en su origen.

Examinemos un caso, en que la actividad de redacción se basa en la forma (o sea, en el contenido temático y/o en la estructura composicional, y/o n los recursos lingüísticos), y la respuesta de un alumno.

Propuesta – En un 4º grado de la primaria, de una escuela privada, al inicio del semestre.

[6] NT. La utilización de la lengua se efectúa en forma de enunciados (orales y escritos), concretos y únicos, que emanan de los integrantes de una o otra esfera de la actividad humana. El enunciado refleja las condiciones específicas y las finalidades de cada una de esas esferas, no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea, por la selección operada en los recursos de la lengua – recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales -, mas también, y sobretodo, por su construcción composicional. Estos tres elementos (contenido temático, estilo y construcción composicional) se funden indisolublemente en el *todo* del enunciado, y todos ellos son marcados por la especificidad de una esfera de comunicación. Cualquier enunciado considerado aisladamente es, claro, individual, mas cada esfera de utilización de la lengua elabora sus *tipos relativamente estables* de enunciados, siendo eso lo que denominamos *géneros del discurso*. (p. 279).

¿Vamos a escribir?

La Familia

¿Cuántos miembros tiene su familia?
¿Cómo es el nombre de su padre?
¿Cómo es el nombre de su madre?
¿Cuántos hermanos tiene?
¿Ustedes suelen salir a pasear juntos?
¿Cuál fue el último paseo que hicieron?
¿Cuéntanos cómo fue ese paseo?
¿De un título para su texto.

Respuesta

Mi familia

Un día, al salir de la catequesis, la profe mandó a Sabrina que investigase sobre familias o entrevistase a alguien. Y ella decidió entrevistarme. Ella empezó así:
– ¿Quién hace parte de su familia?
– Mi padre, mi madre y mis dos hermanos sin olvidar de Dunga mi perro.
– ¿Cómo es el nombre de su padre y de su madre?
– Bueno, de mi padre es Jorge y de mi madre es Ana.
– ¿Ustedes pasean juntos? Me cuentas un paseo?
– Bueno, fue así. Mis tíos vinieron para acá, entonces nosotros combinamos ir a pescar, entonces había una isla donde nos fuimos a pescar. Nosotros queríamos atravesarla, entonces nos fuimos. En la mitad del camino las zapatillas se pegaban, entonces yo me di cuenta que perdí el mío y tuve que zambullir. Basta?
– Basta, pero tú no me contestaste una pregunta:
– ¿ Ustedes pasean o no pasean juntos?
– ¡Claro!
– ¡Gracias!

Ora, ¿no seria más fácil orientar la propuesta por la función socio-comunicativa del texto, para verificar después si los aspectos formales son adecuados o en que podrían ser mejorados, con el fin de promover una interacción más eficaz?

Se nota-se que el alumno, a partir de la falta de claureza de la propuesta, del punto de vista de la función del texto a ser producido, decidió por el género entrevista, lo que ciertamente no había sido previsto por la profesora, que posiblemente pretendía, con las cuestiones, "auxiliar" al alumno a escribir una narrativa. La creatividad del alumno, que se verifica en la originalidad del hecho narrado, es, a su vez, interrumpida por la pregunta "¿Basta?", hecha por el entrevistado a la entrevistadora. En la respuesta de esta "Basta, más tú no me respondiste una pregunta.", se percibe claramente la preocupación de cumplir la tarea, de acuerdo con la solicitación hecha por la docente. A seguir, en el texto del alumno, en el turno de la entrevistadora es inserida la cuestión que, en la intención de cumplir la tarea del aula, torna incoherente el texto: "– ¿Ustedes pasean o no pasean juntos?" A lo que la entrevistada responde: "Claro". Y la entrevistadora agradece: "Gracias".

Claro está que ese final jamás ocurría en situación real de comunicación. Claro está que el niño de 4º grado, que escribe el texto, también sabe eso.

Lo que él está aprendiendo a hacer es un texto que cree haber sentido en la escuela, un texto cuya naturaleza se desconecta de la vida, de su vivencia de hablante, por lo menos. E irá progresando hasta tornarse un productor de un montón de frases correctas, marcadas, a veces, por la hipercorrección, que repiten el sentido común, sin ningún vínculo con lo que él piensa del mundo, de los seres y de sus relaciones, con la manifestación de sus emociones y con las posibilidades que la lengua ofrece de influenciar y de ser influenciado en un proceso de socialización y, por fin, de humanización por el lenguaje.

Ese escenario puede ser diferente con una enseñanza orientada por la noción de *genero textual*, la cual es muy diferente de la noción de *tipo textual* como esclarece Marcuschi (2002, p. 19-36), al referir que la expresión *tipo textual* se usa para designar una especie de secuencia teóricamente definida por la *naturaleza lingüística* de su composición (aspectos léxicos, sintácticos, tiempos verbales, relaciones lógicas); en cuanto la expresión *género textual* se usa para hacer referencia a los textos materializados que encontramos en nuestra vida diaria y que presentan características socio-comunicativas definidas por contenidos, propriedades funcionales, estilo y composición característicos. Recuerda, aún, el referido autor que, en general, los tipos textuales abarcan cerca de media docena de categorías conocidas como *narración, argumentación, exposición, descripción, injunción,* siendo que los *géneros* son innúmeros (menú, carta personal, editorial, jaculatoria, bula de remedio, carta del lector, anuncios, clases virtuales, charla por computador...).

Esta distinción deja muy clara la diferencia de solicitarse, en el aula, de un lado, una narración, descripción o disertación y, de otro, una historia graciosa o la descripción de un lugar después de un vendaval, para insertar en reportaje, o una carta de lector, mencionando causas de la inundación de su barrio, después una tempestad, y pidiendo providencias, por ejemplo. La diferencia está en centrar la actividad de escritura en la función del uso del lenguaje y no en la forma, más específicamente en el tipo de texto. A ese propósito es importante retomar la distinción que Marcuschi hace, en el mismo trabajo anteriormente citado (p. 30-32), entre *heterogeneidad tipológica*, mostrando que, en un texto del género carta, por ejemplo, puedan encon-

trarse variados tipos de secuencias textuales, e *intertextualidad inter-géneros*, que se refiere a la hibridización o mezcla de géneros, en que un genero asume la función de otro.

Como ejemplo de *heterogeneidad tipológica*, obsérvese la Carta del Lector, publicada en la revista *Veja*, en la cual se identifican secuencias narrativas, descriptivas y argumentativas:

> Necessária a reportagem de Veja sobre o referendo de 23 de outubro. Estou estudando na Suíça e todos os dias observo a calma e a paz de um país onde praticamente todo o cidadão do sexo masculino possui o porte legal de uma arma de fogo. O desarmamento da população brasileira deixará a sociedade ainda mais fragilizada diante dos ataques dos bandidos. (Veja, p. 32, 12/10/2005).[7]

Ya, como ejemplo de *intertextualidad inter-géneros*, confiérase el texto de Eduardo Galeano, en *O livro dos abraços* (1995, p. 77):

> Anuncios
> Se vende-se:
> – Uma negra meio boçal, da nação cabinda, pela quantidade de 430 pesos. Tem rudimentos de costurar e passar.
> – Sanguessugas recém-chegadas da Europa, da melhor qualidade, por quatro, cinco e seis vinténs uma.
> – Um carro, por quinhentos patacões, ou troca-se por negra.
> – Uma negra, de idade de treze a quatorze anos, sem vícios, de nação bangala.
> – Um mulatinho de idade onze anos, com rudimentos de alfaiate.
> – Essência de salsaparrilha, a dois pesos o frasquinho.

[7] Necesario el reportaje de Veja sobre el referendo de 23 de octubre. Estoy estudiando en Suiza y todos los días observo la calma y la paz de un país donde prácticamente todo ciudadano del sexo masculino posee el porte legal de un arma de fuego. El desarmamiento de la población brasileña dejará a la sociedad aún más fragilizada delante de los ataques de los bandidos. (Veja, p. 32, 12/10/2005).

– Uma primeiriça com poucos dias de parida. Não tem cria, mas tem abundante leite bom.
– Um leão, manso feito um cão, que come de tudo, e também uma cômoda e uma caixa de embuia.
– Uma criada sem vícios nem doenças, de nação conga, de idade de uns dezoito anos, e além disso um piano e outros móveis a preços cômodos.
(Dos jornais uruguaios de 1840, vinte e sete anos depois da abolição da escravatura)

El texto, como se puede percibir, tiene la forma (estructura composicional, contenido temático y estilo verbal) de un anuncio publicitario, mas su función es traer a la memoria una época en que se vendían seres humanos como si fuesen cosas, y no dejar olvidar, mantener viva la memoria colectiva. El presente texto perdió su función de origen (de vender) para asumir la función poética, de hacer indignarse, de hacer avergonzarse y conmoverse, entristecerse con un pasado que no debería haber sido presente.

Leer textos, reconocer sus variantes y las invariantes del género que realiza, es una tarea de toda la vida de aprendiz de lenguaje en uso.

Esa continuará siendo la actividad que el usuario de una lengua tendrá en la universidad: la de aprender los géneros que necesite. Quedó muy evidente la cualidad y la extensión de esa tarea, cuando una alumna, que realizaba un curso de post-grado, envió el siguiente mensaje electrónico al orientador de su proyecto de pesquisa:

Profesor X
Estoy enviándole la propuesta de entrevista con los profesores. No sé si está bien de esa forma. Espero sugerencias para iniciar la investigación.
Gracias,
Fulana

Abriendo el archivo anexo, el orientador encontró la propuesta, que se transcribe a seguir:

Grado de actuación:_____

Esta investigación tiene como objetivo conocer algunos puntos sobre las propuestas de redacción, tiene como objetivo integrar la Disertación de Especialización en Letras – Estudios Lingüísticos – de la académica (Fulana de Tal). No hay interés por la identidad del entrevistado, apenas la clase en que actúa. Los profesores entrevistados pueden conversar y responder juntos.
Para cada propuesta de redacción usted tendrá que realizar la siguiente actividad:
1 - Examine las propuestas abajo y haga las siguientes anotaciones:
2 - ¿Diga si la propuesta es buena o no? Justifique su respuesta
3 - Delimite el tema (sobre lo que los alumnos tendrían de escribir)

Seguían, entonces las cinco propuestas de redacción que los profesores-participantes tendrían que analizar.

El orientador percibió que tendría de conducir a su alumna para que identificara dos géneros comunes en pesquisas: una carta, invitando a los profesores a participar de la investigación, es un instrumento de colecta de datos. Los dos con sus especificidades de función y de forma (estructura composicional, contenido temático y estilo).

La dificultad de la tarea sería directamente proporcional a la comprensión que el aluno tuviese de la esencia del fenómeno lingüístico, en otras palabras al conocimiento que tuviese de la naturaleza y del funcionamiento del lenguaje en la sociedad.

Como los géneros son "enunciados relativamente estables", el alumno podría buscar en informes de pesquisa, en los Anexos, esos géneros y, con base en ellos, hacer sus textos.

Para tanto, ya debería tener autonomía de investigar, cuando se trata de escribir un nuevo género. Iniciativa esta que deberá tener en toda su vida, pues los géneros

cambian, se transforman, surgen nuevos, como ya anunciara Bakhtin:

> A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (1997, p. 279).[8]

Es que los géneros textuales se vinculan a prácticas sociales, a necesidades socio-discursivas. Como la esfera de la acción humana fue extremamente ampliada por la era de la interacción digital, en la misma proporción se ampliaron y ampliarán los géneros, que los alumnos deberán aprender a descifrar, percibiendo tanto su función como práctica socio-discursiva bien como las invariantes de estructura composicional, de contenido temático y de recursos lingüísticos, y a usar, a veces, mismo antes que su profesor.

En síntesis, parafraseando Herculano de Carvalho, solamente la enseñanza de lengua que transcurre del conocimiento de la esencia del fenómeno lingüístico en toda su complexidad será lo más adecuado a la ampliación de la competencia discursiva de los alumnos, esto es, aquel que permitirá al alumno la participación en el número de comunidades que desee, usando la lengua para los fines que necesite.

---

[8] NT. La riqueza y la variedad de los géneros del discurso son infinitas, pues la variedad virtual de la actividad humana es inagotable, y cada esfera de esa actividad comporta un repertorio de géneros del discurso que va diferenciándose y ampliándose a medida que la propia esfera se desenvuelve y queda más compleja. (1997, p. 279).

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem*: natureza do fenômeno lingüístico e a análise das línguas. Coimbra: Almedina, 1967.

HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, Angus; STREVENS, Peter. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas.* Petrópolis: Vozes, 1974.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Con perdón por la rima pobre: *livro e leitura, fome versus fartura*[1]

Tania Rösing[*]
Miguel Rettenmaier[**]
Caroline Capellari[***]

Bebida é água.
comida é pasto.
você tem sede de quê?
você tem fome de quê?

Comida, Arnaldo Antunes,
Marcelo Fromer e Sérgio Brito[2]

El hambre y la abundancia

El título de este trabajo lleva consigo un juego semántico un poco más profundo que la rima simplista entre las palabras "leitura" y "fartu-

[*] Profesora e investigadora del Masterado en Letras de la Universidad de Passo Fundo (Brasil), en la línea "Lectura y formación del lector"; coordinadora general de las Jornadas Literarias de Passo Fundo.
[**] Profesor e investigador en la línea "Lectura y formación del lector"; coordinador del Masterado en Letras de la Universidad de Passo Fundo. (Brasil).
[***] Caroline Capellari, alumna del Curso de Letras de la UPF, becaria PIBIC/UPF
[1] N. T. Libro y Lectura/Hambre Vs. abundancia.
[2] N. T. Bebida es agua./comida es pasto/tienes sed de quê?/tienes hambre de quê? (*Comida*, Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer y Sérgio Brito).

ra". En realidad, guarda en si dos binomios complementares, combinados a circunstancias que, aunque regidas por la multiplicidad de fuentes, por las innúmeras posibilidades y por los diversos estatutos de lectura, aún no nos libraron de una sensación permanente de carencia, de hambre. A la sociedad de masa, multimedial, globalizada y digitalizada, permanentemente conectada y gradualmente ampliada (en el caso brasileño, hace 44,5 millones de personas con acceso a internet[3]), parece asegurarse la voluptuosidad del exceso, aunque no se garantice la democratización de la lectura literaria. Por la abundancia de medios de comunicación, por los computadores y por la diversidad hipertextual, por el tiempo de conexión (el Brasil lidera en la cuestión tiempo de navegación, con más de 40 horas en abril), por el exceso de información, por la multiplicidad de ambientes y de estímulos en múltiples códigos, el sujeto insertado en el universo de la actualidad parece envuelto en una voracidad sin límite, que invierte el impulso natural del hambre a un apetito insaciable por información y comunicación. Por otro lado, relativamente a la lectura de libros, a la experiencia con el texto literario, parece persistir la sensación de que, por lo menos en comparación con lo que pretendemos para las personas, pocos leen.

Las investigaciones más actuales demuestran motivos para optimismo, más no retiran un sentimiento de frustración. La pesquisa *Retratos da leitura do Brasil,* realizada

[3] Conforme informado por la prensa brasileña "El número de brasileños con aceso àa la internet en casa o en el trabajo alcanzó la marca de 44,5 millones de personas en mayo. De ese total, 34,5 millones usaron la internet el mes pasado en por lo menos uno de esos dos ambientes. Los datos son de pesquisa de Ibope Nielsen Online, que por primera vez presentó los resultados de la medición también en el local de trabajo." Zero Hora, 24 de junio de 2009. Disponíble en: http://www.clicrbs.com.br/zerohora. Aceso en: 24 junio 2009,

por el Instituto Pró-Livro[4] entre setiembre de 2007 y mayo de 2008, proporcionando algunos datos importantes, aunque jamás indiscutibles. A pesar de que estadísticamente el número de libros leídos en el Brasil giren en torno de 4,7 libros por habitante/año (un índice de difícil credibilidad, sólo admitido caso estén computados los libros didácticos) y mal sean considerados como lectores 95 millones de personas, perdura como de no-lectores la cifra estupenda de 77 millones de sujetos (45 % de la muestra). De la misma forma, en cuanto pueda haber un aparente optimismo por los datos cuantitativos de la muestra, la pesquisa reconoce limitaciones de no hacer "cualquier evaluación sobre la calidad de la lectura o mismo sobre los niveles de comprensión de los textos leídos." (Amorim, 2008, p. 26).

Más fuertes que las aparentes dudas sobre los mejores resultados están algunas certezas. El analfabetismo es aún una mácula, alcanzando aproximadamente 10% de la población brasileña, una población, con más de 15 años, de 14,4 millones de individuos. La no-lectura todavía está inoculada en los espacios más vulnerables de la población, sea en dimensiones socio-territoriales (las regiones más pobres del Brasil leen menos), sea en dimensiones socio-educacionales:

> O número de não-leitores diminui de acordo com o nível de escolarização, a renda familiar e a classe social. Na classe A, há apenas 5% de não leitores. Isso pode levar à conclusão de que o poder aquisitivo associado ao nível de escolarização, privilégio das classes mais altas, é significativo para a constituição de

[4] El Instituto Pro-livro es una "Oscip" (Organización social civil de interés público, creada por tres da las principales entidades de lectura del Brasil: Cámara Brasileña del Libro; Sindicato Nacional de Editores de Libros y Asociación Brasileña de Editores de Libros).

> leitores assíduos. No ensino superior, há apenas 2% de não-leitores. (Garcez, 2008, p. 63).[5]

Los no-lectores guardan una proporción significativa de analfabetos (28%) o de personas con hasta el 4º grado escolar (35%) y son, sobretodo, adultos entre 30 y 69 años. Los más jóvenes leen más libros en general por semana, en una composición de 25%, con menos de 18 años, contra 6%, con más de 18 años:

> Assim, a pesquisa confirma que, de fato, as crianças e os jovens lêem cerca de três vezes mais do que a população adulta, principalmente porque são estudantes e desenvolvem atividades escolares que obrigam a ler. E também porque têm mais acesso aos livros, o que é possibilitado pelos programas de distribuição de livros didáticos e de acervos para bibliotecas escolares. (Failla, 2008, p. 102).[6]

Prevalece, así, una circunstancia ya históricamente apuntada por los estudios y estadísticas de 30 años para acá. Al fin de los años 60, envueltos en los proyectos de la Unesco por la promoción del libro y de la lectura, Ronald Barker, entonces secretario de la Asociación de Lectores del Reino Unido, y Robert Escarpit, autoridad en los estudios sociológicos de la lectura y de la literatura, escribieron un clásico llamado *A fome de ler*, traducido y publicado en el Brasil, en 1975, bajo el patrocinio del entonces Ministe-

---

[5] N. T. El número de no-lectores disminuye de acuerdo con el nível de escolaridad, la renta familiar y la clase social. En la clase A, hay apenas 5% de no lectores. Eso puede llevar a la conclusión de que el poder adquisitivo asociado al nivel de escolaridad, privilegio de las clases más altas, es significativo para la constitución de lectores asíduos. En la enseñanza superior, hay apenas 2% de no-lectores. (Garcez, 2008, p. 63).

[6] N. T. Así, la pesquisa confirma que, de hecho, los niños y los jóvenes leen cerca de tres veces más que la población adulta, principalmente porque son estudiantes y desenvuelven actividades escolares que obligan a leer. Y también porque tienen más acceso a los libros, lo que es posibilitado por los programas de distribución de libros didácticos y de acervos para bibliotecas escolares. (Failla, 2008, p. 102).

rio de Educación y Cultura. En la obra, releída a la luz de la actualidad, muchas de las consideraciones de los autores, muñidas por las estadísticas de entonces no difieren de la realidad, aunque merezca nuevos encaminamientos. Como se comprobó en *Retratos da leitura no Brasil*, en términos generales, en aquel tiempo: "El problema de la no-lectura, surg[ia] principalmente entre los jóvenes adultos, que son más sujetos a recaer en el 'analfabetismo técnico', por la falta de práctica de lectura." (Barker; Escarpit, 1975, p. 121). Sea ese nicho de no-lectores considerado por la interrupción del hábito de lectura por cualesquiera factores que estén en la incapacidad de los currículos de formar lectores más allá de la vigencia de sus dominios a la falta de una predisposición, competencia o acceso a la fruición artística, la no-lectura parece perdurar, hoy, en lo que los autores llamaron de "zonas de escasez" y "zonas de hambre", en contraposición a las "zonas de abundancia". Y eso implica, para los autores, además de considerar todas las circunstancias sociales, las consecuencias educacionales, los efectos económicos, las cuestiones legales, observar la desproporción o "las sobresalientes desigualdades" entre los centros de producción y de distribución y las zonas populosas del mundo. En otras palabras, los materiales de lectura, los libros, serían producidos y distribuidos en países o fajas continentales de menor población, mas de mayor poder económico y con mercado consolidado, en detrimento de las masas desvalidas económicamente en varios países periféricos.

En ese sentido, cuando mucha comida es producida para pocos, Barker y Escarpit, observan la necesidad de producción y distribución de material como imprescindible a la formación de lectores. Su abordaje, observada la ter-

minología del "hambre", parece orientarse por una necesidad de fomento al cultivo, de multiplicación y socialización del alimento "libro". En el orden de la misma terminología, defienden un "ambiente de incubación" (Barker; Escarpit, 1975, p. 22), por el cual se estimule la generación de un público lector y se "garantice protección suficiente a los escritores para que sus derechos sean protegidos". Para los autores, "el papel es [era] un problema urgente" (Barker; Escarpit, 1975, p. 23), y de esas consideraciones, ese hambre que necesita cultivos y crianzas planeadas, ese hambre que tiene en si las demandas materiales de un fruto, el papel, caro y perjudicial para el medio-ambiente, ese hambre podría estar plenamente solucionado con la abundancia de la red, con la inmaterialidad de los soportes de lectura, con la distribución cada vez más abundante de datos. Entre tanto, eso no ocurre... nuestra sensación de que hay mucha hambre en el mundo y en el país, continua... nuestras frustraciones están ahí, vivas. Permanecemos hambrientos...

¿Hambre en la abundancia?

La impresión de no-lectura en el Brasil es histórica. Desde las fundaciones de nuestro país, desde la colonia, es recurrente la noción de que no se lee en el territorio brasileño. Para algunos teóricos, como Márcia Abreu, el descubrimiento del Brasil, que "llenó al Viejo Mundo de maravilla y espanto", permitió una serie de escritos que interpretaba la nueva tierra, de alguna manera ya constituyendo nuestra identidad. (Abreu, 2006, p. 83). En lo que se refiere a la lectura, perduró, a partir del foco del extranjero, del descubrimiento al siglo XIX, el "discurso de la falta": "Los viajantes insisten en denunciar las precarias

condiciones de vida intelectual, la ausencia de escuelas o su inadecuación, el número reducido de libreros y la mala calidad de sus stocks, el desinterés de los habitantes por la lectura." (Abreu, 2001, p. 141).

De todas formas, seríamos, tal vez en nuestro genoma, por un abordaje idealizado de lectura, euro-céntrica, criaturas sin condiciones de gusto, de instrucción, de medios, de "saludable dirección de espíritu". Seriamos un país de indios y negros, pardos demás para los libros. Mismo cuando delante algún elemento de la alta cultura, en tierras brasileñas de aquellos tiempos, los viajantes, según la autora, trataban luego de rebajarlo, "indicando su inadecuación, su baja calidad, el equívoco de las prácticas realizadas a su alrededor". (Abreu, 2006, p. 92). Márcia Abreu, apreciando el documento histórico, el relato de los extranjeros, defiende, con propiedad, no la constatación de una realidad, una descripción objetiva hecha por esos individuos, mas, la gradual consolidación de un preconcepto. Los registros de nuestro pasado, así, analizados por la investigadora,

> indicam a existência de bibliotecas, mulheres leitoras, escritores, imprensa, professores, alunos e escolas – mas tudo estava errado... A tão alardeada ausência de interesse pela leitura pode até converter-se em excesso de interesse quando se trata de arrolar argumentos para a tese da apatia dos brasileiros. (Abreu, 2006, p. 92).[7]

Tal conducta, aceptable de alguna forma por el etnocentrismo de los viajantes de la época habría, según la autora, desaguado en la intelectualidad brasileña, a los naci-

[7] NT. indican la existencia de bibliotecas, mujeres lectoras, escritores, prensa, profesores, alumnos y escuelas – mas todo estaba equivocado... La tan alardeada ausencia de interés por la lectura hasta puede convertirse en exceso de interés cuando se trata de juntar argumentos para la tesis de la apatía de los brasileños. (Abreu, 2006, p. 92).

dos posteriormente aquí, con implicaciones que adoptarían la idea del desinterés y la repetirían incesantemente: "De esa forma el discurso de los viajantes fundaron una concepción cultural del país, tornándose parte constitutiva de nuestra identidad." (Abreu, 2006, p. 93).

Reconocer el factor preconcepto actuante y vigente de las bases históricas a la actualidad de nuestra auto-imagen, con todo, no puede aliviar la sensación de hambre por la impresión de que de hechos nos estamos alimentando. Si éramos y somos lectores, de modo general, si la lectura había y hay, es innegable que el libro y, principalmente, la literatura están situados apenas en determinados puntos de las zonas de "abundancia". Mismo en los espacios que deberían ser consagrados a la lectura, ella padece de desvíos que la deforman, que la desfiguran. En "Letramiento literario: no al texto, si al libro", Regina Zilberman apunta la lectura de los fragmentos, de los textos cortos, como material hegemónico en el aula.

> Elegem-se textos como objeto inicial de leitura, a seguir, de compreensão e reprodução, encarados como trânsito da direção de outros textos, estes já consagrados e reconhecidos socialmente na posição de cânone literário. A literatura é minimizada na condição de texto, e o livro, enquanto representação material daquela, desaparece, a não ser quando substituído pelo próprio livro didático, exemplar único a espelhar, na sua fragmentação, a categoria geral e uma classe de produtos. (Zilberman, 2005, p. 258).[8]

[8] N. T. Se eligen textos como objeto inicial de lectura, a seguir, de comprensión y reproducción, encarados como tránsito de la dirección de otros textos, estos ya consagrados y reconocidos socialmente en la posición de canon literario. La literatura es minimizada en la condición de texto, y El libro, en cuanto representación material de aquella, desaparece, a no ser cuando substituído por el proprio libro didáctico, ejemplar único que espeja, en su fragmentación, la categoria general y una clase de productos. (Zilberman, 2005, p. 258).

Tomados como convenientes para la enseñanza , esos textos cortos simularían la formación literaria, cuando la parte – el texto – se sobrepone al todo – el libro, dejando la verdadera literatura, la de los libros, restricta a una elite o reducida a los interesados... Llevándose en cuenta, con todo que, la escuela, pública o particular, es terreno de los textos adecuados a las dimensiones impuestas por el libro didáctico y territorio promisor a las fotocopias, queda mismo difícil pensar que elite lee libros, quien puede interesarse por ellos... En realidad, la escuela anticipa, parece innegable, la cultura del fragmento, que tendrá gran vitalidad en la enseñanza superior brasileña, con las reproducciones incesantes de apuntes, lecciones, capítulos de libros, pedazos de artículos... En ese caso, es el caso de pensar en los 2% de no-lectores de la enseñanza superior diagnosticados por la pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Es el caso de cuestionarse si la lectura de pedazos de libros vale...

Tratando de reflexionar sobre el perfil de lectores de la enseñanza superior a partir de una muestra, fue realizada una pesquisa en una unicidad comunitaria del interior y Rio Grande do Sul, durante los meses de agosto de 2006, 2007 y 2008, cuya parte inicial aquí será presentada. La investigación envolvió 259 sujetos y siete cursos de graduación en turnos diurnos y nocturnos, y fue establecida a partir de la distribución de cuestionarios con preguntas dirigidas y semi-estructuradas. Los resultados que siguen podrán fornecer aspectos importantes a estas reflexiones. Analizando, estadísticamente, los gráficos de las pesquisas, se encuentran diversos perfiles del lector en los distintos cursos de la universidad. Es posible, con todo, trazar un perfil de un representante que indica la mayoría del curso que se está evaluando. En esta evaluación, se perciben los

diferentes porcentajes delante de aquel que más lee y de aquel que no lee, bien como las diferencias y semejanzas de la preferencia de lectura de esos lectores. En el conjunto de todos los perfiles, se puede conseguir un esbozo de noción sobre el lector universitario.

Lectores en la abundancia...

En la investigación, se recogieron datos de universitarios e los cursos de Administración, Letras, Derecho (nocturno y diurno), Ciencias de la Computación, Odontología, Pedagogía y Psicología. Su circunstancia familiar y social, su faja etaria y su formación escolar son elementos que auxilia en su caracterización como sujeto y como lector, implicando en esa combinación la forma como los sujetos experimentan sus lecturas, en medio a los más variados códigos que los cercan. El objetivo de este trabajo consiste, así, en presentar los resultados significantes relativos a una determinada universidad, para identificar las preferencias de esos lectores, la frecuencia en que ese medio académico suele leer y, también, identificar y evaluar los canales y formas de acceso a la lectura.

3.1 Identificando a los sujetos

El número total de entrevistados fue de 259 alumnos, siendo la mayoría del sexo femenino con 164 alumnas, que equivalen a 63,32% de los estudiantes. La minoría, del sexo masculino, aparece con 95 estudiantes que equivalen a 36,67% de este grupo.

La edad de esos académicos varía de 16 a 20 años, que corresponden a 162 sujetos, los cuales equivalen a 62,54%.

Los sujetos con edad entre 21 a 25 corresponden a 54 de esos alumnos, equivalentes a 20,84% de los entrevistados. De 25 años para arriba, corresponden a 43 de los estudiantes que son equivalentes a 16,60% del total de los estudiantes entrevistados.

En el curso de Administración, el total de los estudiantes es de 31 personas, siendo que 13 son mujeres y 18 son hombres. En el curso de Letras, hay 22 personas en total, donde 15 son mujeres y apenas siete son hombres. En el curso de Derecho (nocturno) 46 constituyen el total de personas, 22 son mujeres y 24 son hombres. El curso de Ciencias de la Computación aparece con 24 en total y son todos del sexo masculino. En el curso de Odontología, se computan 34 alumnos, siendo que la mayoría, con 25 personas, son mujeres y apenas 9 son hombres. En el curso de Psicología, también aparece una mayoría del sexo femenino, con 21 alumnas, siendo que apenas dos son del sexo masculino, sumando un total de 23 estudiantes. En el curso de Derecho (diurno) el total es de 27 estudiantes, dentro de los cuales 17 son del sexo femenino y 10 son del sexo masculino. El curso de Pedagogía es el que aparece con el menor número del sexo masculino, contándose apenas un alumno, siendo la mayoría del sexo femenino, con 51 alumnas, sumándose 52 personas.

Los lectores de Administración

El lector del curso de Administración tiene edad entre 16 y 20 años (61%,) presentando una mayoría del sexo masculino (58%). El tipo de escuela frecuentada en la enseñanza primaria y en el básico (71%) y bachillerato (74%) fue en escuela pública y la forma de conclusión del Bachillerato fue diurno y regular en tres años (42%), con térmi-

no en 2005 (39%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la escuela (61%), mas, las primeras historias que le fueron leídas o contadas fueron realizadas por los padres (74%), hasta los nueve años (87%), siendo la mayoría leyendas (45%) y otras vividas en la infancia (68%).

Ese lector lee por obligación (55%) y en el último año no ha leído ningún libro (42%), aunque su preferencia literaria sea la novela (45%). Las informaciones que él busca las hace en internet (81%). La preferencia de lectura en periódicos son las noticias (81%), en apenas algunos días a la semana (65%). La frecuencia de lecturas en revistas es mensual (52%) y la preferencia es por la revista *Veja* (52%). La internet es usada con frecuencia diaria (55%) y lo que más busca en ella son informaciones y/o pesquisas (61%). Los programas de televisión son asistidos diariamente (61%) y los preferidos son los que ofrecen entretenimiento (68%). La frecuencia en oír programas de radio también es diaria (65%) cuya preferencia recae en el entretenimiento (81%). Ese lector no va al cine (58%), pero alquila películas en el videoclub cuatro veces o más por año (65%) y tampoco frecuenta el teatro (61%).

Cuando preguntado sobre cuál escritor leyó y qué considera significativo, 23% no respondió o no lee, y cuando solicitado a identificar algunas obras que también leyó y que considera significativas, 13 personas no respondieron o no leen.

Los lectores de Letras

El lector del curso de Letras tiene edad entre 16 y 20 años (45%), constituyendo una mayoría del sexo femenino (68%). El tipo de escuela frecuentada en la enseñanza primaria y básica (91%) y bachillerato (91%) fue en escuela

pública estadual y la forma de conclusión del Bachillerato fue diurno y regular en tres años (73%), con término en 2006 (36%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la familia (50%), hasta los nueve años (73%), pero las primeras historias que le fueron leídas o contadas fueran realizadas por los padres (64%), las mayoría de las cuales eran cuentos de hadas (41%) y experiencias vividas en la adolescencia (55%).

Ese lector lee por placer/hábito (95%) y en este último año fueron leídos más de tres libros (27%), recayendo su preferencia literaria por la novela (68%). Las informaciones las buscan por medio de la televisión y de la internet (36%). La preferencia de lectura en periódica son las noticias (50%), leídas diariamente (45%). La frecuencia de las lecturas en revistas es mensual (50%) y la preferencia recae sobre la revista *Veja* (77%). La internet es usada apenas en algunos días a la semana (64%) y lo que más busca en ella son informaciones y/o pesquisas (55%). Los programas de televisión son asistidos diariamente (64%) y lo que más busca es entretenimiento e información (50%). La frecuencia en oír programas de radio es apenas en algunos días a la semana (55%) y lo que más busca es el entretenimiento (64%). Ese lector va al cine cuatro veces por año o más (36%), también alquila películas en el videoclub cuatro veces o más por año (73%) y no frecuenta el teatro (68%).

Cuando solicitados a identificar algunos escritores que consideraban significativos, 23% respondió que era Paulo Coelho, y a identificar algunas obras que también leyó y que considera significativas, cinco personas respondieron: *El Código Da Vinci.*

Los lectores de Derecho (nocturno)

El lector del curso de Derecho tiene edad entre 16 y 20 años (54%) presentando una mayoría del sexo masculino (52%). El tipo de escuela frecuentada en la enseñanza primaria y el curso básico (54%) y bachillerato (72%) fue en escuela pública estadual y la forma de conclusión del Bachillerato fue diurno y regular en tres años (57%), con término en 2006 (33%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la familia y de la escuela (50%), hasta los nueve años (57%), mas, las primeras historias que le leyeron o contaron fueron realizadas por los padres (76%), la mayoría leyendas (46%) y las vividas en la infancia (65%).

Ese lector lee por placer/hábito (74%)y, en este último año, leyó más de tres libros (30%), siendo su preferencia literaria la novela (50%). Las informaciones son buscadas por la internet (83%). La preferencia de lectura en periódicos son las noticias (74%), en apenas algunos días a la semana (57%). La frecuencia de las lecturas en revistas es mensual (41%) y la preferencia es la revista *Veja* (72%). La internet es usada con frecuencia diaria (72%) y lo que más busca en ella es comunicación y/o entretenimiento (67%). Los programas de televisión son asistidos en apenas algunos días de la semana (57%) y lo que más busca es entretenimiento (78%). La frecuencia en oír programas de radio también es diaria (52%) y lo que más busca también es el entretenimiento (70%). Ese lector va al cine cuatro o más veces por año (43%), alquila películas en el videoclub también cuatro veces o más por año (78%) y no frecuenta el teatro (57%).

Cuando preguntado sobre cuál escritor leyó y qué considera significativo, 35% no respondió o no lee, y cuando solicitado a identificar algunas obras que también leyó y

considera significativas, 12 personas no respondieron o no leen.

Los lectores del Derecho (diurno)

El lector del curso de Derecho tiene edad entre 16 y 20 años (70%), presentando una mayoría del sexo femenino (63%). El tipo de escuela frecuentada en la enseñanza primaria y en el curso básico fue en escuela pública estadual (59%), el bachillerato fue en escuela particular (48%) y la forma de conclusión del bachillerato fue diurno y regular en tres años (89%), con término en 2006 (37%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la familia y de la escuela (48%), hasta los nueve años (74%), pero las primeras historias que le fueron leídas o contadas fueron realizadas por los padres (70%), la mayoría fábulas (63%), experiencias vividas en la infancia (56%).

Ese lector lee por placer/hábito (89%) y, en este último año, leyó más de tres libros (52%), siendo su preferencia literaria la forma de novela (63%). Las informaciones las busca en la internet (89%). La preferencia de lectura en periódicos son las noticias (78%), leídos diariamente (52%). La frecuencia de lecturas en revistas es mensual (41%) y la preferencia es la revista *Veja* (19%). La internet es usada con frecuencia diaria (70%) y lo que más busca en ella es comunicación y/o entretenimiento (74%). Los programas de televisión son asistidos diariamente (74%) y lo que más busca en ellos es entretenimiento (74%). La frecuencia en oír programas de radio es apenas en algunos días a la semana (41%) y lo que más busca es entretenimiento (74%). Ese lector va al cine cuatro o más veces por año (44%) y alquila películas en el videoclub también cuatro veces o más por año (81%) y frecuenta el teatro una vez por año (48%).

Cuando preguntado sobre cuál escritor leyó y qué considera significativo, 33% respondió que era Paulo Coelho, y cuando solicitado a identificar algunas obras que también leyó y que considera significativas, tres personas respondieron: *Brida*.

Los lectores de Ciencias de la Computación (nocturno)

El lector del curso de Ciencias de la Computación (nocturno) tiene edad entre 16 a 20 años (71%), presenta una mayoría del sexo masculino (100%). El tipo de escuela frecuentada en la primaria y el ciclo básico (75%) y el bachillerato (67%) fue en escuela pública estadual y la forma de conclusión del bachillerato fue diurno y regular en tres años (54%), con término en 2006 (54%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la familia (50%), hasta los nueve años (63%), y las primeras historias que le fueron leídas o contadas fueron realizadas por los padres (75%), la mayoría leyendas (50%), y otras experiencias vividas en la infancia (58%).

Ese lector lee por placer/hábito (79%) y, en este último año, leyó dos libros (33%), recayendo su preferencia por la crónica (33%). El vehículo de comunicación que utiliza para buscar informaciones es la internet (92%). La preferencia de lectura en periódicos son las noticias (63%), en apenas algunos días a la semana (54%). La frecuencia de las lecturas en revistas es semanal (42%) siendo la revista *Super Interessante* (58%) la preferida. La internet es usada con frecuencia diaria (83%) y lo que mas busca en ella son informaciones y/o pesquisas (67%). Los programas de televisión son asistidos diariamente (54%) para obtener información (58%). La frecuencia en oír programas de radio también es diaria (63%) como entretenimiento (71%). Ese

lector va al cine cuatro veces o más por ano (42%) también alquila películas en el videoclub cuatro veces o más por año (75%) y no frecuenta el teatro (71%).

Cuando solicitado a informar cuál escritor leyó y que considera importante, 25% respondió Paulo Coelho, y cuando solicitado a relacionar algunas obras que leyó y que considera significativas, cinco personas no respondieron o no leen.

Los lectores de Odontología

El lector del curso de Odontología tiene edad entre 16 y 20 años (94%), presentando una mayoría del sexo femenino (74%). El tipo de escuela frecuentada en la primaria y ciclo básico fue escuela particular (56%), el bachillerato fue en Escuela Pública Estadual (53%) y la forma de conclusión del bachillerato fue diurno y regular en tres años (94%), con término en 2006 (53%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la escuela (35%), hasta los nueve años (82%), pero las primeras historias que le fueron leídas o contadas fueron realizadas por los padres (76%), la mayoría de las cuales eran cuentos de hadas (53%), experiencias vividas en la infancia (65%).

Ese lector lee por placer/hábito (68%) y leyó, en el último año, más de tres libros (50%), recayendo su preferencia literaria por novela (41%). El vehículo de comunicación que utiliza para buscar informaciones es por internet (59%). La preferencia de lectura en periódicos son las noticias (53%), en apenas algunos días a la semana (50%). La frecuencia de las lecturas en revistas es semanal (41%) y la preferencia es la revista *Veja* (38%). la internet es usada con frecuencia diaria (79%) y lo que más busca en ella son comunicaciones y/o entretenimiento (71%). Los programas

de televisión son apreciados diariamente (59%) y lo que más busca en esa selección es el entretenimiento (62%). La frecuencia de oír programas de radio también es diaria (29%), empatando apenas en algunos días de la semana (29%), interesado en entretenimiento (76%). Ese lector va al cine cuatro veces o más por año (74%), alquila películas en el videoclub cuatro veces o más por año (88%) y no frecuenta el teatro (44%).

Cuando preguntado sobre cuál escritor leyó y considera significativo, 24% identificó a Paulo Coelho. Cuando solicitado a identificar algunas obras que también leyó y que considera significativas, ocho personas respondieron: *El Código Da Vinci.*

Los lectores de Psicología

El lector del curso de Psicología tiene edad entre 16 y 20 años (65%) y presenta una mayoría de sexo femenino (91%). El tipo de escuela frecuentada en la primaria y en el ciclo básico fue en escuela pública estadual (48%), el bachillerato fue en Escuela pública Estadual (48%) y escuela particular (48%). La forma de conclusión del bachillerato fue diurno y regular en tres años (65%), con término en 2006 (35%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la familia (74%), hasta los nueve años (83%), y las primeras historias le fueron leídas o contadas por los padres (70%), la mayoría cuentos de hadas y leyendas (52%), e historias experimentadas en la infancia (100%).

Ese lector lee por placer/hábito (83%) y este último año ha leído más de tres libros (39%), y su preferencia literaria es en forma de novela (74%). El vehículo de comunicación que utiliza para buscar informaciones es internet (78%). La preferencia de lectura en periódicos son noticias

(91%) vistas diariamente (35%), empatando apenas los fines de semana (35%). La frecuencia de las lecturas en revistas es mensual (52%) con preferencia por las revistas *Veja* y *Super Interessante* (65%). La internet es usada con frecuencia diaria (70%) y lo que más busca en ella son informaciones y/o pesquisas (74%). Asisten a programas de televisión diariamente (61%) con preferencia por el entretenimiento (61%). La frecuencia con que oye programas de radio también es diaria (57%) con interés en el entretenimiento (57%). Ese lector va al cine cuatro veces o más por año (57%) y, también, alquila películas en el videoclub cuatro veces o más por año (83%) y no frecuenta el teatro (39%).

Cuando preguntado sobre cuál escritor leyó y que considera significativos, 26% respondió que era Erico Verissimo, siendo obras significativas leídas por cuatro personas *El Código Da Vinci.*

Los lectores de Pedagogía

El lector del curso de Pedagogía tiene edades entre 16 y 20 años (48%) y presenta una mayoría del sexo femenino 98(%). El tipo de escuela frecuentada en la primaria y el ciclo básico (73%), y bachillerato (87%) fue en escuela pública estadual y la forma de conclusión del bachillerato fue diurno y regular en tres años (52%), con término en 2006 (31%). Su primera experiencia de lectura fue a través de la familia (58%), hasta los nueve años (77%), y las primeras historias leídas o contadas por los padres (77%), la mayoría cuentos de hadas (81%) y otras experiencias vividas en la infancia (90%).

Ese lector lee por placer/hábito (71%) y, en el último año, leyó tres libros (31%), siendo la novela (73%) su pre-

ferencia literaria. Las informaciones las busca en la televisión (85%). La preferencia de lectura en periódicos son las noticias (73%), apenas algunos días de la semana (50%). La frecuencia de las lecturas en revistas es mensual (42%), siendo la revista *Veja* la preferida (65%). El internet es usado diariamente (48%) para obtener informaciones y/o realizar pesquisas (62%). Ven los programas de televisión apenas algunos días de la semana (54%) para entretenerse y obtener información (65%). Oye programas radiofónicos apenas algunos días a la semana (44%) y lo que más busca en ese soporte es el entretenimiento (71%). Ese lector no va al cine (42%), pero alquila películas en el videoclub cuatro veces o más por año (67%) y no frecuenta el teatro (54%).

Cuando preguntado sobre cual escritor leyó y qué considera significativo, 40% contestó que era Paulo Coelho. En la identificación de algunas obras que leyó y que también considera significativas, 14 personas no respondieron o no leen.

...desnutridos de palabra

Una apreciación previa de los sujetos envueltos en la pesquisa dispensa los datos colectados. Todos los individuos pesquisados están libres de una situación de vulnerabilidad social. Por más que residan en distintos locales de la pirámide social, mas abajo, o más arriba, no están en la base bruta de los desvalidos. Son jóvenes posicionados en el círculo universitario, al cual tratan de agregarse, a cada semestre, millares de candidatos en todo el país. Un dato que se observa en la pesquisa, de inicio, es que prevalece una experiencia familiar positiva cuanto a la lectura. La

adolescencia y, prevalentemente, la infancia fueron momentos de lectura y de audición de historias.

En el medio académico, así, es la familia quien desempeña el papel de primero mediador de lectura. La escuela es la segunda mediadora, igualándose con las pesquisas nacionales en que las mayores influencias de lectura son las madres, los padres y las profesoras, representantes de las instituciones formales de enseñanza.

En lo que se refiere al universo de contacto con diferentes lenguajes y códigos, los jóvenes agregados en la pesquisa se muestran envueltos en una abundancia de influencias y posibilidades. Las medias, casi todas, de los periódicos a las revistas, de la radio a las películas, son apuntadas, salvo casos específicos, por cifras superiores a 50 %. La internet, tiene acceso casi absoluto en el curso de Ciencias de la Computación (92%), decayendo un poco en los demás cursos, para un valor próximo a los 70%,y solo alcanzando porcentaje menor de 50% en los cursos de Letras (36%) y Pedagogía (48%), áreas dedicadas a la educación, mas aparentemente menos aproximadas à informática. La lectura de los libros, con todo, es la cuestión, principalmente si fueron observados esos dos cursos en el porcentaje de libros leídos al año ano.

Analizado estadísticamente el desempeño de los estudiantes de la enseñanza superior, se confiere que los alumnos del curso de Derecho (diurno) presentaron un porcentaje mayor de libros leídos en este último año, con 52% de personas que leyeron más de tres libros. En segundo lugar está el curso de Odontología que presentó un margen de 50% de los estudiantes que leyeron más de tres libros el año pasado, posicionando lejos de eso el curso de Psicología, con 39% que leyeron más de tres libros el año pasado.

Todavía entre los lectores que leyeron más de tres libros el último año, se ve el cuarto lugar, con 30%, ocupado por el curso de Derecho (nocturno), y, en quinto lugar, el curso de Letras, con 27%. El colocado en sexto lugar es el curso de Pedagogía, con 31% de lectores que leyeron tres libros el año pasado, y los que leyeron dos libros, ocupando el penúltimo lugar, con 33% de los lectores, está el curso de Ciencias de la Computación. El último colocado es el lector del curso de Administración, con 42%, que dice no haber leído ningún libro en este último año.

Observando este análisis por el porcentaje de quien lee por placer/hábito, el curso de Letras, paradoxalmente, alcanza 95%, seguido por el curso de Derecho (diurno), con 89%, y, en tercero, el curso de Psicología, con 83%. Enseguida, el curso de Ciencias de la Computación viene con 79%, que lee por placer/hábito, y con 74% el curso de Derecho (nocturno), seguido, con 71%, por el curso de Pedagogía. El curso de Odontología presenta un porcentaje de 68% de los que tienen placer/hábito en lectura y por último, el curso de Administración, con 45%, siendo que 55% de los alumnos de ese curso leen por obligación.

El placer, gusto o necesidad espontanea aparece en casi todos los cursos, con excepción de Administración, relativamente en conformidad con la media nacional presentada por la pesquisa *Retratos da leitura do Brasil*, que informa la cifra de 63%, las preferencias de lectura en libro muestran resultados que merecen reflexión si comparados a las estadísticas brasileñas. Diferentemente de las pesquisas nacionales, entre las cuales se incluye la del Pro-Libro, *La Biblia Sagrada*, respuesta cristalizada – y tal vez poco verdadera – como libro más importante el más leído, recibe en esta pesquisa apenas una referencia. El

primer libro más citado en este medio académico fue *Código Da Vinci*, con 30 citaciones, y en la media nacional esta obra queda en 12º lugar. La segunda obra más citada por los estudiantes fue *Dom Casmurro*, con 15 citaciones, y, en la media brasileña, esta obra queda en 7º lugar. Otra obra que fue citada por los brasileños y por los universitarios fue *O Alquimista*, con seis citaciones en medio académico y ocupando el 10º lugar en la media nacional.

Los escritores mas admirados por los académicos se re-articulan en diferentes posiciones en la media nacional del Pró-Livro. Y primero aparece Monteiro Lobato, en la pesquisa nacional; ya en el medio académico este escritor aparece en 8º lugar, con apenas seis citaciones; el segundo lugar, en la pesquisa del Pró-Livro, es ocupado por Paulo Coelho, el cual está en primero lugar entre los universitarios, con 69 citaciones; Jorge Amado es el tercer colocado en la media brasileña, mas ocupa el 8º lugar entre los universitarios (6 citaciones). El segundo colocado por los universitarios fue Machado de Assis, con 34 citaciones, aunque en la media brasileña ocupe el 4º lugar. Erico Verissimo queda en tercer (33 citaciones) en el medio académico y, en octavo, en la media nacional.

Aunque, en la pesquisa nacional, la referencia a los autores Monteiro Lobato, Jorge Amado y Machado de Assis pase la impresión, la excepción de Paulo Coelho, de una lista protocolada por el saber consagrado de la academia y de la escuela y no de autores verdaderamente leídos, la presencia de Paulo Coelho, como autor citado, y Dan Brown, como obra referida, parece reflejar realmente la realidad de una preferencia... y esa preferencia no tienen el aval de la escuela, de la academia, de la crítica. Tanto un autor, como otro son fenómenos editoriales, *best sellers* que

podrían ser encuadrados en lo que Ronald Barker y Robert Escarpit llaman de "lectura casual", por la cual

> não existe critério coerente de escolha do material de leitura e, quando existe, é um critério negativo: por exemplo, tudo que requer esforço ou está em contradição flagrante com os hábitos é eliminado. (Barker; Escarpit, 1975, p. 138).[9]

La lectura casual encuentra en el libro una mercancía de consumo, y solo. Para los teóricos, ese tipo de lectura está adecuado al "pasatiempo", "una actividad emprendida para llenar el tiempo, como tomar una copa, resolver un problema fácil de palabras cruzadas o mirar vagamente el primer programa de televisión". (Barker; Escarpit, 1975, p. 137). En ese orden, deja de ser la lectura aquello que ella es: una posibilidad de reinterpretación de las cosas de la vida y de lo leído en si, una "decisión semántica". Leer deja de ser fruición, y nada, divertimiento bobo, entretenimiento de placer irreflexivo. Y hay alguna participación en esa lectura, por el ingreso en una determinada fábula, por la identificación con determinado personaje, ella está limitada a la trivialidad de la narrativa.

En ese aspecto, si es necesario colocar el libro en un lugar central de la vida moderna, se tiene que pensar qué tipo de libros ya están en el centro de consumo de los lectores, coexistiendo con otras medias hartamente accionadas por los sujetos. Para los universitarios, a pesar de Erico y Machado, hay un rico paisaje de medias, una ecología de códigos más importantes que la literatura. Criados en un comportamiento objetivo de lectura, que dirige la lectura en conformidad con objetivos y necesidades claras, acostum-

[9] NT. no existe criterio coherente de elección del material de lectura y, cuando existe, es un criterio negativo: por ejemplo, todo lo que requiere esfuerzo o está en contradicción flagrante con los hábitos es eliminado. (Barker; Escarpit, 1975, p. 138).

brado al fragmento y a los textos en pedazos, de consulta y trabajo, al dirigirse a los libros, encuentran productos de venta seductores, pero superficiales. De ellos se alimentan entre la abundancia de materiales... no perciben con todo la desnutrición de sus consciencias... la poca absorción que sus mentes sufren de los sentidos más profundos de la vida. Esa es la verdadera hambre que no sienten.

Referencias

ABREU, Márcia. Apatia, ignorância e desinteresse – uma história da leitura do Brasil? *Desenredo*, Passo Fundo,v. 1, n. 1, p. 83-98, jan./jun. 2006.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). *Ler e navegar*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.

AMORIM, Galeno. Os muitos retratos do Brasil. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

BARKER, Ronald; ESCARPIT, Robert. *A fome de ler*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto Nacional do Livro, 1975.

FAILLA, Zoara. Os jovens, leitura e inclusão. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Esse Brasil que não lê. In: AMORIM, Galeno (Org.). *Retratos da leitura no Brasil.* São Paulo: Imprensa Oficial; Instituto Pró-Livro, 2008.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário: não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et al. *Literatura e letramento*: Espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica; CEALE; FAE; UFMG, 2005.

www.clicrbs.com.br/zerohora