

# **LECTURAS EN LA EDUCACION**

**Félix Etxeberría**

**Gabriel Janer Manila**

**M. Carmen Pereira**

**Gonzalo Vázquez**

# LECTURAS EN LA EDUCACION

## Introducción

En este texto que ponemos a tu disposición, amigo lector, te ofrecemos una serie de reflexiones, estudios y experiencias, sobre algunas maneras que hay de abordar la lectura y la educación.

En un primer lugar, en el capítulo titulado *“Lectura y educación: aspectos cognitivos”*, analizamos los aspectos más cognitivos de la lectura y su relación con algunos referentes próximos a ella, tales como el habla, la escritura, la alfabetización y también nos acercamos a otros campos relacionados con la cognición y la emoción. No olvidamos, como era de suponer, todo lo relacionado con la competencia lectora, los hábitos lectores o la evaluación lectora. La lectura en viejos y nuevos soportes tiene también su hueco en este primer capítulo, en el que ofrecemos también un breve catálogo de propuestas para fomentar la lectura.

Termina esta primera parte con una llamada a la importancia de la lectura y, especialmente, a la lectura de la literatura como fuente educativa, de desarrollo de facultades variadas y de valores educativos. Es una invitación para aprovechar la utilización didáctica de la literatura como recurso de primera magnitud en los procesos educativos.

Esta última idea la desarrollamos en la segunda parte, *“Literatura y educación en valores: una propuesta pedagógica universitaria”*, en la que mostramos un balance de una experiencia universitaria en la que se impulsa el uso de la literatura como fuente de la educación en valores. Esta experiencia tiene como objetivo el combinar la comprensión y desarrollo de las estrategias adecuadas para la educación en valores con el fomento de la lectura a través de la literatura. En este capítulo se ofrece con detalle aspectos metodológicos y estratégicos para abordar este propósito.

Los testimonios recogidos de los estudiantes que han participado en este proyecto educativo permiten constatar lo acertado del modelo empleado en el aula y la influencia

beneficiosa que ejerce sobre la creatividad del alumnado, sobre la mejora en la docencia y la tutoría, así como sobre el desarrollo de la interacción comunicativa y emocional de los participantes. Además, ofrece al lector un listado de títulos sugerentes para estimular el trabajo de la literatura orientativa vinculada a la educación en valores.

En la tercera y última parte, “*Contar historias, conjugar la vida en imperfecto. Tiempo verbal y creación del espacio literario*”, damos otro paso adelante para invitar al lector a imaginar y generar relatos propios y ajenos y para ello mostramos una nueva experiencia, en este caso vinculada directamente con la creación literaria. Invitamos a desarrollar estrategias para introducir al receptor –el receptor oral o el lector- en la historia, mediante un pacto con la irrealidad, aprovechando el atractivo que tienen las primeras líneas, la primera frase, de la narración. Esta narración puede referirse a un mito, viejo o nuevo, una canción antigua, un cuento, una antigua leyenda, un rumor, una leyenda urbana o cualquiera de los materiales que configuran el espacio de la literatura oral, que redescubrimos al leer como un recuerdo de las voces que un día fueron contadas o cantadas.

Cuando empezamos un cuento antiguo con la fórmula “Érase una vez...” estamos introduciéndonos en un mundo lleno de promesas, de apertura de puertas y de la imaginación, porque el imperfecto es el tiempo de los cuentos: un tiempo fuera del tiempo. A partir de ahí, la fuerza del relato consiste en hacer vivir los personajes, en describir una situaciones, en comunicar emociones, en mostrar mucho más que demostrar.

En ocasiones, la magia de las narraciones orales y escritas nos permiten descubrir la dimensión universal de algunos cuentos, puesto que muchos relatos tienen su equivalente en distintas culturas y en diferentes épocas, porque lo que se cuenta en ellos es la historia de todos nosotros, de nuestras emociones, de nuestros deseos y nuestras aspiraciones.

# LECTURA Y EDUCACION: ASPECTOS COGNITIVOS

Félix Etxeberría. EHU  
Gonzalo Vázquez Gómez UCM

## La lectura como problema

Hablar, escribir, leer. La cuestión de la lectura debe inscribirse dentro de la pregunta, más amplia, por el habla, la escritura y la lectura. Las tres se integran en la competencia comunicativa. Ahora bien, a diferencia del lenguaje como capacidad “natural”, la lectura es una competencia aprendida: a leer no se aprende naturalmente, sino que requiere una costosa y compleja intervención artificial de la comunidad, ordinariamente en la escuela<sup>1</sup>.

La historia de la lectura, y de la escolar en concreto, prueba que la preocupación por su extensión popular es ulterior a alguna otra alfabetización básica, por ejemplo a la del cálculo cuyo sentido y función (contar, cambiar, comprar y vender, medir) es inmediatamente útil y manifiesto. El hombre, como Humanidad, seguramente ha aprendido a contar mucho antes que a leer. Ciertas formas elementales del cálculo han estado más ligadas a la supervivencia individual (sin perjuicio de la existencia de prácticas más elaboradas y de orientación también colectiva, como la del cálculo de las estaciones y las posiciones de los astros), mientras que las de la lectura, como las del habla misma, tienen, o al menos tenían, un sentido y una proyección mnésica de índole colectiva. Por otra parte, la antropología cultural comparada nos muestra que el uso de la lectura como forma de comunicación y de aseguramiento de pervivencia de la propia comunidad, de sus símbolos y contenidos culturales, no es absolutamente universal, que en todo caso es diacrónicamente reciente.

La relación entre lectura y habla se nos presenta de manera paradójica. Por una parte, el uso de la lengua como habla, ya sea oralmente o por escrito (en sentido recogido en el DRAE), aparece como un acto individual; pero, por otra, “habla” deviene del latín

---

<sup>1</sup> Cfr. Pugh, K. R., Sandak, C., Frost, S. J., Moore, D. L., and Mencl, W. E. (2006) Neurobiological investigations of skilled and impaired reading, pp. 64 y ss. en Neuman, S. B., and Dickinson, D. K. (eds.) *Handbook of Early Literacy Research*. N. York: Guilford Press.

*fab la* en el sentido de texto, de construcción y transmisión “tradicional” y colectiva o comunitaria archivada y recuperada con una intención didáctica y moralizante (por ej.: en los cuentos morales, en la mitología, en la literatura infantil). La lectura podrá, pues, ser individual, pero su sentido último es de índole supraindividual, comunitaria. Ni siquiera en los casos de la “lectura” autodidacta (como se muestra en las obras de Avicena y Abentofail o de Lull) queda suprimida la cláusula de la apelación a lo colectivo y, en última instancia, a lo universal y a los universales. La lectura autodidacta es, inicialmente, una lectura ensimismada, para sí, pero en su origen exige relación de alteridad, relación que también se observa en su finalidad comunicativa.

La lectura tiene, por otra parte, un cierto sentido dialógico y, por así decirlo, público. Aunque se puede desarrollar una pericia para llegar a leer, a descifrar, un gran número de signos y palabras por minuto (más allá de 1000 palabras por minuto en lenguas romances o en lengua inglesa), sin embargo, la variable velocidad no está directamente correlacionada con la función de la comprensión, si ésta no es meramente léxica, sino del significado profundo del texto que se está leyendo. De la misma forma que el escritor dialoga con su lector, éste lo hace con el autor del texto. Lectura y escritura son sendas formas de construcción dialógica. Pero, como en todo diálogo con el otro, subyace implícito un diálogo consigo mismo; en el proceso de lectura la comprensión no se produce respecto de “lo que se dice” en el texto, sino también acerca de “lo que se pretende decir” en él de forma tal que el lector contrasta la representación mental que se genera con la lectura con sus representaciones mentales previas al mismo tiempo que intenta reconstruir la representación mental y la intención con la del autor que ha producido el texto<sup>2</sup>.

Existen distintos niveles de análisis en la lectura y en los procesos lectores; desde un nivel más sencillo, superficial, elemental y manifiesto, a otro de índole más compleja y de difícil esclarecimiento. Inicialmente, el proceso de leer y la pregunta por la localización del lugar donde se aloja la capacidad de la lectura se relacionan con los movimientos oculares en el registro de la información y en su consiguiente transporte

---

<sup>2</sup> OCDE-PISA (2004) *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*. Madrid: INECSE, p. 106.

desde la retina a las áreas corticales en las que comienza el procesamiento léxico<sup>3</sup>. Gracias a técnicas de tratamiento de imágenes cada vez más sofisticadas (PET, MRI, FMRI, MEG) se pueden analizar los mecanismos de lectura en niños y adultos lectores, tanto inexpertos como expertos, así como con sujetos disléxicos; también se cuenta con los resultados de hallazgos sobre el reconocimiento de formas por parte de los monos, si bien, como ironiza alguno de los investigadores en este campo, éstos no son consumados lectores al modo humano.

Los estudios neurobiológicos han demostrado que los circuitos neuronales implicados en típicos procesos de lectura y otros análogos están más activados, tanto en sujetos expertos como en los que presentan limitaciones, cuando unos y otros están ocupados en actividades lectoras. Y también, lo que es más importante, que los sujetos sometidos a tratamientos intensivos de adquisición y mejora de la lectura incrementan la activación de circuitos antes apenas utilizados<sup>4</sup>. Diversos trabajos realizados con técnicas de resonancia magnética muestran que la dislexia tiene una base neurobiológica definida y que los problemas se mantienen a lo largo del tiempo<sup>5</sup>. En la actualidad se han identificado localizaciones, tanto de dislexias periféricas (alexia sin agrafía y dislexia por negligencia, localizadas, respectivamente, en la parte media del lóbulo occipital izquierdo y en el hemisferio derecho), como las lingüísticas centrales (dislexias superficiales y dislexias profundas, con lesiones en la región temporo-parietal izquierda y en hemisferio derecho, respectivamente). Del mismo modo, las principales formas de disgrafía (dispráxica, por negligencia, central) tienen su correspondencia con áreas cerebrales definidas.

La adquisición de las habilidades de lectura supone la integración de procesos lingüísticos y visuales, así como el empleo de mecanismos de asociación con

---

<sup>3</sup> Sereno, S. C., and Rayner, K. (2000) The When and Where of Reading in the Brain. *Brain and Cognition* 42, p.78.

<sup>4</sup> Pugh, Sandak, Frost, Moore, and Mencl (2006) Neurobiological investigations..., p. 69.

<sup>5</sup> Shaywitz, D. S., and Shaywitz, S. (2005) Towards a neurobiology of reading and dyslexia. *Brain and Cognitive Sciences*. University of Rochester, February 11.

<sup>6</sup> Chomsky, N. (1999) *El conocimiento del lenguaje: su naturaleza, origen y uso*. Barcelona: Altaya. Sobre la cuestión de la especificidad, cfr. Hirschfeld, L. A. y Gelman, S. A. (comps.) (2002) *Cartografía de la mente. La especificidad de dominio en la cognición y en la cultura*. 2 vols. Barcelona: Gedisa.

representaciones previamente instaladas en el cerebro<sup>7</sup>. En la lectura literaria se produce un encuentro entre la palabra y la imagen visual de modo tal que, como señala Calvino a propósito del papel de la imaginación en la *Divina Comedia*, podemos distinguir dos tipos de procesos imaginativos: el que parte de la palabra y llega a la imagen visual, y el que parte de la imagen visual y llega a la expresión verbal; concluye el autor de la *propuesta de la visibilidad* para el ya presente milenio que “el primer proceso [de la visibilidad] es el que se opera normalmente en la lectura”<sup>8</sup>. La estrecha vinculación entre lectura e imaginación visual nos confirma la necesidad de cultivar el pensamiento visual para el desarrollo del proceso de la lectura, y por cierto también de la escritura<sup>9</sup>. Leer, al menos leer bien, consiste pues en un complejo conjunto de procesos cognitivos de modo que, cuanto más compleja es la lectura, mayor es el número de zonas del cerebro que intervienen en su elaboración. Se deduce, en consecuencia, que la enseñanza de la lectura eficaz requiere el concurso de una estimulación cerebral (lingüística, cognitiva) múltiple y sinérgica.

La relación entre cognición y emoción, relación que cuando se formula como dicotomía dificulta la comprensión de nosotros mismos como seres humanos, resulta de especial importancia para estudiar cuánto deben los procesos de lectura a los componentes emocionales<sup>10</sup>. En efecto, dada la especial relación de circularidad entre cognición y emoción, ésta afecta a la calidad de los procesos lectores a través de los procesos de almacenamiento y recuperación de huellas en y de la memoria (lo que llega a explicar determinados lapsus y errores en la identificación). En el caso específico de los conceptos relacionados con la emoción (alegría, tristeza, gozo, ira) las palabras pertenecientes a este dominio se pueden definir en términos de estructuras, no necesaria

---

<sup>7</sup> Leer se puede considerar como una forma de “ver cosas”. Según A. Damasio (2006) *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, pp. 191-194, la función de la transmisión de la información desde un organismo especializado hasta el sistema nervioso central está presente en ejemplos tan extremos como el del invertebrado marino *Ophiocoma wendtii*, que propiamente no dispone de ojos, hasta la visión ocular humana.

<sup>8</sup> Calvino, I. (2000) *Seis propuestas para el próximo milenio*, cap.: Visibilidad, pp. 89 y ss., aquí, p. 91. Madrid: Siruela.

<sup>9</sup> Cfr., entre otras obras del autor sobre este tema: Eisner, E. W. (2004) *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la mente*. Barcelona: Paidós. También otras obras de cognitivistas como la seminal de Bruner, J. S. (1962) *On Knowing. Essays for the Left Hand*. New York: Atheneum (cap. Art as a Mode of Knowing).

<sup>10</sup> Zambo and Brem (2004) Emotion and cognition in students who struggle to read: new insights and ideas, p. 190.

pero sí típicamente relacionadas con esa emoción<sup>11</sup>. En términos más generales se han identificado cuatro tipos de dificultades automáticas y emocionales automáticas que pueden interferir u obstruir los procesos de lectura: reacciones generales, reacciones que bloquean el inicio de la lectura, reacciones de proceso y las vinculadas con el autoconcepto y los autoesquemas<sup>12</sup>.

La relación entre cognición y emoción en los procesos lectores implica conceptos e imágenes de sí mismo, tanto en el papel de lector, cuanto como sujeto personal; en los procesos de lectura oral en niños, jóvenes y aun adultos se pueden observar patrones de seguridad/inseguridad manifiestos en el uso del cuerpo y del habla (temblor corporal, titubeo, voz casi inaudible, etc.). Dada esa relación de circularidad, la lectura oral, la lectura dramatizada, el teatro leído, pueden utilizarse dentro de una estrategia terapéutica para sujetos y pequeñas comunidades con problemas emocionales y de comunicación social.

## **Leer y escribir**

Se lee lo escrito. Y se escribe con el propósito de que un lector descifre y recupere lo “fijado” en forma escrita. La relación entre la escritura y la lectura es la relación entre la separación y la reintegración. Al decir de los filólogos, la separación es connatural con la escritura por cuanto ésta es “diarética”, dado que divide y distancia:

Separa lo conocido del conocedor, los datos de la interpretación, aleja la palabra del sonido, distancia en el tiempo la fuente de la comunicación [el escritor] del receptor [el lector]; separa la urdimbre de la oralidad (...). La escritura, al solidificar, por

---

<sup>11</sup> Wierzbicka, A. (2002) Los dominios cognitivos y la estructura del léxico: el caso de las emociones, pp. 250 y ss. en Hirschfeld y Gelman, *op. cit.*

<sup>12</sup> Zambo, D. and Brem, S. K. (2004) Emotion and cognition in students who struggle to read: new insights and ideas. *Reading Psychology* 25, 189–204 (aquí, 191-196).

así decirlo, la verbalización, distancia el pasado: las palabras de los escritos de antaño pueden caer en desuso...<sup>13</sup>.

La *diáresis* (separación) y todo lo que ello denota y connota de división y distancia parece abocar a una consideración de la escritura como artificio, como una construcción artificial por oposición al lenguaje natural. Estimamos “natural” que la persona hable, e incluso que el niño lea, y, sin embargo, tendemos a considerar que aprender a escribir es el resultado de una actuación extrínseca no requerida por la propia naturaleza humana. Sin embargo, los biolingüistas consideran que el lenguaje escrito es tan “natural” como el hablado si se examina el problema desde una perspectiva evolutiva del aprendizaje de la escritura<sup>14</sup>. A favor de su tesis esgrimen varios argumentos, a saber, que la escritura es el resultado de un proceso adaptativo (de adaptación proyectiva: diríamos que se escribe para facilitar la adaptación futura<sup>15</sup>), que se pueden observar ciertos patrones comunes en la evolución filo y ontogenética de la escritura, que es asimismo posible comprobar la posibilidad de heredar la predisposición a experimentar ciertos desórdenes en la escritura, y que se puede observar en niños de unos tres años una precompetencia escritora. La escritura, tal como hoy la conocemos, sería para estos autores el resultado de un proceso “natural” de selección de estrategias y procesos de escritura latente y ello como resultado de la interacción entre disposiciones genéticas y los estímulos culturales. De todo esto se deduce la necesidad de darle mayor importancia a la formación de la competencia escritora en los niños al mismo tiempo que se cuida su competencia lingüística y específicamente lectora.

Esta interacción, y por lo tanto la escritura emergente (dentro de la alfabetización emergente), se produce previamente a su iniciación en la educación infantil. Según los estudios de Ferreiro y Teberosky, ya en el contexto hogareño preescolar los niños se

---

<sup>13</sup> Gil, L. (1995) *La palabra y su imagen. La valoración de la obra escrita en la antigüedad. Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1995-96*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, pp. 10-11.

<sup>14</sup> Aaron and Joshi (2006) *Written language is as natural as spoken language: a biolinguistic perspective* (en particular, pp. 268 y ss.).

<sup>15</sup> Se implica aquí una paradoja: la existente entre la planificación adaptativa y la libertad. Está aparente paradoja se sugiere en Ors, E. d' (1971) *Tres horas en el Museo del Prado. Itinerario estético seguido de los avisos al visitante de las exposiciones de pintura*. Madrid: Aguilar; indica el autor que “el conocimiento concreto, la *noticia*, nos da la mitad del saber; la clasificación, el *orden*, la otra mitad” (pp. 17-18). En este mismo sentido Sanvisens ha dicho que información tiene, entre otros sentidos, los de contenido y orden o estructura y ordenación. La escritura, pues, fija la información haciendo posible que cada lector la reestructure ulteriormente.

familiarizan con los procesos de la escritura cuando observan cómo leen y escriben adultos, les señalan lo escrito en los cuentos infantiles o cómo ellos mismos aprenden a escribir su nombre, etc. Seguidamente, ya en el ambiente escolar, los niños observan los procesos escritores de los profesores y de sus compañeros, realizan actividades como la de “escribir en voz alta dictando” al maestro o a sus compañeros desarrollando y formalizando tareas cognitivas necesarias para la producción escritora antes de llegar a dominar la escritura gráfica<sup>16</sup>.

Los procesos cognitivos implicados en la producción escritora se corresponden y complementan con los propios de la lectura, y en alguna medida suponen un refuerzo de los mismos procesos lectores. Los cognitivistas han demorado su estudio respecto del problema de la lectura porque el de la escritura, según Bereiter y Scardamalia, es uno de esos problemas mal definidos que se van posponiendo en la investigación<sup>17</sup>. Estos mismos autores han señalado que los procesos cognitivos que se ponen en juego en la actividad de la composición escrita son los mismos de cualquier otra actividad de orden superior: establecimiento de metas, planificación, memoria de trabajo, resolución de problemas, evaluación, diagnóstico,... La composición escrita participa, pues, de los procesos superiores de cualquier otra actividad inteligente y mantiene una relación especial, de distinción y complementariedad, con los procesos propios de la lectura. En un cierto sentido, escribir y leer excitan distintos niveles de autoconciencia de modo quien escribe es más consciente que quien lee respecto de su propia actividad y elabora la producción del texto a través de iterativas fases de planificación, elaboración (los autores suelen referirse a esta fase como de “traducción” dado que se trata de convertir sus imágenes mentales en un discurso elaborado, codificado, con palabras) y evaluación.

La autoconciencia se hace más patente y reflexiva en los géneros de la autobiografía, del ensayo y del diario personal (hasta el límite del diario íntimo) con el coste de poner en riesgo la planificación de los que se va a contar<sup>18</sup>. En este sentido es valiosa la reflexión de Rattero cuando, después de haber dialogado con Foucault y

---

<sup>16</sup> Teberosky, A. y Ribera, N. (2003) Contextos de alfabetización en el aula, cap. 5, en Teberosky y Soler (comps.) *Contextos de alfabetización inicial*.

<sup>17</sup> Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

<sup>18</sup> Sobre los escritos autobiográficos y la identidad, cfr. *Temps d'Educació*, 28 (monografía sobre *Relat, Biografia i Formació*; vid. dentro de este número los trabajos de Vilafranca, de Bárcena y de Romañá, entre otros).

Savater, nos indica que “el ensayista *despliega un pensamiento nómada*, la experiencia de quien carece de certeza definitiva, de un yo que se busca para constituirse a sí mismo y que sólo puede hacerlo en el juego de un constante desprendimiento de sí mismo<sup>19</sup>. Contar historias constituye uno de los más grandes descubrimientos con una capacidad prácticamente ilimitada de construir imágenes sobre el mundo y, en última instancia, de construir el mundo mismo<sup>20</sup>.

Los investigadores sobre los procesos cognitivos de la escritura han comparado las estrategias utilizadas por los expertos y los noveles y han podido concluir que las diferencias no son únicamente de grado, sino de estructura. Los lectores expertos utilizan estrategias mucho más complejas en las que juegan un papel muy importante los procesos de planificación, simulación y evaluación. Además, y según las investigaciones cognitivas, los lectores expertos únicamente pueden llegar a una buena comprensión, interpretación y evaluación de un texto en la medida en la que dominen, no solo el vocabulario (léxico, sintáctico, retórico, tópico, analítico y social) que el autor expresa y que presupone en el lector, sino que posean y apliquen reflexivamente todo un conjunto teorías y modelos acerca de sus propios procesos de tratamiento de la información<sup>21</sup>. La comprensión lectora se mueve entre dos polos, el de la comprensión literal y el de la comprensión interpretativa de la intención del autor. Diversos autores clásicos (S. Agustín, Maimónides, Santo Tomás) se han planteado este problema; así para el autor de *Guía de perplejos*<sup>22</sup> la lectura requiere que el lector tenga una clara conciencia de las intenciones del autor, intenciones que tienen significado dentro de un contexto<sup>23</sup>.

Leer lo escrito es, en consecuencia, un proceso y experiencia de reconstrucción de la conciencia de quien ha escrito gracias al ejercicio reflexivo, de diálogo consigo mismo y con el otro, del lector, de cada lector. Y, cuando el lector lee en voz alta, de cada uno de los oyentes que escuchan la lectura que el lector hace del texto de otro, del escritor. Leer,

---

<sup>19</sup> Rattero, C. (2005) ¿Alguien tiene hoy algo de sí para contarnos? El ensayo como lenguaje de la experiencia en educación, pp. 31-68 en J. Larrosa y C. Skliar (coords.) *Entre pedagogía y literatura* (aquí, p. 61; cursivas en el original).

<sup>20</sup> Janer, G. (2002) *Infancias soñadas y otros ensayos*.

<sup>21</sup> Adams, M. (2002) Lectura, pp. 685-687 en R. A. Wilson y F. C. Keil (eds.) *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas*.

<sup>22</sup> Maimón, Mošé Ben (Maimónides) (2005) *Guía de perplejos*. 4ª ed. Madrid: Trotta.

<sup>23</sup> Olson, D. R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento* (cap. 7: Una historia de la lectura: del espíritu del texto a las intenciones del autor; aquí p. 176).

según uno de los sentidos en griego (*némein*: recitar, leer) tiene la significación de una distribución oral de un texto, distribución que se apoya, tanto en la memoria, como en lo escrito y que se dirige, no sólo a los “transeúntes” evocados por el texto, sino al propio lector<sup>24</sup>.

### **La importancia de leer**

Hay un amplio consenso sobre la importancia de la lectura en la vida de las personas, comenzando desde los escolares hasta terminar con los adultos. Sin embargo, es necesario recordar una y otra vez que la educación debe otorgar a la lectura el papel y el tiempo que le corresponde.

Cummins (2006) cita un reciente **informe** del National Research Council in United States (Bransford y otros, 2000) en el que se muestra un amplio consenso entre psicólogos cognitivistas sobre cómo tiene lugar el aprendizaje y las condiciones óptimas para promover el aprendizaje. Los autores señalan varias condiciones entre las que destaca el aprendizaje para una plena comprensión, lo que implica el desarrollo de una alfabetización crítica (leer entre líneas) superando una simple comprensión literal del texto.

Las leyes de Educación, LGE (1970), LOGSE (1990) y LOE (2006) apenas han tratado el tema de la lectura como aspecto prioritario. Parece sorprendente que, a pesar de la insistencia con la que se defiende la necesidad de fomentar la afición lectora y su influencia sobre la formación y los buenos resultados de los escolares, la legislación educativa apenas haya dado señales de ese interés plasmando sobre el papel las pautas a seguir.

Solo recientemente, diciembre 2007, un Real Decreto estableció las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y, en este caso sí, el texto destaca la importancia del tiempo dedicado a la lectura:

---

<sup>24</sup> Svenbro, J. (1998) La Grecia antigua y clásica. La invención de la lectura silenciosa, pp. 57-93 en G. Cavallo y R. Chartier, R. (dirs.) *Historia de lectura en el mundo occidental* (aquí, pp. 63-65).

*Artículo 2, los fines, se indica que una de las finalidades de la Educación primaria es “adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo.*

*Artículo 3, entre los objetivos de la Educación primaria se indica el “conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar **hábitos de lectura**”.*

*Artículo 4, Areas de conocimiento, “sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la **comprensión lectora**, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, .... Se trabajarán en todas las áreas”.*

*Artículo 6, Competencias básicas, “La lectura constituye un factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros, al organizar su práctica docente, deberán garantizar la incorporación de un **tiempo diario de lectura, no inferior a treinta minutos**, a lo largo de todos los cursos de la etapa.”*

Parece, por tanto, que en el desarrollo de la nueva ley de educación (LOE 2006) el papel de la lectura en la educación puede desempeñar la función que vienen reclamando otros expertos en el tema.

Uno de los pedagogos del siglo XX que ha tenido una influencia considerable en la práctica educativa y que ha fundado gran parte de su trabajo en la atención al fenómeno de la lectura ha sido Freinet. Las técnicas Freinet (1976) abarcan todos los campos del currículo, pero el texto libre adquiere una dimensión fundamental en la vida escolar defendida por el pedagogo francés. Es una técnica nuclear que conlleva diversos valores consigo: desde la expresión de sentimientos y pensamientos, construcción del conocimiento, aprendizaje de la lengua en todas sus dimensiones –oral y escrita- y además tiene el valor de que en torno al texto libre se organizan numerosas actividades que dan sentido a una nueva metodología. Hablamos de la importancia de las nuevas tecnologías, la imprenta, la revista escolar, las conferencias públicas, el papel de la biblioteca escolar y la correspondencia escolar, y todo ello hace que la lectoescritura juegue un rol fundamental como eje vertebrador del trabajo de la clase en la pedagogía freinetiana.

## **Alfabetización**

Sin embargo, cuando hablamos de la lectura no nos estamos refiriendo únicamente a la lectura con los niños en la escuela, sino que también contemplamos el valor de la lectura en el mundo adulto y en ámbitos no formales. Es lo que más comúnmente conocemos como alfabetización de adultos, uno de los ejes de la educación de adultos.

Durante siglos, la humanidad ha vivido bajo el dominio del desconocimiento de las letras. Señala Escolano (1992) que la mentalidad dominante en el Antiguo Régimen consideraba como una “política fatal” el enseñar a leer y escribir a gentes que solamente debían dedicarse a manejar utensilios y herramientas. Durante muchos siglos se ha considerado que el hecho de tener educación y saber leer y escribir podría hacer del “pueblo llano” personas más difíciles de dominar, y que la ampliación masiva de la alfabetización podía poner en peligro la armonía social preestablecida según la cual unos dominan y otros son dominados.

En sentido contrario, hoy se considera que la alfabetización de los ciudadanos es uno de los principales motores de progreso social y económico y uno de los pilares de la estabilidad democrática de los países. Como señala Sarramona (1998), incluso las mismas empresas son conscientes de que los costes de un programa de alfabetización conllevan un beneficio potencial para la misma empresa, además del que supone para el empleado y para el conjunto de la sociedad.

Desde hace muchos años existe la consciencia de que la lectura juega un papel importante en el desarrollo de las personas y especialmente en el porvenir de los alumnos y desde los años 50 los informes de la UNESCO no han cesado de reclamar una mayor atención para la lectura y la alfabetización de adultos como una de las formas de promoción individual y social. Destacan también el papel de la lectura en el proceso de desarrollo de los pueblos, en los que se da prioridad a la alfabetización de las mujeres, debido a la certidumbre del papel que juegan ellas como motores sociales y económicos de los países en desarrollo

En su texto “La importancia de leer y el proceso de liberación”, Freire (1984) hace un balance de lo que el hecho de leer supuso para él, desde la infancia hasta la

madurez. Confiesa que lo primero que aprendió a leer fue el mundo, su entorno más cercano, ayudado por sus padres y que dentro de “esa rica experiencia de comprensión de mi mundo ..... comencé a ser introducido en la lectura de las palabras”. Relata posteriormente su vivencia como alumno de secundaria, con recuerdos especiales para algunos profesores y su propia experiencia como profesor de portugués, en la que subraya de nuevo la importancia del acto de leer, como una constante a lo largo de toda su vida. Y en esa arqueología de la comprensión del complejo acto de leer, termina su reflexión en el campo de la alfabetización de adultos, que se culmina con la escritura, o la reescritura, como creación o montaje de la expresión escrita de la expresión oral. Alfabetización de adultos que, para Freire, es un acto político y de creación de conocimiento, un proceso de liberación en el que se destaca la importancia de leer, que implica siempre percepción crítica, interpretación y “reescritura” de lo leído.

Delimitar el campo preciso de la alfabetización no es tarea sencilla. Viñao (1992) distingue entre alfabetización y alfabetizaciones, porque una breve historia del término nos remite a su origen, en el que significaba un nivel intermedio, más allá de la mera capacidad de leer y comprender un texto simple. Posteriormente, en los años 40, se pasó a considerar alfabetizados a aquellos sujetos que habían sido escolarizados al menos durante cinco años en la escuela primaria. En los años 60 y 70 se amplía el concepto de alfabetización para orientarlo hacia la inserción económica, social, cultural y política, con especial énfasis en la mujer, como motor en el ámbito de la familia, sanidad, natalidad y consumo. Será el reconocimiento de la obra de Freire al fenómeno de la alfabetización. Sin embargo, en los 80 se inicia una nueva polémica al constatar en EEUU que los supuestamente alfabetizados eran analfabetos culturales.

No hay que olvidar que la alfabetización no es el mero hecho de que una persona aprenda a escribir su propio nombre. Sarramona (1998) destaca el papel central que juega la alfabetización en la educación de adultos. Tras hacer un balance de lo que la UNESCO ha considerado al respecto, concluye que es un concepto cambiante y progresivamente complejo, hasta llegar al término de analfabetismo funcional, expresión con la que se quiere representar las dificultades que tienen las personas que sufren limitaciones para utilizar un léxico alejado del lenguaje común, en tareas relacionadas, por ejemplo con

aspectos económicos (facturas), de tipo político (siglas de partidos) o de tipo sociocultural (folleto de instrucciones de un electrodoméstico).

En la actualidad, está surgiendo un nuevo analfabetismo relacionado con la pluralidad de códigos, sistemas o tecnologías de almacenamiento, transmisión y recepción de información. García Carrasco (2000) nos recuerda que si el símbolo de la escritura es el libro, y su tecnología la de la impresión-reproducción de libros, el símbolo de las Nuevas Tecnologías de la Comunicación e Información en relación con los procesos de formación es el hipertexto, que añade a los procesos dialogales y a los de lectura por secuencia la idea de escritura-lectura no lineal y en el que tiene mayor prioridad la reticularidad, simulando textos, bibliotecas, procesos, mecanismos y sistemas en general.

Para Javier Echeverría (2000), “la escritura electrónica, a través de la digitalización, la informatización, el hipertexto, la telematización y la memorización electrónica, no solo transforma la cultura libresco, sino otras muchas formas de cultura. Hay que tener en cuenta, además de las obras literarias o históricas, los libros científicos, la escritura privada, las imágenes, la voz, paisajes, objetos o entidades imaginarias”.

También Humberto Eco (2000) nos advierte de los profundos cambios que están ocurriendo y que están modificando totalmente los planteamientos sobre lo que es la lectura. Estableciendo un cierto paralelismo entre lo que ocurrió con el nacimiento de la imprenta y del texto impreso, lo que permitió divulgar de modo relativamente más amplio los textos, en contrapartida con el tipo de formación que tenía la mayoría de la gente durante siglos, -a través de figuras, símbolos, pinturas o esculturas-, en la actualidad se pueden distinguir también dos modos de “leer la realidad”: por un lado, a través de la televisión, y por otro lado a través de todo el entramado digital. “Con frecuencia suelo pensar que nuestras sociedades estarán divididas dentro de poco tiempo (o ya están divididas) en dos clases de ciudadanos: aquellos que sólo ven la televisión, que reciben imágenes prefabricadas, y por lo tanto, definiciones prefabricadas del mundo, sin ningún poder para seleccionar críticamente el tipo de información que reciben, y aquellas que saben relacionarse con el ordenador, que van a ser capaces de seleccionar y procesar la información”

Las grandes transformaciones que la sociedad está sufriendo nos van a obligar a cambiar nuestros esquemas, si no lo hemos hecho ya, respecto a lo que el proceso de lectura y escritura supone y su aplicación al mundo escolar. Hoy en día, los maestros tienen nuevas tareas añadidas a las siempre importantes de leer y escribir, a veces abandonadas: la lectura y escritura en un mundo digital que es mucho más cercano para los niños y jóvenes que para el propio adulto y profesor.

### ¿Qué es la competencia lectora?

En los últimos años se ha difundido dentro de nuestro contexto una gran cantidad de información sobre las competencias básicas en la educación y formación, producción científica que nos libera de la tarea de insistir en los aspectos más básicos: el carácter general y necesariamente integral de toda competencia humana, y qué podemos entender por competencias básicas dentro de una tipología común de las competencias<sup>25</sup>.

En los estudios sobre competencias básicas se encuentran siempre incluidas las competencias lingüísticas y comunicativas, y específicamente las competencias respecto de la lectura. El reconocimiento de carácter básico de la competencia lectora se prueba, no sólo en los niveles propios de la educación básica (“enseñanzas básicas” según el léxico usual de los sistemas educativos), sino incluso de la educación superior como *educación básica*<sup>26</sup>.

Igual que en cualquier otro proceso de dominio de una competencia o conjunto de competencias, cabe apreciar una configuración progresiva, desde el no-lector (sujeto a-léxico en el sentido más primitivo del término, antes del sentido que le ha dado Reboul a

---

<sup>25</sup> Cfr., sobre el primer aspecto: Vázquez, G. (1999) A favor del carácter general de las competencias. En Universidad de Extremadura. XVIII SITE. *La educación obligatoria. Competencias básicas del alumno*. (<http://www.ucm.es/info/site/site18.html>; acceso: 3.01.07); Acerca del sentido de las competencias básicas y su tipología, véanse: Sarramona, J. (2004) *Las competencias básicas en la educación obligatoria* (caps. 1 y 2) y EURYDICE (2002) *Competencias clave. Un concepto en expansión en la educación general obligatoria*. ([http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/031ES.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/031ES.pdf); acceso: 3.01.07).

<sup>26</sup> Cfr. Vázquez, G. (2002) La educación superior como educación básica dentro de la educación permanente. *Aula Abierta*. Véanse referencias a la competencia lectora en sendos *Libros Blancos* de los títulos de grado españoles, por ejemplo, los de las titulaciones de Filosofía, Derecho y Medicina ([http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html); acceso: 3.01.07).

este término<sup>27</sup>), hasta el lector principiante y, finalmente, al lector experto. En sus primeros estadios el proceso de la lectura se caracteriza, no sólo por su lentitud, sino por su segmentación y mediación fonológica expresa y audible. Conforme se van perfeccionando los procesos, el sujeto se muestra más capaz de situar el significado de cada palabra, y de sus subconjuntos, en la estructura léxica y semántica de la frase y del texto en su conjunto. La observación de la lectura oral en lectores expertos nos muestra cómo la entonación, la cadencia, el ritmo, las pausas, etc. practicadas por los lectores denuncian que los sujetos han comprendido la estructura general del texto, incluso cuando, mediante el examen de los movimientos oculares del lector, resulta comprobable que no ha concluido todavía la lectura de la totalidad del texto<sup>28</sup>. De modo análogo a otros procesos de experticia, el lector experimentado acude a la memoria de trabajo en estas fases de reconocimiento de la estructura sintáctica de una frase. La competencia lectora es, pues, una realidad sumamente compleja cuyo aprendizaje se logra a través de un conjunto de fases y a lo largo de mucho tiempo.

No existe una definición universalmente admitida de “competencia lectora”. Para el estudio PIRLS esta competencia consiste en la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo<sup>29</sup>. Tal definición tiene un sentido constructivo, interactivo y funcional, aunque no únicamente pragmático. Pese a que su propósito más elemental es el de la construcción de significado a partir de la lectura de los textos, su finalidad abrazaría, de ser cierta esta propuesta, la facilitación de los procesos de participación social y, finalmente, el disfrute personal del sujeto lector. Existe, pues, un recorrido, desde el uso instrumental de la lectura, a su empleo como medio para la participación en los significados ya construidos, y hasta la interiorización de la lectura, de una lectura que produce gozo. Esta tensión entre lo instrumental y pragmático contra lo desinteresado y gozoso lleva adherida la cuestión de cuán temprana debe ser la intervención educativa para facilitar el aprendizaje de la lectura. El aprendizaje debe coordinarse con la maduración, si bien ésta se puede

---

<sup>27</sup> Reboul, O. (1999) *Los valores en la educación*. Barcelona: Idea.

<sup>28</sup> Quintiliano, en su *Institutio oratoria*, expresa que “el mirar adelante y echar la vista a la palabra que sigue (...), no sólo lo enseña el método, sino la práctica porque, al tiempo de mirar lo que sigue, se ha de pronunciar lo primero y se ha de dividir la atención del alma, cosa muy dificultosa, de modo que una cosa hagan los ojos y otra la voz”; cfr.: Marco Fabio Quintiliano, p. 56 en A. Galino (1968) *Textos pedagógicos hispanoamericanos*. Madrid: Íter ediciones.

<sup>29</sup> Mullis, Kennedy, Martin, and Sainsbury. *PIRLS 2006*, p. 3.

provocar gracias a procesos de estimulación multisensorial, principalmente visual y táctil. Sin hacer propia en todos sus términos la crítica de Rousseau y Pestalozzi a la enseñanza muy temprana de la lectura, conviene tener en cuenta que se puede incurrir en un tratamiento excesivamente precoz y escolarizado<sup>30</sup>.

Los términos que dan sentido profundo a la propuesta de PIRLS y a otras definiciones y tipología de niveles y objetivos de la competencia lectora son sustantivamente dos: la comprensión y el disfrute de lo leído (lo que en la taxonomía de objetivos cognitivos de Bloom se considera como niveles 2.00 y 6.00, comprensión y evaluación; que tendrían su correspondencia en la de objetivos afectivos de Krathwohl como niveles 1.00, y 5.00, respectivamente, apertura a un valor y caracterización por un valor). Esta misma trayectoria, desde lo instrumental y aplicativo a lo actitudinal puede verificarse también en otras propuestas, como la referida de Sarramona<sup>31</sup>.

Dada nuestra habitual forma de “leer” (de arriba hacia abajo) las taxonomías de objetivos educativos tendemos a considerar, por el propio carácter basal de la comprensión, que entender un texto implica una función totalizadora y definitiva. Sin embargo, tenemos buenos motivos para considerar que no es así. En primer lugar, como señala Iser, que, “aunque una en su intención, la obra está en la realidad por desgracia fragmentada” por lo que ha de ser el lector el que (re)construya continua, reiteradamente, esa unidad<sup>32</sup>. Leer un texto, escuchar un pasaje musical o mirar un cuadro, no tiene una sola “lectura” que clausure el proceso de creación, mirada, reconstrucción, crítica, interpretación. Pero, además, podemos apostillar a esa consideración de que, *por desgracia, la obra está fragmentada*, que es justamente en ese inacabamiento, en la disonancia entre la realidad, la obra y la comprensión e interpretación iterativas donde radica la posibilidad de la obra de arte. Amorós, recordando a Vargas Llosa, ha dicho que surge la literatura de un sentimiento de desajuste con la realidad y que un teórico mundo

---

<sup>30</sup> Chartier, A.-M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*, pp. 99 y ss: Conflictos de innovación: ¿adelantar o retrasar la edad de la lectura?

<sup>31</sup> Sarramona (2004) *Las competencias básicas en la educación obligatoria*, pp. 39-41 (competencias lingüísticas; dimensión leer, competencias: 6ª, poner en práctica las destrezas necesarias para una correcta lectura expresiva; 7ª, poner en práctica las destrezas necesarias para la comprensión de lo que se lee; 8ª, leer textos de tipología diversa; 9ª, implicarse activamente en la lectura).

<sup>32</sup> Iser, W. (1987) *El acto de leer*, p.38.

totalmente feliz exigiría ser vivido, mas no escrito<sup>33</sup>. En términos de Iser, el impulso esencial para la configuración de la consistencia en la lectura radica precisamente en la falta de disponibilidad de toda la obra durante el proceso de comprensión debido a la falta de completitud del texto<sup>34</sup>. De aquí que no haya dos lecturas idénticas de un mismo texto.

Lo que se dice de los procesos de creación lingüística en la escritura, y consiguientemente en la lectura, se atribuye por idéntico motivo a la labor creativa y artística en general, tanto en las artes literarias, como en las plásticas y en las musicales; del mismo modo que el Dante fue inspirado “por un concepto mental irrealizable”, las obras escultóricas, pictóricas y poéticas de Miguel Ángel y la musical de Wagner presentan un carácter inconcluso y ambiguo<sup>35</sup>. Desde la misma perspectiva cognitivista, Bruner ha divisado esa ambigüedad en las obras de *La Crucifixión*, de Giotto, de *Las Tres Gracias*, de Bonnencontre, o en la graciosa y semisonriente *Virgen Blanca* de la Catedral de Toledo<sup>36</sup>.

Existe, como vemos, un cierto acuerdo sobre las constantes de un modelo de competencia lectora, pero no un único modelo explicativo de la lectura válido para todos los sujetos y para cada uno de ellos a lo largo de su vida. Rayner y Pollatsek han identificado tres modelos de lectura: arriba-abajo, abajo-arriba e interactivo<sup>37</sup>. Los modelos arriba-abajo dan cuenta de que la parte jerárquicamente superior del sistema de información, la que construye el significado del texto, regula el flujo de información en todos los niveles. Estos modelos explicarían cómo el lector emplea su información acerca del contexto del texto y su conocimiento y representaciones del mundo para resolver las dificultades que le plantea la lectura interpretativa de un texto. Por el contrario, los modelos de abajo-arriba indican que la información visual se toma directamente del texto y, sin apenas influencia de procesos cognitivos de orden superior, se fija en la memoria icónica en la que queda alojada hasta que el lector aporta una nueva información fijada o hasta que es objeto de reconocimiento por parte de la representación fonémica.

---

<sup>33</sup> Amorós, A. (1974), p. 37 en E. Alarcos *et al.* *Literatura y educación*.

<sup>34</sup> Iser, *op.cit.*, p. 39.

<sup>35</sup> Zeki, S. (2004) Formación del concepto neural del arte: Dante, Miguel Ángel y Wagner, 392-418 en F. Mora (coord.) *Esplendores y miserias del cerebro*. S. l.: Fundación Santander Central Hispano (aquí, pp. 410 y ss.).

<sup>36</sup> Bruner, J. *Op. cit.* (capítulo: Art as a mode of knowing, pp. 59 y ss.).

<sup>37</sup> Rayner and Pollatsek (1983) *The psychology of reading*, pp. 24-27 y 461-179.

Finalmente, los modelos interactivos dan por supuesto que los lectores utilizan, tanto los modelos arriba-abajo como los del tipo abajo-arriba. Según uno de los modelos interactivos más aceptados, el de Rumelhart, la interpretación más probable dada a un texto se elabora a partir de un sintetizador de patrones que tiene a su vez como entradas, por un lado, la información visual tomada de los grafemas, archivada y modificada por la memoria de trabajo, y, por otro, el sistema de conocimiento del lector conformado por cuatro modalidades de conocimiento (léxico, ortográfico, sintáctico y semántico<sup>38</sup>), así como por sus esquemas previos dentro de la memoria de largo plazo<sup>39</sup>. El dominio del “sentido literal” es un primer estadio, muy elemental pero requisito indispensable para cualquier ulterior evaluación interpretativa<sup>40</sup>.

Podemos concluir, en consecuencia, que la competencia lectora genera un sujeto que es competente, individual y socialmente, emocional y cognitivamente, en la medida en que es competente lector.

### **Hábitos lectores de los escolares**

Ha sido una preocupación constante la atención hacia el hábito de la lectura, con el convencimiento de que los buenos lectores tienen un camino más fácil en su proceso de formación escolar y personal. Sin embargo, también parece preocupar casi en la misma medida la poca atención que los responsables educativos le dedican al hecho de leer, circunstancia que se ve objetivada con la realización de encuestas y estudios periódicos sobre la frecuencia y otros aspectos relacionados con la lectura.

En un estudio relativamente reciente, MEC 2002, realizado sobre 3600 alumnos y alumnas de 4º curso de ESO, 15/16 años, se concluye lo siguiente:

1.-Frecuencia lectora. Entre los jóvenes, quienes leen una vez a la semana son el 36 %, quienes leen una vez al trimestre el 38 %, y quienes no leen nunca o casi nunca son el 25 %.

---

<sup>38</sup> Ibid, ibid, 468.

<sup>39</sup> Rumelhart, D. E. (1984) Understanding understanding, en J. Flood (ed.) *Understanding Reading Comprehension*. Puede recuperarse una breve síntesis del informe técnico de Rumelhart en <http://eric.ed.gov>. (acceso, 4.01.07).

<sup>40</sup> Goldstein, J.-P. (1998) “Savoir lire” littéraires et enseignement universitaire actuel de la littérature, p. 39 en A. M. Holzbacher y M. P. Suárez (coords.) *Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura francesa*.

2.-Actitud frente a la lectura. Quienes responden que les gusta bastante-mucho la lectura son el 45 %, quienes afirman que les gusta algo son el 37 %, mientras que quienes dicen que les gusta poco o nada son el 19 %

3.-La lectura ocupa la penúltima plaza entre las aficiones de los jóvenes, delante de “no hacer nada”, al tiempo que la máxima puntuación la obtiene el “salir con amigos”, 8,4, seguida de otras opciones, entre las que destacamos Internet, 4,78, “jugar con el ordenador o videoconsolas”, 4,74, “leer”, 4,27 y finalmente “no hacer nada”, con 2,42

Parece evidente que los hábitos lectores y la afición por la lectura no son algo prioritario entre los jóvenes de 15-16 años en España, lo cual puede estar muy relacionado con los malos resultados en las pruebas de competencia lectora. Es por lo tanto el momento de tomar medidas en el sentido de impulsar iniciativas que transmitan a los padres y profesores y alumnos esa necesidad de dedicarle un mayor tiempo y atención a la lectura. Unos jóvenes que leen poco y mal son más fácilmente manejables, tienen menos acceso a la formación y van a encontrarse con mayores dificultades a la hora de superar los obstáculos que supone la inserción laboral.

¿Se lee poco porque están adquiriendo demasiada importancia las nuevas tecnologías, o porque las primeras prioridades son las de salir con amigos? ¿Se lee menos que antes?. ¿Antes de qué?, ¿De que hubiera televisión, cine, música, etc. o antes de que se hayan extendido las nuevas tecnologías?. Parece que lo de las nuevas tecnologías no es suficiente explicación, porque ya la UNESCO, Staiger (1979), habla de la necesidad de promover la lectura, y en 1979 no había Internet ni videojuegos. El argumento pierde su validez porque también otros países se han incorporado a las nuevas tecnologías (Finlandia, Japón, Bélgica) y no por ello han dejado de progresar en lectura.

Sin embargo, se afirma de modo casi generalizado que los bajos índices de lectura entre nuestros jóvenes se deben al dominio de la imagen y las nuevas tecnologías en la sociedad actual. Así lo atestiguan literatos, editores, educadores y otros profesionales (MEC, 2005). Pero con esta justificación se olvidan de que las nuevas tecnologías son también un soporte y un medio para alfabetizarse y fomentar la lectura. Hoy día se lee mucho en Internet, se copian textos y libros, se difunde la literatura a todo el mundo a través de las páginas digitales y se promocionan los libros en la televisión.

¿Se lee menos que antes? Antes del cine, la radio, la tele, el deporte, etc. había menos libros y más analfabetismo, y horarios laborales mucho más largos que los actuales. En España, (Escolano 1992) en 1900 el índice de analfabetismo era del 64 % en los hombres y del 72 % en las mujeres. ¿Se lee ahora más? Puede que sí, aunque no lo bastante como quisieran las editoriales, los educadores y los escritores. No hay que olvidar que el propio Gutenberg murió en la ruina y que trabajaba como criado.

4.-Una de las razones esgrimidas por el estudio del MEC es que la ausencia de tiempo libre es una de las causas del reducido índice de lectura en nuestro país, puesto que afirman que cuando más leen es en vacaciones.

Probablemente, denota que las prioridades de los países latinos, por razones obvias, se inclinan más por las actividades al aire libre. De hecho, muchos países del sur de Europa (España, Francia, Italia, Grecia, Portugal) se encuentran en el estudio PISA 2000, en la mitad inferior de la tabla de puntuaciones.

Para Landa (2005) se lee cada vez menos y cada vez peor “y yo me atrevería a decir que, entre otras cosas, es porque tenemos mucha prisa, porque vivimos corriendo con nuestro reloj en la mano, como la liebre blanca de Alicia en el País de las maravillas”.

5.-Las mujeres (44 %) leen con más frecuencia que los hombres (27 %), y por otra parte, son las que obtienen mejores puntuaciones en la prueba de lectura en el informe PISA, tanto del 2000 como del 2003. Por lo tanto, parece que existe algún tipo de relación entre la afición a la lectura y los buenos resultados en lectura. Las chicas leen más y consiguen mejores resultados. ¿Por qué no analizar más a fondo lo que ocurre en nuestra sociedad, y especialmente en nuestras escuelas, para ver qué es lo que lleva a las chicas a superar en 17 puntos a los chicos en cantidad de lectura y que les otorga a las alumnas 39 puntos más en el informe PISA 2003 sobre la lectura?. Algo especial debe ocurrir para que las chicas mejoren en tal grado a los alumnos, y ese algo merece la pena ser estudiado y explotado más profundamente.

6.-Según los propios alumnos, existe una estrecha relación entre la frecuencia de la lectura y los resultados académicos. Quienes dedican más tiempo a la lectura afirman conseguir mejores puntuaciones en las evaluaciones escolares. Sin embargo, a la hora de intentar paliar los bajos niveles de lectura entre nuestros escolares y jóvenes, tenemos

cierta tendencia a buscar explicaciones en otros ámbitos alejados de la práctica de la lectura y se subraya más a otro tipo de factores relacionados con las leyes vigentes, los recursos existentes en la escuela, la formación de los docentes y la actitud de familias y alumnos.

### **Evaluación de la lectura. Informes PISA, 2000-2003**

Lo que llamamos lectura se corresponde, en realidad, con un complejo proceso en el que juegan un papel importante diferentes habilidades relacionadas con distintos aspectos del texto.

Desde el punto de vista educativo, vamos a reducir nuestro campo de visión y enfocar la lectura superando la perspectiva de la lectura literal, y destacando que existen otros niveles que hacen referencia a la lectura interpretativa, crítica, icónica, y por otro lado hay que tener en cuenta también que el soporte textual puede adquirir distintos modos: narración, descripción, diálogo, formularios, textos continuos y discontinuos, etc. Por lo tanto, leer consiste en dominar una compleja serie de destrezas, en distintos niveles, y con diferentes soportes de texto. Reduciendo aún más nuestro campo visual, vamos a examinar lo que la lectura supone en el estudio PISA, que es el instrumento que se ha creado en Europa para evaluar la competencia lectora de nuestros escolares y en el que se establecen 4 escalas con relación a la misma:

- Global. Mide la comprensión del texto en su totalidad, una idea general del texto.
- Recuperar información. Supone una lectura selectiva, para encontrar la información explícita en el texto.
- Interpretación. Busca el sentido en el texto, intenciones del autor o deducciones.
- Reflexión. Se valora lo leído de una manera crítica y personal.

Estas cuatro escalas forman finalmente una sola puntuación, que es la que sirve para establecer los niveles en los que se encuentra cada país y los distintos sectores dentro de cada uno de ellos (según la edad, sexo, tipo de centro, factores familiares, etc.)

Los distintos niveles de la lectura han sido recientemente estudiados en el contexto del Marco Europeo de las Lenguas, en el que se establece una referencia común

a los distintos países europeos. Este marco europeo indica los distintos niveles o escalas del dominio lector:

En el informe PISA de las últimas ediciones, del 2000 y 2003 existen datos relevantes en lo que afecta a la lectura. En la prueba de lectura, que como ya hemos dicho consta de cuatro escalas (global, recuperación de información, interpretación y reflexión), en el informe del año 2000, los alumnos españoles consiguieron una puntuación de 493 puntos, siendo la media de la OCDE de 500 puntos, y el puesto conseguido, entre 32 países, fue el 21. En el estudio del año 2003, la puntuación media de los estudiantes españoles fue ligeramente inferior, de 481 puntos, y el puesto conseguido, entre 41 países, fue el 26. Existe por lo tanto un pequeño retroceso en lectura, cuando algunos otros países han conocido una mejora en los puestos.

Por otra parte, es altamente significativa la diferencia entre las puntuaciones de los chicos y las chicas. En ambos estudios es superior el nivel obtenido por las alumnas, que en el informe de 2000 era a favor de las chicas en 24 puntos y en 2003 pasa a ser de 39 puntos. Las diferencias en la prueba de lectura entre chicos y chicas para España y la OCDE, en 2003, se reflejan así:

	ESPAÑA	OCDE
Chicas	500	511
Chicos	461	477
Diferencia.	39	34

Esto nos hace plantear de nuevo la urgencia de revisar qué es lo que sucede para que las puntuaciones entre chicos y chicas sean tan distintas y cuáles son las claves para introducir ese nivel de mejora en los resultados de los chicos.

Otro aspecto interesante del informe PISA es el valor que se le concede a determinadas variables escolares y familiares. En concreto, en relación a las características del alumno y de la familia, aparte del Índice Socio-Económico y Cultural (ISEC), que como ya sabemos es el factor de máxima influencia, existen varios aspectos relacionados con nuestro tema de análisis, la lectura, que también parecen influir en los resultados de esa prueba. Son el índice de aprecio por la lectura, el índice de diversidad lectora y los minutos de lectura diaria. Es evidente, por lo tanto, que la dedicación de los

padres y el impulso que la lectura recibe en la familia pueden jugar un papel muy importante a la hora de desarrollar una verdadera afición por la lectura.

En lo que respecta al centro escolar, las variables que más peso tienen son el Índice Socio-Económico y Cultural promedio del centro, obtenido a partir de los índices de todos los alumnos. En segundo lugar, es el peso de las horas de deberes de lengua el factor que más influye. A continuación actúan otras variables como la titularidad del centro, índice de autonomía de la dirección y número de alumnos por aula. Parece evidente también que, en lo que respecta a las variables que afectan al centro, algunas de ellas son claramente modificables, y entre éstas destaca en primer lugar el peso de las horas de los deberes de lengua como factor influyente en la mejora de la lectura.

Es interesante destacar también que Euskadi y Cataluña, CCAA que tienen lengua propia, aparte del castellano, han obtenido en la prueba de PISA 2003 puntuaciones por encima de la media estatal. Los resultados globales fueron los siguientes:

PISA (Lectura)	
Castilla y León	499
Euskadi	497
OCDE	494
Cataluña	483
España	481

Estos datos parecen confirmar que, si comparamos los alumnos de estas comunidades con sus pares a nivel estatal, la enseñanza bilingüe no perjudica a la competencia lectora del alumno. Este hecho nos debiera animar a impulsar la enseñanza bilingüe y fomentar el aprendizaje de las lenguas autonómicas con la tranquilidad de que la lengua castellana no sufre ningún tipo de deterioro.

## **Propuestas para fomentar la lectura**

Es evidente que no existe una fórmula única para impulsar la afición a la lectura y de que el problema es complejo y viene de muy lejos. Detrás de cada informe, cada editor, cada escritor o educador hay una sugerencia para intentar paliar los bajos índices de lectura de nuestros escolares. Esta es una tarea que debe emprenderse tanto en el ámbito escolar como en el no escolar. El desequilibrio existente entre el tiempo dedicado a la lectura y el tiempo dedicado a la televisión avalan la necesidad de que la preparación para el ocio comience de forma sistemática en el seno de la educación escolar. (Vazquez, **G.** 1998).

Hemos seleccionado algunas de estas propuestas con el ánimo de proponer, en la parte final de este texto, algunas ideas para mejorar la situación deficitaria en la que se encuentra la actividad lectora. También recogeremos algunas de las sugerencias de los autores de los capítulos que vienen a continuación.

Staiger en su informe para la UNESCO (1979) señala algunas direcciones por las que transcurren las actividades de fomento del libro en diversos países, destacando las que tienen un carácter más innovador. Entre estas actividades cita las Semanas y ferias del libro como en Canadá, Festivales del libro como en Singapur, la Ozbookweek o semana del libro en Australia, el Club de Amantes del libro en la Unión Soviética, o las campañas de publicidad (“Más libros, más libres”).

En lo que respecta al público infantil, Staiger cita las Asociaciones de Bibliotecas escolares británicas, la organización francesa “El libro, fuente de alegría”, el programa asiático de coedición de cuentos populares en múltiples idiomas, los Clubs y semanas del libro, los premios y concursos literarios, la Biblioteca Juvenil Internacional, las Bibliotecas para niños y el movimiento para la lectura familiar, en Japón,

### Más tiempo para la lectura

Para algunos autores, una de las claves del impulso de la afición lectora está en el tiempo que se le dedica a la misma, y consecuentemente, reclaman más horas dentro del currículo escolar. Marchesi (2005) defendía que: “colaborar con los padres para que

dediquen 15 minutos diarios a leer con sus hijos cuando estén escolarizados en las etapas de Educación Infantil y Primaria supondría un cambio fundamental en el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero también en el de sus padres y en sus relaciones mutuas”.

Al parecer, el nuevo Decreto que establece las enseñanzas mínimas en la Educación primaria (2006), va a favorecer la dedicación de un mínimo de 30 minutos diarios a la lectura en clase, aspecto este que, si es llevado realmente a la práctica, puede cambiar en cierto sentido la tendencia lectora de nuestros escolares, de los padres y de los profesores.

Hay que tener en cuenta que este aumento de las horas dedicadas a la lectura supone además un cambio estructural importante, una pequeña revolución escolar, que significaría un impulso a una nueva metodología en el aula, y posibilitaría una colaboración más estrecha entre profesores, padres y responsables de bibliotecas.

La lectura como tarea de todos los profesores y de todas las asignaturas

El asunto no se reduce a que los alumnos lean más y que para ello haya un profesor, el de lengua y literatura, que se encargue de fomentar la lectura, sino que es necesario que todos los profesores, y en todas las asignaturas, se responsabilicen de impulsar la lectura en diferentes tipos de texto, literarios, geográficos, medioambientales, artísticos, sociales, y que se combine el placer de leer y la lectura científica. Marchesi, Basanta y otros (MEC, 2005) defienden esta postura de una implicación global del profesorado y de una integración de la enseñanza de la lectura en el currículo y la planificación escolar, dedicándole un espacio y un tiempo precisos. Como afirma Basanta refiriéndose a los profesores del centro escolar: “usted es antes que nada maestro, profesor de lectura, y por añadidura de la materia que le corresponde”.

Mejorar la metodología

Para otros muchos analistas, lo fundamental es impartir unas buenas clases de lengua y literatura y evitar la percepción negativa que los alumnos tienen de dichas clases. Para ello se hace imprescindible una mejor formación del profesorado, tanto

inicial como permanente, impulsando dentro del propio cuerpo de educadores la afición, el gusto y el recurso de la lectura y de las bibliotecas escolares existentes y poco frecuentadas.

La metodología Freinet, basada en el texto libre, en los trabajos y conferencias de los alumnos, en la revista, en la imprenta y las nuevas tecnologías, en la correspondencia escolar, en la cooperación inter-centros, en la creación y uso de la biblioteca escolar, es un buen ejemplo de lo que una metodología centrada en la práctica de la lectura y la escritura puede suponer como aglutinante del trabajo del aula en su conjunto.

El número monográfico de la revista Cuadernos de Pedagogía, nº 343 del 2005, nos muestra un abanico amplio de orientaciones, recursos, experiencias y rica documentación para poder consultar y analizar diversas iniciativas de renovación metodológica a la hora de mejorar la enseñanza y el gusto por la lectura.

#### Uso real de la biblioteca

En lugar de impulsar la creación constante de bibliotecas escolares y de ampliar su horario de utilización, llama la atención a veces la gran cantidad de recursos que se dedican a las nuevas tecnologías, mientras en otros casos las bibliotecas están olvidadas.

No solo se trata de la creación de nuevas bibliotecas, sino también de su revitalización, porque aunque casi todos los centros escolares poseen una biblioteca, su uso real parece estar muy por debajo de las posibilidades de utilización (Marchesi, 2005) y a pesar de que los profesores valoran muy positivamente la función de la biblioteca, la realidad parece mostrar que muy pocos la utilizan como recurso en su enseñanza y que son una minoría quienes acuden a ella.

La revista Cuadernos de Pedagogía, en su número 343 de 2005, monográfico dedicado a la lectura, publicó un estudio sobre el uso de las bibliotecas escolares en España, recogiendo numerosas iniciativas, de las cuales elaboró un documento titulado “Nueve propuestas para invitar a leer”. El artículo recoge un abanico de experiencias que pretenden fomentar el gusto por la lectura añadiendo creatividad y originalidad a las iniciativas relacionadas con las bibliotecas escolares.

## Lectura y escritura

Para algunos expertos en el tema, la lectura y la escritura deben ser impulsadas conjuntamente, como un medio de estimularse mutuamente. Para Moreno (2005) “el gran déficit del sistema educativo actual no es la lectura, sino la escritura. La forma más adecuada para hacer lectores es, por tanto, hacer escritores, o dicho de otro modo: a la lectura por la escritura.”. También para Landa (2005) “leer y escribir son como dos caras de la misma moneda, unos vasos comunicantes, las ruedas de una bicicleta. Las dos vertientes de una correcta Didáctica de la literatura”. Afirma también que la experiencia confirma que las prácticas de escritura aumentan la competencia lectora del alumnado, probablemente más que cualquiera de las actividades de animación lectora, aunque reconoce que sería injusto no valorar esas actividades en su medida.

Freire defiende también la necesidad de que la lectura y la escritura vayan juntas, como una continuación o una relectura crítica del texto inicial, al tiempo que contempla en el acto de leer una actividad personal y única de interpretación y de reconstrucción de lo escrito.

Cummins (2006) propone impulsar la “Pedagogía multialfabetizadora”, expresión acuñada por The New London Group para subrayar la relevancia de las nuevas formas de alfabetización asociadas a la información, comunicación, tecnologías multimedia y, también importante, todas las formas culturalmente específicas de alfabetización evidente en sociedades complejas y plurales. De esta manera se destaca que la alfabetización actual de los estudiantes debe superar la alfabetización exclusivamente basada en los textos de la lengua dominante para dar paso a un mayor conocimiento de la realidad de una sociedad globalizada, basada en una tecnología sofisticada del conocimiento y en contextos urbanos multilingües. Defienden la utilización de las nuevas tecnologías en la clase y el recurso a todas las lenguas existentes en la escuela para fomentar una mayor comunicación y desarrollo del conocimiento, creando “textos multi-identitarios”, abarcando el campo multimedia y dirigido a múltiples públicos, como alumnos, padres, otras clases, Internet, etc. Para ello se debe impulsar la lectura y escritura en distintas lenguas y la creación de otros textos como videos, CD, páginas web, etc.

Sin embargo, frente a esta invitación a utilizar los recursos tecnológicos modernos para alfabetizar a los alumnos de una manera múltiple, a veces nos asalta la duda sobre los beneficios reales de los nuevos instrumentos y nos hace preguntarnos si el empleo de métodos y procedimientos sencillos, como los que defiende la Escuela Freinet, no son más influyentes a la hora de crear más y mejores lectores.

### Cultivar el amor por la lectura

Además de los anteriores argumentos, impulsar la afición por la lectura es en cierto modo estimular el amor hacia los libros, actitud que se convierte en una difícil tarea y que se acomoda mal a una metodología determinada. Parece más adecuado pensar que es necesario crear un ambiente, unas circunstancias que favorezcan ese cambio, un caldo de cultivo en el que crezca de modo casi natural el gusto por la lectura. Por lo que relatan muchos escritores, y lectores, ese amor hacia la lectura nace del amor que padres y profesores vuelcan en sus hijos y alumnos en el acto de leer, de servir de ejemplo, de estimular la afición lectora. En la obra de Alberto Manguel (1996) se muestra la historia de la especie humana desde una óptica original y, a través de sus páginas desfilan numerosos personajes, filósofos, santos, literatos, científicos, que manifiestan su relación con la lectura, “desde las tablillas sumerias de arcilla al CD-Rom actual”.

Michel Petit (2002), en su libro “Elogio de la lectura”, señala que tras escuchar a muchos lectores de orígenes diferentes, algunos escritores y otras gentes sencillas, se diría que existe cierta coincidencia entre la manera en que construyen su mundo interior y exterior gracias a palabras y pensamientos encontrados en los libros. Así mismo señala que la aptitud escolar en lectura y escritura estaría directamente vinculada al amor por la lectura.

Casi todos los escritores coinciden al afirmar que lo fundamental es fomentar el amor a la lectura, aunque siempre se vuelve difícil concretar de qué manera se puede impulsar ese afecto hacia los libros. Angeles Caso (2000) o Nativel Preciado (2002), afirman que la poca afición a la lectura que reflejan las estadísticas no puede ser contrarrestada con fórmulas mágicas. Para ellas, una de las claves fue el amor hacia los libros que supieron transmitirles sus padres. Nativel Preciado relata el caso del premio

Nóbel de Literatura Naipaul, al que no le gustaba leer ni escribir de pequeño y que no se convirtió en buen lector hasta los 25 años. Al parecer, también en este caso el poco apego que tenía hacia los libros se lo debía a las lecturas que le proporcionaba su padre. Igual sentimiento expresa Paulo Freire, uno de los pedagogos que más han defendido el valor de leer, al subrayar en su propia biografía el amor a la lectura que le infundieron sus padres.

Amor a la lectura que puede ser también promovido por otras personas, especialmente los profesores. Para Víctor Moreno (2004) el acto de leer precisa de la participación de los cinco sentidos y para ello invita a afrontar la lectura de un libro poniendo en movimiento todos los sentidos, incluidos los que han sido considerados menos nobles: el gusto, el olfato y el tacto. Los profesores pueden jugar un papel importante a la hora de ejercitar esos sentidos.

Un amor hacia la lectura que en el caso de algunos autores se convierte en un acto erótico, como dice Janer (2005) “La lectura es un placer amenazado y restringido... un acto erótico capaz de transformar a aquellos que participan en el juego compartido de leer... y que es necesario defender contra las coacciones que lo paralizan”. O como afirma Basanta (2005): “la lectura es, como en el amor, tan próximo a cuya seducción toda lectura se manifiesta... y también como en el amor, lector y lectura solo existen por y para el otro desde la entrega mutua”.

### **La lengua y la literatura en la escuela y la escuela en la literatura.**

Las reformas educativas tienden a subrayarse la importancia de la alfabetización matemática, científica y tecnológica, a veces, incluso en detrimento de la alfabetización lingüística y del tiempo dedicado a la formación de la competencia lectoescritora. Estas corrientes educativas propenden a situar el aprendizaje y la educación dentro del sistema de ciencia y tecnología y a vincular los resultados educativos con la innovación y la productividad, incluso con la competitividad de las organizaciones y de los países.

No es necesario, sin embargo, insistir en la importancia del cultivo de la lengua y de la literatura como medio para participar en la Sociedad de la Información; la Escuela

que no atienda preferentemente esta dimensión generará, expresa o implícitamente, relaciones de exclusión social. Pero, más básicamente, importa destacar la necesidad de que el currículo (como *curriculum*, como *paideía*) se ocupe de aportar a los sujetos ese nutriente básico que es el de la representación e interpretación del mundo. De otro modo, no hay educación. Ésta es una exigencia pedagógica de la conversión de la Sociedad de la Información, no sólo en Sociedad del Conocimiento, sino del Saber; y del conocimiento y saber compartidos (en Sociedad en Red, en el sentido dado por Castells).

Al respecto, podemos hacer propio lo que nos propone Dámaso Alonso acerca de que el lenguaje es la frontera misma de la vida interior del hombre y que toda lectura, y muy singularmente la lectura de la “literatura”, le proporciona las primeras nociones inmediatas de su posición y su significación del Universo<sup>41</sup>. Derivadamente de este argumento fundamental pueden formularse otros a favor de la importancia del cultivo de la Literatura en la Escuela. Así, al decir de Ynduráin, el estudio de la Literatura, la española o la que fuere en cada lugar, supone la puesta en ejercicio de facultades muy variadas: memoria, imaginación, fantasía, sensibilidad, capacidad de observación y descripción, no menos que de síntesis y construcciones teóricas de alcance general<sup>42</sup>. A su vez, Lapesa arguye que la enseñanza de la literatura contribuye a despertar y afinar el sentido ético, la sensibilidad estética, la imaginación, la capacidad creadora<sup>43</sup>. Estas virtudes del trato con la lectura y con la memoria escrita<sup>44</sup>, y sobre todo de la lectura de *los clásicos* (de los libros que deben leerse<sup>45</sup> y de los que deben conservarse<sup>46</sup>), forman

---

<sup>41</sup> Alonso, D. (1974), p. 11 en Alarcos *et al. Literatura y educación*.

<sup>42</sup> Ynduráin, F. (1974), pp. 184-185 en Alarcos, *op. cit.* Expresa el autor que el sentido radical del cultivo de la Literatura, tanto en el nivel universitario, como en los niveles previos, es el de enseñar a leer, “si se me entiende la aparente elementalidad [de esta propuesta] en toda su complejidad y hondura”.

<sup>43</sup> Lapesa, R. (1974), p. 93 en Alarcos, *op. cit.*

<sup>44</sup> Heidegger, M. (1972) *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Nova. Recuerda el autor que, en la mitología griega, Mnemósine es la madre de las nueve musas, casi todas ellas relacionadas con la literatura en sus diversas formas.

<sup>45</sup> Sobre la enseñanza de los clásicos en la literatura, cfr.: Ballesteros, A. (2004) La teoría literaria y la enseñanza de los clásicos: el ejemplo de *Paradise Lost*, cap. III en Álvarez, J. A. et al. *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*.; Montero, J. (1990) Los clásicos y el niño, pp. 101-113 en Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.) *Literatura infantil*. Puede verse también: Lledó, E. (2002) Necesidad de la Literatura. *El País. Cultura*, 21 de diciembre, pp. 11-16. Según el autor, lo clásico tiene, entre otros, el significado de modelo, pero de un modelo que no está, sin embargo, ante nuestros ojos para imitar comportamientos o actitudes porque “el carácter modélico de los clásicos, capaces de superar el tiempo y de sobrenadar a todas las interpretaciones que sobre ellos se hagan, consiste, precisamente, en hacer vivir, en incorporarse, desde la inalterable página de la escritura que la sostiene, al latido del corazón de cada lector” (aquí, p. 15). Quintiliano, en *Institutio Oratoria*, propone el valor didáctico de la lectura: *licet enim satis exemplorum ad imitandum auditores referant* (sin duda, la lectura suministra bastantes ejemplos a imitar...); Cfr.: Marco

parte de las capacidades adquiridas con la alfabetización lingüística que hace posible insertar lúcida y críticamente a los jóvenes ciudadanos en nuestro mundo, en un mundo heredado pero todavía por construir. Habla, escritura y lectura se interpenetran en los textos de la memoria, textos que son depositarios y herederos de los símbolos culturales de lo que siempre da más de sí, lo que, por ser grave, da que pensar continuamente, según nos propone Heidegger. Por eso se lee y para eso se lee. No hay, según Meirieu, Pedagogía sino de lo universal y de aquí que la existencia de modelos universales de lo humano en la literatura constituya un recurso de primera magnitud en los procesos educativos<sup>47</sup>.

La relación entre la lengua y la educación no se agota en el plano de lo propiamente educativo, sino que trasciende a una correlación entre y su correlacionada entre la literatura y la pedagogía. Esta relación es biunívoca de modo que, como señalado Brayner, se puede hablar de una “literaturización” de la Pedagogía al mismo tiempo que de la “pedagogización” de la Literatura<sup>48</sup>. Ésta se hace evidente a través del uso didáctico de los textos literarios, y sobre todo de ciertos géneros como el del cuento infantil (preferido por Unamuno a las fábulas) o los de la novela y las memorias en las que se imbrican relato histórico y ficción<sup>49</sup>.

Podemos descubrir también una poética escolar en la escritura, por supuesto en diferentes lenguas, de muy diversos autores de poemas, ensayos, relatos biográficos en los que se refieren experiencias escolares. Un buen ejemplo compilador de estos escritos lo encontramos en la obra de Lomas<sup>50</sup>. A través de más de un centenar de textos

---

Fabio Quintiliano *Institutio Oratoria. Instrucción del orador*, pp. 425-426 en C. Lomas *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*.

<sup>46</sup> Bradbury, R. (1982) *Fahrenheit 45*. Barcelona: Plazá y Janés ; en esta obra se crean los “personajes-libro”.

<sup>47</sup> Meirieu, P. (1999) *Des enfants et des hommes*, en *Litterature et pédagogie. La promesse de grandir*. Paris : ESF, 2 vols.

<sup>48</sup> Brayner, F. (2001) “Littérisation” de la pédagogie et “pédagogisation” de la littérature: simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa. *Revue Française de Pédagogie* (137), 27-35.

<sup>49</sup> La existencia de no pocas tesis doctorales, dirigidas, bien por profesores de Literatura, bien por pedagogos, constituye una prueba de esa orientación pedagógica de la literatura; así, por ejemplo: López de Larrínzar, E. (1979) *Historia y ficción en las Memorias de un Hombre de Acción de Pío Baroja*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Director: Francisco Ynduráin Hernández; de su tribunal formaron parte, además del director, los doctores García Hoz, Gutiérrez Zuloaga, Vázquez Gómez y Arroyo Simón); y Moreno García, C. (2005) *La dimensión educativa en la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid (Director: Dr. Millán Arroyo Simón).

<sup>50</sup> Lomas, C. (ed.) (2002) *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.

literarios, escritos originalmente en español, gallego, portugués, *euskera*, catalán, latín, inglés y otras lenguas, se presenta una muestra de expresiones literarias entrecruzadas muchas de ellas en forma de memoria y relatos autobiográficos sobre la memoria de la escuela, las imágenes de maestro, el aprender y el suspender, el premio y el castigo o la monotonía y el amor en las aulas<sup>51</sup>. Por cierto que en un texto de Neruda, que el compilador Lomas articula en el capítulo Memoria de la escuela, se refiere la dificultad de expresar el amor de otro enamorado a una muchacha sin que el escritor, un compañero de ambos en la clase, se identifique con el papel del enamorado y se proyecte en sus sentimientos (según experiencia, si no idéntica, análoga a la de *Cyrano de Bergerac*, de Rostand)<sup>52</sup>; este relato prueba lo difícil que resulta escribir poniéndose en el lugar de otro pues, en última instancia, todo relato es un autorrelato.

Resultan abundantes, como puede verse, los testimonios de lo que Brayner ha caracterizado como “pedagogización de la Literatura”.

### Pedagogías narrativas

¿Y qué decir de la “literaturización de la pedagogía?”. Ha sido Jaume Trilla (2002) quien mejor ha sabido reflejar el itinerario opuesto a los anteriores ejemplos, es decir, el de los pedagogos que, como Rousseau (Emilio), Pestalozzi (Leonardo y Gertrudis) o Makarenko (Poema pedagógico), optaron por la modalidad narrativa para elaborar o construir saberes sobre la educación.

Trilla distingue entre dos tipos de pedagogías narrativas: las ficcionales y las verídicas. Las primeras se consideran ficticias, aunque el autor puede incorporar ciertos rasgos de realidad de su propia experiencia o conocimientos, como en el caso de *Amor y Pedagogía* de Unamuno, las novelas pedagógicas de O. Fullat, o la novela de formación de Goethe.

---

<sup>51</sup> Véase, para las imágenes del maestro en la literatura: Ezpeleta, F. (2006). *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.

<sup>52</sup> Neruda, P. Confieso que he vivido, pp. 39-40 en C. Lomas, C. *op. cit.* (el texto corresponde a P. Neruda, (1979) cap. El joven provinciano, p. 6, en la edición *Confieso que he vivido. Memorias*. Barcelona: Argos Vergara).

Las pedagogías narrativas verídicas pretenden contar una experiencia pedagógica real, aunque se admiten algunas alteraciones en los hechos. Son ejemplos de Pedagogías narrativas: *Poema pedagógico* (Makarenko), *Summerhill* (Nelly), *Por una escuela del pueblo* (Freinet), *Carta a una maestra* (Milani), *El país errado* (Lodi), y algunas más.

Nos parece muy sugerente la afirmación de Trilla sobre las dos principales aportaciones de las pedagogías narrativas: por una parte, el valor didáctico de las obras, puesto que además de la experiencia literaria se facilita la vivencia de la experiencia educativa real del autor. Por otra parte, está el valor gnoseológico del texto, porque mediante la narración se construye y avanza en el conocimiento pedagógico, dependiendo de la obra, de un modo más o menos sistemático.

## BIBLIOGRAFIA

- Aaron, P. G., and Joshi, R. M. (2006) Written language is as natural as spoken language: a biolinguistic perspective. *Reading Psychology* 27, 263-311.
- Alarcos, E. et al. (1974) *Literatura y educación*. Madrid: Castalia.
- Álvarez, J. A. et al. (2004) *Teoría literaria y enseñanza de la literatura*. Barcelona: Ariel.
- Asensio, J. M., García Carrasco, J., Núñez, L. y Larrosa, J. (coords.) (2006) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel.
- Bárcena, F. (2004) El relat de formació política. Pedagogia de la memòria, bioficció i ètica del testimoni. *Temps d'Educació*, 28, pp. 27-54.
- Basanta, A. (2005): "La pasión de leer". En M.E.C. (2005): Sociedad lectora y educación. Número extraordinario. Madrid: Revista de Educación..
- Brayner, F. (2001) "Littérisation" de la pédagogie et "pédagogisation" de la littérature: simples notes sur Philippe Meirieu et Jorge Larrosa. *Revue Française de Pédagogie* (137), 27-35.
- Cavallo, G. y Chartier, R. (dirs.) (1998) *Historia de lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.
- Cerrillo, P. y García Padrino, J. (coords.) (1990) *Literatura infantil*. Cuenca: Universidad Castilla-La Mancha.
- Chartier, A.-M. (2004) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: F.C.E.
- Chartier, R. (2000) *El juego de las reglas: lecturas*. Buenos Aires: F.C.E.
- Comas, F. i Motilla, X. (coords.) (2005) *Història/Histories de la lectura. Actes de les XXIV Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana*. Palma de Mallorca, 17 a 19 de novembre de 2005. Palma de Mallorca: Institut d'Estudis Balearics.
- Cuadernos de Pedagogía (2005): Número monográfico. La lectura. Nº 343. Barcelona: Editorial Praxis.
- Cummins, J. "Identity Texts: The Imaginative Construction of Self Through Multiliteracies Pedagogy". In Garcia, O., Skunabb-Kangas, T. and Torres-Guzman, M. (2006): *Imagine Multilingual Schools*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Damasio, A. (2006) *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Dobrovsky, S. et Todorov, T. (dirs.) (1981) *L'enseignement de la littérature : langages nouveaux, pratiques nouvelles pour la classe de langue française*. Bruxelles: A. De Boeck.
- Echeverría, J. (2000): "Característica digitalis y escritura electrónica". *Debats*, número 69. Institució Alfons el Magnànim. Valencia.
- Eco, U. (2000): "De Gutenberg a Internet". *Debats*, número 69. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.
- Escolano, A. (dir.) (1992) *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Flood, J. (ed.) (1984) *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Delaware: I.R.A.
- Freinet, C. (1976): *Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*. México: Editorial Siglo XXI..
- Freire, P. (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Editorial Siglo XXI..
- García Carrasco, J.: "La educación desde Gutenberg a Internet". En Etxeberria, F. (2000): *La Educación en Telépolis*. Donostia: Ibaeta pedagogía.
- Goldin, D. (2006) *Los días y los libros. Divagaciones sobre la hospitalidad de la lectura*. México: Paidós.
- Holzbacher, A. M. y Suárez, M. P. (coords.) (1998) *Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura francesa*. Madrid: U.A.M.
- International Reading Association (1991): *Diccionario de lectura y términos afines*. Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez.
- Iser, W. (1987) *El acto de leer. Teoría del efecto estético*. Madrid: Taurus.
- Janer, G. (2002) *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Janer, G. (2005): "No hay espectáculo más hermoso que la mirada de un niño que lee". En M.E.C. (2005): Sociedad lectora y educación. Número extraordinario. Madrid: Revista de Educación.
- Justice, L. Skibbe, L. and Canning, A. (2005) Pre-schoolers, print and storybooks: an observational study using eye movement analysis *J. of Res. in Reading* 28 (3), 229-243.
- Landa, M.A. (2005): "Leer y escribir, vasos comunicantes. En M.E.C. (2005): Sociedad lectora y educación. Número extraordinario. Madrid: Revista de Educación.
- Larrosa, J. (2004) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (coords.) (2005) *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Lectura (2002) pp. 686-688, en: R. A. Weil, and F. C. Wilson (eds.) *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas*. Madrid: Síntesis.
- Lomas, C. (ed.) (2002) *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Barcelona: Paidós.
- M.E.C. (2002): Los hábitos lectores de los adolescentes españoles. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Madrid
- M.E.C. (2005): Sociedad lectora y educación. Número extraordinario. Madrid: Revista de Educación.
- Manguel, A. (1996): Una historia de la lectura. Alianza Editorial. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez..
- Marchesi, A. (2005): “La lectura como estrategia para el cambio educativo”. En M.E.C. (2005): Sociedad lectora y educación. Número extraordinario. Madrid: Revista de Educación.
- Meirieu, P. (1999) *Litterature et pédagogie. La promesse de grandir*. Paris: ESF Éditeur.
- Moreno, V. (2004): Leer con los cinco sentidos. Donostia: Ed. Pamiela.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., and Sainsbury, M. (2006) *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación. Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora*. Madrid: MEC - INECSE (<http://www.ince.mec.es/pub/pirlsmarcos.pdf>; acceso: 3.01.07).
- OECD (2002) *Understanding the brain. Toward a new learning science*. Paris: editor.
- OECD (2004) *Learning Sciences and Brain Research: 2<sup>nd</sup> Literacy & Numeracy Networks Meeting*. El Escorial - Madrid, España/Spain, 1-2-3.03.04 (Report prepared by A. E. Kelly, George Mason University, USA and C. Davis, Learning Sciences and Brain Research Project, OECD).
- OECD (2006) *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A framework for PISA 2006*. (<http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>; acceso: 4.01.07).
- Olson, D. R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Petit, M. (2002): Eloge de la lecture. La construction de soi. Paris
- Rayner, K., and Pollatsek, A. (1983) *The Psychology of Reading*. N. Jersey: Prentice Hall.
- Reboul, O. (1999) *Los valores de la educación*. Barcelona: Idea.
- Robergeblanchet, S. (1996) Le pouvoir des contes : le conte et l’estime de soi. *Education et francophonie*, n°1 et 2 (<http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/24-12/blanchet.html>; acceso el 2 de enero de 2007).
- Salinas, P. (1984) Defensa de la lectura, cap. 2 en P. Salinas *El defensor*. Madrid: Alianza.
- Sarramona, J. (1998): Educación no formal. Barcelona: Ariel Educación.
- Sarramona, J. (2004) *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. Barcelona: Ceac.
- Sereno, S. C. and Rayner, K. (2000) The when and where of reading in the brain. *Brain and Cognition* 42, 78-81
- Shaywitz, D. S., and Shaywitz, S. (2005) Towards a neurobiology of reading and dyslexia. *Brain and Cognitive Sciences*. University of Rochester, February 11. Meliora 269.
- Sousa, D. A. (2005) *How the brain learns to read*. CA: Corwin Press.
- Sousa, D. A. (2006) *How the brain learns*. CA: Corwin Press.
- Staiger, R. (1979): Caminos que llevan a la lectura. Paris: UNESCO.
- Stein, J. (2002) The neurobiology of reading difficulties, pp. 199-211 in E. Witruk, A.C. Friederici, and A. T. Lanchmann (eds.) *Basic functions of language, reading, and reading disability*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Teberosky, A. y Soler, M. (comps.) (2003) *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona-Horsori.
- Trilla, J. (2002): La aborrecida escuela. Barcelona: Ed. Alertes.
- Vazquez, G. (1998): “Ocio y tiempo libre”. En Sarramona, J.: Educación no formal. Barcelona: Ariel Educación.
- Viñao, A. (1992). “Alfabetización y alfabetizaciones”. En Escolano, A.: Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización. Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez.
- Viñao, A. (2002) La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación* (5), 345-359.
- Wilson, R. A. y Keil, F. C. (eds.) (2002) *Enciclopedia MIT de Ciencias Cognitivas*. 2 vol. Madrid: Síntesis.
- Zambo, D. and Brem, S. K. (2004) Emotion and cognition in students who struggle to read: new insights and ideas. *Reading Psychology* 25, 189–204.

# LITERATURA Y EDUCACIÓN EN VALORES. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

M. Carmen Pereira Domínguez

Universidad de Vigo

*El mejor amigo del ser humano, no es el perro, sino el libro.*

Refrán popular

## **Introducción**

Como señala Didac Martínez (2007), *“La lectura, y lo saben también los políticos, es la base de la cultura y es la condición previa para consumir y entender las diferentes expresiones y formas de la propia cultura. Se debe leer para entender y comprender. La lectura es la base del progreso del país”*.

La ausencia de lectura en el sistema escolar quizás sea culpable de que al discente actual no se le ofrezcan posibilidades de poder tener herramientas para construir su mundo intelectual. La investigadora Michèle Petit (2006) ha encontrado y estudiado, en la actividad de leer, la existencia de una cultura restauradora; es decir, de un ejercicio íntimo, individual, que ofrece la posibilidad de la elaboración de identidades. Explica que si la lectura sigue teniendo sentido para muchos niños y adolescentes que leen, ya sea con pasión o de modo esporádico, es porque la consideran un medio idóneo para la construcción de su mundo interior y sirve de vínculo con el medio exterior. La lectura les permite descubrirse o formarse, dar significado a su identidad (Castañares, 1994; Larrosa, 1996, 2003; Moreno García, 2006). Algo tan necesario en los tiempos de hoy. El mensaje de esta autora encaja perfectamente con la experiencia que pretendemos transmitir.

En la actualidad estamos trabajando en un proyecto conjunto la Universidad Rovira i Virgili y la Universidad de Vigo sobre los niveles de vocabulario y de conocimientos culturales en los alumnos de primer curso de la Diplomatura de Educación Social.

Un primer análisis de los datos nos ofrece muy genéricamente la ausencia de lectura de obras de la literatura básica, la falta de lectura de revistas que podían denominarse serias y una privación de conocimientos básicos de índole artística (González Blasco, 2006; Elzo, 2006). Los datos se encuentran en fase de estudio y evaluación para mostrar conclusiones definitivas. Esta información sobre sus limitaciones respecto a la lectura nos ha motivado más en esta tarea que pretende fortalecer y potenciar una actividad imprescindible en el quehacer universitario.

En el nuevo camino que se ha abierto para reformar la vida universitaria, y que englobamos dentro de la denominación *Espacio Europeo de Educación Superior*, se observa que, en el primer nivel de estudios, se desea que el alumnado desarrolle pautas de análisis, de comprensión de textos, de pensamiento creativo, etc. (Esteban, 2005). La legalidad nos obliga a que los aspectos organizativos deban cumplirse pero que ello no sea un corsé donde la metodología constriña la capacidad de sentido crítico, donde la uniformidad no sea la norma, sino que permita una actuación integral donde el espíritu crítico sea un valor a tener en cuenta y donde no se olvide que clave para la salud de una democracia la capacidad de juicio y crítica. Así mismo, sobre todo cuantos trabajamos en educación, reconocemos que la importancia que concedemos a lo intelectual y memorístico no puede suponer el descuido de la formación de las emociones, el cultivo de la inteligencia emocional como tantas veces ocurre en el enseñanza universitaria (Brockbank y McGill, 2002). Como luego se verá, esta preocupación por la formación de las emociones es una razón más para conceder a la literatura la importancia y dedicación que tiene en este proyecto.

Por eso estamos convencidos de la necesidad de que en el mundo universitario se fomente más la lectura, no sólo de libros sobre los temas de la especialización profesional o ensayos, sino literatura de calidad, esa que sirve para desarrollar una socialización por ósmosis, que hace recrear la cultura, incrementa el conocimiento, ayudando a la construcción personal y haciendo crecer la ciudadanía y la personalidad democrática conformando todo un marco para el diálogo personal, social e intercultural. (García Márquez, 2002)

Por ello creemos que el impulso de una lectura pedagógica de la literatura es obligado, ya que supone una riqueza potencial, que conviene no descuidar en este colectivo de población pues la magnitud de aspectos éticos y estéticos que desarrolla no puede ser ignorado por la academia universitaria.

### **Aproximación a una experiencia universitaria**

*“En el dominio de la literatura, algunos textos son más literarios que otros en parte porque un texto concebido por su autor como literario puede terminar siendo leído como un documento histórico o como un manual científico”.* (El Outmani, 2006: 55)

La literatura es vida. Las novelas de Josefina Aldecoa (1990), por ejemplo, sobre las tribulaciones de una maestra, habrá quien pueda solamente considerarlas literatura, pero es evidente que su lectura sirve de gran ayuda a una joven docente en su soledad o en sus adversidades pedagógicas en su primer puesto de trabajo, porque podrán ser “literatura”, “novelas” pero es evidente que también es vida, es realidad, es angustia, es fiel reflejo de las vivencias de una maestra novel. Ese tono vital es el que muchas veces percibimos en la profesora Ángeles Galino Carrillo, cuando seguíamos con atención sus clases en las que enriquecía la enseñanza de la *Historia de la Educación* con sugerentes novelas y contextos de la literatura<sup>53</sup>, y de este modo se acrecentaba nuestra comprensión del valor del texto literario con el de un documento histórico. (Ezpeleta, 2006; Flecha, 2005; Gato, 2006)

A lo largo de los años que llevamos en la docencia, hemos retomado algunas de las ideas vividas de forma que nos han ayudado a sensibilizar al alumnado universitario sobre la importancia de la lectura. Desde una trayectoria que dura ya más de dos

---

<sup>53</sup> Párrafos como el que sigue era frecuente escuchar en aquellas clases sobre la labor de las Misiones Pedagógicas impartida por esta profesora y que extraemos a propósito de la actual exposición, *“Porque esto es lo que principalmente se proponen las Misiones; despertar el afán de leer en los que no lo sienten, pues sólo cuando todo español no sólo sepa leer -que no es bastante-, sino tenga ansia de leer, de gozar y divertirse, sí, divertirse leyendo, habrá una nueva España”.* (Manuel Bartolomé Cossío, 1931). Exposición Las Misiones Pedagógicas, 1931- 1936. Conde Duque. Madrid, febrero-marzo, 2007.

décadas, estamos siguiendo la pista a los hábitos de nuestros alumnos de la Universidad de Vigo a fin de mejorar sus procesos de aprendizaje.<sup>54</sup> Una de las formas es potenciar la conexión de la educación con la literatura con el ánimo de formar en valores a partir de una propuesta pedagógica para la enseñanza (Escámez y Gil, 2001; López Herrerías, 2002; Vázquez, 2003; Bain, 2006; McCourt, 2006; Touriñán, 2006, Martínez y Hoyos, 2006). Por medio de esta experiencia hemos comprobado que la literatura es una herramienta propicia para educar en valores. Como muestra describiremos todo este proceso:

### **Objetivos que se desean alcanzar**

- Abordar nuevos compromisos teóricos y prácticos en la sociedad actual.
- Comprender y desarrollar las estrategias adecuadas para la intervención pedagógica en *Educación en valores*.
- Fomentar el hábito por la lectura, a través de la literatura.
- Realizar un análisis de contenido cualitativo de la obra literaria elegida.
- Desarrollar la comprensión lectora y como consecuencia, la expresión oral y escrita y la comunicación audiovisual.
- Desarrollar habilidades sociales para el trabajo individual y en equipo.

### **Aspectos metodológicos seguidos**

---

<sup>54</sup> La presente experiencia se interrelaciona con la materia de *Educación en Valores*, una materia optativa para los cursos de 4º y 5º de Psicopedagogía, intenta estimular el hábito lector. Se ajusta también a uno de los objetivos implícitos en el Programa de la materia ya citado.

Sin el propósito de ser exhaustivos, exponemos unas breves líneas sobre el perfil del alumnado partícipe de esta experiencia: de clase media baja, con estudios previos realizados en Magisterio y cada vez más en Educación Social. En general, proceden de la provincia de Ourense y alrededores. Es un colectivo de población mayoritariamente femenino. Residen con sus familias o en pisos alquilados, algunos se alojan en las escasas residencias universitarias. El número de alumnos por aula oscila entre 40 y 60.

En cuanto a sus aficiones destacan: salir con los amigos, acudir a los lugares de ocio nocturnos de moda, ir a las discotecas, ver la TV y el cine, leer, hacer deporte... etc.

Dicha experiencia se engloba dentro de la gama de propuestas de innovación educativa que incrementan y mejoran los hábitos lectores de los alumnos que cursan los estudios de Ciencias de la Educación. Pensamos que su formación en estos ámbitos favorecerá no sólo sus posteriores intervenciones como profesionales sino también el desarrollo integral de su persona.

La presente actividad se integra dentro de los requisitos solicitados para la superación de la materia, desde una *metodología procesual, sumativa y formativa*. Junto al trabajo en grupo, la asistencia y participación en el aula y el examen constituyen las cuatro partes principales para superar la disciplina.

Esta iniciativa comprende desde la lectura individualizada de una obra literaria, como trabajo personal del alumnado, hasta el desarrollo del libro-forum en el aula, como técnica de trabajo grupal, a partir de una obra seleccionada en común, (García Barrientos, 1982; Gómez del Manzano, 1979, 1987; Sartro, 1987; Buitrago, 2004). En la actualidad y, dada la reducción del calendario docente, sólo se contempla como trabajo individual.

Por tanto, este *trabajo individual* que desarrollará el alumno consiste en la lectura de un libro de literatura, elegido libremente, que deberá vincular a la asignatura *Educación en Valores*. No se trata de escoger una obra que profundice en el contenido teórico de la materia, sino de seleccionar una obra literaria para recrearse en ella, de paso que se asocia a la materia, un libro de literatura que ayude a entender la necesidad de educar en valores porque la literatura plasma los valores de la humanidad.

Nuestro deseo de fomentar la lectura coincide con la idea que la escritora Clara Sánchez nos plasma en el siguiente párrafo extraído de su artículo, Premio de Periodismo otorgado por la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, “...*Todos nos hemos tropezado con obras de las que hay que levantar la vista de vez en cuando para saborearlas más y que al terminarlas y cerrarlas cobran más vida todavía, reviven en la imaginación, como si en el fondo le hubieran estado chupando la sangre al lector, mientras el lector se la chupaba a ellas. La sangre que circula por el interior de las letras, de las palabras, es absorbida por una mente, que a su vez le entrega todo lo que sabe y lo que ha llegado a ser en esta vida. Y por eso la lectura es el único caso de doble vampirización del que todos salimos fortalecidos, con el corazón más fuerte y más jóvenes*”. (2006: 49)

Para orientar en la elección literaria, se entrega al grupo-clase un *listado* de obras<sup>55</sup> que se va enriqueciendo y actualizando gracias a las aportaciones que año tras año ellos mismos también van ofreciendo ya que constituye un repertorio siempre abierto a sus nuevas sugerencias.

---

<sup>55</sup> En el *Anexo* de este escrito se adjunta la relación literaria mencionada.

Pretendemos que estas obras seleccionadas reúnan un alto contenido en *valores* y fomenten actitudes que humanicen, puesto que es un objetivo a cumplir dentro del proceso educativo universitario. Ello refuerza nuestro criterio de que la literatura contribuye al desarrollo personal.

Otro paso a seguir en esta metodología es la distribución por escrito al grupo de alumnos de una serie de *recomendaciones* para la adecuada reflexión de la obra literaria elegida, vinculada a la materia y, como consecuencia, para la elaboración del trabajo individual. Se trata de una sencilla guía con los principales puntos a considerar: la búsqueda y selección de la obra literaria; las condiciones básicas para la presentación de un trabajo por escrito (portada, índice, introducción, ficha técnica de la obra, argumento, personajes, estudio de los valores desde el propio texto de la obra y su relación con la asignatura, análisis de las ilustraciones -si las tiene-, consideraciones personales, conclusiones, bibliografía y anexo). En esta ocasión no perseguimos un tratado de crítica literaria minucioso sino un estudio de recreación a partir de una obra de literatura y para ello sugerimos que analicen y reflexionen sobre los valores y contravalores encontrados a lo largo de sus páginas, resaltando y matizando las frases más significativas desde sus propias apreciaciones. Según el estilo del libro se fijarán en el personaje o personajes principales, secundarios..., en el tema central, en las coordenadas espacio-temporales, etc. Es decir, brindamos pistas que permitan la investigación creativa del alumno.

Además de estas orientaciones y, ante la probabilidad de dudas, se insiste en la importancia de acudir a las *tutorías*, bien vía presencial o bien vía informática, contempladas a lo largo del cuatrimestre; en ellas se procura asesorar sobre aquellas apreciaciones surgidas desde el alumnado. Con estas sesiones tutoriales se consigue una mejora en la interacción alumno-profesor y, como consecuencia, se refuerza el sentido y la calidad de la misma, concretamente, se trabaja en el sistema de tutorización acorde a los nuevos planes europeos, como ya hemos señalado en párrafos anteriores.

También, durante las primeras andaduras de la experiencia, a fin de mejorar todo el proceso, se llevan al aula *modelos de trabajos* ya elaborados por alumnos procedentes de otras promociones. Son trabajos considerados de excelencia que, una vez vistos y consultados, se comentan en común todos aquellos aspectos a valorar o aquellas dudas

surgidas. Comprobamos que esta fase les proporciona seguridad y estímulo para emprender su tarea, y de hecho así lo manifiestan posteriormente en sus propios trabajos.

Del mismo modo, desde hace una temporada y a la vista de los resultados favorables, se cuenta con la presencia de alumnos y alumnas que ya cursaron esta materia. Son autores de trabajos sobresalientes que expondrán a este nuevo grupo sus impresiones ya vividas. Consideramos que es un modo de motivar ante esta tarea y resulta beneficiosa pues se constata la ventaja de poder transmitir desde la propia experiencia esta propuesta pedagógica. Como consecuencia, se crean foros sustantivos al plantear de modo libre cuestiones y resoluciones, al compartir percepciones y vivencias, al ofrecer consejos....*es como ponerse en el lugar del otro*. Es normal que esta actividad transcurra sin la presencia docente, para no condicionar y sí establecer diálogos abiertos y distendidos.<sup>56</sup>

Con frecuencia, durante las sesiones de clase del primer cuatrimestre, tiempo de duración de la materia, se *llevan al aula* una variedad obras literarias para que las conozcan y no solamente las lean en el listado distribuido. Con ello, se observa que la mayoría de los estudiantes toman contacto con la obra, realizan comentarios con sus compañeros más cercanos e incluso algunos más inquietos, solicitan su préstamo para su consulta y lectura más detenida. Reconozcamos que suelen comprar pocos libros, en general, ante la sociedad de consumo en que vivimos y donde se les ofertan una diversidad de productos más atractivos para ellos. De los cuestionarios que les hemos aplicado deducimos que compran escasas obras; las suelen conseguir en la biblioteca pública cercana o de la Facultad, a través del préstamo entre amigos o bien suelen recuperar de sus librerías algún ejemplar leído por otros motivos. Por consiguiente, consideramos que el hecho *de hacer visible y cercana la obra* es un estímulo para seguir potenciando el hábito lector de los universitarios. Y también solemos informarles de las constantes promociones literarias que acompañan al mundo de la prensa y revistas.<sup>57</sup>

Es importante destacar que este trabajo sobre la obra escogida, se presentará por escrito; la mayoría utiliza el ordenador, y una minoría, pero con intencionalidad, lo

---

<sup>56</sup> En ocasiones, se aprovecha la coyuntura de escuchar a escritores, a propósito de la celebración de algún evento educativo, como ha sido con Agustín Fernández Paz y su pasión por la literatura infantil.

<sup>57</sup> Como ejemplos de actualidad destacamos los audiolibros de Disney y la literatura adaptada a los clásicos.

elabora a mano, con esmero. En ambos casos, se apoyan y acompañan con material informático complementario -CD, DVD (con imágenes, montajes, entrevistas, críticas, película, música ...)-, lo que demuestra que la tarea les ha atraído, llegando más allá de lo solicitado.

Igualmente nos parece de interés que reflejen en el índice de su trabajo personal las *valoraciones* del proceso de investigación seguido, es decir, desde la elección de la obra, su lectura y enlace con la asignatura hasta las sesiones de tutoría y las conclusiones finales. Es el momento de estampar sus sentimientos, emociones, dudas y temores, satisfacciones y logros.

### **Algunos testimonios y algunas ideas deducidas de los mismos<sup>58</sup>**

En este apartado queremos poner de manifiesto, a través de los testimonios de los estudiantes extraídos de sus trabajos, es decir: los criterios de elección de la obra literaria y su vinculación con la materia, la motivación que les ha causado sumergirse en esta tarea, la frecuencia en la selección de lecturas, las valoraciones y el resultado del trabajo realizado.

Una de las primeras cuestiones que nos surgen se refiere a cómo los alumnos *eligen* la obra literaria. Nos encontramos con una variedad de respuestas testimoniales que van desde el mero encuentro fortuito, “*Yo no escogí el libro sino que fue el libro quien me escogió a mí*”<sup>59</sup>; pasando por una búsqueda entre la apatía de un tiempo estival, “*Una tarde aburrida de verano buscando en la biblioteca de mi pueblo me encontré con él*”<sup>60</sup>; o recordando aquella película basada en una obra que ansiaban leer; o el caso de un libro que apenas atraía pero que fue cautivando, hasta agradecer la recomendación procedente de una persona conocida para que dicha obra se leyera.

---

<sup>58</sup> Por respeto a la intimidad de los testimonios plasmados, pondremos solamente las iniciales de los alumnos.

<sup>59</sup> M. C. Libro: *El caballero de la armadura oxidada*.

<sup>60</sup> A. A. Libro: *Platero y yo*.

Sobre la variedad de lecturas seleccionadas, merece destacar que la mayoría de ellas *se vinculan* perfectamente a los contenidos de la materia: valores y temas transversales, derechos humanos, educar para la ciudadanía..., *"He elegido esta novela, en primer lugar, por la magnífica historia que en ella se narra, desbordada de sentimientos e ilusiones, y en segundo lugar, por la relación que la obra guarda con la materia, en definitiva, con los grandes valores humanos; el amor, la amistad y la vida"*<sup>61</sup>. De este modo se enlaza con el mundo de los valores y con la formación integral de la persona, *"En esta novela se tratan temas estrictamente vinculados y unidos a nuestra carrera, aunque se refiere a una obra que ya tiene unos cuantos años sigue tratando temas que afectan a la sociedad, centrándose sobre todo en las dificultades y problemas de las clases marginadas..."*<sup>62</sup>.

Como ya se ha constatado, en general, los alumnos realizan escasas lecturas. Se limitan al estudio de las fotocopias indicadas para las diversas disciplinas que cursan. Aunque a menudo se les pregunta por determinadas noticias de prensa las suelen desconocer, a pesar de permanecer largo tiempo en las cafeterías de los alrededores del Campus donde cuentan con un amplio repertorio de prensa y revistas. Lo mismo acontece con el cine, mientras que la TV es el medio que más frecuentan (Manen, 2003). Por consiguiente, a la hora de elegir la obra literaria se dan casos de alumnos que pasan por altibajos e incertidumbres, *"En un principio estuve a punto de abandonar el libro pues me estaba defraudando, pero a medida que vas avanzando te enganchas más, dado el parecido con el mundo real"*<sup>63</sup>. Ante estas circunstancias es lógico que se inclinen por obras cortas, sencillas y amenas, *"...este libro es de fácil lectura y poco extenso, se lee muy rápido y engancha.....Creo también que la referencia de la Autora, quien ha ganado numerosos premios, y la calidad de sus novelas es también un aliciente importante para la elección de la misma"*<sup>64</sup>. Mientras existen otros alumnos que hasta se permiten conceder al libro una especie de prórroga para que la atracción se produzca, *"Para mí el comienzo de un libro es el gancho que te arrastra hacia él cada vez más, por lo que suelo*

---

<sup>61</sup> M. V. C. Libro: *La sonrisa etrusca*.

<sup>62</sup> L. D. Libro: *A esmorga*.

<sup>63</sup> A. L. Libro: *Un mundo feliz*.

<sup>64</sup> L. V. Libro: *¡Asústate Merche!*

darle una oportunidad de treinta páginas a cada libro y si hasta ahí no cambia, lo abandono”<sup>65</sup>.

Es típico que haya casos de alumnos, como muestra de un trabajo bien elaborado, que lo inicien o bien seleccionando una frase de la misma obra, a modo de dedicatoria, “La vida cobra más sentido cuanto más difícil se hace”<sup>66</sup>, o bien identificándose con su mensaje de fondo, “En fin, este trabajo lo quiero dedicar a todas las personas del mundo que sufren cualquier maltrato, abandono, etc. para que hablen y como dice la Autora: - Nunca más-”.<sup>67</sup>

Creemos que con estos estilos de aprendizaje, se incrementa la *capacidad creativa* del alumno mientras que, con otras metodologías utilizadas quedaría más soterrada y no afloraría de igual modo. En ellos mismos se produce un auténtico descubrimiento cuando comprueban la animación y el goce que les ha supuesto esta experiencia. El siguiente testimonio es un fiel reflejo del encuentro de esta persona con el mundo de la poesía, “Nunca había leído un libro que estuviera permanentemente describiendo las cosas por medio de poesía y metáfora. Me pareció algo precioso, con ellas, mientras te describen situaciones, sentimientos, paisajes...logras imaginártelos perfectamente en tu mente...Creo que también nos enriquece mucho a la persona, a cada persona que lea este libro. Enriqueces tu vocabulario, aprendes las mil maneras de poder expresar tus emociones y sentimientos, de una forma sutil y culta”<sup>68</sup>.

En ocasiones es tal el grado de *motivación* alcanzado que, si es posible, intentan conocer al autor o autora de la obra, especialmente si residen en nuestra Comunidad Autónoma, como es el ejemplo de Xosé Neira Vilas, -una alumna lo filmó, entrevistó y trajo emocionada un ejemplar de regalo dedicado-; de Manuel Rivas; de Agustín Fernández Paz o de Fina Casalderrey, “Uno de los motivos para elegir esta obra fue que tuve la oportunidad, en mis años de E.G.B., de conocer a esta Autora en persona, cuando

---

<sup>65</sup> P. A. Libro: *Crónica de una muerte anunciada*.

<sup>66</sup> I. A. Libro: *El hombre en busca de sentido*.

<sup>67</sup> A. V. Libro: *L'enfant dans le placard*.

<sup>68</sup> A. M. Libro: *El cartero y Pablo Neruda*.

*presentó este libro en el Centro y ahora se me ofrece la oportunidad de trabajar con él, lo que me resulta interesante*"<sup>69</sup>.

Otras veces suelen conectar con los autores, bien directamente o bien a través de la editorial; por medio del correo electrónico, como es el caso de María Menéndez-Ponte; o por medio de una carta postal, como así ocurrió hace unos años con Monserrat del Amo; o también por vía telefónica... Hay momentos que se aprovecha la estancia del escritor por esta zona, invitado a una conferencia, a unas jornadas, o a la firma de ejemplares en una librería o centro comercial..., como aconteció con Fernando Savater, Rojas Marcos, Pérez-Reverte, Paulo Coelho, por citar algunos.

Resulta anecdótico cómo el encuentro gustoso con la obra hace que algunos alumnos, dediquen en su trabajo unas letras de aliento para que ésta se lea y no pase desapercibida, "*Es una novela que recomiendo a todo el mundo, habla de problemáticas presentes y que aún estamos a tiempo de hacer algo con ellas, que nunca es demasiado tarde por dar con una solución*"<sup>70</sup>.

Es habitual que una vez realizada la lectura de la obra escogida, sigan leyendo otras novedades. Hay quienes siguen con el mismo autor y también quienes descubren nuevos títulos y escritores. Igualmente, se crean intercambios de impresiones entre el propio alumnado y gratos ambientes que consiguen *contagiarse* entre ellos, "*Tras preguntar a algunos de mis compañeros si les había gustado el libro, me encontré con uno que me dijo que no entendía cómo podía no haberlo leído. Me contó que era precioso, y que cada cierto tiempo lo lee y cada vez le gusta más y lo interpreta de forma diferente. Fue entonces cuando decidí que esa sería mi obra para este trabajo*".<sup>71</sup>

Como bien se observa, esta propuesta de intervención pedagógica se integra totalmente en las nuevas capacidades que la *Convergencia Europea* quiere desarrollar. Algunos alumnos apuntan que esta labor se compara a una *historia de vida personal* que les ha servido de gran experiencia formativa. Para ello, la búsqueda literaria se centra en temas en los que ellos se sientan sensibles, se identifiquen, o bien la descubran de forma casual. Tal es el caso de estudiantes que se enfrentan a una grave enfermedad familiar o

---

<sup>69</sup> R. F. Libro: *El misterio de los hijos de la luna*.

<sup>70</sup> M. C. Libro: *Un mundo feliz*.

<sup>71</sup> S. V. Libro: *El Principito*.

la muerte de una persona amiga cercana. O también a propósito de la escucha de una conversación entre dos compañeros en una biblioteca sobre el impacto producido por la lectura de una obra determinada.

La literatura sobre *historias de vida* ejerce un poder de gran atracción entre el alumnado universitario. Esta proyección de vivencias significativas favorece la vehiculización de las emociones, la catalización de la vida personal y la ampliación del propio mundo emocional dota de vida y sentido lo que antes transcurría de forma anodina (Núñez, Bisquerra, González Monteagudo y Gutiérrez Moar, 2006; Jiménez y González Faraco, 2006). Así lo comprobamos en el siguiente testimonio, "*Esta obra es más que una simple historia para leer y entretenerse, es una realidad que ocurre todos los días en muchas partes del mundo y que podría ser tu historia o la de algún conocido*"<sup>72</sup>.

Los alumnos reconocen que la *lectura* es primordial tanto para su formación y madurez personal <sup>73</sup>, "*La lectura de la novela ha sido verdaderamente emocionante y satisfactoria, en ella he descubierto un mundo de sensaciones y de ilusiones que hacen del argumento que en ella se relata una historia con una gran ternura...tengo que destacar que a pesar de haber leído el libro hace años no había encontrado en él el mismo sentido y significado que encuentro ahora, tal vez porque he cambiado y he madurado...*" <sup>74</sup>, como para su formación académica, "*Elegí el libro porque ya lo había leído y me había gustado mucho, así que lo escogí para poder realizar esta vez una lectura más reflexiva y profunda del mismo*" <sup>75</sup>. Leer es también una gran ayuda para su formación y posterior intervención profesional y resaltan la necesidad de sentirse amparados en variedad de recursos educativos como la música, la TV, internet, el cine, el arte, el teatro, la danza..., "*Gracias a este trabajo también me he dado cuenta de la importancia de la imaginación; los educadores podemos tener infinidad de recursos a la hora de educar y se agradece a Juan Ramón Jiménez por inventar a Platero*" <sup>76</sup>. La influencia que esta obra ejerció en esta alumna la llevó a ambientar su magnífico trabajo con dibujos y fotos con un burro, como Platero.

---

<sup>72</sup> A. M. Libro: *Campos de fresas*.

<sup>73</sup> Como reflejan en los cuestionarios aplicados, es habitual que los alumnos con mejores calificaciones son los que más leen.

<sup>74</sup> V. C. Libro: *La sonrisa etrusca*.

<sup>75</sup> C. I. Libro: *Memorias dun neno labrego*.

<sup>76</sup> A. A. Libro: *Platero y yo*.

Entre los géneros literarios más escogidos se encuentra la novela, *"La Autora ha realizado un trabajo bueno y pienso que ha sabido hacernos sonreír, conmocionar, atrapar, pensar y sentir protagonistas a los que hemos leído esta novela"*<sup>77</sup>. Le sigue el cuento, *"Me pareció un cuento realmente precioso donde se pueden aprender infinidad de valores y sobre todo el término amistad el cual es muy importante en esta sociedad y la gente realmente no lo aprecia"*<sup>78</sup>.

Habría que añadir, además, todos aquellos libros catalogados como de autoayuda. Valga este ejemplo donde una estudiante refleja este descubrimiento gozoso, *"He disfrutado mucho leyendo este cuento, me ha hecho comprender y reflexionar que siendo persistente se logra cualquier objetivo por muy difícil que pueda parecer. Sin duda es un libro perfecto que te recuerda los fundamentos para continuar adelante en la vida sin desanimarte. Es una ayuda que todos necesitamos, pues el mundo en el que vivimos está lleno de cambios, algunos son para bien y otros para mal, así que debemos aprender a vivir en constante movimiento ya que éstos son imprescindibles para el crecimiento y desarrollo de cada persona, si más me adapto a los cambios más aprendo y viviré más feliz"*<sup>79</sup>.

Hay quienes se inclinan por analizar aquellas obras en clave de humor, unas con más acidez e ironía que otras, a modo de cómics y viñetas como las de Tonucci & Frato (2004), Nando (1999), Quino (2006), Maitena (2006) o El Roto (2006). Y tampoco faltan los fieles seguidores de Harry Potter, *"Desde que ha salido el primer libro, no me pierdo ni uno, hasta compito con mi sobrino, a ver quién lo lee antes..."*<sup>80</sup>. Algo similar ocurre con esta escritora española, en cuanto la descubren, *"Es un libro que tiene fuerza, esto es, que una vez que lo empiezas no puedes dejar de leer hasta que no lo acabas. No me costó ningún trabajo leérmelo, al contrario, me estoy empezando a leer toda la colección porque me parece muy interesante la postura que adopta la Autora"*<sup>81</sup>. Además hay quienes se ven reflejados en sus narraciones, *"Incluso me he visto identificada con*

---

<sup>77</sup> N. F. Libro: *Donde el corazón te lleve*.

<sup>78</sup> M. L. Libro: *El Principito*.

<sup>79</sup> R. G. Libro: *¿Quién se ha comido mi queso?*

<sup>80</sup> F. R. Libro: *Harry Potter y la Piedra filosofal*.

<sup>81</sup> E. G. Libro: *Manolito Gafotas*.

algunos sucesos que narra la historia y recuerdo que a esa edad yo viví experiencias y sentimientos muy parecidos a las del protagonista”<sup>82</sup>.

Creemos oportuno matizar que hasta la fecha no ha sido elegido El Quijote, a pesar de su reciente conmemoración y de sus variadas y sugerentes adaptaciones<sup>83</sup>. Quizá las palabras al respecto del filósofo Marina no deban pasar desapercibidas, “Clásicos como *El Quijote* disuaden a los jóvenes de leer... en cada momento se debe dar a los chicos aquel tipo de libros que conecten con sus aficiones, necesidades o preocupaciones... Sólo cuando somos lectores avezados, hemos afinado la sensibilidad y tenemos el léxico suficiente, leemos a los clásicos”. (Álvarez, 2006: 27)

Es frecuente que ciertos alumnos tengan la inquietud de trabajar el binomio *cine y literatura*, a pesar del incremento de esfuerzo que supone implicarse en esta doble tarea (Platas, 1994). Los hay que, antes de leer la obra, ya habían visto la película y optan por hacer un análisis comparativo, “Decidí este libro por varios motivos, primeramente porque había visto la película y realmente me encantó. El segundo motivo, que hace tiempo que tenía ganas de leer el libro, que por cierto lo tenía en mi casa y por unas cosas u otras lo iba dejando, entonces creo que este trabajo me impulsa a la lectura de este libro y ahora sí que no tengo excusa para no hacerlo. Y por último, los poemas de Pablo Neruda siempre me gustaron mucho sobre todo, -Puedo escribir los versos más tristes esta noche-“<sup>84</sup>. O también puede ocurrir lo contrario, aquellos que ya habían leído la obra y deciden contrastarla y completarla con la película, “Además de este libro han estrenado también la película, la cual no me ha gustado, ya que si no has leído el libro no sigues muy bien la trama de la película, aunque tiene escenas espectaculares de los jardines japoneses”<sup>85</sup>. La mayoría de los alumnos que se inclinan por esta versión suelen comentar que dicho sobreesfuerzo de tratar la literatura y cine les produce una gran satisfacción<sup>86</sup>.

---

<sup>82</sup> E. G. Libro: *Manolito Gafotas*.

<sup>83</sup> Si consideramos las palabras de Alberto Manguel, “Los libros preferidos cambian a medida que cambia el tiempo...Esta mañana le diría *La divina comedia*, *El hombre que fue jueves*, la obra de Borges, los poemas de Miguel Hernández, la obra de San Juan de la cruz, el *Quijote*....”. (2007:16)

<sup>84</sup> A. F. Libro: *El cartero y Pablo Neruda*.

<sup>85</sup> Y. V. Libro: *Memorias de una Geisha*.

<sup>86</sup> Las películas más elegidas para este análisis comparativo son: *La naranja mecánica*, (Kubrick, 1971); *Los santos inocentes*, (Camus, 1984); *En nombre de la rosa*, (Annaud, 1986); *Historias del Kronen* (Armendáriz, 1994); *El cartero y Pablo Neruda* (Radford, 1995); *La lengua de las mariposas* (Cuerda,

El hecho de que presenten sus trabajos por escrito fomenta y mejora la *reflexión*, “Realizar el trabajo no tuvo para mí mayor dificultad, seguí los puntos y los traté de la mejor forma que pude... el libro me fascinó por lo que espero que el trabajo esté mínimamente a la altura”<sup>87</sup>, y suelen concretar la huella personal que les ha dejado, aumentando su deseo de seguir leyendo, “... este libro despertó en mí una serie de sentimientos muy fuertes en relación con la sociedad en la que estamos inmersos...me hizo reflexionar sobre el estilo de vida que los individuos de esta sociedad tenemos y que estamos tan manipulados que no somos capaces de darnos cuenta”<sup>88</sup>. Aunque no es lo habitual, hay quienes profundizan en cuestiones más filosóficas, “Me gustó mucho realizar este trabajo ya que me mostró un nuevo tipo de literatura y me ayudó a entender la filosofía de Kafka, y conocer lo que le motivó a escribir esta gran obra”<sup>89</sup>.

Son variadas las formas de analizar los *textos* de la obra literaria. Asombra cómo a partir de un sencillo párrafo profundizan en un valor determinado, en esta ocasión, sobre el valor de la sensibilidad, “Es una característica muy detestable en Tita que se observa desde su nacimiento: -Al escuchar la confirmación de la noticia, Tita sintió como si el invierno le hubiera entrado al cuerpo de golpe y porrazo-. (1989: 19)”<sup>90</sup>

En caso de que el libro contenga *ilustraciones*, nos encontramos con trabajos donde se hacen jugosos comentarios sobre ellas, enlazándolas al texto. También hay ejemplos de alumnos que siguen la pista a los dibujantes obteniendo curiosidades de interés. Mientras que existen otros que se recrean en dichas ilustraciones y se descubre su propia faceta artística.

Una vez llegado el momento de la *valoración* del trabajo, aspecto que se recomienda no descuidar, los alumnos suelen expresar el incontable tiempo dedicado, mucho más del imaginado. Sin embargo, no se arrepienten, “Realizar este trabajo me

---

1999); *Billy Elliot* (Daldry, 2000); *Momo, una aventura contrareloj*, (D'Alo, 2001); *Memorias de una Geisha*, (Marshall, 2006).

<sup>87</sup> P. A. .Libro: *Crónica de una muerte anunciada*.

<sup>88</sup> E. P. Libro: *1984*.

<sup>89</sup> C.P. Libro: *La metamorfosis*.

<sup>90</sup> I. C. Libro: *Como agua para chocolate*.

*resultó muy entretenido y, aunque me ocupó muchas horas, verlo terminado me produce una gran satisfacción”*<sup>91</sup>.

El día del examen, también fecha límite para la entrega de este trabajo, se dedica un tiempo prudencial para que toda la clase, en pequeños grupos, observe, analice y comente sus trabajos sobre los libros de literatura. A continuación se desarrolla una breve puesta en común para reflexionar y valorar esta propuesta pedagógica de cara a su mejora en posteriores aplicaciones (para ello, se fijan en los autores y títulos elegidos, en los modos de presentación del trabajo, en los textos seleccionados y comentados de la obra, en sus impresiones personales plasmadas...). Y se resalta, especialmente, la gran variedad de obras estudiadas, aquellas que han sido más elegidas, la calidad de los trabajos realizados, el esfuerzo que supone su corrección y evaluación, etc.

En dichas evaluaciones, a pesar del tiempo transcurrido, al principio del cuatrimestre, agradecen la visita de alumnos de otras promociones que exponen sus impresiones sobre esta vivencia, como muestra se refleja un testimonio, una vez realizada su intervención, *“La experiencia fue preciosa. Me ayudó mucho a recordar el libro y a leer por encima lo que había escrito. Lógicamente, lo interpreté de una manera muy diferente a cuando lo hice (me pregunto si hoy cambiaría alguna cosa o lo dejaría como está,...). Quizá algunas experiencias del pasado son intocables aunque se ven con distintos ojos. El poner mi trabajo en común con gente universitaria ha sido muy interesante. Fue la primera vez que estaba delante de un grupo sin ser una alumna. Y la verdad, son chicos/as muy majos, participativos e interesados por lo que iban a hacer. Primero les comenté en general de qué iba el trabajo y después fui analizando cada parte. Les enseñé tanto el libro como mi trabajo y me preguntaron las dudas que tenían*<sup>92</sup>.

Finalmente, también ese mismo día del examen cubren un breve cuestionario anónimo de evaluación. Por norma general, destacan el alto grado de *satisfacción* por esta iniciativa ya que despierta nuevos aprendizajes cuyas lecturas se entrecruzan con contenidos conceptuales de la materia, *“El siguiente trabajo nace de una actividad en la*

---

<sup>91</sup> C.C. Libro: *David el gnomo*..

<sup>92</sup> E.I. Libro: *Diagnóstico cáncer*.

*asignatura de Educación en valores, con esto sin lugar a dudas se fomenta la lectura y se enriquece la parte cultural y social de cualquier ser humano, dándonos una nueva y clara perspectiva la cual nos indica que para comunicar un mensaje existe variedad de formas*<sup>93</sup>. Y como ya se explicita en el programa de la materia, estos trabajos, una vez evaluados y transcurrido el tiempo establecido, aproximadamente un curso académico, se devuelve. Esta condición reafirma el interés y esmero en elaborar un trabajo de categoría que en breve recuperarán, por tanto están pendientes de su recogida.

## **Reflexiones finales**

Hasta aquí podemos concluir que esta propuesta pedagógica descrita ha sido grata de evaluar. Se constata la gran fuerza motivadora que tiene el proyecto.

Durante la fase de *corrección* de estos trabajos, se reconoce que es un tiempo de recreación, de aprendizaje y de constante descubrimiento. Asombra comprobar las posibilidades de la literatura para educar en valores, gracias a las sugerentes aportaciones de los alumnos y alumnas<sup>94</sup>. Asimismo, podemos afirmar que son cientos los trabajos evaluados desde que se inició esta trayectoria, muchos de ellos han dejado huellas imborrables por sus testimonios tan vitales e impactantes. Año tras año se va tomando nota de cuantas apreciaciones de interés van aflorando desde cada una de sus páginas, a fin de mejorar y retroalimentar dicha propuesta de cara a posteriores cursos.

En lo referente a las sesiones de *tutoría* mejoran su sentido y cobran calidad, se humanizan. Además de prestar atención a cuestiones relacionadas directamente con la materia y la literatura, también se favorece la interacción comunicativa y el desarrollo emocional de los alumnos.

En cuanto al listado orientativo sobre literatura reconocen que les sirve de ayuda. En dicho listado se aprecia una gama literaria variada, en ocasiones de escasa calidad

---

<sup>93</sup> L. V. Libro: *Rebelión en la granja*.

<sup>94</sup> Aún así, somos conscientes de la existencia de trabajos que no cumplen los objetivos mínimos. Suelen ser escasos. En general, pertenecen a alumnos que, por motivos personales concretos, no responden de forma adecuada al conjunto de la materia, porque se desentienden de ella, y dejan de asistir a las tutorías y luego presentan trabajos que no tienen nada que ver con lo solicitado, para salir del paso.

pero que ha sido seleccionada de las lecturas más repetidas por el alumnado. El libro más elegido sigue siendo, sin lugar a dudas, *El principito*. Sobre la justificación de la elección de esta obra aducen que a pesar de haberla leído en otras ocasiones desean un nuevo reencuentro. Porque esta vez le han dedicado otra mirada, para recrearse y sentir nuevas emociones y la califican de auténtico tesoro<sup>95</sup>. A pesar de esta elección tan reiterativa, cada trabajo consigue su propio sello de identidad, con interesantes reflexiones. Le siguen obras como las de Miguel Delibes, *Los santos inocentes*, *Diario de un Jubilado*, o *Señora de rojo sobre fondo gris*, entre otras. Igualmente destaca, *La sonrisa etrusca* de José Luis Sampedro. Y asimismo todas las escritas por Paulo Coelho, consiguen una gran aceptación.

En general, se inclinan por literatura conocida que apasione y se lea de un tirón y prefieren no arriesgarse con obras desconocidas. Aunque se dan casos, los menos, de cambiar de libro si comprueban que no les convence el elegido.

La obra de mayor aceptación en lengua gallega es *Memorias dun neno labrego*, posiblemente se deba a que es una obra de obligada lectura en los primeros niveles educativos. No deja de ser significativo que las dos obras más leídas, una de Saint-Exúpery en castellano y otra de Neira Vilas en gallega tengan a dos niños como protagonistas. Ambas se eligen indistintamente tanto en las versiones originales como en español y en gallego.

Hay libros que se escogen por temas puntuales y por el interés que ellos despiertan: tratan de enfermedades, por ejemplo el cáncer, o de problemas vividos de forma cercana; temas sobre adopciones, sobre marginación, delincuencia, violencia o maltrato<sup>96</sup>. Es frecuente que los estudiantes, en las tutorías, comuniquen libremente, pero con emoción, estas elecciones personales.

A partir de los testimonios seleccionados y extraídos de sus trabajos se pueden deducir las posibilidades formativas que encierra esta propuesta pedagógica. Se establece un estrecho lazo entre lectura y escritura.

---

<sup>95</sup> “En el momento que supe que tenía que realizar este trabajo, inmediatamente pensé en *El Principito*. Es el libro de mi infancia que recuerdo con más cariño y uno de los que más me ha enseñado”. L.M. Libro: *El principito*.

<sup>96</sup> Libros: *Diagnóstico cáncer*; *Paula*; *La hija del Ganges*; *Los santos inocentes*; *A esmorga* o *La conversación*, entre otros.

Algunos trabajos son confeccionados por alumnos que ejercen la docencia. En este caso, aprovechan su situación para investigar en la propia aula y conseguir sugerentes experiencias con ejemplos como, *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar* o *David el gnomo*. A menudo se esmeran para que estas realidades de investigación-acción logren divulgarlas en publicaciones de innovación educativa.

Estas vivencias asociadas a la literatura y los valores también se suelen aprovechar para otras materias de los estudios que cursan, especialmente el Prácticum. Por lo general, desarrollan talleres de animación a la lectura bien en bibliotecas, talleres literarios y ludotecas, o bien en lugares específicos de ocio y tiempo libre enfocados a las distintas etapas evolutivas; o también, ponen en práctica programas de educación en valores con la literatura desde las tutorías y departamentos de orientación de los centros educativos..... Como tutora del Prácticum, constatamos que estos aprendizajes sirven de gran apoyo en los diseños de nuevas estrategias de intervención pedagógica. Es muy evidente que en ellos se manifiesta una posibilidad de aunar competencia profesional y formación humanista.

Esta experiencia que venimos exponiendo en estas páginas ha alimentado en nosotros la convicción de la idoneidad de la literatura para la formación de personas. Las obras literarias, y más concretamente su lectura de forma personal, poseen una gran capacidad para entrar en contacto con la totalidad de la persona y de un modo especial con determinadas facetas de su personalidad. En ellas, los autores hacen que revivamos las situaciones vitales de sus protagonistas de modo que difícilmente dejamos de implicarnos en ellas, bien sea para hacerlas nuestras y sentirnos unidos a ellos solidariamente, bien para enfrentarnos a ellas y rechazarlas. Se trata además de vivencias que reclaman la complicidad de toda nuestro ser (inteligencia, emoción, sociabilidad...) en ellas. Y de un modo especial de nuestras actitudes frente a los valores. Por todo ello, nuestra experiencia nos induce a sostener que pocos medios podemos encontrar más idóneos que la lectura de obras literarias para la formación de educadores.

## Referencias bibliográficas

- ALDECOA, J. R. (1990) *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.
- ÁLVAREZ, E. (2006) Entrevista. José Antonio Marina. *La Voz de Galicia*, 11 de noviembre, p. 27.
- ASENSIO, J. M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (2006) (Coordinadores). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. CD Rom (ISBN 10: 84-344-2664-1).
- BAILLY, O. (2004) *L'enfant dans le placard*. Paris: Editions de Rocher.
- BAIN, K. (2006) *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BOXALL, P. y MAINER, J. C. (2006) *1001 libros que hay que leer antes de morir*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- BROKBANK, A. y MCGILL, I. (2002) *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- BUITRAGO, M. J. (2004) Educar para o tempo libre nas clases de lingua e literatura. *Saudiña*. Periódico dos temas transversais do currículo, 11, pp. 26-27.
- CASTAÑARES, W. (1994) *De la interpretación a la lectura*. Madrid: Iberidiciones.
- CLEMENTE, E. (2007) Entrevista a Alberto Manguel. "Leer es un acto subversivo, el poder no quiere que pensemos". *La Voz de Galicia*, 24 de febrero, p. 16.
- EL-OUTMANI, I. (2006) *Buscándole las vueltas a la teoría*. *Debats*. Monográfico: La literatura comparada en el mundo de hoy, 94, pp.53-62.
- ELZO, J. (2006) *Jóvenes y felicidad*. Madrid: S. M.
- ESCÁMEZ, J. y GIL, R. (2001) *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós.
- ESTEBAN, V. (Edit.) (2005) *El espacio europeo de educación superior*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- EZPELETA, F. (2006) *El profesor en la literatura. Pedagogía y educación en la narrativa española (1875-1939)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FLECHA, C. (2005) *Maestras que dejan huella. Treinta retratos de maestras*. Madrid: CISS-Praxis.
- GARCÍA BARRIENTOS, C. (1982) *El libro-forum. Una técnica de animación a la lectura*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002) *Vivir para contarla*. Barcelona: Mondadori.
- GATO, P. (2006) *Profesores que dejan huella*. Cáceres: Servicio de Publicaciones Universidad de Extremadura.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1979) *El libro y los niños*. Madrid: S.M.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1987) *El protagonista-niño en la literatura infantil del siglo XX*. Incidencias en la personalidad del niño lector. Madrid: Narcea.
- GONZÁLEZ BLASCO, P. (2006) *Jóvenes españoles 2005*. Madrid: Fundación Santa María.
- JIMÉNEZ, J. R. y GONZÁLEZ FARACO, J.C. (2006) Las emociones de vivir. La emoción de contar. La emoción de leer. En ASENSIO, J. M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (Coordinadores). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. CD Rom (ISBN 10: 84-344-2664-1).
- LARROSA, J. (1996) *Experiencia sobre la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, J. (2003) *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: D. F. Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2002) *Poesía y educación*. Barcelona: Herder.
- MANEN, M. V. (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.

- MARTÍNEZ, D. (2007) Presidente Montilla: ¡haga bibliotecas! *El País*. 09/01/2007. [www.el\\_pais.com/articulo/catalina/Presidente](http://www.el_pais.com/articulo/catalina/Presidente). (Página web consultada 9 de enero de 2007)
- MARTÍNEZ, M. y HOYOS, G. (Coords.) (2006) *La formación en valores en sociedades democráticas*. Barcelona: Octaedro.
- McCOURT, F. (2006) *El profesor*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- MORENO GARCÍA, C. (2006) La oportunidad de una tesis doctoral. En ASENSIO, J. M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (Coordinadores). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. CD Rom (ISBN 10: 84-344-2664-1).
- NÚÑEZ, L.; BISQUERRA, R.; GONZÁLEZ MONTEAGUDO, J. y GUTIÉRREZ MOAR, Mª C. (2006) Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En ASENSIO, J. M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (Coordinadores). *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona: Ariel. CD Rom (ISBN 10: 84-344-2664-1).
- PETIT, M. (2006) “Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura”, [www.ciba.blogia.com/2006/](http://www.ciba.blogia.com/2006/) (Página web consultada 21 de enero de 2007)
- PLATAS, A. M. (1994) *Literatura, cine, sociedad*. La Coruña: Tambre.
- SÁNCHEZ, C. (2006) Pasión lectora. *El País*, 27 de octubre, p. 49
- SARTRO, Mª M. (1987) *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Madrid: S.M.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006): Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, pp. 227-247.
- VÁZQUEZ, G. (2003) Sociedad red, ciudadanía cognitiva y educación. *Revista de Educación*. Número extraordinario, pp. 13-31.

#### **Anexo:**

#### **LITERATURA ORIENTATIVA VINCULADA A EDUCACIÓN Y VALORES**

(Para la realización del trabajo individual)

- ALDECOA, J. R. (1990) *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama.
- ALCÁNTARA, R. (1997) *¿Quen lle di non as drogas?* Zaragoza: Edelvives.
- ALONSO, F. (1988) *El viejo reloj*. Madrid: Alfaguara.  
(2002) *El hombrecito vestido de gris*. Madrid: Alfaguara.
- ALLENDE, I. (1980) *Paula*. Barcelona: Círculo de Lectores.  
(1995) *La casa de los espíritus*. Barcelona: Plaza y Janés.  
(2002) *La ciudad de las bestias*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- AMO, M. del (1983) *La piedra de toque*. Madrid: S.M.
- BACH, R. (1995) *Juan Salvador Gaviota*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- BLANCO AMOR, E. (2001) *A esmorga*. Vigo: Galaxia.
- BORGES, J. L. (1997) *El Aleph*. Madrid: Alianza Editorial.
- BRADY, J. (2003) *Dios vuelve en una Harley*. Madrid: Ediciones B.
- BURGESS, A. (1984) *La naranja mecánica*. Barcelona: Minotauro.
- BURGESS, M. (2000) *Billy Elliot*. Madrid: S.M. Barco de Vapor.
- CASALDERREY, F. (1994) *Os misterios dos fillos da lúa*. Madrid: S.M.  
(1994) *¡Asústate Merche!* Vigo: Xerais.
- CASO, A. (1994) *El peso de las sombras*. Barcelona: Planeta.
- COELHO, P. (1999) *El alquimista*. Barcelona: Círculo de Lectores.  
(2001) *El manual del guerrero de la luz*. La Coruña: La Voz de Galicia.  
(2004) *El peregrino de Compostela*. Barcelona: Booket.  
(2004) *Once minutos*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- DELIBES, M. (1992) *Los santos inocentes*. Barcelona: Planeta.  
(1994) *Un mundo que agoniza*. Barcelona: Destino.

- (1995) *Diario de un jubilado*. Madrid: Destino.
- (1996) *Mujer de rojo sobre fondo gris*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (1998) *El hereje*. Madrid: Destino.
- (2002) *Cinco horas con Mario*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- DUBOWSKI, C. E. (1997) *Toy Story*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ECO, U. (1982) *En nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- ENDE, M. (1983) *Momo*. Madrid: Alfaguara.
- (1995) *La historia interminable*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ESPIDO FREIRE, L. (1999) *Melocotones helados*. Barcelona: Planeta.
- ESQUIVEL, L. (1989) *Como agua para chocolate*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ESTEVE, J. M. (1998) *El árbol del bien y del mal*. Granada: Octaedro.
- EURELIUS, A. K. (2000) *Los parientes de Julián*. Madrid: S. M.
- FALLACI, O. (1975) *Carta a un niño que no nació*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (2005) *La fuerza de la razón*. Madrid: Casa del Libro.
- FARIAS, J. (1998) *Os nenos numerados*. Vigo: Xerais.
- FERNÁNDEZ PAZ, A. (2003) *A praia da esperanza*. Vigo: Xerais.
- FISHER, R. (1997) *El caballero de la armadura oxidada*. Barcelona: Obelisco.
- FOLLET, K. (1989) *Los pilares de la tierra*. Barcelona: Círculo de lectores.
- GAARDER, J. (1995) *El mundo de Sofía*. Madrid: Siruela.
- GALA, A. (1991) *La soledad sonora*. Barcelona: Planeta.
- (1999) *Charlas con Troylo*. Barcelona: Planeta de Agostini.
- GARCÍA LORCA, F. (1975) *La casa de Bernarda Alba*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1981) *Crónica de una muerte anunciada*. Barcelona: Plaza y Janés.
- GIBRAN, K. (1972) *El profeta*. Buenos Aires: Editorial Goncourt.
- GOLDEN, A. (1996) *Memorias de una Geisha*. Madrid: Alfaguara.
- GOLDING, W. (1979) *El señor de las moscas*. Madrid: Alianza.
- GRAD, M. (1998) *La princesa que creía en los cuentos de hadas*. Barcelona: Obelisco.
- GRIPE, M. (1984) *El abrigo verde*. Madrid: S. M. 3ª Edición.
- GUIBERT, H. (1989) *El amigo que no me salvó la vida*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- HAGENMANN, M. (2001) *Lobo negro, un skin*. Madrid: Alfaguara.
- HEMINGWAY, E. (1997) *El viejo y el mar*. Barcelona: RBA Editores.
- HUXLEY, A. (1971) *Un mundo feliz*. Barcelona: Plaza y Janés.
- KAFKA, F. (2002) *La metamorfosis*. Madrid: Grupo Anaya-El País.
- JANER, G. (1991) *Los ríos de la luna*. Madrid: Luis Vives.
- JIMÉNEZ, J. R. (1981) *Platero y yo*. Madrid: Alianza Editorial.
- LAFORET, C. (2004) *Nada*. Barcelona: Comunicación y Publicaciones, S. A.
- LEVI, P. (2003) *Si esto es un hombre*. Barcelona: De Bolsillo.
- LINDO, E. (2000) *Manolito gafotas*. Manolito on the road. Madrid: Alfaguara.
- MAITENA (2006) *Mujeres alteradas*. Barcelona: Lumen.
- MAÑAS, A. (1996) *Historias del Kronen*. Barcelona: Seix-Barral.
- MARINA, J. A. (2006) *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- MARTÍN GAITE, C. (2002) *Caperucita en Manhattan*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- MARTÍNEZ, T. (2005) *Los grafitis de mamá*. Madrid: Maeva.
- MENÉNDEZ-PONTE, M. (1999) *Nunca Seré tu héroe*. Madrid: S.M.
- MOIX, T. (1986) *No digas que fue un sueño*. Barcelona: Planeta.
- NANDO (1999) *El oficio de vivir*. Madrid: PPC
- NEIRA VILAS, J. (1996) *Memorias dun neno labrego*. Vigo: Xerais.
- (1992) *O espantallo amigo*. Vigo: Galaxia.

- NERUDA, P. (2000) *Veinte poemas de amor y una canción desesperada. Cien sonetos de amor*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- NOSTLINGER, C. (1982) *Konrad o el niño que salió de una lata de conservas*. Madrid: Alfaguara.
- OLAIZOLA, J. L. (1997) *La flaca y el gordo*. Madrid: S.M.
- ORWELL, G. (1989) *1984*. Barcelona: Destino.
- (1989) *Rebelión en la granja*. Barcelona: Destino.
- PÉREZ-REVERTE, A y C. (2003) *El capitán Alatriste*. Madrid: Santillana.
- PISANO, I. (2001) *Yo puta. Hablan las putas*. Madrid: Plaza y Janés.
- PORTULIET, R. y HUYGEN, N. (1984) *David el gnomo*. Barcelona: Danone.
- PUNCEL, Mª (1994) *La abuelita Opalina*. Madrid: S. M.
- PUNSET, E. (2005) *El viaje a la felicidad*. Barcelona: Destino.
- QUINO (2006) *Todo Mafalda*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- RIVAS, M. (1998) *El lápiz del carpintero*. Vigo: Xerais.
- RIVAS, M. (2001) *Nassima, á sombra dos talibán*. Vigo: Ir Indo.
- ROJAS MARCOS, L. (2005) *Nuestra incierta vida normal*. Madrid: Espasa Calpe.
- ROTO, EL (2006) *Vocabulario figurado*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- ROWLING, J. K. (1997): *Harry Potter y la piedra filosofal*. Barcelona. Emecé Editores.
- ROY, A. (1999) *El dios de las pequeñas cosas*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- RUÍZ, C. (2002) *La sombra del viento*. Barcelona: Planeta.
- RYAN, C. (2000) *Favor por favor*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- SAINT-EXÚPERY, A. (1997) *El Principito*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- SALINGER, P. (1982) *El guardián entre el centeno*. Madrid: Alianza Editorial.
- SALISACHS, M. (2003) *La conversación*. Barcelona: De Bolsillo.
- SAMPEDRO, J. L. (1993) *La sonrisa etrusca*. Barcelona: RBA Editores.
- (2001) *El mercado y la globalización*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- SARAMAGO, J. (1999) *La historia de la isla desconocida*. Barcelona: Alfaguara.
- (2002) *La caverna*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- SAVATER, F. (1995) *Ética para Amador*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (1996) *Política para Amador*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (1997) *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- (1999) *Las preguntas de la vida*. Barcelona: Ariel.
- (2005) *El gran laberinto*. Barcelona: Ariel.
- SCHWARTZ, F. (1996) *El desencuentro*. Barcelona: Planeta.
- SEPÚLVEDA, L. (1996) *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*. Barcelona: Tusquets.
- SIERRA, J. (1992) *El hombre que perdió su imagen*. Madrid: Anaya.
- SIERRA I FABRA, J. (2002) *Campos de fresas*. Madrid: S.M. 19ª edición.
- SKÁRMETA, A. (1998) *El cartero y Pablo Neruda*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- SOUAD (2003) *Quemada viva*. Madrid: Booket.
- SPENCER, M. D. (2001) *¿Quién se ha llevado mi queso? Cómo adaptarnos a un mundo en constante cambio*. Barcelona: Ediciones Urano.
- SUÁREZ, M. (2000) *Diagnóstico cáncer*. Barcelona.:Círculo de Lectores.
- TAMARO, S.(1996) *Donde el corazón te lleve*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (1997) *Anima Mundi*. Barcelona: Seix Barral.
- (1998) *Tobías y el ángel*. Barcelona: Mondadori.
- TONUCCI & FRATO (2004) *Fratografías. 35 años de humor dentro da educación*.

Ourense Universidad de Vigo: Edit. Edenia.

TORRE, X. (2002) *Adiós María*. A Coruña: La Voz de Galicia.

TORTAJADA, A. (2004) *El grito silenciado*. Barcelona: De Bolsillo.

VARA, M. (1993) *El amigo que vino del mar*. Zaragoza: Edelvives.

WILDE, O. (1990) *El príncipe feliz*. Madrid: Espasa Calpe.

## CONTAR HISTORIAS, CONJUGAR LA VIDA EN IMPERFECTO. TIEMPO VERBAL Y CREACIÓN DEL ESPACIO LITERARIO

GABRIEL JANER MANILA

Universitat de les Illes Balears

Entre las estrategias de que se sirve el narrador de historias las primeras líneas con que se abre el espacio imaginario del relato tienen una importancia extraordinaria. Para muchos narradores -contadores de cuentos y escritores-, la primera frase es esencial. Porque la primera frase impone unos derroteros, revela un estilo, genera expectativas.

Se trata de introducir el receptor -el receptor oral o el lector- en la historia, mediante un pacto con la irrealidad. La irrealidad verídica que la literatura propone. Esta irrealidad o esta mentira no es inocente, porque la literatura nunca es inocente. Puede ser un viejo mito que, después de recorrer todos los laberintos llegó hasta nosotros cubierto con ropas de ahora. Pienso -sólo a modo de ejemplo- en James Dean, el pequeño príncipe de Hollywood, muerto a los 24 años en accidente de tráfico y que me hace pensar en Orfeo, en su trágico destino, nacido de la soledad, de la impaciencia, de la energía que contiene su desesperación. Pienso en Maria Callas. Se ha dicho de ella que poseía la voz más bella del mundo; pero una belleza frágil. Passolini le hizo representar su propio drama: Medea, atormentada, hermosa, grande. Son materiales de ficción que estuvieron siempre en el imaginario colectivo, que se infiltran en los pliegues del tiempo y reaparecen de nuevo bajo múltiples formas. Puede ser, también, una canción antigua: un romance, una nana, un canto de trabajo, una retahíla de disparates y absurdos, una balada de amor, un juego de palabras, un trabalenguas. Puede ser uno de aquellos viejos cuentos que se contaron al calor de la lumbre, junto al fuego, con la complicidad del fuego, del misterio que se desprende de las llamas, en la esquina de una plaza pública en día de mercado, o bajo el pórtico de una iglesia. Puede ser una antigua leyenda épica: la historia de un gran héroe fundador de pueblos y ciudades, el relato de la vida del santo patrón, que ahuyenta las pestes, la historia que funda un espacio misterioso o establece un culto. Puede ser un rumor

moderno, una leyenda urbana en la que se proyectan viejos temores que los hombres arrastran desde la noche oscura. Historias que se dan o se dieron por ciertas, relatos de aventuras, crónicas de terror, historias o narraciones de vida.

Estos materiales que configuran el espacio de la literatura oral –un espacio cuyos límites son afortunadamente imprecisos- constituyen el patrimonio inmaterial de los pueblos. Y son estos materiales precisamente los más maltratados y fragilizados por la globalización. El patrimonio inmaterial de un país, todo este conjunto de textos orales –de etnotextos- define en gran parte su identidad cultural y, sea grande o pequeño, este patrimonio debe tener significación y sentido para cada nueva generación. Por su vulnerabilidad, este bagaje inmaterial de memoria debería convertirse en un objetivo de conocimiento. Pero sobre todo, debemos tener en cuenta su capacidad energética, en el sentido en que favorece la creatividad humana y contribuye a la configuración de nuestro imaginario. En qué se convertiría Marràqueix, inmovilizada en la conservación museística de sus murallas, mezquitas y palacios, si la plaza Xemàa el Fna dejase de ser esta encrucijada de culturas vivas, pobladas de música y clamores, llena de color y saturada de perfumes llegados de mundos diversos, que tenemos la suerte de conocer?<sup>97</sup> Marràqueix era la ciudad donde las leyendas negras y blancas se cruzaban –ha dicho la escritora marroquí Fátima Mernissi-, los lenguajes se mezclaban y las religiones se encontraban con el silencio inmutable de las arenas en constante movimiento.

Numerosos textos medievales, tanto poéticos como narrativos –ha dicho Juan Goytisolo- fueron escritos para ser recitados y, para leerlos adecuadamente, requieren que se tome en consideración su dimensión auditiva y paralingüística. Muy significativamente, el sector más innovador y revulsivo de la narrativa del siglo XX –Joyce, Céline, Arno Schmidt, Carlo Emilio Gadda, Guimarães Rosa, Gabriel García Márquez...- entronca con algunos elementos básicos de la tradición oral: las novelas de estos autores sugieren a menudo la lectura en voz alta, el encuentro con una galería de voces que tratamos de recuperar o de imaginar mientras leemos. De este modo, leer se convierte en el redescubrimiento de unas voces que manteníamos calladas en algún

---

<sup>97</sup> Vid. PRESSOUYRE, Léon. “La memòria és més que pedres”. EL CORREU UNESCO, n° 262. Barcelona, enero de 2001. Pàgs. 18-19.

oscuro rincón de la memoria<sup>98</sup> De esta manera, la presencia simultánea del autor que lee en voz alta o del recitador y del público concede a los textos una dimensión inédita, como en los tiempos de Chaucer, Bocaccio, Juan Ruíz o Ibn Zayid. Una continuidad soterrada crea vías de enlace entre la edad media y las vanguardias literarias de nuestro tiempo.

Goytisolo ha descrito de forma muy hermosa la experiencia de la narración oral en la plaza de Xemàa el Fna y ha explicado las tradiciones que allí convergen; entre ellas, la bereber en sus dos lenguas: el *tamazigh*, mayoritaria, y el *susi*, de la región de Agadir, y la subsahariana, con lo que ésta supone de presencia de tradiciones llegadas de más allá del desierto: “*El narrador se dirige directamente al círculo de espectadores y cuenta con su complicidad. El texto que recita o improvisa funciona como una partitura y concede al intérprete un amplio margen de libertad. Los cambios de voz y de ritmos de declamación, de expresiones del rostro y de movimientos corporales juegan un papel primordial*”<sup>99</sup>. Y provoca en la imaginación del receptor las imágenes que la musicalidad de las palabras y de las frases estimula. Como si se tratara de crear una melodía con sus contrapuntos, los juegos de sonidos, las disonancias. De proyectar en la música de las palabras el eco de su significado.

Cuando empezamos un cuento antiguo con la fórmula “*Érase una vez...*”, “*Había una vez...*”, “*Érase que se era...*” nos introducimos en un espacio lleno de promesas. Con este tipo de fórmulas se abren las puertas de la imaginación y tras estas puertas se esconden ogros, princesas, demonios, brujas, dragones, genios, unicornios, hadas, bosques, caminos... Aquella irrealidad que configura el espacio mágico. Dejad que os diga cuatro palabras mágicas, verdadero “*ábrete Sésamo*” de la infancia: “*Il était une fois*”, dice Jean Cocteau.

El imperfecto es el tiempo de los cuentos: un tiempo fuera del tiempo. El imperfecto es también el tiempo del juego infantil y surge en el lenguaje espontáneo del niño: Juguemos a que tu eras el lobo. Juguemos a que tu eras el policía y yo era el ladrón. Cabría preguntarse por el valor poético del imperfecto. Tratemos de revisar los tiempos del pasado. El imperfecto nos habla de un pasado: yo amaba. El pasado

---

<sup>98</sup> Vid. GOYTISOLO, Juan. “Les mil i una nits de Xemàa el Fna”. EL CORREU UNESCO, n° 262. Barcelona, enero de 2001

<sup>99</sup> GOYTISOLO, Juan. Ibidem Pàg. 34.

simple nos habla del pasado: Yo amé. El pasado compuesto también nos habla del pasado: Yo he amado. Tal vez en este referirse a un pasado inconcreto o ambiguo reside el valor poético de este tiempo verbal. Érase una vez, había una vez, éso dicen que fue y era, això era i no era- era y no era: los matemáticos llaman “lógica difusa” a aquello que al mismo tiempo es y no es-, il etait une fois, c’era una volta...

La función fundamental de los tiempos verbales es guiar la recepción textual. Y cada texto tiene un tiempo dominante que le caracteriza. La música de los tiempos verbales, ha dicho Umberto Eco<sup>100</sup>. No hay duda que el imperfecto es uno de los tiempos más característicos del mundo narrado. Escribe G. Steiner: *“Biológica y socialmente, somos, en efecto, mamíferos de corta vida, abocados a la extinción, como las demás especies. Pero somos animales lingüísticos, y es este atributo el que, como ningún otro, torna soportable y fructífera nuestra efímera condición. La evolución del habla humana -tal vez haya llegado tarde- hacia los subjuntivos, los optativos, los condicionales contrarios a los hechos y los futuros verbales (no todas las lenguas tienen tiempos y modos) ha definido y salvaguardado nuestra humanidad. Gracias a ello podemos contar historias, ficticias o matemático-cosmológicas, acerca de un universo que se encuentra a billones de años de nosotros; gracias a ello podemos, como ya he mencionado, discutir, conceptualizar la mañana del lunes posterior a nuestra incineración...”*<sup>101</sup> Y decía Proust hablando de Flaubert: *“Confieso que cierto empleo del imperfecto de indicativo –de este tiempo cruel que nos presenta la vida como algo efímero y pasivo a la vez, que en el mismo momento en que narra nuestras acciones les imprime ilusión, las aniquila en el pasado sin dejarnos, como el perfecto, el consuelo de la actividad- ha sido para mi una fuente inagotable de misteriosas tristezas”*<sup>102</sup>. Los tiempos verbales constituyen uno de los grandes prodigios de la inteligencia humana. La conjugación, el intento de decir la diversidad de situaciones en el tiempo: el efecto de retroversión que nos permite el futuro anterior, yo habré amado. Y el subjuntivo, tan a punto de perderse. Es el único que puede expresar el tiempo de la hipótesis y de la posibilidad, de la no realidad. El subjuntivo suspende mi pensamiento en el espacio virtual y me permite expresar la condición, la posibilidad, la

---

<sup>100</sup> ECO, Umberto. SOBRE LITERATURA. RqueR editor. Barcelona, 2002. Pàg. 61.

<sup>101</sup>.- G. STEINER. *Errata*. Siruela. Madrid, 1998. Pàg. 112.

<sup>102</sup> Citado por ECO, Umberto. SOBRE LITERATURA, RqueR editor. Barcelona, 2002. Pàg. 60.

duda, el deseo, el futuro incierto, la hipótesis transgresora que funda la vida<sup>103</sup>. Junto a la biodiversidad natural hay que defender la diversidad de sueños. Dejar que los narradores de hoy encuentren de nuevo las virtudes fecundantes del mito, del cuento popular, de las viejas leyendas o de las nuevas. Estos narradores, que han sabido conjugar perfectamente el patrimonio cultural y la modernidad, son capaces de todos los atrevimientos y, a la vez, de todas las rupturas. Se inspiran en la literatura postmoderna, en obras como *“Si una noche de invierno, un viajero”*, de Italo Calvino. De esta manera han conquistado un público urbano educado por los medios de comunicación y que hoy llena plazas públicas y salas de teatro. Estos narradores han devuelto a las mujeres y a los hombres de hoy el placer de oír contar historias, aquellos imborrables momentos de comunicación iniciados por padres y abuelos mediante los primeros cuentos, antes del sueño. Un espectáculo inédito en un mundo regido por la pantalla omnipresente, que recupera la comunicación directa, entre quienes escuchan y aquel ser de carne y hueso que cuenta, y te mira a los ojos, y te exige que agudices la imaginación. Durante el último festival de París: “París Quartier d’été”, sólo hace unos meses, se improvisaron escenarios y se buscaron lugares inéditos para convertirlos en espacios hábiles para la comunicación literaria oral: en los bares, en el hall de los hoteles parisinos, en iglesias y capillas, en el vestíbulo de los bancos, en los jardines públicos, en los grandes almacenes, en las salas de matrimonios de los ayuntamientos y... en los cementerios. En estos lugares, afirmaron quienes tuvieron la idea, la palabra adquiere una nueva sonoridad y su significado se percibe de otra forma. Con esta experiencia –siete narradores contaron sus historias en siete cementerios- se quería conseguir establecer un hilo que uniera la realidad de los vivos con la de los muertos. Estos narradores transmitían mediante la palabra, el más antiguo instrumento de comunicación, algunos valores de la humanidad y homenajeaban a quienes ya no estaban en este mundo retomando sus relatos. De esta forma, la vida permanece y prosigue.

Este pacto entre el emisor y el receptor del texto literario abre el paréntesis mágico de la ficción. Para ello, el receptor tendrá que suspender su incredulidad y,

---

<sup>103</sup> JANER MANILA, Gabriel. *INFANCIAS SOÑADAS Y OTROS ENSAYOS*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid, 2002. Págs. 66-74.

para ello, el emisor tendrá que usar de todas sus estrategias. La profesora Teresa Colomer ha escrito sobre la función del comienzo de las narraciones <sup>104</sup> y ha subrayado de qué manera en el comienzo de un relato se nos presentan los personajes, se sitúa el tiempo y el lugar y se plantea la situación de estos personajes. Resume en tres tipos de propósitos superpuestos el planteamiento de las primeras frases en que se inician las historias: a) dar información al receptor para que entienda el pacto que se establece; b) motivar al receptor para que continúe en el pacto; c) muestra el tono en que se va a contar la historia, y da tiempo al lector para identificar la voz que le habla y acomodarse a cómo le habla.

Voy a referirme en primer lugar al cuento oral. Y me van a permitir que les hable desde mi propia experiencia. Fui un niño de postguerra en un pueblo de Mallorca. No tuve libros durante mi niñez; pero tuve la fortuna de poder oír a buenos narradores. Me encantaba escuchar las historias que la gente contaba durante las noches de invierno, en verano junto al portal. Era un niño y ya amaba la literatura sin saber que existiera. Me gustaba que no me mandaran a dormir demasiado pronto - siempre era demasiado pronto para mí-, y que los adultos siguieran explicando historias en voz alta. Dice Lacan que mucha gente no habría amado nunca si no hubiese oído historias que hablan de amor. En aquellas historias ficticias aprendí a conocer algunas realidades.

En el texto oral la ficción viaja a través de la voz. Se trata de una voz que crea irrealidades posibles. Historias que se explican, se recrean, se transforman según la capacidad, la voluntad, la sabiduría del narrador que individualiza el relato cada vez que lo narra. Nunca vamos a contar dos veces la misma historia, como no vamos a bañarnos dos veces en el mismo río, ni vamos a encontrar todos los veranos el mismo mar. Por eso volver a contar es inventar. Pero “...no hay una línea de demarcación clara –ha escrito Ruth Finnegan- entre la literatura oral y la escrita, y cuando nos proponemos diferenciarlas -como sucede a menudo-, aparece con claridad que hay encabalgamientos bien visibles”<sup>105</sup>. No son, oralidad y escritura, dos realidades que se excluyen, sino que conviven en las sociedades modernas y en continua interrelación.

---

<sup>104</sup>.- T. COLOMER. "L'entrada al món de la ficció". L'ARC, nº 8. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de les Illes Balears. Palma de Mallorca, 1999. Pág. 24 y siguientes.

<sup>105</sup> FINNEGAN, Ruth. ORAL POETRY. University Press. Cambridge, 1992. Pàg. 2.

Una literatura que llega hasta nosotros mediante una voz –es una voz que, en su calidad de emanación del cuerpo al que representa, se vuelve motor esencial de las energías que subyacen en la colectividad<sup>106</sup>–, o a través de aquel mundo de voces que resuena en nuestra imaginación cada vez que nos acercamos a un libro y emprendemos su lectura. “*No concibo la creación a partir de cero* –afirmaba Manuel Rivas en la presentación de “El lápiz del carpintero”–, *me gusta sentir como si estuviera escuchando lo que alguien me relata. Esta novela pertenece a una memoria coral, es como si estuviera escrita a muchas manos*”<sup>107</sup>. La literatura oral es en primer lugar un vehículo de emociones inmediatas, abierta a una multiplicidad de matices que se perfilan al ritmo de una voz. En el principio era la palabra. Y percibir aquellas emociones es dar hospitalidad a aquella voz. La hospitalidad que acoge la palabra imprevista, jamás oída, balbuciente, que viene del otro. Esta manera de escuchar debe ser a la vez activa y desnuda<sup>108</sup>. Esta palabra que viene de lejos –que fue en el principio– inicia a los niños en el ritmo, en el lenguaje simbólico, en el ejercicio de la memoria; despierta la sensibilidad, conduce a la imaginación. Y configura nuestras primeras experiencias literarias. Posibilita nuestro acceso a la ficción, nos entrena en la percepción de otros mundos posibles, en la ruptura del orden conocido, nos incita a entrar en el bosque, a suspender por un instante nuestra incredulidad, y a estar dispuestos a retomar aquel tiempo en que también los animales hablaban.

La ficción viaja a través de la voz; pero en este viaje la voz se deja acompañar por otros recursos: la entonación, la gestualidad, la personalidad del locutor y, también, por el sol, y el paisaje, y la calidad del aire del día o del instante irrepitible en que se produce la comunicación<sup>109</sup>. Nuestros actos son siempre irrepitibles, por eso nunca vas a bañarte dos veces en el mismo río, ni en un mismo relato, ni en aquellos versos que aprendiste a recitar de niño y que te han acompañado durante toda tu vida. Cuando tú tomas la palabra, enunciado y enunciación no pueden separarse y en esto se funda el ritual de la comunicación literaria oral, en su belleza instantánea y efímera. Se

---

<sup>106</sup> ZUMTHOR, Paul. PERFORMANCE, RÉCEPTION, LECTURE. Le Préambule. Québec, 1990. Pàg. 29.

<sup>107</sup> HERMIDA, Xosé. “Manuel Rivas”. EL PAÍS (Babelia), 10-X-1998. Pàg. 4.

<sup>108</sup> KÉCHICHIAN, Patrick. “Au commencement était le verbe”. LE MONDE, 7-VIII-1997. Pàg. 21.

<sup>109</sup> DUPONT, Florence. HOMÈRE ET DALLAS. INTRODUCTION À UNE CRITIQUE ANTHROPOLOGIQUE. Hachette. Colec. “Les Essais du XXe siècle”. París, 1991. Pàg. 167.

trata de una voz que se erotiza. Paul Zumthor ha descrito esta experiencia con la palabra “performance”: una actividad compleja por medio de la cual un contenido poético es simultáneamente percibido en un espacio y un tiempo irrepetibles. Pero esa voz debe surgir del silencio. Existen demasiados ruidos a los que no podemos controlar. Nos hemos acostumbrado a vivir entre máquinas, a levantar la voz para que nos oigan. Gritamos, y se nos atrofia el oído, incapaces de percibir las sutilezas de la palabra, el valor del silencio, los registros con que se produce cada intensidad. Los anacoretas del desierto leían el pensamiento de Dios en los silencios de la creación. La entonación que ponemos en la lectura de un texto literario en voz alta es al mismo tiempo melodía y ritmo, y esa música interna del texto no siempre la descubre el lector silencioso. André Gide recomendaba a los lectores de Proust que no hicieran juicio alguno sobre la novela hasta después de haberla leído en voz alta.

Es evidente que en las sociedades contemporáneas que hemos convenido en llamar occidentales, la oralidad no se da de una forma pura. Ha sido Walter Ong<sup>110</sup> que ha definido los cambios culturales que, con la presencia de la escritura, se producen en una colectividad humana. Cambios que atañen al papel de la palabra y del conocimiento en el seno de aquella comunidad. Ong distingue la oralidad primaria de la oralidad secundaria. No es lo mismo el uso de la palabra en una sociedad sin escritura que la palabra oral que se desprende de una cultura con una fuerte presencia de la palabra escrita. En nuestra sociedad de hoy difícilmente se puede vivir al margen de lo escrito, omnipresente en la vida urbana. Vivimos en una sociedad fuertemente marcada por la escritura en la que la palabra funciona condicionada por la letra impresa. Y no sólo por la letra impresa. También, condicionada por la imagen y los múltiples lenguajes de nuestro tiempo<sup>111</sup>. La palabra de hoy, lejos de los tiempos en que se narraban viejas historias bajo los soportales de las plazas y se cantaban romances en la esquina de una calle, nos llega determinada por la cultura de masas y sus efectos. A menudo, se opone el universo de la palabra oral a lo que podríamos llamar la tiranía de la trivialidad, del egoísmo, de la rutina y la indiferencia. Vuelve a

---

<sup>110</sup> ONG, Walter. ORALITY AND LITERACY. THE TECHNOLOGIZING OF THE WORD. Routledge. Londres y New York, 1982.

<sup>111</sup> SCHEUNEMANN, Dietrich. ORALITY, LITERACY AND MODERN MEDIA. Camden Hous. Columbia, 1966. Pàgs. 79-95.

levantarse la voz dispuesta a diseñar un nuevo humanismo, a contribuir a la creación de una conciencia crítica capaz de construir una nueva tierra.

Pero volvamos al imperfecto: *Miseria era una mujer anciana, pobre, que dada su avanzada edad, se dedicaba para mantenerse a pedir limosna...* "El peral de la tía Miseria" Aurelio M. Espinosa. Cuentos populares de Castilla y León. *Era uno que le llamaban Juan el Sin Miedo. Y no conocía el miedo y quería encontrarle. Y andaba por todo el mundo a ver si lo encontraba. Hasta que un día se encontró con un sacristán...* "Juan el sin miedo". Aurelio M. Espinosa. Cuentos populares de Castilla y León. *Esta era una villa donde habitaban tres jóvenes huérfanas, y la más pequeña era muy guapa y muy buena...* "El pájaro que canta el bien y el mal" Aurelio M. Espinosa. Cuentos populares de Castilla y León. *Il y avait une fois un palais de richesse merveilleuse. "Le chat botté", de una versión recogida en el sur de Francia. Une fois il y avait une mère et son fils... Il était une fois une femme et son fils..., C'était un roi, il avait une fille... Il était... Unha vez era un rei, e convidou a comer a muita xente... Era unha vez un home moi rico...*

Fijémonos en el inicio de Pinocchio, el hermoso cuento de Carlo Collodi:

*C'era una volta...*

*"Un Re!" diranno subito i miei piccoli lettori.*

*No, ragazzi, avete sbagliato.*

*C'era una volta un pezzo di legno.*

Érase una vez: *un pezzo di legno*. Cualquier cosa: una escoba, una lata de conservas, un envase de plástico recogido de un cubo de basura, un madero que las olas sacaron a la playa. Todo puede ser transformado en materia artística. En la base del arte de Joan Miró o de Antoni Tàpies, puede que haya aquella propuesta de Carlo Collodi. Desde ahora, el protagonista ya no va a ser un rey, ni una princesa, ni un alto personaje, ni el señor del castillo. Un trozo inservible de madera destinado al fuego puede contribuir y estimular la creación. Porque el trozo de madera del que fue cortado Pinocchio es la humanidad.<sup>112</sup> Y Tàpies ha escrito: *Mireu l'objecte més senzill. Agafem, per exemple, una vella cadira. Sembla que no és res. Però penseu en l'univers que ella comprèn... Fins i tot la més vella cadira porta dintre seu la força*

---

<sup>112</sup>.- B. CROCE. La Letteratura della nuova Italia. Vol. V. Laterza. Bari, 1974. Pàg. 327.

*inicial d'aquelles sabes que pujaven de la terra, allà als boscos, i que encara serviran per a donar escalf el dia que, feta estelles, cremi en alguna llar.*<sup>113</sup>

Entrocado con el llamado arte pobre y con lo que los franceses han denominado "l'esprit cabanon", un arte a menudo colectivo que rinde homenaje a los grandes soñadores, recuperadores o transformadores de residuos y materiales sin ningún valor, poetas de la cotidianidad.<sup>114</sup>

Aquellas fórmulas mágicas que nos introducían en el paisaje maravilloso de la ficción han sido reelaboradas, creadas de nuevo por los escritores modernos. Se trata de demostrar que existen múltiples formas, igualmente seductoras, para penetrar en el tiempo mágico del relato. El texto oral es simultáneamente transmitido y percibido en un espacio y un tiempo irrepetibles. Y el narrador puede verificar continuamente la recepción: observa, mira, lee en los ojos de quienes le escuchan y conduce la narración hacia las expectativas que pudo observar. La palabra se instala en nosotros, realiza un viaje a través de nuestra memoria como el agua en las profundidades de la tierra. Y nos trae los elementos imprescindibles para sobrevivir. Por el contrario, el texto escrito viaja sin el auxilio de la voz. En muchas ocasiones, los mejores relatos – novelas y cuentos- son aquellos capaces de despertar en nuestro interior una voz que narra en silencio, cuando somos capaces de recuperar la memoria de aquellas voces que alguna vez pudimos oír.

El imaginario de un pueblo es el resultado de múltiples y diversos estímulos, a veces llegados de lugares lejanos. Hace dos años trabajamos con los alumnos de mi seminario de literatura infantil y juvenil algunos aspectos de la diversidad de imaginarios que confluyen actualmente, a través de la tradición oral, en la isla de Mallorca. Teníamos que entrevistar a personas nacidas fuera de la isla, aunque establecidas en ella, y dispuestas a narrar una historia de ficción que, siendo niños, les hubieran contado en su país de origen. Reunimos bastantes materiales, unos mejores que otros. Los había de Sudáfrica, del Magreb, de Rusia, de Alemania, de Argentina... Un joven magrebí nos contó este relato:

---

<sup>113</sup>.- A. TÀPIES. L'èxperiència de l'art. Selección de ensayos del artista por J. F. YVARIS. MOLC. Edic. 62-La Caixa. Barcelona.

<sup>114</sup>.- Vid. "L'esprit cabanon". LE MONDE, 20-VII-1999. Pàg. 29.

*Había una vez un pobre hombre que vivía de la limosna que le daba la gente. Acudía a los mercados, a las mezquitas, a las fiestas, abría la mano y recogía todo lo que buenamente le daban.*

*Un día le dieron dos rebanadas de pan y, al ver que allí cerca, en la plaza, había un hombre que vendía trozos de carne asada, decidió acercarse con el pan y pedirle que le diera un pedazo de aquella carne.*

*El vendedor no se lo quiso dar. Le dijo que él la tenía para vender y no para regalar. Entonces vio que de la parrilla en donde se asaba se desprendía humo –el humo de la carne que se asaba- perfumado y sabroso.*

*Decidió colocar el pan sobre aquel humo, con la finalidad de que se impregnara del sabor y del perfume de la carne. Cuando lo hubo hecho se comió el pan y lo encontró, ciertamente, muy bueno.*

*Entonces el hombre que vendía la carne asada reclamó su parte:*

*- Tú te has llevado el perfume de la carne que yo he de vender y no me has dado nada a cambio. Tienes la obligación de pagarme algo, porque la carne era mía y tú te has llevado una parte de su aroma.*

*Fueron al juez para que decidiera qué se debía hacer. El juez les escuchó, les dejó hablar y dictó sentencia:*

*- Es cierto que la carne que se asaba sobre la brasa era tuya y era tuyo el perfume que de ella se desprendía y que él recogió impregnando su pan. Justo es que te pague algo. Por esta razón, cuando este hombre tenga algunas monedas te las tendrá que entregar. Tú deberás retenerlas en las manos, las manosearás bien manoseadas y experimentarás el placer de tocarlas. Después se las devolverás, porque eran tuyas.*

*Esto dijo el juez. Y se cumplió la sentencia como había dicho.*

Posteriormente supimos que una versión muy parecida de este cuento está recogida en el Sendeban, y que otra variante se conoce por tradición oral en la ciudad italiana de Bari, con la única diferencia de que en la sentencia del juez, en lugar de manosear las monedas, el vendedor debía sentirse pagado con el tintineo del dinero entre sus dedos. A nosotros nos ha llegado por tradición oral, a través de un joven

trabajador magrebí. Quiero destacar la sensualidad que el cuento insinúa: el aroma de la carne que impregna el pan, el gusto de manosear las monedas...

Pero es necesario que aquello que contamos, para que sea materia narrativa, haya pasado por nuestra imaginación. *"Para contar eso, lo que nos ocurre -escribe Javier Marías-, nunca basta con haberlo vivido, ni siquiera con saber observarlo ni saber explicarlo, ni siquiera con entenderlo, sino que además hay que imaginarlo. (...) Y sin embargo, una vez imaginado lo real y vivido, lo mirado y oído, lo descartado y conocido, lo omitido y perdido, quizá sea sólo entonces cuando pueda uno empezar a contárselo"*<sup>115</sup>. Hace algún tiempo me llamó la atención una entrevista que publicaba el diario Le Monde al cantante de rock Sting en la que decía: *"Yo no hice nada nuevo, es porque pasa por mí que se convierte en único. Mis canciones son como las huellas de mis dedos"*.

El cuento es:

- a) una voz ambulante que busca cobijo.
- b) la expresión de todas las voces silenciosas que habitan en nosotros.
- c) en la voz del que cuenta resuena la memoria colectiva, la armonía, el ritmo: la coreografía del lenguaje.
- d) contar es recontarse.
- e) la voz del que cuenta no es solamente un instrumento, es un lenguaje por ella misma.

Contar historias sigue siendo una de las grandes conquistas humanas: una de aquellas conquistas que definen con más suerte el paso hacia la hominización. Puede que anteriormente fuera el fuego, la aparición del lenguaje articulado, el descubrimiento que la técnica, ni que sea la utilización de un palo de roble, multiplica el poder de las manos. Al lado de estas grandes conquistas, debo situar al hombre que narra una historia y crea a su vez un mundo de ficción.

Pero sólo aprendemos las cosas que hemos sido capaces de estructurar en función de un relato. Si la experiencia no se enmarca en una estructura narrativa, se pierde en la memoria. John Dewey dijo que el lenguaje es un procedimiento que nos

---

<sup>115</sup>.- J. MARIAS. "Imaginar para creer". EL PAIS, 3-X-1998. Pàg. 14.

permite clasificar y organizar aquello que sabemos del mundo. Pero sólo sabemos aquello que somos capaces de representar, al mismo tiempo que configuramos el sentido de la representación. En nuestros días las ciencias humanas han descubierto que la narración es una nueva forma de conocimiento. También el significado de la experiencia está profundamente determinado por cómo somos capaces de narrarla. Muy pronto los niños aprenden algo prodigioso: que el sentido de las cosas que hacen está profundamente afectado por la manera en que són capaces de contarlas. J. Bruner ha escrito que nuestra capacidad para contar la experiencia en forma de relato no es únicamente un juego, sino también un instrumento que utilizamos para conferir significado. Y se trata de una estrategia que domina gran parte de la vida de las culturas: desde el soliloquio que nos relatamos a la hora de dormirnos, hasta el acusado que confiesa y justifica su implicación en el delito. La representación del mundo -la estructuración de la experiencia en una secuenciación narrativa: la forma en que configuramos la ficción de la realidad- es el resultado de un conflicto moral.

Crear un texto narrativo es una actividad comunicativa, preferentemente verbal. Estructuran la narración: el espacio, la descripción del paisaje, la percepción del espacio interno y externo, los personajes en el espacio; el tiempo: el tiempo del relato, los tiempos verbales; las técnicas de representación; los personajes: del retrato al rol, significado y definición del personaje. La fuerza del relato consiste en hacer vivir los personajes, en describir unas situaciones, en comunicar emociones, en mostrar mucho más que en demostrar.

El narrador organiza su escenario en directo. Puede, como el director de cine, hacer zoom, alejar la historia, aproximarla, hacer travellings, fundir las imágenes y encadenarlas. *"Para eso existe la ficción -escribe Mario Vargas Llosa-, una de cuyas manifestaciones más creativas ha sido hasta ahora la literatura: para poblar los vacíos de la vida con los fantasmas que la cobardía, la generosidad, el miedo o la imbecilidad de los hombres requieren para completar sus vidas".*<sup>116</sup> Para rehusar las limitaciones habituales del hombre y extender las fronteras de la realidad. Para mi -ha dicho en alguna ocasión la gran contadora Catherine Zarcate- la imagen secreta del

---

<sup>116</sup>.- M. VARGAS LLOSA. "La vieja que pasa llorando". EL PAIS, 2-VIII-98. Pàg. 9.

narrador es esta: él sube en equilibrio un caballo que corre velozmente. Este caballo es su propia muerte. Y allá arriba, el narrador canta, y ríe, y danza la vida.

Y es esta danza, a la que la literatura ha invitado siempre a quienes han querido acercarse a ella, que, con mi intervención, quería proponeros.

**XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN**

**PONENCIA 1**

ADDENDA

## **Introducción**

La lectura de las cuatro ponencias motivó mi interés, sobre todo algunos apartados, pero en referencia al tema que quería exponer en mi addenda seleccioné como referente, la parte escrita por la profesora M<sup>a</sup> Carmen Pereira, en el primer documento, la cual nos habla de la *Literatura y Educación en valores una propuesta pedagógica universitaria*, y precisamente la addenda que yo quería escribir tenía el objetivo de la lectura en valores.

En el escrito de la profesora Pereira hace referencia a la investigadora Michèle Petit (2006) y nos indica *“ha encontrado y estudiado la actividad de leer, la existencia de una cultura restauradora; es decir un ejemplo íntimo, individual, que ofrece la posibilidad de la elaboración de identidades (Pereira: 2007; Pág. 39)”* ¿Como hacer que la lectura elabore identidades en estudiantes universitarios postadolescentes? Esta era la cuestión que yo tenía como reto cuando preparaba la materia de Intervención Educativa II, materia de primer curso de Educación Primaria. Y sigue la ponente en el párrafo siguiente: *“Explica que si la lectura sigue teniendo sentido para muchos niños y adolescentes que leen, ya sea con pasión o de modo esporádico, es porque la consideran un medio idóneo para la construcción de su mundo interior y sirve de vínculo con el medio exterior (Pereira: 2007; pag 39)”* esa construcción, de su propio mundo interno vinculado con el medio exterior, por medio de la materia, era la finalidad que yo pretendía, la cual posibilitara la propia construcción sin desvincularse del mundo exterior, antes al contrario, que permitiera que en un futuro próximo (cuando como maestros ingresaran en el mundo laboral) intervinieran con fuerza en la construcción de otros, sus jóvenes de Primaria.

La ponente dice en (pag 40): *“Espacio Europeo de Educación Superior, se observa que, en el primer nivel de estudios, se desea que el alumnado desarrolle pautas de análisis, de comprensión de textos, de pensamiento creativo, etc. (Esteban, 2005). La legalidad nos obliga a que los aspectos organizativos deban cumplirse pero que ello no sea un corsé donde la metodología constriña la capacidad de sentido crítico, donde la uniformidad no sea la norma, sino que permita una actuación integral donde el espíritu crítico sea un valor a tener en cuenta y donde no se olvide que clave para la salud de una democracia la capacidad de juicio y crítica. Así mismo, sobre todo cuantos trabajamos en educación, reconocemos que la importancia que concedemos a lo intelectual y memorístico no puede suponer el descuido de la formación de las emociones, el cultivo de la inteligencia emocional como tantas veces ocurre en el enseñanza universitaria (Brockbank y McGill, 2002).”* Y bajo este criterio y finalidad ¿Como conseguir formación intelectual sin descuidar la emocionalidad ni la creatividad de los estudiantes?.

## **La experiencia**

En *“La educación encierra un tesoro”* Delors (1996) indica *“El descubrimiento del otro pasa forzosamente por el conocimiento de uno mismo; por consiguiente, para desarrollar en el niño y el adolescente una visión cabal del mundo, la educación si la imparte la familia como si la imparte la comunidad o la escuela, primero deber hacerle descubrir quien es. Solo entonces podrá realmente ponerse en el lugar de los demás y comprender sus reacciones”*.

La lectura de los valores por medio de la reflexión de los propios estudiantes.  
Montserrat Canals Cadafalch, Universitat Autònoma de Barcelona;  
[Montserrat.Canals@uab.es](mailto:Montserrat.Canals@uab.es)

Así pues el fin era, siguiendo el criterio de Delors, que el estudiantado se descubriera así mismo, para estar abierto a la comprensión de los demás. En este sentido esta addenda explica una experiencia docente sobre la materia de Intervención Educativa, intentando lo que su enunciado indica: intervenir en el estudiantado, pero no directamente, sino ofreciéndoles espacios de reflexión y debate para que ellos mismos elaboraren su construcción crítica y reflexiva, y con ello conseguir ser referentes en la preparación de los futuros alumnos cuando, ya en el mercado laboral, sean maestros de Educación Primaria.

Pero antes de explicar el desarrollo de este conjunto de actividades he de pedir disculpas a todos aquellos expertos en educación en valores (que en este seminario sobresalen) por mis sencillos planteamientos. Mi finalidad era obtener un máximo de interés y motivación a la par que elaborar una materia amena, huyendo del tedio, que muy a menudo los estudiantes creen que va adherido a ese tipo de materias, lo que desilusiona e imposibilita su implicación y por tanto, el objetivo último de su proceso. Así pues la finalidad era desarrollar la competencia de los estudiantes y en ningún caso buscaba que fueran expertos en el tema. También he de añadir que para poder llevar a cabo esta experiencia, desarrollada en diversos cursos académicos, me ha sido necesario acudir a todos aquellos profesores que en profundidad han trabajado en el tema y que sin su previo estudio hubiera sido muy difícil hacer mi trabajo. La savia de muchos expertos sobre el tema, me ha ayudado a elaborar la materia con todo el rigor posible y a la par flexible, siendo muy responsable de la importancia que tiene este trabajo en el estudiantado presente y en el potencial futuro.

### **La lectura: Leer la propia vida**

Recordemos que la finalidad de la Educación Primaria <sup>1</sup> “*es proporcionar a todos los niños y las niñas las competencias que los permitan asegurar su desarrollo personal y social; adquirir las habilidades y competencias culturales y sociales relativas a la expresión y comprensión*” (...) *a la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, a la autonomía personal (...) la convivencia, el rechazo de todo tipo de comportamientos discriminatorios por razón de sexo, desarrollar la competencia de expresar todo aquello que se ha aprendido, saber explicar con razones coherentes, fiables y justificadas su punto de vista y opinión, saber escuchar el punto de vista de los demás con respeto y llegar a acuerdos cuando sea necesario; desarrollar habilidades sociales, de esfuerzo, de trabajo y estudio; expresar el sentido artístico, la creatividad y la efectividad*”. En síntesis, busca el autoconocimiento, la autoestima, el equilibrio personal, la relación con los otros, la participación, la tolerancia, la no discriminación, la solidaridad, en fin, ser ciudadanos en una sociedad democrática.

Esta labor la han de hacer los padres, la sociedad y los maestros. La pregunta es: ¿están preparados para ello? En el caso de los maestros, los estudios de Magisterio o de Grado en Educación Primaria tienen, en parte, esa finalidad, y la materia de Intervención Educativa II busca que los estudiantes, en una edad muy joven, se introduzcan y reflexionen para crecer en valores, así como tener una base previa para saber educar en ellos. Para ello la lectura es una de las actividades necesarias en la Universidad como en otros lugares, pero también es necesario que, para esta experiencia, *se sepan leer ellos*

---

<sup>1</sup> Generalitat de Catalunya: < <http://www.gencat.net/educacio/estudis/frame2.htm> > (consulta: 30 julio 2007 julio)

*mismos*, sus propias vidas y su desarrollo diario, observándolas, reflexionándolas, manteniendo una actitud crítica positiva, para con ello ser mejores personas y por tanto, enfatizar, entender y guiar la vida de los más jóvenes en la escuela.

Esta materia que me refiero se encuentra ubicada en el segundo cuatrimestre de primer curso de la carrera. En la primera cita con los estudiantes se les expone cual serán los objetivos, desarrollo y evaluación de la asignatura, explicando la necesidad de llevar a término dos apartados autónomos y dirigidos insustituibles y complementarios además de aquellos presenciales con la profesora:

### **Los dos apartados autónomos y dirigidos son:**

En primer lugar la lectura y reflexión de un libro (indicado previamente y siguiendo los criterios establecidos por la temática) del cual de forma semanal era necesario exponer algunas de sus ideas y debatirlas de forma cooperativa, para que en síntesis fueran recogidas las aportaciones de forma escrita hechas por cada estudiante. La profesora Pereira (pag 30) me corrobora indicando este hacer *“Freire defiende también la necesidad de que la lectura y la escritura vayan juntas, como una continuación o una relectura crítica del texto inicial, al tiempo que contempla en el acto de leer una actividad personal y única de interpretación y de reconstrucción de lo escrito”*. Pero la actividad de la reflexión de la lectura en clase, totalmente necesaria, no es novedosa, con diferentes variaciones o matizaciones los estudiantes tienen la obligación de leer durante toda la carrera, por tanto, muy a menudo, la viven, más o menos, como una obligación más que como un disfrute. Como nos indica la profesora Pereira (pag 31): *“Casi todos los escritores coinciden al afirmar que lo fundamental es fomentar el amor a la lectura, aunque siempre se vuelve difícil concretar de qué manera se puede impulsar ese afecto hacia los libros. Ángeles Caso (2000) o Nativel Preciado (2002), afirman que la poca afición a la lectura que reflejan las estadísticas no puede ser contrarrestada con fórmulas mágicas”* en el caso de la lectura académica la obligatoriedad, hace creer a los alumnos que será exclusivamente o prioritariamente un mecanismo de evaluación, y aunque su aplicación no tiene esa finalidad, es inevitable el matiz valoratorio, aunque solo sea como elemento complementario. Este factor desvirtúa, en este caso, el valor de la lectura.

En segundo lugar recogiendo los temas que indica el currículum de primaria y otros de máxima actualidad, sobre todo para la franja de edad universitaria se pide de cada grupo que de forma cooperativa se preparen, dos unidades docentes sobre valores (escogidos libremente dentro de los indicados), los expongan y debatan con el grupo clase, estableciendo cuestiones y problemas éticos y posibles alternativas y soluciones, actividades y juegos, siendo la profesora una conductora y moderadora del debate en la clase, incitando a las preguntas, conflictos éticos y alternativas. Siguiendo los criterios en el tema de: objetivos, argumentación, temporización, metodología, recursos, evaluación y no solo se expondrá sino que también será necesario que el trabajo hecho sea documentado.

Es lógico en estudiantes del siglo XXI que las llamadas “nuevas tecnologías” sean herramientas normales de uso, por tanto en la exposición oral la introducción de los servidores de video, o otras posibilidades informáticas son usuales, y son una posibilidad mas para su comunicación, como indica Pereira (pag.30): *“Defienden la utilización de las nuevas tecnologías en la clase y el recurso a todas las lenguas existentes en la escuela para fomentar una mayor comunicación y desarrollo del conocimiento, creando*

La lectura de los valores por medio de la reflexión de los propios estudiantes.  
Montserrat Canals Cadafalch, Universitat Autònoma de Barcelona;  
[Montserrat.Canals@uab.es](mailto:Montserrat.Canals@uab.es)

*“textos multi-identitarios”, abarcando el campo multimedia y dirigido a múltiples públicos, como alumnos, padres, otras clases, Internet, etc. Para ello se debe impulsar la lectura y escritura en distintas lenguas y la creación de otros textos como videos, CD, páginas web, etc.”.*

En todo este proceso una de las cuestiones que se plantean, son: ¿Los temas de Educación Primaria pueden tener sentido en la Universidad? ¿El tratar temas de valores del currículo de Educación Primaria puede, o no, ser útil en la construcción de los valores de los futuros maestros?:

Por la experiencia llevada a término mi apreciación es positiva, por los siguientes argumentos:

- ?? En primer lugar se dedicaran a trabajar aquellos temas, los mismos o cercanos, que en un futuro habrán de aplicar dentro del currículum escolar en los alumnos de Educación Primaria.
- ?? Y en segundo lugar muchos de los temas no están lejos de sus propias realidades, por tanto el trabajo con ellos permite *una lectura, observación y reflexión de la propia vida y su contexto.*

En este punto surge un elemento nuevo, queremos educar en valores y queremos que los estudiantes se eduquen en valores, pero ¿Qué tienen que decirnos ellos mismos de sus valores, de sus expectativas, de sus creencias, de su búsqueda personal...? ¿Los escuchamos a menudo?; ¿Hay conexión entre sus valores y los valores en mayúsculas? Después de esta experiencia, y en función a sus respuestas parece ser que los estudiantes tienen la sensación que se les escucha poco y consideran muy buena la posibilidad que se les brinda de poder hacerlo. Por eso cuando se les presenta un cuestionario de satisfacción, anónimo, al final de la asignatura opinan y escriben aportando afirmaciones de su mundo, lo que nos permite entender y extender puentes de dialogo y de mejora futura. Detallo aquí algunas muestras de sus respuestas:

A la pregunta: **¿Cuándo te inscribiste en esta asignatura tenias unas expectativas, una vez acabado, se han cumplido estas?**

- ?? La verdad es que no tenía las expectativas claras, pero sea como sea, la valoración final es muy positiva.
  - ?? Sí, se han cumplido porque me ha gustado todo lo que hemos hecho, los temas la metodología etc. Las expectativas de aprendizaje se han cumplido.
  - ?? Sí, incluso mucho, más de lo que esperaba. Si tuviera de escoger la asignatura que mas me ha gustado y la que creo que ha sido más interesante y provechosa, ha sido esta.
  - ?? Sí, del todo y aun mas, porque pienso que ha estado una asignatura muy interesante, ya que hemos tratado muchos temas importantes y claves para poder tratarlo y afrontarlos en las aulas de Primaria. Creo que ha estado una experiencia inolvidable.
  - ?? ...
- (El resto de preguntas siguen estos mismos criterios).

**¿Tú que omitirías del temario?:**

- ?? Nada, todos los temas tratados son muy interesantes e importantes porque después los habremos de tener presentes en el aula.
  - ?? Todos los temas me han parecido interesantes y de mucho provecho.
  - ?? Todo lo que hemos hecho me ha parecido interesante. El libro me ha parecido útil y de nivel diferente a los que leo normalmente; me ha gustado mucho que fueran los propios alumnos que expresasen en la clase.
  - ?? Nada, si pudiera añadiría más.
  - ?? ...
- (El resto de preguntas siguen este mismos criterios).

#### **¿Que tema añadirías?:**

- ?? No se me ocurre ningún tema a añadir, sinceramente todos los temas tratados son útiles.
  - ?? No se me ocurre ningún tema para añadir. Sinceramente, todos los tratados son válidos.
  - ?? Todo aquello que a un alumno se plantee o le preocupa (es decir, tal como se ha hecho).
  - ?? Añadiría temas de más actualidad.
  - ?? Puede, si hubiéramos tenido más tiempo, ampliaríamos algunos de los temas tratados que creo que aun se les podría haber sacado más partido.
  - ?? ...
- (El resto de preguntas siguen este mismos criterios).

#### **¿La profesora te ha sido útil? Razónalo:**

- ?? Sí, ya que me ha abierto los ojos en muchos aspectos de la vida, como son el respeto a los demás y saber tratar a todo el mundo por igual, ya me caiga bien o mal.
- ?? Si, sus métodos son interesantes y se nota que entiende el tema, a demás la forma de llevar la clase te hace reflexionar sobre el tema.
- ?? Mucho, por que al mismo tiempo de hacer clase se implica mucho y te hace sentir cómoda y la verdad es que me ha sorprendido.
- ?? Útil es poco. Me ha servido de mucho, pero no solo como maestra, sino como persona. Sus reflexiones y opiniones me han hecho darme cuenta de las muchas cosas que hago mal y también las que hago bien.
- ?? ...

(Pido disculpas por poner las respuestas de esta última pregunta que pueden parecer, por mi parte, falta de modestia, pero era importante exponer aquello que nos indican los estudiantes para poder exponer su satisfacción. Por otro lado solo he descrito una muestra, pero doy fe que no hay ninguna respuesta discrepante del resto en todas las preguntas).

El resto de preguntas del cuestionario son cuantitativas y siguen una escala Likter (que va del 1 “*nada*” a 7 “*muchos*” y se plantean cuestiones como las siguientes:

#### **¿Has aprendido conocimientos/valores nuevos referentes al tema?:**

La lectura de los valores por medio de la reflexión de los propios estudiantes.  
Montserrat Canals Cadafalch, Universitat Autònoma de Barcelona;  
[Montserrat.Canals@uab.es](mailto:Montserrat.Canals@uab.es)

Un 31,5% opinan que han aprendido “*muchos*”; un 47,3 % de los estudiantes opinan que “*bastantes*”; Un 21% indican que “*han aprendido*”.

**¿Consideras que estos conocimientos/valores son aplicables a tu actividad actual y futura?**

Un 50% de estudiantes opinan que “*mucho*”; un 36,8% opinan que “*bastantes*”; y un 10,5% indican que “*han aprendido*” y un 2,63% opinan que “*han aprendido poco*” y son poco aplicables para su actividad actual.

**¿Te ves capaz de usarlos en el centro que trabajas o trabajarás?:**

Un 34,2% opinan que “*pueden usarlos mucho*”; un 52,6% creen que los pueden usar “*bastante*” en los centros que trabajan o trabajarán; y un 13,5% que los “*usarán*”.

**¿Son válidos los temas expuestos?:**

Un 42,10% opina que son “*muy válidos*”; un 47,3% creen que los temas son “*bastante válidos*”; un 7,89% opina que “*poco válidos*” y un 3,63% creen que “*muy poco válidos*”.

**¿Te sería necesario hacer más horas para tratar el temario?:**

Un 23,6% opinan que se necesitaría “*mucho mas tiempo*” (interesante respuesta cuando estamos hablando de una materia obligada). Un 13,5% opinan que se necesita “*más tiempo*”; Un 26,3% opinan que se “*necesita algo más de tiempo*”. Un 18,42% indica que se “*necesita algo menos de tiempo*”; y un 5% dicen que se necesita “*un poco tiempo más*”; y un 5,26% opinan que “*no necesitan más tiempo*”.

**¿Que puntuación pondrías a la profesora?:**

Un 76% opinan que “*le pondrían una puntuación máxima positiva*”; un 39,4% opinan que “*le pondrían una muy buena puntuación*”; un 2,63% “*le pondrían una puntuación normal*” y un 2,63% le “*pondrían una puntuación inferior a la media*”.

**¿La dinámica del curso te parece correcto?:**

Un 47,3% creen que la dinámica ha sido “*muy buena*”; mientras que un 42,10% opinan que ha sido “*bastante buena*”; un 7,89% opina que “*es normal la dinámica del curso*” y un 2,63% creen que “*que podría ser mejor*”.

**Evaluación del proceso:**

Considero que la experiencia es positiva e indico algunas pautas de ello:

- ?? En primer lugar durante todo el proceso en una situación académica de este tipo, susceptible a la deserción (precisamente por ser una materia optativa y que no preocupa su evaluación excesivamente a los alumnos) el grupo clase siempre se mantiene en un alto índice de asistencia, participación y su evolución y evaluación óptima.
- ?? En segundo lugar, los estudiantes son heterogéneos en estudios, pues algunos de ellos hacen la asignatura proviniendo de otras carreras y con edades diferentes, eso predispone a la interacción aun más rica en pensamiento, si cabe, y aporta visiones diferentes desde perspectivas dispares, no solo las personales.

La lectura de los valores por medio de la reflexión de los propios estudiantes.

Montserrat Canals Cadafalch, Universitat Autònoma de Barcelona;  
[Montserrat.Canals@uab.es](mailto:Montserrat.Canals@uab.es)

- ?? En tercer lugar, al correr el rumor de la actividad del grupo, a menudo ocurre que otros alumnos no matriculados en la materia quieran asistir a las clases como oyentes.
- ?? En cuarto lugar, los estudiantes una vez finalizado el periodo académico me piden información de otras materias que imparto. Esto se puede interpretar de forma positiva (el querer seguir dentro de mi proceso de enseñanza aprendizaje o también de forma negativa, a tenor de lo experimentado cursar materias que parecen más fáciles que otras, pero por su actitud no creo que sea este el caso).
- ?? En quinto lugar, al final de la experiencia muchos estudiantes acuden a mí para despedirse. Y siempre que me ven en las dependencias de la Facultad te reconocen y saludan.
- ?? En último lugar yo también he aprendido de ellos, por medio de la interacción, implicación y complicidad, he observado y comprendido mejor su visión del mundo, así pues yo también he *leído* de forma agradable de los maestros del futuro, elemento primordial si lo que se quiere es enseñar y aprender.

La lectura de los valores por medio de la reflexión de los propios estudiantes.  
Montserrat Canals Cadafalch, Universitat Autònoma de Barcelona;  
[Montserrat.Canals@uab.es](mailto:Montserrat.Canals@uab.es)

## BIBLIOGRAFÍA

- BACH, E. DARDER, P. (2002). *Sedueix-te per seduir. Viure i educar les emocions*. Barcelona. Llibres a l'abast 62 Sèrie Rosa Sensat.
- BACH, E. DARDER, P. (2004). *Des-educat. Una proposta per viure i convida millor*. Barcelona. Llibres a l'abast 62 Sèrie Rosa Sensat.
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup> R. (1997). *La formación del profesorado en educación en valores*. Propuesta y materiales. Desclée. Bilbao.
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup> R i altres (1990). *Ètica i escola el tractament pedagògic de la diferència*. Rosa Sensat. Edicions 62. Barceloana.
- BUXARRAIS, M<sup>a</sup> R () Educación en valores. Ice. ( videos). Barcelona.
- CIBANAL, L, ARCE, M.C., CARBALLAL, M.M. (2003). *Técnicas de Comunicación y Relación de Ayuda en Ciencias de la Salud*. Madrid. Elsevier España, SA.
- COLOM, A. SARRAMONA, J., VAZQUEZ, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. A. Madrid. Narcea S.
- COLOM, A. J., BERNABEU, J.L., DOMÍNGUEZ, E., SARRAMONA, J. (1997). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona. Ariel Educación.
- DEL RINCON, B. (1997). *Intervenció educativa en valors a l'educació primària*. Marerials 41 . Departament de Pedagogia Sitemàtica i Social. Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra. Barcelona.
- DÍEZ, ES. I altra. (1998). *Taller de valores*. Educación Primaria. Propuesta Didáctica. Editorial Escuela Española. Madrid.
- FEIXAS, V. y otros (1998). *Vers una pedagogia amb rostre*. Biblioteca Serra d'Or. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- FERRANDEZ, A (1979) *Teoría y practica de la programación escolar*. Barcelona. CEAC.
- GENERALITAT DE CATALUNYA: <http://www.gencat.net/educacio/estudis/frame2.htm> (consulta: 30 julio 2007 julio)
- KANT, I. (1991). *Sobre Pedagogía*. Catalunya. Eumo Editorial / Diputació de Barcelona. Romanyà.
- LUCINI, F (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Alauda. Anaya. Madrid.
- MARCELO, C. (1995). *Constantes y desafíos actuales de la profesión docente*. Revista de Educación. N° 306. Pag. 205-242. Madrid.
- MARTINEZ, M. y otros. (2004). *¿Que significa educar en valores hoy?.*Barcelona: Octaedro.OEI.
- MARTINEZ, M (1991). *La Educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. Graó.
- MARTÍNEZ, M ((1998). El contrato moral del profesorado. Condiciones para una escuela nueva. Desclée. De Brouwer S. A. Bilbao.
- MÈLICH, J-C i altres (2000). *La veu de l'altre*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Bellaterra. Barcelona.
- POSTMAN, N (1994), *Tecnopoli*. Barcelona. Llibres de l'Índex.
- ROGERS, C (1981). *Psicoterapia centrada en el Cliente*. Barcelona. Paidós
- PUIG, J M<sup>a</sup>. (1989) *Educación moral y democracia*. Laertes Barcelona.
- PUIG, J M<sup>a</sup>. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Cuadernos de Educación. Ice. Horsori editorial. Barcelona.

La lectura de los valores por medio de la reflexión de los propios estudiantes.  
Montserrat Canals Cadafalch, Universitat Autònoma de Barcelona;  
[Montserrat.Canals@uab.es](mailto:Montserrat.Canals@uab.es)

PUIG, J M<sup>a</sup>. (1996). *La contrucción de la personalidad moral*. Papeles de pedagogia.  
Paidós. Barcelona.

SARRAMONA, J (1993). *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Aula  
practica. CEAC. Barcelona.

SARRAMONA, J. NOGUERA, J. Y VERA, J. (1998). ¿Qué es ser profesional  
docente? *Revista de Teoría de la Educación*. n<sup>o</sup> 10. pag. 95-144. Ediciones  
Universidad de Salamanca. Salamanca.

SARRAMONA, J. (2000). *Teoría de la Educación. Reflexión y normativa pedagógica*.  
Barcelona. Ariel.

.  
Página 9      29/09/2007

**Addenda:**

**LA LECTURA: SU NATURALEZA Y VALOR PEDAGÓGICO**

**Ramon Cortada Corominas**

**Universitat de Girona**

“El problema que me ocupa desde hace decenios es éste: ¿qué es propiamente leer?”.<sup>1</sup>

(H.-G. GADAMER)

### **1. La lectura y la palabra: aproximación etimológica**

La *palabra* tiene diversos parónimos. Cuando pensamos filosóficamente en la palabra, pensamos que el término griego *lógos* es su traducción, el cual está relacionado con el término *légein*. Este verbo tiene originariamente el sentido de “recoger” y “juntar lo recogido” (atar cabos), y de allí el de “ordenar”. Esta labor realizada con la mente es el “pensar”; “pero como el pensar es un decir –un decir interior si se quiere que se exterioriza en la comunicación–, *légein* es también «hablar»”. De allí que *lógos* adquiera el significado de razón, palabra, discurso.<sup>2</sup> Si nos atenemos a los términos griegos conexos (*légein*, *mýo*, *épos*, *phemi*),<sup>3</sup> la *palabra* es ordenante, ocultante, sonora y mostrante. El ocultar se opone al mostrar, pero no se destruyen entre sí: es necesario que algo esté velado, se vele, para que haya revelación. La palabra no es la cosa misma, sino algo que hace la cosa, “la palabra traduce la cosa, la conduce, la lleva a través (traduce) de lo extraño, o por encima de ello, en la tensión entre hombres y cosas”. Esta *traducción* mostrante es necesariamente una modificación de lo traducido, y de allí que la palabra simultáneamente vele y revele (o vele para revelar) lo que ordena y pregona.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> “Uber das lesen von Bauten und Bildern”, G.W., 8, p. 336; trad.: p.262.

<sup>2</sup> WAGNER, A. (1976): *Analogía y evocación*, Gredos, p .66.

<sup>3</sup> La leyenda, etimológicamente, está relacionada con *lógos* (leyenda, leer, *legere*, *légein*), se subraya el carácter “literario” de la palabra, sea ella de viva voz o leída, refiérase a hechos reales, acontecidos, trascendentes a lo lógico o no. La fábula es aquello que se habla; aquí el acento está en el carácter de comunicación y entendimiento propio de la palabra, ya que el habla es el vehículo de la expresión. En este sentido el entendimiento será lo esencial: dar a entender. *Mythos* –o mitologema- también significa “palabra”, y “decir”. Aquí no se subraya el carácter de ordenación propio del “*lógos*”, sino una idea paradójica: el “esconder”. *Mýo* significa “cerrar” (emparentado con *mutus*, mudo). *Epos* (f-épos) significa “relato épico”, “canto”, *eîpon* (raíz: fep), que subraya la sonoridad de la palabra. *Phemi*, relacionado con *phaíno*, “muestro”, *phôs*, “luz”, y *fari*, “lucir”; aquí lo esencial es “hacer luz sobre algo”, el “poner en claro, a la vista”. *Ibidem*, pp.67 ss.

<sup>4</sup> *Ibidem*, p. 68. Y este velar hace posible la poesía, en que la revelación se hace por la “velación” misma. “Es el ámbito de la *metáfora* (literalmente: *traducción*), de la insinuación, del claroscuro, de la *nuance*, y en esa dimensión se da la profundidad del idioma. La metáfora al velar una cosa con una palabra muestra una virtualidad recóndita”.

Esta “re-velación” o “de(s)-velación” ordenante es un “re-cogimiento”, como señala Heidegger.<sup>5</sup> El *lógos* es recogimiento que se manifiesta, un decir, que como tal es comprendido. *Lógos* es pues palabra, en el sentido de esencia del hablar y del pensar. Mas eso sólo puede darse porque hay seres esencialmente lógicos (*Zóa-lógon-ékhonta*), es decir, que tienen la aptitud a la palabra: sólo hay *lógos* como discurso porque hay *lógos* como aptitud. La palabra como aptitud, ontológicamente, es la condición de la esencia del discurso, del pensar y del hablar; “es la condición de la posibilidad o esencia de las diversas palabras o *logoi* que decimos, oímos, leemos o pensamos”.<sup>6</sup> Etimológicamente, *palabra* nos lleva también a otro término griego: “parábola” (*paraballein*).<sup>7</sup> Parábola significa “proyección”. En la proyección, lo proyectado es lo que logra el *lógos*. La proyección es un lanzarse “al lado” de lo que se recoge y al lado de lo que se quiere recoger. La marginalidad también se expresa en griego con la preposición *aná*. De ahí que la *palabra* no sea simplemente *lógos* sino “analogía”. Así, hemos llegado a través de *parabolé* (parábola) al mismo punto que nos llevó el análisis de *lógos*: “la proyección como lanzarse «al lado» es precisamente la «tra-ducción» que velando revela”.<sup>8</sup> En el hablar hay siempre una tensión, un tender hacia dentro, “una intención que es una intención; un tender de un hombre al otro (comunicación) que es un tender hacia lo entendido, ordenado, dicho”.<sup>9</sup> El carácter intencional del *lógos* se realiza como significación. Significar es señalar. Colocándonos en la tensión del señalar entendemos. El entender rebasa los límites de la significación.<sup>10</sup>

Los romanos eligieron la palabra *legere* para decir leer. El griego *légein* puede tener el sentido de “leer”.<sup>11</sup> Es natural que los romanos, que tomaron prestado el alfabeto de los griegos, emplearan su homónimo latino *lego*, cuyo imperativo *lege* “suena” griego.<sup>12</sup> Los verbos griegos *némein* y *légein* se encontraban en el centro de familias léxicas cuyos miembros significaban “leer”, si bien con diversos matices. Para que la familia de *légein*, “leer”, estuviera completa había que integrarle el verbo *epilégestzai*, que significaba “añadir”, “un decir a”. El lector añadía su voz a lo escrito, incompleto por sí mismo. Se supone que la escritura tenía necesidad del *légein* o del *lógos* que el lector le añadía; “sin él, seguiría siendo letra muerta. La lectura se añadía a lo escrito como un epílogo”.<sup>13</sup> El momento decisivo es aquél en que las letras se revelan portadoras de

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 69. Por ello para los presocráticos es fundamentalmente recogimiento del ser, es decir, la vuelta del ser hacia sí mismo, y por lo tanto la mismidad del ser. “Pero esta recolección, del ser hacia sí mismo, este retorno implica una alienación previa, un abrirse y salirse de sí, y por esto un expresarse”.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

<sup>7</sup> Es el sustantivo de *paraballein* = “lanzar al lado de”; *ballein* es arrojar, *jacere* (part. act.: *jectio*). La preposición *parà* indica “hacia”, “al lado”, “a través” y corresponde al *per* y *pro* latinos.

<sup>8</sup> Se trata de una y la misma marginalidad: el no dar con la cosa misma, sino con otra, y “por esta frustración se re-coge y re-vela lo *pro*-yectado y *tra*-ducido. En el *lógos* o palabra, el lanzar (*jectio*) es un traer (*ductio*)”.

<sup>9</sup> *Ibidem*, p. 71.

<sup>10</sup> *Ibidem*, pp. 73-83. “Pues al entender sabemos la cosa significada o por lo menos algo de ella”.

<sup>11</sup> Así, en el *Teeteto* de Platón leemos: “¡Venga, esclavo, toma el libro y lee!” (*lége*). Platón, *Teeteto*, 143 c. También en la forma *lége tòn nómon*, “lee la ley”.

<sup>12</sup> SVENBRO, JESPER: “La Grecia arcaica y clásica”. En CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Coor.) (1997): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, p. 65.

<sup>13</sup> Platón pone en boca de Sócrates, en el *Fedro*, la siguiente reflexión: “Todo *logos*, una vez escrito, circula (*kulindeitai*) por doquier, tanto entre quienes lo entienden como entre quienes nada tienen que hacer, y no sabe a quien debe hablar y a quien no. (...) Si el *logos* escrito es ofendido (*plemmenoumenos*) o es injustificadamente atacado, siempre tiene necesidad de la ayuda del padre; de hecho él no es capaz de repeler un ataque o de defenderse por sí mismo”. *Fedro*, 275d 4 y 5). Aquí el uso del verbo *plemmeleo* (“desafinar en la ejecución musical”) con el sentido de ensombrecer una lectura en la cual la

sentido gracias a la voz lectora. Es el momento en que los signos alfabéticos se transforman en *estojéia*, en “elementos constitutivos del lenguaje” (una secuencia inteligible). Así, la lectura forma parte del texto, está inscrita en él.<sup>14</sup> Podemos considerar tres rasgos característicos de la lectura en la Grecia antigua: el primero, el carácter instrumental del lector o la voz lectora, observado en el análisis del *némein* y sus formas compuestas; el segundo, el carácter incompleto de la escritura a la que se supone una sonorización, hecho atestiguado por el verbo *epilégeszai*, y el tercero es consecuencia lógica de los dos primeros, porque si la voz del lector es el instrumento gracias al cual la escritura se realiza en su plenitud, eso quiere decir que los destinatarios de lo escrito no son lectores en el sentido estricto del término sino “oyentes”, como los mismos griegos los llamaban.<sup>15</sup> En su mayoría, los verbos que significan “leer” testimonian la práctica de la lectura oralizada, sobre todo la valoración del *logos* sonoro, “ese “príncipe”, como dijo el sofista Gorgias, en una cultura que transformó en “rey” al *nomos* igualmente sonoro”.<sup>16</sup>

## 2. Lectura, escritura y lenguaje.

La lectura refiere a la escritura, y la escritura tiene su origen en el lenguaje. “Hablar, escribir y leer son tres conceptos entrelazados que atraviesan la totalidad del espacio entre la voz y el lenguaje”.<sup>17</sup> La lectura es la que une la escritura con el lenguaje. El verdadero escribir “crea” algo para un lector con el que ya se cuenta. La lectura no está previamente inscrita en el texto, sin distancia pensable entre el sentido asignado por su autor y el uso o interpretación que cabe hacer por parte de sus lectores; hay que poner atención a la manera en que se lleva a cabo el encuentro entre el *mundo del texto* y el *mundo del lector* (P. Ricoeur).<sup>18</sup> Un texto no existe más que porque existe un lector para conferirle significado.<sup>19</sup> El término lectura para designar una nueva interpretación del pensamiento es muy poco novedoso. Su origen está en el *modus operandi* de la

---

interpretación no está en consonancia con la intención del autor, “puede desfigurar el discurso escrito y, por consiguiente, ofenderlo”. CAVALLO, G.; CHARTIE, R. (Coor.) (1997): “Introducción”. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus, p. 16. El discurso hablado es para Platón el “discurso de la verdad”, útil al proceso cognitivo, elige a sus interlocutores y esclarece sus preguntas. Íbidem, pp. 16 ss.

<sup>14</sup> Hecho esencial que constituye el punto de partida para Michel Charles en *Rhétorique de la lecture*, París, 1977, p. 9.

<sup>15</sup> SVENBRO, JESPER: “La Grecia arcaica y clásica”. En CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Coor.) (1997): o. c., pp. 66-69.

<sup>16</sup> Íbidem, p. 68. Gorgias, fr. 11,8, Diels-Kranz; Píndaro, fr. 152, Bowra, etc..

<sup>17</sup> GADAMER, H.-G. (1998): *Arte y verdad de la palabra*, Paidós, p. 49.

<sup>18</sup> Vid. RICOEUR, P. (1985): *Temps et récit*, Éditions du Seuil, vol.3, *Le temps réconté*, pp. 228-263.

<sup>19</sup> Vid.: DE CERTEAU, M. (1990): *L'invention du quotidien*, vol. 1, Arts de faire, 1980; reedición 1990, París, Gallimard. De una parte, podemos considerar el “mundo del texto” como “un mundo de objetos, formas y ritos cuyas convenciones y disposiciones sirven de soporte y obligan a la construcción de sentido”; de otra parte, el “mundo del lector” está constituido por “comunidades de interpretación” (según la expresión de Fish) a la que pertenecen los lectores/as singulares. Cada una de estas comunidades comparte, en su relación con lo escrito, un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses. FISH, S. (1980): *Is There a Text in his Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge Mass. y Londres, pp.1-17. “Los nuevos lectores contribuyen a elaborar nuevos textos, y sus nuevos significados están en función de sus nuevas formas”. McKENZIE, D. F. (1986): *Bibliography and the Sociology of Texts*, The Pannizzi Lectures, 1985, Londres, The British Library, 1986, p. 20. En CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (Coor.) (1997): o. c., pp. 11. 13. “El libro goza de la libertad de “circular” en todas direcciones, y se presta a una lectura libre, a una libre interpretación y a un libre uso del texto”. Íbidem, p.17.

*universitas* medieval.<sup>20</sup> El libro se convierte en *auctoritas*, y crea como estructura formal del pensamiento, unos peculiares géneros literarios. Ha sido el libro, y la posibilidad de su “libre lectura”, lo que ha permitido la continuidad de la vigencia social de la filosofía.<sup>21</sup> La escritura es un fenómeno lingüístico porque lo que está escrito se lee.<sup>22</sup> Leer no es deletrear, sino dejar que le hablen a uno. La lectura presupone siempre determinados procesos anticipadores de la captación del sentido, y tiene, como tal y en sí misma, una determinada idealidad. Se trata de la teleología del sentido que guía la lectura. Siempre que se trate de literatura es esencial el nexo entre la literatura y la voz. La gradación recitar, leer ante un público, leer en voz alta y leer en silencio tiene una lógica racional. La lectura en voz alta debe hacer que se oiga como “texto” algo que está escrito, “es una clase del decir en voz alta, del estar diciendo y del estar hablando, por así decir, sopesada por el sentido”. Es, pues, dependiente de la comprensión (“idealización hermenéutica”). Cualquier utilización de la voz se subordina a la lectura y tiene su medida en la idealidad, “que sólo oye el oído interno, en el cual desaparece el carácter contingente de la propia voz y de la propia manera de escribir”.<sup>23</sup>

El fenómeno del *leer* vinculado a los del *oír* y el *ver* presenta dos aspectos, uno antropológico y otro poetológico. El funcionamiento combinado del oído y la vista distingue al hombre desde antiguo. El nexo entre *leer* y *oír* es evidente. “No sólo se lee el sentido, también se oye”. Tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender.<sup>24</sup> “Cuando leo algo quisiera, además, oírlo. De lo que se trata es de volver a convertir lo escrito en lenguaje y del oír asociado a esa conversación”.<sup>25</sup> Leer no es otra cosa que conversar.<sup>26</sup> La lectura es una especie de representación ante un escenario interior.<sup>27</sup> Al leer hay que crear un escenario si se quiere hacer presente la articulación

---

<sup>20</sup> CRUZ, M.: “El libro como vehículo de la filosofía”. En LÁZARO, F. (Coor.) (1983): *La cultura del libro*. Ed. Pirámide, pp. 124 ss. “La misión de los *magistri* era leer: la escritura, los Padres, Aristóteles, Euclides, Galeno, Tolomeo, etc.”. Las cátedras acabaron recibiendo los nombres de los autores cuyos libros se leían. Pero como de estos usos el término acuñado fue “lección”, se ha vuelto a la traducción literal para indicar la reinterpretación de un texto, una obra o un autor. La *lectio* sea “lección” o “lectura”, pertenece a las dimensiones formales de la filosofía desde la propia “Academia” platónica.

<sup>21</sup> En tanto que la filosofía está formalmente estructurada en libros filosóficos, su “lectura” no es patrimonio de la “escuela” del maestro, ni de las hermenéuticas docentes, ni mucho menos de los corsés ideológicos políticos. “El Aristóteles de la mayoría de los escolásticos no ha impedido *leer* extraescolarmente su original y sentido biológico; el Hegel de los hegelianos de la *escuela* no ha sido obstáculo para una lectura total, alejada de la vieja dicotomía derecha e izquierda hegelianas; ni siquiera se ha podido impedir una más completa comprensión del pensamiento de Karl Marx, quedando rechazadas las dogmáticas interpretaciones de Suvlov”. *Ibidem*, pp. 118. 125 s.

<sup>22</sup> GADAMER, H.-G. (1998): *Arte y verdad de la palabra*, o. c., pp. 52-58.

<sup>23</sup> *Ibidem*, pp. 59-69.

<sup>24</sup> Observación que Friedrich Schlegel hizo una vez al lector comprensivo, al intérprete: “Para comprender a alguien hay que ser, en primer lugar, más listo que él, después tan listo y, finalmente, igual de tonto. No es suficiente con comprender el verdadero sentido de una obra confusa mejor que el autor mismo la comprendió. Hay que ser capaz de conocer, caracterizar y construir la confusión incluso hasta sus principios”.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp. 70 ss. “Oír no quiere decir sólo oír, sino que oír quiere decir oír palabras”. Cuando hablamos del *oír* y el *ver* en relación con el *leer*, lo que importa es que hay que oír lo que dice lo escrito.

<sup>26</sup> Así lo advirtió Quevedo en los dos primeros cuartetos de un soneto de la Torre de Juan Abad : “Retirado en la paz de estos desiertos, / Con los pocos pero doctos libros juntos, / Vivo en conversación con los difuntos, / Y escucho con los ojos a los muertos, // Si no siempre entendidos, siempre abiertos, / O enmiendan o fecundan mis asuntos; / Y en músicos callados contrapuntos / Al sueño de la vida hablan despiertos”. LAÍN, P. “La lectura, arte de ser hombre”. En LÁZARO, F. (Coor.) (1983) : *La cultura del libro*. Ed. Pirámide, pp. 129 s.

<sup>27</sup> Esa fue la denominación que le dio Goethe una vez a la lectura. También habla de una ejecución interior.

del lenguaje. Esa ejecución sobre el escenario interior es únicamente un oír interior, el “hacerse sonido del lenguaje”. Hay también una relación entre *leer* y *ver*,<sup>28</sup> en el sentido de que por medio de la lectura se despierta la *intuición*.<sup>29</sup> La fuerza evocadora del lenguaje conduce a una intuición y a una claridad que “posee una enigmática presencia que da fe de sí misma”.<sup>30</sup> En el caso de la literatura, se tiene en cuenta la totalidad de la manifestación lingüística junto a la totalidad del sentido del discurso.<sup>31</sup> “Esta totalidad que es traída a una presencia intuitiva por medio del lenguaje aparece, de golpe, como totalidad”.<sup>32</sup> En realidad, no leemos una obra de arte literaria atendiendo a la información que nos ofrece, sino que nos vemos obligados a retroceder continuamente a la unidad de la construcción que siempre se articula de un modo diferente. La unidad efectual de sentido y sonido, que se sostiene como un todo, está ya inserta en cada palabra. “Toda nuestra experiencia es lectura, e-lección de aquello sobre lo que nos concentramos y estar familiarizados, por la re-lectura, con la totalidad así articulada”.<sup>33</sup>

Atendiendo a la materia leída, la intención del lector y el resultado psicológico del acto de leer, podemos distinguir tres especies del acto lector: la lectura *diversiva*, la lectura *convivencial* y la lectura *perfectiva*.<sup>34</sup> Si divertirse leyendo es salir de lo cotidiano y vivir episódicamente lo imprevisto e incitante, esa diversión podrá adoptar los siguientes modos: la transmutación imaginaria, el enriquecimiento del espíritu y la depuración o catarsis de la propia existencia.<sup>35</sup> Hay lecturas inmediatas y formalmente convivenciales: la carta, la autobiografía y la biografía.<sup>36</sup> Leyendo, el hombre intenta ser algo distinto de lo que habitualmente es, o ser prójimo o confidente de otro hombre, o ser más y mejor que antes de su lectura. “La lectura es el acto por cuya virtud entramos en el comercio visual con la palabra”, y la palabra es la morada humana del ser

---

<sup>28</sup> Goethe distingue en su ensayo sobre Shakespeare entre el sentido de la vista, del ojo corporal, y el sentido interior al que sólo se puede acceder adecuadamente a través de la palabra.

<sup>29</sup> Aristóteles, al comienzo de la *Metafísica*, dice que la vista es el sentido más importante, pues es el más próximo al conocer.

<sup>30</sup> GADAMER, H.-G. (1998): *Arte y verdad de la palabra*, o. c., pp. 73-75. Derrida ve en esa presencia una continuación de la metafísica griega. Para Heidegger la metafísica griega y su comprensión del ser se concentran en el presente.

<sup>31</sup> El concepto literatura representa en el uso lingüístico, un concepto valorativo con las posibilidades del lenguaje; lo que está escrito y no es ni pretende ser literatura tiene su propia demarcación comunicativa y su propia función comunicativa. *Ibidem*, 54.

<sup>32</sup> En el romanticismo alemán, en Novalis, en Baader, Schelling tenemos las primeras indicaciones en este sentido, que más tarde alcanzaron un reconocimiento general gracias a *Matière et mémoire*, de Bergson.

<sup>33</sup> *Ibidem*, pp. 78-85. Es fácil malinterpretar introduciendo supuestos que no están en el texto. La lectura y la traducción tienen que superar una distancia (no sólo la distancia temporal). Éste es el hecho hermenéutico fundamental. Toda traducción es una especie de traición. Benedetto Croce afirma: *Traduttore-traditore*. Es un mandamiento hermenéutico reflexionar sobre los grados de intraducibilidad. Leer es como traducir de la escritura al lenguaje. El mayor orgullo de un intérprete es que nuestra interpretación sea una simple interlocución y que se inserte como si fuese en la relectura del texto original y desaparezca.

<sup>34</sup> LAÍN, P. “La lectura, arte de ser hombre”. En LÁZARO, F. (Coor.) (1983) : *La cultura del libro*. Ed. Pirámide, p. 131.

<sup>35</sup> La tesis de Bergson acerca de lo cómico –la risa como efecto de contemplar una fugaz victoria de lo material y mecánico sobre lo espiritual y vivo- tuvo un merecido prestigio. Lo que la risa en último extremo manifiesta es una complacida autoafirmación del reidor. Por eso “la lectura que nos incitan a reír, pueden ser ejemplares y crueles, ennoblecedoras o zafias según la fibra anímica que en nosotros de lugar a la risa”. *Ibidem*, pp. 132. 134.

<sup>36</sup> *Ibidem*, p. 136. Desde W. Dilthey, a quien se debe la valoración del género autobiográfico como documento importante para el saber filosófico acerca del hombre, pasando por la incompleta y prestigiosa *Geschichte der Autographie*, de Georg Misch, el interés teórico por la autobiografía ha crecido muy notablemente.

(Heidegger). El lector queda así convertido en consciente o inconsciente artífice de la misteriosa morada de amor, pensamiento y acción que la humanidad, con su historia, y contra el odio y la destrucción, incesantemente va construyendo.<sup>37</sup>

### 3. Arte y lenguaje.<sup>38</sup> “Leer arte”

La reflexión radical sobre el lenguaje, inaugurada por Nietzsche, Mallarmé, y consumada en la Viena de Wittgenstein, aflora con fuerza en la teoría estética. El retorno del lenguaje ha puesto al descubierto la crisis del orden clásico como figura epistemológica y estética. Al disiparse la unidad de la gramática general y el discurso clásicos, “apareció el lenguaje según múltiples modos de ser cuya unidad no puede ser restaurada”.<sup>39</sup>

El ámbito epistémico del arte se distribuye en niveles de lenguaje. El nivel del arte que por rigurosa metáfora ha sido considerado “un lenguaje” (*nivel morfológico*, o las series de obras *objetuales*) es el que no es lingüístico. El uso epistemológico de la comparación entre artes como si fueran *idiomas* es un error.<sup>40</sup> La analogía tan sólo se aproxima a la utilidad cuando se hace *dentro* de una misma tecnología artística. “La ciencia del arte empieza explicando la técnica del arte, sigue por su «superficie» cultural y acaba en una interpretación de su simbolismo.” Que el arte es “superficial” significa también que la morfología artística no puede *deducirse*, axiomáticamente, sino que es histórica. Todo arte (sea cual sea la teoría ontológica del arte que adoptemos) es una construcción operativa con contextos normantes.<sup>41</sup> El término *arte* no responde a un concepto de clase distributiva en la que tuvieran que estar representadas las notas comunes de las tecnologías artísticas, puesto que estas notas pertenecen a un “repertorio abierto”. Una obra de arte es una “obra abierta” (U. Eco) por ser sus contenidos hermenéuticamente infinitos. Además, el arte es también abierto porque su extensión es indefinida. Por lo mismo se desconoce su intensidad.<sup>42</sup> La unidad del arte es mucho más heterogénea que la del lenguaje, porque el principio de *traducibilidad* es operativamente decisivo en la teoría del lenguaje, mientras que la *traducibilidad* de las diferentes artes es un pseudoconcepto que ha resultado inoperante.<sup>43</sup>

---

<sup>37</sup> LAÍN, P. “La lectura, arte de ser hombre”. En LÁZARO, F. (Coor.) (1983) : pp. 142 s.

<sup>38</sup> Aquí, me he servido, con algunas modificaciones, de un apartado de mi aportación a la segunda Ponencia del XXII SITE. Vid. ÚCAR, J.; CORTADA, R.; PEREIRA, M.C. : “Los lenguajes de las artes: escenas y escenarios de educación”. En ROMANÁ, M.T.; MARTÍNEZ, M. (Coor.) (2003): *Otros lenguajes en educación*, ICE, Universitat de Barcelona, pp. 80 - 82. 86 s.

<sup>39</sup> FOUCAULT, M. (1989): *Las palabras y las cosas*. Madrid, S. XXI.

<sup>40</sup> La analogía frecuente de “lenguas” con “artes” y de “lenguaje” con “arte” es engañosa (Étienne Sourieau). Vid. SOURIEAU, É. (1969): *Le correspondance des arts*, Flammarion. París.; FRANCASTEL, P. (1956): *Art et technique: la genèse des formes modernes*. Denoël-Gonthier. París.

<sup>41</sup> ALVAREZ, LL. X. (1986): *Signos estéticos y teoría*, Anthropos, pp. 61-67.

<sup>42</sup> ECO, U. (1962): “La obra como metáfora epistemológica”. En *Obra abierta*, Seix Barral, pp. 136 ss., 151 ss.. No obstante, en algunos aspectos parciales hay la esperanza de que en las lógicas intensionales (por ejemplo las de Montague/Kaplan) puedan tener aplicación en los asuntos artísticos. La ocurrencia univocista de que existen los mismos principios estéticos para todo el arte es un resto de la ideología romántica. La definición de la obra de arte utilizada es la noción wittgenstiana de *family resemblance*.

<sup>43</sup> ALVAREZ, Ll. X. (1986): o.c., pp.144-147.

Toda ciencia del arte posee un nivel de enunciados acerca de símbolos.<sup>44</sup> Sin embargo, la ciencia del arte muestra que hay algunas cosas en el arte (los niveles morfológico y causal) que no son simbólicas ni ideales. Los símbolos artísticos no son unitarios, sino que son *duales*: constan de un término morfológico y otro lingüístico (idiomático). Esto quiere decir que el arte no es un lenguaje, sino que contiene varios niveles de lenguaje. El símbolo lingüístico es una verbalización sobre la morfología. Son dificultades de la semiótica estética las que revelan la conveniencia de una distinción definitiva entre *denotar* (en el sentido clásico de Russell y Frege) y *significar*, la cual acaba con la teoría de que todo signo ha de serlo de otra cosa, que no hay *signum sui*. Pero hay signos artísticos que no denotan ningún objeto, ni ninguna clase de objetos. No son signos aliorrelativos sino autorrelativos.<sup>45</sup> “La obra de arte contiene signos (*imágenes*), que carecen de *denotación* (o referencia) extra-artística, y contiene signos (*símbolos institucionales*) que son significativos (de *valores estéticos*) por denotar una serie privilegiada de imágenes.” Su privilegio consiste en estar institucionalizada dentro de su tecnología para incorporar ciertos valores. La obra de arte contiene y es un signo que “incorpora valores” (*símbolos creativos*) mediante la asociación a un tramo lingüístico, que es *al mismo tiempo* su interpretante. “Esa coincidencia entre su referencia, que es una valuación lingüística,<sup>46</sup> una «glosa», y su interpretante o su «sentido», es lo que hace a la obra ser *creativa*”. La obra de arte adquiere *sentido* por sus símbolos creativos, los cuales forman parte del discurso filosófico sobre el arte. A partir de ellos, la filosofía y la hermenéutica estéticas conciben la dimensión del arte como símbolo cultural.<sup>47</sup>

La Semiótica no es neutral ontológicamente, sino que caben “teorías del signo” alternativas.<sup>48</sup> La obra de un artista no es por sí misma un “experimento”. Cada nuevo intento es una nueva obra de arte como construcción. En cambio, para que las operaciones de una ciencia del arte sean posibles, es preciso que los “artefactos” posean un aspecto *objetivo*, que se imponga como *norma*. Cuando Morris concluye que el *significatum* de un signo icónico (y todas las obras del arte lo serían) coincide con su *denotatum* (y al revés), nos preguntamos quién es el intérprete de esa constatación: si es el artista, la teoría del arte es llevada hacia el *psicologismo*; si es el espectador, la teoría del arte queda reducida a un *sociologismo*; si es el teórico (semiótico estético), la semiótica poco tiene que decirnos de la obra concreta aparte de que “incorpora valores”. El *psicologismo* no da lugar a ciencia. El *sociologismo* (y el *formalismo*) no son ciencia del arte, y el método semiótico es genérico respecto al arte.<sup>49</sup> El arte, como campo epistemológico es una tecnología. La Estética filosófica no logrará nunca un criterio convincente que separe arte y no-arte, (al margen del criterio institucional, *de facto*). Muchos equipararon arte y “lenguaje” bajo el supuesto de que ambas realidades son “hechos de comunicación”, acogiéndose a una semiótica como método y a una teoría de la comunicación como marco.<sup>50</sup> No obstante, la teoría de la comunicación no es ni un marco específico ni un marco causal de la teoría del arte, sino que sirve para definir las

---

<sup>44</sup> “No hay en el arte doble fondo, sino fondo sólo y todo en él es simbólico porque todo es ideal”. CROCE, B. (1926): *Estética. Filosofía como ciencia del espíritu*. Ed. Fr. Beltrán, Madrid.

<sup>45</sup> Conviene marcar las diferencias con Ch. Morris (*Signification and Significance*, pp.113 ss.).

<sup>46</sup> En el sentido de Morawski, no necesariamente evaluativo o “crítico”.

<sup>47</sup> ÁLVAREZ, L. X. (1986): o.c., pp.163-182.

<sup>48</sup> *Ibidem*, p. 214.

<sup>49</sup> *Ibidem*, pp. 183-225.

<sup>50</sup> De ahí la lucha de escuelas entre semiótica de la comunicación y semiótica del significado que afecta a veces también a las teorías del arte.

*funciones* del arte, como idea. Los signos artísticos son todos signos discursivos artificiales, porque dependen de la “acumulación” histórico-morfológica del arte.<sup>51</sup>

Tanto el leer como el comprender vienen a ser un hacer que algo vuelva a hablar de nuevo (un llegar a hablar la *cosa misma*).<sup>52</sup> La experiencia estética no se reduce a “conciencia estética”. Ello hace que la experiencia estética radique en la “comunicabilidad”.<sup>53</sup> Así, el conversar deviene arte, y éste recreación de un lenguaje común. Se ha dicho que el arte es “fundador de socialidad”. La eficacia socializadora del arte es tanto mayor cuanto que, hablando a “todos”, habla a cada uno “a su manera”.<sup>54</sup> El lenguaje de la obra de arte es el lenguaje que guía la obra de arte misma, sea de naturaleza lingüística o no. De esta manera, la obra de arte no lingüística cae propiamente en el ámbito del trabajo de la hermenéutica y tiene que ser integrada en la comprensión que cada uno tiene de sí mismo. La obra de arte, que es única,<sup>55</sup> “recoge en sí el carácter simbólico que, visto hermenéuticamente, le conviene a todo ente, y lo lleva al lenguaje”.<sup>56</sup> Es el contexto de sentido el que está en juego, porque “algo le habla a la propia autocomprensión *de cada uno*: es «el lenguaje del arte».<sup>57</sup> Pero “el arte de hacer hablar algo” exige esta lectura de la lectura. No es un mero mirar, “sino ir a ella, darle vueltas, entrar y, dando pasos, construirla para nosotros, por así decirlo”. El arte de hacer hablar algo es dejarlo hablar. La obra de arte *declara*<sup>58</sup> no sólo que algo ha sucedido, sino que lo sucedido corresponde a un suceder que puede reactivarse y

---

<sup>51</sup> ÁLVAREZ, LI. X. (1986): o.c., 223 ss.

<sup>52</sup> Ésta es una cuestión decisiva para Gadamer, la del lenguaje del arte y la legitimidad del punto de vista hermenéutico frente a la experiencia del arte. GABILONDO, A. : “Introducción: Leer arte”. En GADAMER, H.-G. (1996): *Estética y hermenéutica*, Tecnos, pp. 18-22.

<sup>53</sup> Sin embargo el arte no es primariamente comunicativo, sino que, ante todo es significativo. Frente al proceso de comunicación que exige una respuesta concreta al contenido de la información, la obra artística solicita una interpretación. El arte se acerca o se aleja, según épocas, de la comunicación, pero su organización formal y significado potencial no suelen abarcarse de una sola vez. En este sentido es significativo que la obra de arte pueda cambiar de función. “El arte invierte ciertos usos del lenguaje cotidiano o visual y concede primacía a la función estética”. MARCHAN, S. (1981): *El universo del arte*, SALVAT ED., p.17.

<sup>54</sup> No sólo hay interconexiones entre el arte y el ámbito histórico, económico, social y cultural que lo circunda, sino de la voluntad alternativa de conectar esas relaciones con un contexto deseable. El arte, el artista, la función del arte y los mecanismos de producción de la cultura artística “aparecen como piezas ligadas al orden global de los comportamientos sociales”. El artista de vanguardia histórica trabajará a partir de la conciencia utópica en un contexto que su propuesta quiere modificar o contribuir a modificar. Algunos utopistas (Ruskin, W. Morris, etc.) han llegado a concebir una comunidad feliz, en la que no existiría distinción entre artistas y trabajadores, sino que todos serían libres artesanos al mismo tiempo que creadores. BRIHUEGA, J. (1996): “Arte y sociedad. Genealogía de un parámetro fundamental”. En BOZAL, V. (ed.), *Historia de las ideas estéticas y de las teorías artísticas contemporáneas*. Vol. II, Visor, Madrid, pp. 109-126.

<sup>55</sup> “La obra de arte es individual y el único elemento de su clase” (Croce). “Cuanto más genial es la obra, es tanto más personal, excepcional y única, y tanto más se impone como revelación de una verdad social y universal”. MOUTSOPOULOS, E. (1961): “Vers une phénoménologie de la création”, *Revue Philosophique*, p. 290.

<sup>56</sup> GADAMER, H.-G. (1996): o. c., pp. 62 ss. “La expresión universal de Goethe, «todo es símbolo» -y ello quiere decir, *cada cosa señala a otra*-(...) Ese «todo» no se enuncia sobre un ente cualquiera que es, sino sobre cómo ese ente sale al encuentro de la comprensión del hombre. Nada puede haber que no tenga la capacidad de significar algo para él. Pero todavía hay algo más: nada se reduce al significado que le esté ofreciendo a uno directamente en ese momento (...), pues sólo porque la referencialidad universal del ser queda oculta al ojo humano, necesita ser descubierta”.

<sup>57</sup> *Ibidem*

<sup>58</sup> “La obra de arte es una declaración (*aussage*), no una mera declaración de gusto, es una declaración de verdad (de bien, de belleza)”. *Ibidem*.

recrearse. La contemplación artística implica una actitud no sólo activa, sino, en cierto modo, *productiva*; si no es creadora, es “re-creadora” (J.CL. Piguet) o “co-creadora” (López Quintás). El arte nos coloca en su punto de vista, aunque la experiencia imaginativa del contemplador no sea *idéntica* a la del artista. La contemplación de la obra de arte depende del temperamento y de la educación del contemplador. Contemplación y crítica están estrechamente ligadas.<sup>59</sup> La comprensión resulta abierta.<sup>60</sup> La obra no es un objeto mudo que espera ser leída. Es en efecto lectura y, quien la hace no es sólo intérprete, sino ya interpretación. Ello confirma la “pertenencia” del intérprete a su texto.<sup>61</sup> “Interpretar no es otra cosa que leer”. *Leer Arte* no es cuestión únicamente del reconocimiento de las cualidades estéticas de la cosa, “adopta más bien la forma de un «encuentro» con algo otro a lo que uno paradójicamente copertenece (...). Y ese encuentro confirma la historicidad de la existencia como lectura y reescritura del propio pasado”.<sup>62</sup> Pero en tanto que encuentro con lo propio, “la experiencia del arte es, en un sentido genuino, «experiencia», y tiene que dominar cada vez la tarea que plantea la experiencia: integrarla en el todo de la orientación propia del mundo y la autocomprensión”.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> “La interpretación es el fruto de la comprensión de la obra por parte del contemplador crítico. Se acepta que la interpretación debe ser múltiple, pero no es frecuente conocer el verdadero fundamento de esa multiplicidad”. PLAZAOLA, J. (1973): *Introducción a la estética*. BAC, pp. 540 ss.

<sup>60</sup> Según Erns Bloch, lo que la posibilidad estética pone en pie es el atisbo de un mundo aún no existente, inscrito por tanto con frecuencia en las líneas del fragmento y de lo subyacente o no plenamente manifiesto. Sin esta potencia para el fragmento, la fantasía estética no tendría, en último término, correlato. BLOCH, E. (1959): *Das Prinzip Hoffnung*, I, pp. 217 s., trad., cast., en 3 vols. Aguilar, 1977-80.

<sup>61</sup> GABILONDO, A. : “Introducción: Leer arte”. En GADAMER, H.-G. (1996): o. c., pp. 24-29.

<sup>62</sup> *Ibidem*, pp. 17 s.

<sup>63</sup> GADAMER, H.-G. (1996): o.c., p. 60.

# XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN: “LECTURA Y EDUCACIÓN”

Universidad Autónoma de Barcelona  
Lloret de Mar, noviembre de 2007

---

## VALORES EDUCATIVOS DE LA LECTURA LITERARIA

(Addenda a la Ponencia 1: “Lecturas en la educación”)

*Jesús Hernández García*  
Universidad de Oviedo  
jhdzg@uniovi.es

*M<sup>a</sup> Paulina Viñuela Hernández*  
Universidad de Oviedo  
paulina@uniovi.es

### 1. UNA APROXIMACIÓN A LA TEORÍA LITERARIA: EN BUSCA DEL LECTOR

Sólo pretendemos hacer una breve y rápida mirada a los caminos literarios, sabiendo, además, que, en lo que atañe a sus estudios teóricos, son tantos los enfoques, las tendencias y las perspectivas que se han adoptado en el último siglo para acercarse al hecho literario desde el punto de vista científico, a veces con visiones e intereses tan opuestos, que sería imposible en estas páginas intentar siquiera una simple y sencilla reducción; más cuando ninguna tendencia anula o puede anular realmente a las otras, pudiendo estimarse como válidas por parte de cualquier interesado, si así quisiera, todas o gran parte de ellas, tanto en paralelismo como mediante una consideración de complementariedad. Sin duda, es éste un “mal”, o un “bien”, de muchas de las ciencias o disciplinas que se suelen denominar “humanísticas” y que son susceptibles de recibir estudios con “diversos grados” de “doctrina” o “teoría” muy diferentes y cuyos paradigmas no tienen por qué ser invalidados por otros posteriores.

La teoría literaria contemporánea es casi “proteica”, y desde la pura consideración más estilística hasta los estudios de corte semiótico, pasando por el estructuralismo o la exclusiva consideración de los aspectos formales que confieren “literariedad” a un texto, son múltiples los factores y métodos de análisis que se consideran de acuerdo con diferentes teorías o escuelas, con sus correspondientes tendencias, y estudios crítico-literarios. Según se adopte, además, una perspectiva immanentista o interna, en la que la referencia textual o “intratextual” es la única que se considera válida para cualquier análisis literario, o una postura en la que los aspectos contextuales o “extratextuales”, tanto de carácter sociológico como psicológico, adquieren extrema relevancia, varía notablemente tanto la concepción de la Literatura como el valor que se da al hecho literario en sí mismo. Como varían también las estimaciones y teorías que se puedan hacer tomando como eje el propio autor (el

emisor, el creador), la obra considerada en sí misma (el mensaje, el texto, la creación) o el público destinatario (el “recreador”, el lector, el receptor, el intérprete o “malintérprete”), que es lo que aquí realmente más nos interesa, o las relaciones que se dan entre estos elementos. Sin embargo, para considerar al lector y la lectura como uno de los ejes esenciales del proceso, ha habido de recorrerse un largo camino que, desde sus inicios, ha buscado sobre todo centrarse en la singularidad del mensaje.

En cierta medida, gran parte de las cuestiones que, desde diferentes perspectivas, se abordan por la teoría literaria quedarían más implícitas, o más explícitas, en esta definición de Literatura que, hace ya años, ensayaba F. Lázaro Carreter como resumen de unas breves páginas sobre la comunicación literaria, y en la que nos interesa sobre todo su referencia a la lectura misma. Escribe:

Si resumimos lo que con trazos muy generales y sin matices llevo dicho, nos encontramos con la posibilidad de definir la literatura [...] como un conjunto de mensajes de carácter no inmediatamente práctico; cada uno de estos mensajes lo cifra un emisor o autor con destino a un receptor universal, constituido por todos los lectores potenciales que, en cualquier tiempo o lugar, acudirán voluntaria o fortuitamente a acogerlo. Este mensaje conlleva su propia situación; lo cual implica que, para adquirir sentido, debe instalarse en la peculiarísima de cada lector, constituyendo una *situación de lectura* apropiada. Por último, la obra literaria, en función de que debe mantenerse inalterada y ser reproducida en sus propios términos, se cifra o escribe en un lenguaje especial, cuyas propiedades generales se insertan en las del lenguaje literal, y cuyas propiedades específicas deben investigarse (Lázaro, 1981, 190).

A esa investigación se dirigen, a menudo, pensadores, críticos, teóricos y estudiosos de la Literatura, en busca de “aprehenderla” en todas sus posibles dimensiones, pero pasando de puntillas las más de las veces sobre esa “instalación peculiarísima de cada lector”, sobre esa “situación de lectura”.

La primera gran teoría o corriente crítico-literaria del siglo XX la constituye el “Formalismo Ruso”, nacido entre 1914 y 1916, a partir del Círculo Lingüístico de Moscú, del que formaba entonces parte el joven Roman Jakobson. El “Formalismo”, que tuvo vida en Rusia hasta que la crítica ortodoxa marxista-leninista la tachó de concepción “herética”, alejada de los intereses político-doctrinales del momento, pervivió en el Círculo de Praga y más tarde se difundió con notable éxito en Europa. Como sabemos, el “Formalismo Ruso” supone una reacción contra la crítica literaria subjetivista y erudita anterior, y persigue sobre todo instituir un método, que va a ser especialmente descriptivo y morfológico, que sirva realmente para crear la ciencia de la Literatura, centrada en «estudiar la *literariedad* (*literaturnost*)», es decir, lo que confiere a una obra su calidad literaria, lo que constituye el conjunto de los rasgos distintivos del objeto literario» (Aguiar, 1972, 400). Y esa “literariedad” va a venir delimitada mediante la comparación del lenguaje literario con el lenguaje cotidiano. Así, por ejemplo, Jakobson va a distinguir claramente entre el lenguaje poético, el informativo y el emotivo. El mismo Jakobson será quien considere más adelante la “función poética” como una de las funciones esenciales del lenguaje.

Las corrientes formalistas van a alejar la mera consideración historicista y erudita de lo literario, pero, a su vez, van a condicionar también en buena medida los posteriores análisis, que se van a centrar casi exclusivamente en el texto, en el producto del proceso, obviando o relegando cualquier otra atalaya, incluida la recepción literaria. Tal ocurrirá, por ejemplo, en Estados Unidos con el movimiento que se suele denominar con el título de la obra que Jhon Crowe Ransom publica en 1941, *The new criticism*, y

en el que sus seguidores (I. A. Richards, E. Vivas, K. Wimsatt, C. Brooks, etc.) buscan nuevos métodos de análisis esencialmente descriptivos que partan del texto y se centren en los elementos constituyentes de las estructuras. Ramson planteó incluso la posibilidad de que los críticos literarios suprimieran de su vocabulario términos que hicieran referencia a las reacciones psicológicas emocionales de los lectores: “extraordinario”, “emocionante”, “admirable”, etc.

Otra corriente teórica, con gran arraigo en nuestro país, es la “Estilística”, cuyos orígenes se pueden situar indirectamente en B. Croce —para quien el lenguaje es un acto espiritual y creador, expresión de la fantasía— y más directamente en la lingüística idealista de Karl Voosler. Voosler, a la vez que una dimensión de creación colectiva, teórico-práctica, como instrumento de comunicación, ve también en el lenguaje una dimensión artística, en cuanto actividad teórica, individual e intuitiva, y designa como “estilística” o “crítica estética” a la disciplina que se centra en el lenguaje como creación teórica, individual y artística. Junto al texto, también ahora el creador, con cierta orientación psicologicista, y la consideración del lector en el nivel más elemental de la apropiación literaria. Así, Dámaso Alonso, apunta tres grados ascendentes de conocimiento de la obra literaria: el del lector, fundamentalmente intuitivo; el del crítico, lector excepcional capaz de valorar la obra y condensar sus intuiciones; y el del científico, conocimiento al que se puede aspirar mediante la “Estilística”, que entiende la obra literaria como «un acto de construcción de base estética» (Alonso, 1955, 101).

Las teorías o escuelas vistas hasta ahora podrían ser denominadas de modo general como “formalistas”. Frente a ellas, cabe, sin embargo, una visión de la obra literaria en la que se prime el contexto sociocultural del producto artístico, en cuanto estructura estética socialmente producida, en la idea de que todo producto humano es una estructura histórica; una visión en la que ocupe, pues, un valor esencial la consideración de los factores extraliterarios. Tal ocurre con aquellas tendencias de carácter marxista o sociológico —podríamos denominarlas en general como “Teorías Sociológicas”— que tienen su nacimiento y base en el realismo socialista soviético, y que ponen en relación dialéctica los textos literarios y las cambiantes estructuras sociales en los que surgen. Desde esta perspectiva, por ejemplo, tanto la producción de una obra literaria en concreto como el “estilo” de una época o de un período no estarían sino determinados por las relaciones sociales de producción dominantes, bien acomodándose a ellas, bien, en antagonismo, contradiciendo la tendencia imperante del momento. De ahí que se busque indagar la estructura y las relaciones sociales, las condiciones materiales de vida, las relaciones de producción, del momento histórico en que surge la obra y del que, en gran parte, no es sino “reflejo” ideológico. En la obra literaria, ese reflejo sería un “reflejo artístico”, que serviría para transformar estéticamente la realidad; aunque, como señalará G. Lukács, no se trataría de un reflejo puramente mecánico, una mera fotografía de la realidad. Es más, el reflejo artístico de la realidad, de acuerdo con Bertolt Brecht, no tiene por qué excluir la fantasía, la imaginación, la invención. En cualquier caso, si el creador, a través del texto literario, quiere reflejar una singular visión o captación de la realidad, del mundo, desde esta perspectiva, la última pretensión de un autor crítico, social y comprometido, habría de ser la de “actuar” sobre los lectores.

Dentro de esta corriente, a mediados del siglo XX, la Escuela de Frankfurt, (M. Horkheimer, T. Adorno, H. Marcuse), de influencia hegeliana, considera que el sistema

social es una totalidad en la que todos sus elementos reflejan la misma esencia y rechaza o suaviza parte de los postulados del realismo socialista soviético. Así, Adorno, por ejemplo, critica la concepción de realismo de Lukács. Para Adorno, el arte está separado de la realidad, y ello es lo que le confiere “un significado y un poder especiales”: la obra literaria no es sólo un reflejo comprimido de la realidad histórica y de la forma social, sino también un medio posible para distanciarse de la propia realidad y proveer la asimilación de nuevas ideas mediante textos asequibles, sencillos, familiares y consumibles; con lo cual implícitamente siempre está el lector como destinatario último de esas nuevas ideas infundidas desde la creación y que ha de asimilar en la situación de lectura.

Las teorías y la crítica sociológica de carácter marxista toman, a su vez, también cuerpo con el desarrollo de las “corrientes estructuralistas”. Autores como L. Althusser reafirman, por ejemplo, la idea de que el individuo no puede entenderse fuera del sistema social; por su parte, L. Goldman concibe la creación literaria no como producto del genio individual, sino como textos basados en las “estructuras mentales transindividuales” pertenecientes a un grupo o clase social. Más adelante, la teoría sociológica resurgirá también de la mano, por ejemplo, de Fredric Jameson, que publica en 1971 *Marxism and Form*, y especialmente de Terry Eagleton (*Criticism and Ideology*, 1976), quien, mediante un repaso a la evolución de la novela inglesa, relaciona literatura e ideología —referida ésta no «a las doctrinas políticas conscientes, sino a todos los sistemas de representación (estéticos, religiosos, jurídicos, etc.) que dan forma a la imagen mental que el individuo tiene de la experiencia vivida» (Selden, 1987, 57)— y señala que los textos literarios no reflejan la realidad histórica, sino más bien modelan la ideología en busca de llegar a producir un efecto de “realidad”. En todo caso, con la idea de incidir siempre en la sociedad, en los lectores.

Otro conjunto de tendencias teórico-literarias podría ser entendido bajo la denominación de “Estructuralismo”. El “Curso” de F. de Saussure (1945) no sólo planteaba una nueva concepción del lenguaje verbal, sino que abría también la posibilidad de considerar otros aspectos, históricos, culturales, semiológicos, literarios, relacionados con ese lenguaje. Ya en el “Círculo de Praga”, con la influencia, además, del “Formalismo Ruso”, «a partir del concepto saussureano de sistema, se define la obra literaria como una estructura funcional en la que los diferentes elementos no pueden estar comprendidos fuera de su relación con el conjunto» (Ballester, 1998, 302). Va a ser, sin embargo, en Francia, en los años sesenta, donde en mayor medida se desarrollen las tendencias estructuralistas en lo que también se ha conocido como “Poética Estructuralista” o “Nouvelle Critique”, con distintas direcciones y diversos ángulos de preocupación o temas de estudio, desde los aspectos sociales —como ocurre, por ejemplo, en la “Sociocrítica” de M. Bakhtin, centrada en la consideración social e ideológica de la obra literaria como obra nacida en un determinado contexto sociocultural; por lo que podía haber sido incluido en el apartado anterior— hasta el estudio de la especificidad del lenguaje literario, poético, “desviado”, apartado o enfrentado a lo que, generalizando, podría llamarse “norma extratextual”, es decir, el lenguaje cotidiano, el lenguaje de la prosa.

Se suele proponer la obra de R. Barthes en la base de la “Nouvelle Critique”, especialmente a partir de la publicación en 1966 de *Critique et vérité*, con la que se alinean los jóvenes críticos franceses. Barthes persigue distanciarse de la crítica universitaria, supuestamente objetiva, proclive, sin embargo, a la biografía y a lo

psicoanalítico, y propone un nuevo planteamiento de análisis, en cierto modo ecléctico, basado en lo que él considera lo mejor de la crítica francesa de los últimos años: el existencialismo de J. P. Sartre, el marxismo de Goldmann, el psicoanálisis de G. Bachelard y el estructuralismo ensayado ya por C. Lévy-Strauss. Para Barthes, sin embargo, en último término, la Literatura no es más que lenguaje y la crítica literaria no es sino un metalenguaje con el que sólo se puede resaltar la validez del lenguaje literario. Lo esencial, pues, es el sistema de signos que conforma la obra, no la busca de verdades. La crítica sería, así, una “escritura” de la “escritura”, entendiendo por “escritura” no la palabra, no un instrumento de comunicación, «sino una especie de nebulosa, difícil de centrar en sus relaciones, continuamente sometida a movimientos (sociales, morales) que delimitan las implicaciones simbólicas que impone sobre el escritor» (Gómez Redondo, 1996, 152).

En su conjunto, el “Estructuralismo” francés considera la posibilidad de acercarse a los fenómenos literarios desde una perspectiva inmanente, entendiendo que el estudio literario supone el análisis de las estructuras de la obra mediante una consideración plenamente estructuralista de sus planos lingüísticos, sociológicos o psicológicos. Se interesa en gran medida, por ejemplo, por la sintaxis narrativa, por la narratología, o por la visión estructural de los fenómenos culturales, trasladando el centro de interés del sujeto al discurso literario: habla el lenguaje, no el autor, que ha de ser reemplazado por la escritura y el lector: “el autor ha muerto”. Así, por ejemplo, J. Culler llega a concebir la estructura no ya tanto en el texto cuanto en el sistema que subyace en la interpretación del propio lector, al que se considera en todo su valor.

Cuando crece el interés por el texto y sus componentes, y cuando el interés por el “signo” no se queda sólo en el puramente verbal o lingüístico y se estiman también esenciales los signos culturales, incluidos ya en ese adelanto saussureano de estudiar “la vida de los signos en el seno de la vida social”, y cuando todo ello se dirige a la comprensión de lo literario, podríamos hablar de “Semiótica Literaria”, que tendría uno de sus primeros y más significativos exponentes en la “Escuela de Tartu” y su interés por adentrarse y estudiar el concepto de “cultura”, caracterizada, entre otras cosas, por poder ser entendida como un mecanismo de estructuración del mundo que genera la visión que de él tenemos, como una memoria no hereditaria de una colectividad, que se vierte en una serie de textos (signos visibles de los comportamientos), como una codificación y “modelización”, como una serie de normas que rigen la vida colectiva y como un sistema formado por signos definidos por sus propias relaciones.

Desde esta perspectiva, en *La estructura del texto artístico*, de 1970, I. M. Lotman se planteará la obra de arte como un sistema organizado con un lenguaje, el lenguaje artístico, diferente a los lenguajes artificiales y naturales, aunque basado en éstos. Cualquier texto artístico puede combinar dos códigos: uno sistémico y otro no sistémico o extrasistémico. Así, en el texto literario (signo cultural), en el que no interesa ya de modo especial el problema de la literariedad, se puede encontrar una doble codificación: el sistema de la lengua convive con materiales extrasistémicos (ideología, cultura, normas, convenciones) imbricados en la propia estructura lingüística para hacer posible la comunicación literaria. De esta conjunción surge precisamente la plurisignificación, la polisemia o “densidad semántica” de un texto, lo que posibilita, y es lo que aquí más nos interesa, diversas lecturas e interpretaciones diversas de los lectores sugeridas por los códigos extrasistémicos. Queda abierto de este modo el camino para un análisis literario en el que se considere el contexto en que se inserta la

obra, las informaciones que harían posible penetrar en ella. El crítico, pero también el lector, para poder desentrañar los significados, para poder llegar a alguna interpretación (puede haber más de una), han de conocer, pues, tanto el código lingüístico como el “literario” (género, período histórico, valores sociales y religiosos, etc.) del que el autor se ha servido para construir la obra.

A. J. Greimas, por su parte, busca la significación del texto literario a través de lo que él denomina “isotopías” —entendidas como repeticiones, equivalencias o recurrencias de unos mismos fenómenos e ideas en una serie sintagmática—, que van a tener gran valor informativo y a facilitar la coherencia semántica del texto, constituido por un conjunto jerárquico de significaciones. Asimismo, Umberto Eco, dentro también de la línea semiótica, ha considerado en muchos de sus escritos el texto como un “producto sónico” que está formando parte de otros diversos sistemas significantes de los que va a depender el valor estético y el propio sentido de la obra literaria; en la que, a su vez, van a participar diversos códigos cuyos signos tendrían que ser el objeto de estudio y análisis de la Semiótica.

En la Semiótica, sin embargo, recordamos, aparte de su dimensión semántica, interesada por las relaciones entre los signos, Morris consideraba también una dimensión pragmática; y la “Pragmática Literaria”, en la que van a influir las líneas de investigación estructuralistas más preocupadas por lo sociológico y lo antropológico, se puede entender, a su vez, como otra corriente teórico-literaria que va a confluir en cierto modo con las “Poéticas Textuales” o teorías literarias procedentes de la Lingüística del Texto. No se trata tampoco ahora de buscar la “literariedad” ni de delimitar cualidad alguna de lo literario, sino de estudiar el “uso literario”, de determinar, desde la teoría de la comunicación, y entendiendo la especificidad de la comunicación literaria, aquellas convenciones de uso que permiten considerar “algo” como literario; con lo que, para algunos, como J. M. Ellis, C. di Girolamo o T. A. van Dijk, lo literario sería lo que una comunidad de lectores decide que lo es de acuerdo con aspectos institucionales, sociológicos, lingüísticos, etc. Así, por ejemplo, escribe van Dijk:

La específica fuerza ilocutiva ritual de la literatura puede venir indicada por convenciones textuales propias en los niveles gráfico/fonológico, sintáctico, estilístico, semántico y narrativo. Tal vez ninguna de estas estructuras típicas sean exclusivamente literarias, consideradas aisladamente, pero en conjunto y dadas ciertas propiedades del contexto (presentación, situación de lectura, etc.) pueden constituir indicaciones suficientes para la adecuada interpretación pragmática del texto (Dijk, 1987, 193).

Lo literario podría quedar, entonces, delimitado incluso desde fuera de la propia obra, en el eje emisor-texto-receptor (lector, espectador...), pero con la consideración de que la obra misma no sería sino un elemento más, y no en todos los casos el más relevante, de ese circuito de comunicación literaria. Otros autores, como García Berrio, por ejemplo, no niegan en absoluto la importancia de esas convenciones y de ese acuerdo de los lectores, con la importante salvedad, sin embargo, de recordar que, si ese acuerdo es posible y se produce, es precisamente porque en el texto, en la obra literaria, se ofrece una práctica de excepción lingüística y también comunicativa. De este modo, para Pozuelo Yvancos, la Pragmática Literaria «sería la encargada de definir la literariedad en términos de constancia supra-histórica de un modelo o tipo de comunicación»; o dicho con otras palabras: «la parte de la Semiótica textual literaria encargada de definir la “comunicación literaria” como tipo específico de relación entre emisor y receptor. Su punto de partida no puede ser la negación de la literariedad, sino

el de su afirmación, sólo que situando la literariedad fuera de su simple reducción al plano de los índices textuales-verbales y dentro de los rasgos que afecten a la Emisión-Recepción y al modo concreto que el signo adopta en función de tal situación comunicativa» (Pozuelo, 1994, 77).

También desde la perspectiva pragmático-literaria, el alemán S. J. Smichdt (1990) concede un gran valor a la teoría de los “transformadores” o “procesadores cognitivos” que operan en el ámbito en el que se producen las acciones comunicativo-literarias. El sistema Literatura, como ámbito de actuación de las obras literarias constituye un “sistema social de acciones” con una estructura dada por la relación entre cuatro funciones u operaciones: la de productor, mediador (editoriales, publicidad, etc.), receptor y procesador de los textos literarios; que corresponderían a una teoría de la producción literaria, de la mediación literaria, de la recepción literaria y de la transformación literaria o del procesamiento cognitivo de la Literatura. Para Smichdt y su grupo, los textos o “comunicados” literarios habrían de entenderse, pues, como el resultado de unas actividades sociales, en las que se produce la atribución del sentido que se da a las “obras de arte verbal”.

En ese “sistema social de acciones” de la Literatura, una de sus operaciones puede centrarse en el receptor, dando lugar, decíamos en el párrafo anterior a la “Teoría de la Recepción” o también a lo que se conoce como “Estética de la Recepción”, nacida como teoría a finales de los años sesenta cuando se ponen en entredicho tanto los modelos formalistas como los análisis sociológicos del hecho literario y se marca el acento en una de las preocupaciones que especialmente los semióticos habían ya valorado como esencial para el análisis textual: el lector, el receptor, en cuanto elemento clave, participativo y activo de la creación del texto literario. Es H. R. Jauss (1971) quien, en 1967, con su célebre discurso inaugural en la Universidad de Constanza sobre “La literatura como provocación” propone un cambio en la dirección investigadora de los fenómenos literarios con objeto de superar los modelos de análisis de carácter formal, estructural e inmanentista, así como los puramente sociológico-marxistas. Plantea, así, una nueva visión que incluya el proceso histórico y el aspecto valorativo en la formulación de una nueva teoría más ajustada a la realidad de la Literatura como proceso que es también comunicativo y que, por tanto, ha de considerar tanto sus destinatarios o lectores como las cuestiones y los problemas que afecten a la extratextualidad.

Se busca, pues, entre otras cosas, recuperar el historicismo, el sentido histórico, el marco histórico-literario, pero mediante una “historia” entendida como un proceso dinámico de producción y recepción literarias (escritor, texto, público lector) en la que se utilice una “hermenéutica de preguntas y respuestas”. La obra literaria, tiene una “vida”, una historia, que no puede llegar a entenderse más que considerando el importante papel que en ella tienen el receptor y su contribución en la formación de una tradición de recepciones. Formula, así, Jauss siete tesis sobre la “Estética de la Recepción”:

- rechazo del objetivismo histórico ajeno a la producción-recepción;
- toma en cuenta del “horizonte de expectativas” para determinar el sistema de ideas o principios (valores, normas estéticas, etc.) que los lectores generan en sus lecturas, es decir, los criterios que los lectores usan para juzgar las obras en cualquier período, y que suponen que la recepción no sea neutral (lo que se lee se convierte en expectativa de otra nueva lectura);

- el “horizonte de expectativas” no es inamovible, por cuanto una obra nueva puede alterar el sistema de ideas previo, una modificación que supondría una “distancia estética”, apreciable, por ejemplo, en la diferencia entre la crítica y el gusto de la gente;
- el “horizonte de expectativas” de cualquier época, la comprensión de cómo el receptor ha considerado e interpretado la obra, puede ser reconstruido gracias a las preguntas a las que esa obra pueda dar respuestas;
- la diversidad de recepciones permite comprender el sentido y forma de la obra;
- en este proceso diacrónico, caben cortes sincrónicos, que señalarían momentos trascendentes de cambio;
- por último, esos marcos de recepción literaria han de estimarse en relación con la historia general, en un sentido amplio, cultural.

Wolfgang Iser, por su parte, prefiere hablar, más que de “teoría de la recepción”, de “teoría del efecto”, del efecto estético; dado que, para él, la preocupación no ha de centrarse tanto en el objeto textual cuanto en los efectos que el mismo produce en el lector; sobre todo cuando, desde su modelo hermenéutico, la misma naturaleza de la obra puede llevar a diferentes lecturas. Podría pensarse, además, en un “lector implícito” y en un “lector real”. En la reconstrucción de la obra, el “lector implícito” sería el que el creador estima como destinatario ideal de sus propias creaciones, y habría de ser un lector que tuviera los conocimientos previos necesarios para identificar e “interpretar legítimamente” las referencias textuales. Supondría, así, ser un “modelo transcendental”, pues representaría todas las “predisposiciones necesarias” para que la obra pudiera ejercer su efecto. El “lector real”, sin embargo, se correspondería con el modelo de quien, en el proceso lector, pone en juego su “cantidad existente de experiencia” para reconstruir las imágenes mentales de la obra; aportaría, así, «un repertorio de normas sociales, de ideas, de expectativas, de prejuicios, que en el proceso de la lectura van modificándose por la acción de las *estrategias* textuales» (Martínez Fernández, 1997, 76-77). La verdadera lectura surgiría de la tensión habida entre uno y otro modelo.

Otros autores como S. Fish, M. Charles, N. Holland, D. Bleich, etc., van también a interesarse por el lector y la recepción literaria; pero va ser especialmente U. Eco, quien, antes incluso de los postulados de Jauss, plantee ya en 1962, en su *Obra abierta*, la relevancia del lector en la propia reconstrucción del texto. Baste sólo recordar estas palabras:

...una obra de arte es un objeto producido por un autor que organiza una trama de efectos comunicativos de modo que cada posible usuario pueda comprender (a través del juego de respuestas a la configuración de efectos sentida como estímulo por la sensibilidad y por la inteligencia) la obra misma, la forma originaria imaginada por el autor. En tal sentido, el autor produce una forma conclusa en sí misma con el deseo de que tal forma sea comprendida y disfrutada como él la ha producido; no obstante, en el acto de reacción a la trama de los estímulos y de comprensión de su relación, cada usuario tiene una concreta situación existencial, una sensibilidad particularmente condicionada, determinada cultura, gustos, propensiones, prejuicios personales, de modo que la comprensión de la forma originaria se lleva a cabo según determinada perspectiva individual. En el fondo, la forma es estéticamente válida en la medida en que puede ser vista y comprendida según múltiples perspectivas, manifestando una riqueza de aspectos y de resonancias sin dejar nunca de ser ella misma [...]. En tal sentido, pues, una obra de arte, forma completa y cerrada en su perfección de organismo perfectamente calibrado, es asimismo *abierto*, posibilidad de ser interpretada de mil modos diversos sin que su irreproducible singularidad resulte por ello alterada (Eco, 1990, 73-74).

Podríamos, asimismo, hablar de otras corrientes o movimientos teórico-literarios de los últimos lustros que se han centrado en la estimación del fenómeno literario y de su lectura e interpretación desde posiciones “metaformales”, preocupadas por la imaginación, por el pensamiento mítico y simbólico en general, con diversas aplicaciones concretas, como es el caso del “Myth Criticism” o “Mitocrítica” del formalismo norteamericano, con estudios como el de los “arquetipos literarios” de N. Frye. En relación con esta dimensión, se encontrarían también las “Teorías Psicoanalíticas”, que intentan bucear en el interior del escritor, del creador y de su proceso de creación a través de su personalidad y de su biografía, o de la obra, para descubrir posibilidades de interpretación. Tal ocurre, por ejemplo, con la “Psicocrítica” de Ch. Mauron, mediante la que busca descubrir las ideas y relaciones involuntarias que subyacen atrapadas en la estructura de un texto. Por último, podríamos hacer también referencia a la “Teoría de la Deconstrucción”, al “Nuevo Historicismo” o a las “Teorías Feministas”. Estimar que, aunque la obra literaria no altere su “singularidad” irrepetible por el hecho de poder ser interpretada de forma diversa, pueda ocurrir, sin embargo, que cualquiera de esas diversas interpretaciones se vean siempre como lecturas equivocadas, incorrectas, es, por ejemplo, uno de los postulados de la “Teoría de la Deconstrucción”. El “Nuevo Historicismo”, por su parte, señala la importancia tanto del contexto como del “intertexto”. En cuanto a las “Teorías Feministas”, frente al tradicional dominio e intereses masculinos en la creación y en la crítica literarias, con su particular y sesgada visión “androcéntrica”, se han desarrollado sobre todo en Francia y en Estados Unidos y, desde diversas perspectivas, se han preocupado, por ejemplo, por descubrir un tradicional discurso literario de parciales “verdades” masculinas y por la mujer como creadora y también como lectora.

## **2. EL LECTOR, LA LECTURA LITERARIA Y SUS VALORES EDUCATIVOS**

Si hiciéramos una sencilla abstracción de lo referido hasta ahora, habríamos de convenir al menos en dos cosas. En primer lugar, en el hecho de que la teoría ha seguido un largo camino desde la única y señera consideración formalista del texto creado hasta la consideración del proceso comunicativo-literario en que el lector ocupa ya un lugar primordial que se había olvidado. Hasta el punto de que incluso, implícitamente, y a pesar de que toda obra artística y literaria, por el mero hecho de serla, es plurisignificativa, se instaba muchas veces a que el lector buscara la “verdad” heredada o ajustada a cualquier teoría antes que la “recreación” de la lectura y su propia interpretación personal. En segundo lugar, habríamos de estimar también que la mayoría de los aspectos considerados en las corrientes aludidas, bien desde los pertrechos más inmanentistas, bien desde las consideraciones más extratextuales, tienen cabida en la educación literaria de los jóvenes y en su formación como lectores. No sólo ello: en su conjunto, pueden conformar distintos y necesarios ingredientes que pueden complementarse para buscar en los niños y adolescentes lo que podríamos, permítasenos, denominar como “empatía literaria”. Nada fácil de lograr, por cierto, ni antes ni ahora, donde, a las dificultades de siempre para que los jóvenes lleguen a ser buenos lectores (peculiaridades de lenguaje literario, dificultad de captar las estructuras propias de los textos literarios, frecuente discontinuidad, al menos tal y como ellos lo perciben, entre las obras literarias y sus experiencias vitales, etc.), se une el hecho de que pertenecen a una generación y a un tiempo que los ha transformado, como se ha dicho alguna vez, en “depredadores audiovisuales”. De ahí que, aunque no sea una

cuestión que abordemos en estas páginas, como escriben Colom y Touriñán, «la nueva propuesta lectora será, (y ya es), lectura mediante y a través de las nuevas tecnologías de la información» (Colom y Touriñán, 2007, 4); o como escribe Cerrillo:

...quizás tengamos que hablar de dos tipos de lectores:

- El lector tradicional, lector de libros, lector competente, lector literario que, además, lee en los nuevos soportes de lectura.
- El lector nuevo, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella: información, divulgación [...], pero que no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes. Es un lector que tiene dificultad para discriminar mensajes, para entender algunos de ellos y expresar pensamientos abstractos (Cerrillo, 2005, 55).

Desde estas consideraciones, hemos de recordar, además, que, a partir de la valoración del lector, los propios estudios teóricos, al igual que ocurre en los dominios de la Lengua, han ido perfilado también la noción de “competencia literaria” (M. Bierwish, T. A. van Dijk, M. Riffaterre, S. Fish), puesta en relación con la lectura misma. De modo general, podríamos decir que desde la consideración pragmática del lector, del receptor, se puede entender dicha competencia como la capacidad y el dominio de interpretación que tiene una persona para poder llegar a aprehender el bagaje artístico o literario de una obra, sus propiedades, de acuerdo con un conjunto de convenciones y de saberes tanto de carácter pragmático como socio-histórico-cultural y extratextual, intertextual, formal y textual, que cada lector puede actualizar en cada acto personal de lectura y recreación literarias.

No olvidemos, pues, que cuando leemos una obra literaria, también cuando la escuchamos o cuando asistimos a una representación teatral, estamos realmente poniendo en juego un nutrido, cargado y variado bagaje personal que, consciente e inconscientemente, hemos ido acumulando a lo largo del tiempo; es decir, estamos poniendo en juego todo un repertorio de factores personales en relación con nuestra sensibilidad y nuestras emociones, nuestros conocimientos de todo tipo, literarios y no literarios, nuestra inteligencia, nuestra cultura, nuestras experiencias de lecturas anteriores, también nuestras experiencias de vida, nuestras concepciones estéticas e ideológicas, nuestra cosmovisión del mundo, nuestros prejuicios, nuestros valores, etc., que nos van a permitir recrear la obra literaria, valorarla, interpretarla... de forma personal y, por ello mismo, señera y diferente en cada caso. Más si pensamos que, junto a la dimensión estética, podemos hallar también en la lectura de la obra literaria otras dimensiones y valores educativos que harán de la lectura misma un momento del que podamos sacar el máximo placer y provecho.

De ahí que la educación literaria de carácter general, y por ende la propia lectura, no puedan abordarse nunca —como así ha ocurrido a menudo— desde una perspectiva pura y meramente intratextual, sino también, y necesariamente, extratextual e intertextual, con objeto de que la escuela pueda mostrar realmente «en las prácticas renovadas de la clase de Literatura el papel fundamental de la lectura literaria en la construcción de la identidad así como en la elaboración del sujeto cultural» (Butlen, 2005, 149). Incluso, vale también, como señalábamos en el párrafo anterior, el aspecto emotivo y personal, tanto la “emoción estética” como la “emoción vital”, que es algo que no se puede enseñar con método alguno, pero que están, ahí, latentes y dormidas en todos, prestas, sin embargo, siempre a despertar, al menos por algunos momentos. No hace mucho nos comentaba un profesor de Literatura de Educación Secundaria lo que le

había dicho una de sus alumnas: “Usted siempre nos pregunta si hemos leído y comprendido, pero nunca qué hemos sentido”. El profesor no supo qué responderle.

Pero decíamos que la lectura literaria entraña una serie de dimensiones y valores educativos. Unos valores, entendemos, que permiten estimarla sin duda como un acto esencial en la formación de la persona en general y como uno de los momentos significativos de la educación para esa “formación integral” de la personalidad de los alumnos que se plantea siempre como primera y gran finalidad de cualquier educación obligatoria. Vargas Llosa, estimando, sin duda, la Literatura resuelta en la lectura literaria, escribe:

Quisiera formular algunas razones contra la idea de la literatura como un pasatiempo de lujo, y a favor de considerarla, además de uno de los más enriquecedores quehaceres del espíritu, una actividad irremplazable para la formación del ciudadano en una sociedad moderna y democrática, de individuos libres, y que, por lo mismo, debería inculcarse en las familias desde la infancia y formar parte de todos los programas de educación como una disciplina básica (Vargas Llosa, 2002, 384-385).

Todos estos valores, además, de uno u otro modo, vienen también considerados en el conjunto de las perspectivas teóricas que intentan delimitar o acercarse al propio fenómeno literario. Así lo estimamos si, desde ese valor de la recepción, desde la competencia literaria y desde la estimación de la lectura como acto personal de recreación en que el lector pueda conjugar los aspectos intratextuales, intertextuales y extratextuales de los que se han ocupado los teóricos, nos acercamos a ella en el deseo sacar el máximo placer y provecho, como señalábamos líneas atrás; recordando, además, las palabras de Umberto Eco cuando afirmaba que «la comprensión de la forma originaria se lleva a cabo según determinada perspectiva individual. En el fondo, la forma es estéticamente válida en la medida en que puede ser vista y comprendida según múltiples perspectivas, manifestando una riqueza de aspectos y de resonancias sin dejar nunca de ser ella misma».

¿Y a qué valores nos referimos? Fundamentalmente a los siguientes, aunque podrían ampliarse. Sin que la relación suponga orden de prioridad alguno, podríamos hablar de valor humano, social e histórico o histórico-social, cultural, ético, estético, intelectual, recreativo o lúdico y lingüístico. Aludiremos a ellos ya muy brevemente:

La lectura literaria conlleva un valor que, genéricamente podríamos denominar como “valor humano”. A través de la lectura literaria de una obra, que ha sido producida por hombres que hablan y “dibujan” a otros hombres, a veces también a sí mismos, podemos, sin duda, aprender a conocer mejor a los seres humanos, a nosotros mismos: motivaciones, conductas, emociones, miserias, grandezas... La lectura, aunque sea fragmentaria y parcial, de algunas obras o de algunos textos literarios puede enseñarnos más sobre nuestra propia condición humana que gran parte de todo nuestro conocimiento. En este sentido, podríamos decir que la lectura literaria permite acercarnos mejor a la comprensión del “ser”. Como nos recuerda otra vez Mario Vargas Llosa:

Leer buena literatura es divertirse, sí; pero, también, aprender, de esa manera directa e intensa que es la de la experiencia vivida a través de las ficciones, qué y cómo somos, en nuestra integridad humana, con nuestros actos y sueños y fantasmas, a solas y en el entramado de relaciones que nos vinculan a los otros, en nuestra presencia pública y en el secreto de nuestra conciencia, esa complejísima suma de verdades contradictorias –como las llamaba Isaiah Berlin–

de que está hecha la condición humana. Ese conocimiento totalizador y en vivo del ser humano, hoy, sólo se encuentra en la literatura (Vargas Llosa, 2002, 386-387).

Pero también, a través de la lectura y de otro de sus valores, el valor social e histórico, o histórico-social, podemos entrar en contacto con las diversas formaciones sociales, podemos comprender y valorar las relaciones del individuo con la sociedad, el hombre como ser social; tanto desde una perspectiva histórica como sincrónica, pero nunca “ahistórica”. Es decir, la lectura literaria nos puede ayudar a comprender mejor el ser en el mundo, el “estar”. A menudo, el “choque” entre el “ser” y el “estar” puede generar determinado tipo de literatura a lo largo del tiempo y, consecuentemente, de diferentes lecturas. Pensemos en la literatura existencial, en la literatura crítico-social o comprometida, en la literatura utópica, de poca tradición en nuestro país, o en el idealismo (bucolismo, romanticismo, etc.).

El valor cultural es también indudable. Entre otras razones, por su estrecha relación con todos los demás aspectos culturales, cualesquiera que éstos sean o entendamos que sean y sea cual sea también el concepto que tengamos de lo que sea “cultura”. No olvidemos que en la lectura literaria podemos encontrar plasmada estética y artísticamente esa visión e interpretación del mundo a la aludíamos páginas atrás cuando hablábamos de una cultura «caracterizada, entre otras cosas, por poder ser entendida como un mecanismo de estructuración del mundo que genera la visión que de él tenemos, como una memoria no hereditaria de una colectividad, que se vierte en una serie de textos (signos visibles de los comportamientos), como una codificación y “modelización”, como una serie de normas que rigen la vida colectiva y como un sistema formado por signos definidos por sus propias relaciones».

La buena lectura literaria conlleva, asimismo, un claro valor ético. Sin caer en maniqueísmo alguno, la lectura permite que podamos comparar objetivamente la conducta del ser humano, distinguir y saber de lo bueno y de lo malo, de lo que puede ser moralmente lícito o reprochable; analizar, en suma, las múltiples manifestaciones del bien y del mal. Nuestras lecturas pueden servir, pues, para ayudarnos a descubrir el componente ético, y para, como señala Aranguren, poner en contacto al niño y al adolescente con las formas de la vida moral; sobre todo cuando sabemos que los adolescentes suelen ser bastante sensibles a lo moral, a los valores éticos. Escribe José Luis Aranguren:

Creo [...] que al buen profesor de ética le es imprescindible un hondo conocimiento de la historia, de la moral y de las actitudes morales vivas. Ahora bien, éstas donde se revelan es en la literatura. El recurso a la mejor literatura, a más de poner al alumno con las formas reales y vigentes de la vida moral, presta a la enseñanza una fuerza plástica incomparable y, consiguientemente, una captación del interés del alumno (ref. López Quintas, 1994, 314).

Asimismo, López Quintas, de quien tomamos la referencia de Aranguren, señala:

La Ética estudia las actitudes que llevan al hombre al desarrollo de su personalidad o bien a la destrucción de la misma. La literatura de calidad describe ambos procesos de forma concreta y, a menudo, impresionante (López Quintas, 1994, 315).

Lo estético, por su parte, es un valor que se le supone inherente al propio hecho literario, a través fundamentalmente del lenguaje que permite configurar un “arte verbal” cuya delimitación se ha perseguido desde distintos ángulos teóricos y críticos,

como hemos visto. Y, como escribe Rico, la Literatura, entendida, obviamente, como lectura, ha de seguir «realizando su papel educador de sensibilización para una serie de valores estéticos, ahora precisamente más necesarios que nunca» (Rico, 1994, 233). Queremos añadir, sin embargo, que, además del valor estético del propio arte literario, en principio el más evidente, la lectura literaria nos pone, a su vez, en contacto y relación con otras artes, con otras formas de belleza, que, como manifestaciones también del espíritu humano, según épocas, movimientos, etc., están a menudo en consonancia con la propia estética literaria. La Literatura es, pues, un arte y su lectura nos permite establecer relaciones con la expresión que de la belleza se hace por medio de otras artes.

El valor que, globalmente considerado, llamamos intelectual lo entendemos, entre otras cosas, como la posibilidad de estimular el pensamiento crítico, de fomentar la imaginación y la creación, de construir personalmente el sentido de la obra, de recrear e interpretar la lectura, etc. No olvidemos, además, que los problemas planteados en numerosas lecturas literarias motivan el razonamiento de los alumnos y mueven a desarrollar su capacidad de pensar. Por supuesto, la propia lectura de cualquier texto entraña, como sabemos, poner en juego un complejo entramado de habilidades intelectuales y cognitivas.

El valor recreativo y lúdico de la lectura literaria es también indudable, y no vamos a ahondar en ello, bien que estemos hoy en día con unos niños y jóvenes más prestos a acercarse a la diversión que ofrecen los nuevos y sorprendentes medios tecnológicos y audiovisuales. Sin embargo, esa “depredación audiovisual” que decíamos páginas atrás puede también encauzarse hacia la lectura y la recreación en o mediante otros soportes. En todo caso, no olvidemos que la propia lectura aunque sea entendida sólo como recreación, como diversión —«leer buena literatura es divertirse», decía Vargas Llosa— conlleva también claros aspectos educativos. Aunque referido a la contemplación de una representación teatral, bien que podríamos trasladar literalmente sus palabras a la propia lectura literaria, escribe Rodríguez López-Vázquez que la persona, el alumno, como receptor, «está participando, conscientemente o no, en un proceso educativo. Está recibiendo una serie de contenidos de orden conceptual o práctico que pasan a integrarse como vivencia dentro de su experiencia personal» (Rodríguez López-Vázquez, 1993, 170). En un proceso educativo que puede abarcar cualquiera de los valores que estamos estimando en estas páginas.

Por último, el valor lingüístico. Las buenas lecturas literarias coadyuvan, sin duda, a mejorar el conocimiento y uso de la propia lengua, sobre todo en unos momentos en que, por diversas razones, la competencia lingüística y discursiva de muchos de nuestros niños y jóvenes es bastante escasa y deficiente, muy precaria en muchas ocasiones. Sobre el valor que la Literatura, la lectura, tiene para la formación y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de cualquier persona, podríamos exponer diversos testimonios parecidos al que recoge Carmen Pereira de un alumno o alumna en relación con su experiencia lectora de una obra literaria: «Enriqueces tu vocabulario, aprendes las mil maneras de poder expresar tus emociones y sentimientos de una forma sutil y culta» (Etxeberría, Janer, Pereira y Vázquez, 2007, 49). Baste, sin embargo, recordar sólo estas magníficas palabras que escribía hace años Dámaso Alonso desde su extraordinario saber y desde su atalaya estilística:

...el lenguaje es la frontera justa entre toda la vida interior del hombre y del mundo, y es el puente por donde nuestro interior y nuestras reacciones frente al exterior tienen acceso al interior

del mundo de los demás. Este límite es, exactamente, lo más básico en la vida cultural humana, la primera ventana en nuestra vida de relación. No hay mejor medio para hacer que nuestra habla individual sea más rica de contenido, más precisa, más eficaz, que la educación literaria» (Alonso, 1974, 16).

No olvidemos, para terminar, que, en último término, el objetivo esencial y básico de la educación literaria en los niveles no universitarios es desarrollar la competencia lectora de los chicos y chicas; y, en lo posible, hacer de cada uno de ellos una persona interesada por la lectura y por su recreación personal, un “buen” lector, que le permita seguir siendo tal a lo largo de toda su vida. Y todo ello ya desde los primeros momentos de la educación, desde la literatura infantil, cuya lectura, entre otras cosas, proporciona ya al niño desde temprana edad «la posibilidad de experimentar el lenguaje como un objeto estético, posibilita/permite las primeras experiencias literarias [...], ofrece modelos de formas expresivas y es un medio de transmisión de valores culturales» (Díaz-Plaja y Prats, 1998, 194).

### **Referencias bibliográficas**

- AGUIAR, V. M. de (1972). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Gredos.
- BUTLEN, M. (2005). Paradojas de la lectura escolar. *Revista de Educación*, núm. extraordinario “Sociedad lectora y educación”, 139-151.
- ALONSO, D. (1955). *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos.
- ALONSO, D. (1974). Pórtico. El punto de vista de Dámaso Alonso; en F. LÁZARO (Comp.), *Literatura y educación*. Madrid: Castalia, págs. 7-17.
- BALLESTER, J. (1998). Las teorías literarias y su aplicación didáctica; en A. MENDOZA (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Horsori, págs. 297-322.
- CERRILLO, P. C. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, núm. extraordinario “Sociedad lectora y educación”, 53-61.
- COLOM, A. J. y TOURIÑÁN, J. M. (2007). La lectura en el siglo XXI. Ponencia XXVI SITE.
- DÍAZ-PLAJA, A. y PRATS, M. (1998). Literatura infantil y juvenil; en A. MENDOZA (Coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, ICE Universitat de Barcelona, Horsori, págs. 191-214.
- DIJK, T. A. van (1987). La pragmática de la comunicación literaria; en J. A. MAYORAL (Ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros, págs. 171-194.
- ECO, U. (1990). *Obra abierta*. Barcelona: Ariel, 3ª ed.
- ETXEBERRÍA, F., JANER, G., PEREIRA, M. C. y VÁZQUEZ, G. (2007). Lecturas en educación. Ponencia XXVI SITE.
- GÓMEZ REDONDO, F. (1996). *La crítica literaria del siglo XX*. Madrid: Edaf.
- JAUSS, H. R. (1971). La historia literaria como desafío a la ciencia literaria; en VV.AA., *La actual ciencia literaria alemana*. Salamanca: Anaya, págs. 37-114.
- LÁZARO, F. (1981). La literatura como fenómeno comunicativo; en *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Crítica, págs. 173-192, 3ª ed.
- LÓPEZ QUINTAS, A. (1994). Cómo adquirir formación ética a través de la Literatura. *Revista Española de Pedagogía*, 198, 313-343.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, J. E. (1997). Los actuales enfoques teórico-críticos de la Literatura; en J. SERRANO y J. E. MARTÍNEZ (Coords.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos-Tau, págs. 61-84.
- POZUELO, J. M. (1994). *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 4ª ed.
- RICO, F. (1994). La enseñanza de la literatura en la última década; en C. LOMAS y A. OSORO, *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, págs. 223-233.

- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1993). La didáctica del hecho teatral. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 169-174.
- SAUSSURE, F. de (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- SELDEN, R. (1987). *La teoría literaria contemporánea*. Barcelona: Ariel.
- SMICHDT, S. J. (1990). *Fundamentos de la ciencia empírica de la literatura*. Madrid: Taurus.
- VARGAS LLOSA, M. (2002). *La verdad de las mentiras*. Madrid: Alfaguara.

# **Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. Análisis descriptivo y propuestas educativas**

**(Addenda a la primera ponencia: Lecturas en educación)**

*José Manuel Muñoz Rodríguez*  
*Universidad de Salamanca*

## **1.- Planteamiento de la cuestión**

En pocas ocasiones, por no decir nunca, se ha puesto en entredicho el interés educativo y formativo, de construcción de la persona, que tiene el hábito de la lectura, la salubridad que aporta leer y, más aún, leer habitualmente. Como indicaba el Plan de Fomento de la lectura 2001-2004, “el valor de la lectura es insustituible”. Así la muestra la ponencia basándose en algunos informes recientes respecto a la “importancia de leer” (Etxeberría, Janer, Pereira y Vázquez, 2007, pp. 12 y ss.) y sobre el amplio consenso existente entre los expertos en lo que atañe a la significación del aprendizaje y del hábito de la lectura en el crecimiento y desarrollo de la identidad personal y colectiva de las personas. “La lectura es una herramienta fundamental en el desarrollo de la personalidad y de la socialización como elemento esencial para convivir en democracia”<sup>1</sup>.

Un hecho que ha provocado en nuestro país, a lo largo del último cuarto del siglo pasado y principalmente en este nuevo siglo, un creciente interés por conocer los hábitos lectores de la población. Si revisamos detenidamente el informe llevado a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (M.E.C 2002) sobre los hábitos lectores de los adolescentes españoles podemos ver los numerosos estudios que se efectuaron en el período comprendido entre los años 1980-2001. Y recientemente, a parte del citado estudio, hemos de mencionar la investigación sobre “Hábitos de lectura y compra de libros 2006”, llevada a cabo por la Federación de Gremios de editores de España y patrocinada por el Ministerio de Cultura<sup>2</sup>, enmarcada dentro de Plan de Fomento de la Lectura para el período 2004-2008.

Con el objetivo de ramificar este Plan, -que tiene entre sus objetivos estratégicos “conocer, reflexionar y planificar mejoras sobre la realidad de los hábitos lectores”, y entre las áreas en las que enmarcar las actividades llevadas a cabo está la de “establecer instrumentos de análisis y acciones de comunicación”-, hemos llevado a cabo una investigación en la provincia de Salamanca, dentro de un marco de referencia más amplio en torno a la Educación y el Tiempo libre, si bien uno de sus apartados iba dirigido al estudio de los hábitos lectores de los adolescentes de esta provincia, concretamente los chicos que estudian Enseñanza Secundaria Obligatoria.

En este trabajo, previa contextualización conceptual y metodológica de la investigación, presentamos los resultados obtenidos de forma comparada con los que aporta el Ministerio en su estudio de 2002, que resumen los autores de forma precisa en la ponencia (Etxeberría, Janer, Pereira y Vázquez, 2007, pp. 21 y ss.), si bien no sólo nos centramos en los alumnos de 4º de la ESO sino que optamos por englobar a toda la población de la enseñanza secundaria obligatoria en cuanto grupo que convive dentro de una misma etapa educativa. En base a los resultados obtenidos intentaremos mostrar las

---

<sup>1</sup> Introducción del Plan de Fomento de la Lectura 06-07 llevado a cabo por el Ministerio de Cultura. <http://www.mcu.es> (revisado el 04/06/2007).

<sup>2</sup> Entre otras direcciones podemos encontrar el citado informe en: [http://www.gremieditorscat.es/AdArch/Bilio/Ftp/Habits\\_2006\\_Espanya.pdf](http://www.gremieditorscat.es/AdArch/Bilio/Ftp/Habits_2006_Espanya.pdf) (revisado el 5/06/2007).

convergencias y divergencias surgidas entre los análisis llevados a cabo a nivel nacional respecto de los que hemos desarrollado en una provincia concreta. Terminamos el trabajo anotando alguna propuesta de cara a la promoción de la lectura en la provincia de Salamanca, al hilo de los resultados obtenidos y de las propuestas que se señalan en la ponencia (Etxeberría, Janer, Pereira y Vázquez, 2007, pp. 27 y ss.).

## **2.- Contextualización de la investigación**

Ya hemos indicado que si bien vamos a presentar los resultados de una investigación sobre los hábitos lectores de los adolescentes salmantinos, 12-16 años, estos resultados se insertan en un estudio que tiene una pretensión mayor que es la de analizar el tiempo libre de esta población desde una perspectiva educativa<sup>3</sup>. La finalidad de la investigación está siendo la de estudiar los usos y la distribución del tiempo libre en los jóvenes-adolescentes de Salamanca y provincia para comprobar, por un lado, si podemos hablar de un tiempo marcado por el ocio o, más bien, de un tiempo estéril, tedioso y pasivo y, por otro lado, si las actividades llamadas educativas, llevadas a cabo por dicho colectivo, son en sí formativas o, por el contrario, estamos hablando de consumir por consumir educación, movidos más bien por otros motivos que distan mucho de ser educativos.

El propósito es el de presentar unos parámetros que ayuden a la optimización del tiempo libre de los jóvenes-adolescentes, a una mejora en su distribución, organización y aprovechamiento de los tiempos de su vida, ayudando a reorganizar todas aquellas actividades llevadas a cabo por ellos y que suponen un consumo innecesario de tiempo libre, incluso cuando portan el rótulo de educativas, dejando que sean ellos mismos quienes elaboren sus propias respuestas y alternativas para configurar su propio estilo de ocio. Los resultados nos están proporcionando una serie de parámetros cuyo análisis e interpretación nos permitirá presentar unas pautas de mejora en términos educativos. Todo ello desde una doble perspectiva: rural y urbana.

## **3.- Precisiones metodológicas.**

### *3.1. Contenido de la encuesta*

El contenido del cuestionario “El tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca” ha sido fruto de la revisión de otros cuestionarios que ya existían en el mercado sobre diversos temas relativos al tiempo libre de los jóvenes. Se estructura, a grandes rasgos, en tres grandes apartados: el primero relativo a preguntas sobre las actividades que en general se hacen en el tiempo libre, las razones que mueven a hacerlo y la frecuencia con que se realizan; el segundo, bloque central de la encuesta, está dividido en diversos apartados relativos a los temas concretos que queríamos analizar, -deportes, informática, televisión, lectura, drogas, familia y hogar, noche, amigos y música-; y el tercer bloque es el relativo a las variables de clasificación, -localidad, edad, sexo, nivel de estudios, etc.-. Estos apartados vienen completados por algunas preguntas abiertas en torno a qué le gustaría tener o hacer en su tiempo libre que no tiene o no hace, o qué necesita para usar mejor su tiempo libre y otras cerradas sobre la disponibilidad de tiempo libre y sobre el grado de satisfacción respecto del mismo.

---

<sup>3</sup> “Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora para el tiempo libre de los adolescentes en la provincia de Salamanca. Diferencias entre espacios rurales y urbanos”. Investigación dirigida por el Dr. José Manuel Muñoz Rodríguez, y financiada por la Junta de Castilla y León, -SA019B06-.

En relación al tema que nos atañe, las preguntas sobre la lectura fueron, con alguna salvedad, muy similares a algunas de las efectuadas en el estudio llevado a cabo por el Ministerio de Educación (MEC, 2002) con el fin de poder contrastar resultados y llevar una línea de trabajo pareja. En este sentido, son el cuerpo de esta parte del cuestionario preguntas sobre el gusto por la lectura, la frecuencia con la que lo hacen, las razones que motivan a leer, el tipo de libros y revistas, la procedencia, etc.

### *3.2. Población y muestra*

La población objeto de estudio la componen alumnos de 1º a 4º de la ESO, escolarizados tanto en centros públicos como en centros privados y ubicados tanto en zonas rurales como urbanas. Para establecer el tamaño de la muestra solicitamos los datos de la población total a la Dirección Provincial de Salamanca, Servicio de Planificación, obteniendo una población total de alumnos por sujetos (16.943), centros (182) y unidades (728) en el curso 2005-2006. Se llevó a cabo un muestreo aleatorio simple de unidades. Los puntos de muestreo se establecieron a partir de un listado de unidades, por centros escolares y estratos; se extrajeron las unidades que deberían formar parte de la muestra, mediante muestreo aleatorio simple. El procedimiento de muestreo se hizo por conglomerados y los centros se estratificaron según su localización geográfica (rural, urbana) y según su pertenencia al sector público o privado. Cruzando estos datos se obtienen cuatro estratos con sus respectivos centros: Público/rural (5 centros); Público/urbano (3 centros); Privado rural (1 centro); Privado/urbano (1 centro), aportando un total de 10 centros, resultando una vez pasados los cuestionarios una muestra de 725 alumnos. Todo ello con un error muestral de 3% (hipótesis de  $p = 50\%$  y nivel de confianza del 95%)<sup>4</sup>.

### *3.3. Aplicación de la encuesta y análisis de los datos*

Una vez elaborada una encuesta piloto, procedimos a su validación, aplicándola a 4 expertos en Pedagogía del Tiempo Libre, 4 expertos en Metodología de la investigación educativa, 4 alumnos, uno de cada curso, y 4 padres de alumnos para que incluyesen las observaciones y los comentarios que estimasen oportunos, antes de su elaboración definitiva. Corregidos algunos aspectos, aplicamos la encuesta durante los meses de Enero-Abril de 2006. Una vez obtenidas las respuestas se procedió a su registro con la ayuda del paquete estadístico SPSS v.13.0<sup>5</sup>; y, por último, estamos empezando a realizar los análisis estadísticos oportunos.

## **4. Resultados relativos a la lectura. Lectura y adolescencia en la provincia de Salamanca.**

### *4.1. Caracterización de los encuestados*

Las características de la población objeto de estudio vienen definidas por una serie de variables de clasificación que corresponden a factores como la edad, el curso, la localidad de residencia, o el sexo, entre otras.

---

<sup>4</sup> El muestreo se hizo en base a datos extraídos de la tabla para la determinación de una muestra sacada de una población finita para márgenes de error del 1%, 3%, 5% y 10% en la hipótesis de  $P = 50\%$  y nivel de confianza del 95%. Santos, J. y otros (2004) *Diseño de encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces, p. 89.

<sup>5</sup> Licencia del Campus de la Universidad de Salamanca

Partimos de una muestra de 725 sujetos, 446 de los cuales pertenecen a zonas rurales, 61,5%, y 279 a zonas urbanas, 38,5%. Como era de esperar, la edad media se sitúa en los 14 años, aproximadamente. El mayor número de sujetos se ubica entre los 13 y los 15 años, y a partir de los 16 va decreciendo la cifra, siendo tan solo 5 alumnos los que tienen 18 años y un caso aislado con 20 años. Un grupo que, como tal, señala diferencias claras que dificultan su estudio en cuanto grupo; unos no han hecho más que dejar la niñez y otros se sitúan próximos a la juventud. En relación al sexo existe un porcentaje similar entre hombres y mujeres, siendo algo mayor el de mujeres (53,4%) frente al de hombres (46,6%), en sintonía con los porcentajes globales que se manejan en la sociedad pero sin excesivas diferencias en la población. Respecto al nivel de estudios nuevamente tenemos cifras similares en los cuatro niveles; no obstante, si comparamos sólo los de 2º de la ESO y los de 4º de la ESO vemos que existe un cierto desnivel en el número de alumnos, inclinándose la balanza en favor de los alumnos de 2º de la ESO, que son quienes tienen mayor número de alumnos, 210 (29,0%) frente a los 147 de 4º (20,3%). Y, por último, el número de alumnos por centro es similar. Giran todos en unos porcentajes de 9% y 11%. Tan solo un centro aporta a la muestra el 12% de alumnos.

#### *4.2. Análisis descriptivo de los hábitos de lectura de los alumnos de enseñanza secundaria de la provincia de Salamanca.*

Lectura y Tiempo Libre. Una primera pregunta llevada a cabo en el contexto general de la investigación sobre las actividades que hacen durante su tiempo libre, en función del grado en que se realizan, nos muestra que la lectura, tanto de libros, como de tebeos y comics o incluso de revistas, no ocupa los primeros puestos. De forma aproximada la media de la población sí que lo hace 1,7 (1-3), pero cuando analizan el grado en que se hace un 51,1% opina que poco. Por el contrario priman las actividades como beber 2,28, salir de paseo 2,45, estar con al familia 2,40, hacer deporte 2,23, escuchar música 2,72 o ver la televisión 2,45, entre otras. En todas ellas más del 50% de la población indica que lo hacen en un grado de “mucho”.

En la ponencia se indica que a nivel nacional la lectura ocupa la penúltima plaza entre las aficiones de los jóvenes. En nuestro caso, siendo conscientes de que la muestra es más amplia en cuanto a orquilla de edades, estamos en unas cifras similares pues por debajo de leer libros en cuanto a frecuencia sólo se encuentra ir a conciertos y tocar algún instrumento, el primero suponemos que por el coste económico que les supone y el segundo que requiere de un compromiso y, sobre todo, gusto por la actividad.

Se les preguntó, igualmente, en este tipo de preguntas generales sobre cuándo se llevan a cabo, si a diario o el fin de semana o indistintamente. Quienes decían que leían lo hacían en un 66,6% a diario, quedando el 18,9% para el fin de semana y el 14,5% indistintamente. Las actividades que llevan a cabo el fin de semana son más bien las discotecas 96,0%, el botellón 93,4%, o el cine 90,6%.

Motivos de la lectura. Posteriormente se les pregunta, de forma general, por las causas por las que leen; un 87,8% lo hace porque quiere, frente a otras razones como porque lo hace mi pareja 1,0%, lo hacen mis amigos 2,2% o quieren mis padres 9,0%. Y en otra pregunta ya dentro del apartado estrictamente de los ítems sobre la lectura, donde se les hace la misma pregunta resulta interesante ver que casi la mitad de la población lo hace por gusto, 42,6%, aunque también hay que anotar que un 22,6% lo hace por obligación, lo cual resulta normal si llamamos obligación a las lecturas que han de hacer a raíz del plan de estudios de los centros de enseñanza. Por aprender lo hace un

15,6% y por trabajo un 12,3%. El porcentaje menor es para aquellos que lo hacen por no aburrirse, 6,8%. Parece claro que los sujetos cuando se aburren hacen cualquier cosa menos leer.

Si lo comparamos con el estudio llevado a cabo por el Ministerio comprobamos que los resultados son muy parecidos; a nivel nacional, incluso, el porcentaje de chicos que lee por gusto es mayor, 52% y, al contrario, por obligación tan sólo un 9%. La muestra a nivel nacional está compuesta por chicos mayores en edad y, por consiguiente, algo más maduros en este tipo de cuestiones.

Actitud frente a la lectura. En lo que atañe a la actitud o gusto por la lectura, más de la mitad de los sujetos se sitúa en los márgenes inferiores: nada, 17,3%, muy poco, 18,8% y algo, 32,0%. Mucho tan sólo un 13,1% y bastante un 16,3%. No obstante, la población se sitúa, en términos generales, tímidamente por encima de la media, 2,92 (1-5) lo cual significa que tenemos unas mínimas bases a partir de las cuales poder plantear propuestas de mejora en cuanto a hábitos de lectura. Y resulta, cuando menos, significativo, educativamente hablando, que buena parte de los sujetos terminan los libros que empiezan a leer, 44,0%, siendo el menor porcentaje los que nunca se los terminan, 5,6%. La media se sitúa así en un 3,92 (1-5), lo que se traduce en un porcentaje medio-alto de éxito en la finalización de la lectura de los libros. Los datos de finalización de los libros a nivel nacional se encuentran en cifras similares, con un 38% que dice que siempre lo termina y tan sólo un 2% que nunca.

Observando los resultados a nivel nacional comprobamos que las cifras vuelven a ser similares, si bien percibimos que son algo superiores a nivel nacional pues un 37% considera que algo, 5 puntos por encima de los chicos salmantinos y un 29% bastante, 13 puntos más que en los datos de Salamanca. De nuevo el factor edad está presente y lo comprobamos analizando los datos que obtenemos del análisis inferencial por niveles. En 1º de la Eso la media, cuando se habla de actitud frente a la lectura, es de 2,91 (1-5) y, en cambio, en 4º de la Eso aumenta hasta un 3,12 (1-5).

Frecuencia lectora. La frecuencia lectura de la población se encuentra en una media de 3,21 (1-5), dato, cuando menos, halagüeño, en sintonía con el que dábamos anteriormente. Casi la mitad de la población lee a la semana, 1 o 2 veces el 26,8% y todos los días el 22,6%, lo que resultan unos datos bastante aceptables. Son datos que coinciden con los obtenidos a nivel nacional donde un 36% lee en su tiempo libre más de una vez a la semana siendo considerados lectores frecuentes. No obstante, sigue habiendo sujetos que no leen casi nunca o nunca, 17,2%, aunque es un porcentaje inferior al obtenido a nivel nacional que se sitúa en un 25,83%, considerados no lectores.

Tabla 0.0. Estadísticos descriptivos de la frecuencia lectora

<b>¿Con qué frecuencias lees?</b>	f	%	Med. (1-5)	Sx
<i>Nunca/casi nunca</i>	124	17,2	3.21	1.409
<i>Alguna vez al trimestre</i>	120	16,6		
<i>Alguna vez al mes</i>	121	16,8		
<i>1 ó 2 veces por semana</i>	193	26,8		
<i>Todos los días</i>	163	22,6		
<b>Total</b>	721	100,0		

Si esta misma pregunta la hacemos atendiendo sólo a los días de diario la media baja 2,76 (1-5). Los mayores porcentajes se sitúan en las respuestas de muy poco y algo con un 28,5% y 35,1% respectivamente. Es significativo que aún existe un 13,0% que considera que no lee nada a diario por encima del 7,2% que sí considera que lee mucho. En suma, más de 2/3 de la población considera que lee algo o poco o, incluso, nada a diario. Y haciendo la pregunta aludiendo sólo a los fines de semana aún es mayor el porcentaje de aquellos que no leen nada, un 30,8%. La media desciende respecto a los días de diario, 2,33 (1-5), y la intensidad de la lectura también desciende a medida que la frecuencia se considera mayor, siendo tan sólo un 5,9% los que se consideran que leen mucho y un 11,0% bastante. Da la impresión de que se lee a diario porque lo marca el ritmo escolar más que por otro tipo de motivos pues llegado el fin de semana la frecuencia disminuye.

Preferencias lectoras. Respecto al tipo de libros o revistas que leen vemos que ninguno de ellos obtiene un porcentaje muy alto en cuando a frecuencia de lectura. Las aventuras, 57,2% es el más considerado, seguido del humor con un 47,1%, y del terror con un 41,0%. En cambio, sí se ponen más de acuerdo en aquellos que no leen casi nada pues tenemos cinco tipologías que superan el 90%: autobiografías, 94,2%, ciencia y tecnología, 90,6%, historia y política, 90,3%, lectura clásica 94,2% y poesía 91,8%. Son resultados nuevamente cercanos a los obtenidos en el estudio llevado a cabo por el Ministerio. En él, el terror, las aventuras, el misterio y el humor son los preferidos por los jóvenes.

Posteriormente cruzamos las dos preguntas, el tipo de libros y la frecuencia, reduciendo la tipología según el modelo seguido en el estudio del Ministerio. Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 0.1. Estadísticos descriptivos de número de horas semanales dedicadas a leer por tipo de lectura

Tipos y frecuencia	M	Nada		Menos de 1 hora		Entre 1 y 3 horas		Entre 3 y 5 horas		Más de 7 horas		Total	
		f	%	f	%	f	f	%	%	f	%	f	%
<i>Libros voluntarios</i>	1	275	38,9	201	28,4	163	23,1	39	5,5	29	4,1	707	100
<i>Libros de clase</i>	2	118	16,4	301	41,9	229	31,9	50	7,0	20	2,8	718	100
<i>Comics o tebeos</i>	1	484	67,8	140	19,6	62	8,7	21	2,9	7	1,0	714	100
<i>Periódicos o revistas</i>	2	212	29,4	328	45,5	122	16,9	40	5,5	19	2,6	721	100

Como vemos en la tabla, de entre los tipos libros señalados ninguno obtiene un porcentaje superior a menos de una hora, incluso tanto los libros voluntarios como los comics o tebeos no son leídos en un 38,9% y 67,8% respectivamente. Tan solo los libros de clase se mantienen entre 1 y 3 horas con un 31,9%. Más de 3 horas no encontramos ningún porcentaje significativo, pues todos son mínimos.

Si observamos la tabla siguiente, a nivel nacional podemos comprobar que los datos son muy parecidos.

Tabla 0.2. Número de horas semanales dedicadas a leer por tipo de lectura. Porcentaje de jóvenes

< 1 h.      1-3 h.      3-5 h.      5-7 h.      >7 h.



	HOMBRE		MUJER		TOTAL		t	
	Med.	Sx	Med.	Sx	Med.	Sx	t	p
¿Te gusta leer?	2,71	1,260	3,10	1,224	2,92	1,260	-4,162	0,000
¿Con qué frecuencias lees?	2,99	1,474	3,42	1,322	3,21	1,409	-4,041	0,000

En el gusto por la lectura las mujeres están algo por encima de los hombres, un 3,10 frente a un 2,71 (1-5); y de igual modo ocurre en la frecuencia lectora pues las chicas con una media de 3,42 superan a los chicos que tiene un 2,99 (1-5). También podemos indicar que las chicas leen en mayor porcentaje por gusto, 49,4% que los hombres, 34,6%, y en cambio los chicos leen en mayor número por obligación 26,1% que las chicas 19,9%. En relación a los tipos de libros o revistas que leen los adolescentes, encontramos que para las siguientes categorías no existen diferencias significativas por sexos: “Aventuras”, “autobiografías”, “historia y política”, “humor”, “literatura clásica” y “poesía”. En cambio sí se encuentra diferencias significativas en otras categorías como la “ciencia ficción” y “ciencia y tecnología” que los chicos superan en un 10% a las chicas en la categoría “deporte” donde la diferencia asciende a un 32%. Por el contrario, la categoría “románticos”, con un 25% más, y los libros de “terror”, con un 15%, son los preferidos por las chicas. Y, por indicar algún dato más, cuando se habla de terminar de leer los libros también obtienen una media superior las chicas, 4,05 sobre los chicos, 3,76 (1-5). Como vemos, coincide, en cierta medida, con los datos mencionados en la ponencia a nivel nacional, aunque con diferencias menos significativas.

## 5. Conclusiones

De forma breve y telegráfica señalamos algunas de las conclusiones a las que llegamos tras este pequeño estudio en el que nos encontramos aún haciendo los análisis inferenciales y de varianza:

En primer lugar, podemos afirmar que la lectura sigue siendo un tema pendiente. Se lee poco en el tiempo libre y los fines de semana, tiempo libre entre los tiempos libres, menos aún, pues están saturados de otro tipo de actividades que más tienen que ver con las relaciones, las personas y la calle. No obstante, da la impresión de que los chicos quieren mostrar un cierta actitud positiva hacia la lectura; con todo, sigue existiendo un porcentaje de no lectores bastante significativo y no resulta copioso el colectivo de lectores habituales. El tema sobre el que versan los libros es el eje central del proceso lector, lo cual nos está indicando una de las vías a través de la que facultar el hábito lector. Y las bibliotecas siguen presentando un cierto déficit en su uso y en su mantenimiento, lo que a nuestro entender resulta muy llamativo e incluso alarmante.

En segundo lugar, estos datos que acabamos de presentar no distan mucho de los que se vienen mostrando en estos últimos años a nivel nacional. Con cierta cautela por el hecho de ser la muestra distinta en nuestro estudio del que se llevó a cabo en el año 2002 a nivel nacional, podemos decir que las diferencias no son significativas. Los datos demuestran similitudes en actitud frente a al lectura, hábitos lectores, frecuencia lectora, temas elegidos, razones por las que se lee y uso de las bibliotecas.

En tercer lugar, las diferencias a nivel de sexo en la provincia de Salamanca resultan menos significativas que a nivel nacional; no obstante, las chicas salmantinas tienen igualmente un nivel de frecuencia lectora mayor que los chicos.

En cuarto lugar, la ausencia y desorganización del tiempo libre es una de las razones que, en cierto sentido, influye en el escaso tiempo que se dedica a leer. Teniendo en cuenta que en los fines de semana se lee menos aún que a diario, parece claro que la sobresaturación de actividades y la desorganización del tiempo impiden que, al menos, puedan plantearse la posibilidad de leer.

En quinto lugar podemos decir, con cierta cautela, que la influencia de los padres en los hábitos lectores es importante. Bien es cierto que a esta edad la influencia de los padres es notoria en todos los ámbitos de la vida. No obstante, resulta llamativo que el mayor porcentaje de los libros que leen son propios, es decir, comprados por los padres o que se encuentran en los hogares familiares. Eso demuestra que, al menos, el hábito de lectura, en cierto grado, va de la mano de la familia.

En sexto lugar vemos que la imagen y el sonido prevalecen por encima del texto. La televisión, Internet y la música copan los puestos más altos en cuanto a actividades realizadas se refiere. Ello unido a que los que leen lo hacen mayoritariamente sobre libros cuyos temas les atraen nos está indicando rastros que los chicos van dejando a partir de los cuales trazar líneas de actuación.

Y, por último, comprobamos que este tipo de estudios en torno a la lectura y el tiempo libre requieren de planteamientos y modelos metodológicos mixtos. En esta edad es muy importante el nivel relacional de las personas al cual difícilmente se llega en base a estudios cuantitativos como el que hemos presentado. Lo vemos con claridad en algunas de las actividades más demandadas por los jóvenes. La importancia de la familia, del grupo de amigos, se percibe de forma más plena desde los estudios cualitativos.

## **6. Prospectiva**

Al hilo de estas conclusiones y en base a lo establecido en la ponencia (Etxeberria, Janer, Pereira y Vázquez, 2007, pp. 27 y ss.) pasamos a indicar, a modo de corolario de este trabajo y prospectiva de la investigación presentada, tres posibles líneas de actuación que surgen de los datos obtenidos.

Por un lado, creemos necesario y prioritario una mejor distribución de los tiempos y, sobre todo, liberación de tiempo y educación en el tiempo libre. Si observamos, aunque sea rápidamente, los datos que hemos obtenido en la investigación en su conjunto, no sólo en relación a la lectura, los chicos muestran un cierto ahogo a la hora de establecer las actividades que llevan a cabo a lo largo de la semana, principalmente a diario. Son muchas las actividades que se realizan bajo el rótulo de educativas que esconden un índice formativo bajo. El empeño por parte de los padres, - la necesidad de “tenerlos ocupados” y de “hacer aquello que no pude yo pero que me hace ilusión que haga mi hijo”- deja poco tiempo libre a los chicos para, al menos, decidir si quieren o no leer.

Y cuando lo tienen, en muchos casos, muestran una cierta satisfacción con aquello que realizan que, en ocasiones, no va más allá de dejar pasar el tiempo. Una cosa es tener tiempo y otra saberlo usar. Previo a una buena distribución de los tiempos creemos oportuno unas pautas que permitan a los sujetos discernir en torno a la coordenada temporal en relación con su vida y sus costumbres. Sólo se lee si tenemos tiempo y, una vez que lo tenemos, debemos saberlo usar. La educación en el tiempo libre resulta fundamental.

Por otro lado observamos que tan importante es incidir en la variable tiempo como en la variable espacio cuando se habla de la lectura. Pensamos que no son suficientes los espacios en los que se anima a la lectura ni, incluso, esos espacios en los

que habitualmente leemos reciben el trato que se merecen. Los colegios, las bibliotecas y los espacios familiares son, por lo general, los lugares elegidos para leer. Muchos de ellos, principalmente los públicos como las escuelas y las bibliotecas, carecen del empuje necesario para ser auténticos lugares donde se vive la lectura. Estas últimas han de pasar a ser espacios públicos de encuentro, de promoción de productos, descentralizadas, “que se parezca más a un emporio bullicioso que a una oficina administrativa... dinámicas, impulsoras y dinamizadoras (Solé 1999, 170).

Y hablamos de nuevos espacios porque las ciudades y los pueblos de referencia de las personas pueden y deben dar, permítanme la expresión, más de sí “Los cambios en los modos de comunicación afectan también a la lectura y a la promoción de la misma, creándose nuevos espacios en unos tiempos que son diferentes, tiempos de globalización” (Cerrillo 2005, 54). Quien tiene un hábito de lectura adquirido y es considerado un lector habitual lleva a cabo tal ejercicio, de forma indistinta, en un parque, en el metro, en la calle, en un restaurante o en la plaza del pueblo. Los lugares escogidos por la gente para frecuentar y hacer vida pública deben ser también lugares donde se fomente la lectura e incluso, esos lugares de referencia de los chicos deben ser tema de lectura. Las políticas territoriales de los ayuntamientos deben fomentar la lectura en base a planteamientos no sólo generales sino también particulares, en función de sus gentes, sus necesidades y sus sitios, coordinando esfuerzos con todo tipo de entidades, -que puede pasar por la panadería del pueblo-, y combinando actuaciones.

Y, por último, no sólo hay que impulsar la lectura desde nuevos lugares sino, también, desde nuevas direcciones. Observando los intereses de los sujetos objeto de la investigación vemos que la música, por ejemplo, es la actividad que más realizan y que más les gusta llevar a cabo en su tiempo libre. Puede resultar sencillo introducir planes de fomento de la lectura vía la música que les gusta y que escuchan. Entre los diversos ejemplos que podemos mencionar nos quedamos con los libros/cd que empiezan a tener un hueco en el mercado, o los libros/dvd donde explican el porqué de las canciones, de las letras, etc.

Lo mismo ocurre con la imagen. Junto a la música, buena parte de su tiempo lo invierten en estar frente a la pantalla del televisor o del ordenador. Se indica en la ponencia que no sólo hay que leer en papel sino que, también, se puede hacer en la pantalla, en base a un Dvd interactivo y multimediado, por indicar un ejemplo. La Televisión e Internet pueden ser dos buenos apoyos de fomento de la lectura. Y en esta misma línea de buscar vías para promover la lectura se encuentra el grupo de pares y la familia, más aún a esta edad en la que se dependen tanto de los otros para llevar a cabo cualquier actividad. Son dos de los pilares imprescindibles para el fomento de la lectura.

En suma, los resultados de la investigación y las reflexiones planteadas conducen a una última anotación, a colación de lo planteado en la ponencia respecto a la necesidad de “cultivar el amor por la lectura” (Etxeberría, Janer, Pereira y Vázquez, 2007, p. 31) como argumento y acción imprescindible para fomentar la lectura. Pensamos que previo a ello hay que incidir en un aspecto crucial de la persona para que llegue a amar a alguien o a algo: la apetencia. En este sentido, uno de los fundamentos de cualquier propuesta para el fomento de la lectura debe partir del cultivo del apatito por la lectura, de lo contrario difícilmente llegaremos a conocerla y, mucho menos, a amarla. “Como en el amor, tan próximo a cuya seducción toda lectura se manifiesta. Al igual que en éste, lector y lectura se buscan y se encuentran” (Basanta 2005, 190). Uno de los grandes problemas que tienen los chicos en la etapa adolescente es el desconocimiento de muchas realidades y, como consecuencia, la ausencia de interés, apetito, por degustarlas. El uso autónomo y eficaz de la lectura sólo es posible desde el conocimiento y, muchas veces, no llegamos a conocer algunas cosas o algunas personas

salvo cuando nos las presentan, salvo cuando cultivan en nosotros la apetencia por conocerlas. Es uno de los caminos que nos permitirá hablar de la lectura no sólo como esa herramienta que nos facilita el acceso al conocimiento sino, también, como una de las vías a partir de las cuales construimos como persona, ser a partir del pensamiento de los demás para construir nuestra identidad personal y colectiva.

## **7. Referencias bibliográficas**

- BASANTA REYES, A. (2005) La pasión de leer, *Revista de Educación*, nº extraordinario, 189-201.
- CERRILLO TORREMOCHA, P. C. (2005) Lectura y sociedad del conocimiento, *Revista de Educación*, nº extraordinario, 53-61.
- ETXEBERRÍA, F.; JANER, G.; PEREIRA, M°. C. y VÁZQUEZ, G. (2007) Lectura en la Educación, en XXVI SITE. *Lectura y Educación*. Lloret de Mar, Universitat Autònoma de Barcelona.
- M.E.C. (2002) *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- SANTOS, J. y otros (2004) *Diseño de encuestas para estudios de mercado. Técnicas de muestreo y análisis multivariante*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- SOLÉ, I. (1999) Lectura y consumo cultural, en AA. VV. *Por una ciudad comprometida con la educación*. Barcelona, Ajuntament de Barcelona, 157-184.

## **XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN "LECTURA Y EDUCACIÓN"**

### **Primera ponencia: Lecturas y educación**

#### **Addenda a la primera ponencia:**

#### **Autobiografías de infancia y aprendizaje de la sociabilidad**

Concepción Naval  
Universidad de Navarra

El fenómeno de la globalización tiene una amplia resonancia en la educación porque está relacionado con temas tan cruciales hoy en el panorama cultural y vital como los movimientos migratorios, los contextos multiculturales en los que la educación actual se lleva a cabo, las tensiones y conflictos consiguientes entre diversidad e identidad, y las demandas educativas que comportan (cfr. Yates and Youmis, 1999; Sartory, 2001; Bolívar, 2001; Pérez Juste, Touriñán, Bartolomé y García Garrido, monográfico *Bordón*, 2004 y Gurin, Nagda and López, 2004).

En mi interés por indagar, en este mundo globalizado, sobre el aprendizaje de la sociabilidad en la infancia, dentro del marco de la educación para la convivencia, me he encontrado con una cuestión candente en la investigación educativa, que es el estudio de las relaciones familiares, y con un subgénero emergente en la literatura, que es la autobiografía de infancia.

Aquí quisiera centrarme brevemente en el segundo punto, haciendo un planteamiento general de la cuestión y su posible desarrollo en la investigación educativa.

Los antecedentes del tema de estudio podrían rastrearse en tres ámbitos interrelacionados: la educación, la literatura y la historia.

Una base sólida para este estudio son los trabajos de R. Coe: *When the Grass was Taller. Autobiography and the Experience of Childhood* (1984 a) y *Reminiscences of Childhood. An Approach to a Comparative Mythology* (1984 b) sobre este género, aunque se puedan hacer algunas matizaciones. Por ejemplo, aunque Coe afirma que la vida pública y política no suele afectar al pequeño mundo alternativo del niño, los mitos de infancia que aparecen en las autobiografías coloniales y postcoloniales por él estudiadas, están imbuidos de los problemas que acuciaban al país.

Por tanto, parece de interés estudiar los mitos de infancia propios de un conjunto de autores que recrean su pasado en una determinada época y lugar escogiendo el género de la autobiografía.

La autobiografía de infancia y adolescencia es un subgénero que surge en los 150 últimos años, desde aproximadamente 1850. Hoy es un género establecido, se puede considerar autónomo y con una extensa producción.

La autobiografía de infancia como género independiente plantea cuestiones de identidad personal y social, pero desde la perspectiva del niño (cfr. Davis, 2001; Davis, R. y Baena, R., 2001; Baena, R., 2000). Desde un cierto punto de vista se podría pensar que la experiencia de la infancia en distintos lugares y épocas es de algún modo similar; sin embargo, como demuestra Coe en su estudio de más de 600 autobiografías de infancia, la imagen y mitos son muy distintos en las distintas culturas.

Coe apunta que un mito es la encarnación simbólica de una verdad, quizá demasiado profunda para ser aprehendida por la mente consciente (cfr. 1984b, 2, 228). Surgen así unas preocupaciones que son recurrentes en las distintas obras, con características diversas según las distintas culturas, que parecen operar a un nivel en cierto modo inconsciente. Estos motivos latentes los considera mitos. A través del estudio de los mitos de infancia es posible descubrir un camino que nos lleve de lo meramente contingente a lo que es significativo para el niño. De ahí el interés del estudio de las “metáforas del yo”: la metáfora es la figura retórica principal en la autobiografía. El autor usa metáforas que ilustran su proceso de “auto-conocimiento” y “auto-representación”.

En cada cultura hay un mito que va más allá del caso individual descrito en esa autobiografía. Como Coe sugiere, probablemente entenderemos mejor estos textos, si los vemos como exploraciones realizadas sobre la experiencia educativa que se ha tenido, o como meditaciones sobre las relaciones entre madre-hijo, que si los tomamos como autobiografías de infancia de un individuo aislado. Viñao apunta en esta línea: “las autobiografías ofrecen un número de testimonios suficientemente amplio como para poder extraer de ellos similitudes generales y mostrar, al mismo tiempo, la inagotable diversidad de las vivencias particulares” (1999, 252).

La autobiografía de infancia es un género que se sitúa, por su propia naturaleza, entre los hechos y la ficción, entre la prosa y la poesía, entre la imaginación y la experiencia, lo cual permite recrear de un modo nuevo una identidad anterior.

Las autobiografías de infancia, al expresar lo que P. Smith (1988, XXXV) llama “posiciones de subjetividad”, se convierten en “narrativas experimentales y revisionistas”, que cuestionan la autoridad textual y los paradigmas establecidos. Será de interés estudiar las distintas metáforas del yo que utilizan autores transculturales en sus autobiografías. Esas metáforas, como las define Olney (1972, 1980), se refieren a ámbitos diversos, como por ejemplo el lenguaje o la música.

Dentro de la historia y de la historia de la educación en concreto, ha habido en estos últimos años una evolución que está en relación con la que se observa

en la literatura: se ha desarrollado un cuerpo de estudio sobre la historia de la infancia y al mismo tiempo ha habido una evolución hacia lo que se podría denominar una historia más *experiencial* y literaria (cfr. Nóvoa, 1997, 20-25), centrada en los actores educativos. La vuelta del sujeto subraya esa aproximación experiencial que tiende a reemplazar una visión de la educación como “estructura”. Las *personas* vuelven a encontrar su lugar en el cuadro histórico de la educación.

Después de haber contado la historia de los contextos escolares, la investigación se orienta hacia las *subjetividades*, tratando de dar razón de la experiencia de los individuos –y de los individuos integrados en las comunidades a las que pertenecen– y mostrando cómo viven sus recorridos educativos. La formación de las identidades personales está en el centro de estas perspectivas “experienciales”, que sugieren una nueva visión histórica de los diferentes actores educativos (niños/alumnos, maestros, mujeres, etc.).

Es interesante en esta línea el artículo de Nóvoa (1997) “La nouvelle histoire américaine de l’éducation” donde distingue cuatro grupos o ámbitos de estudio dentro de esta tendencia:

1) Trabajos que se basan en testimonios escritos u orales, autobiografías, diarios y otros documentos que permiten contemplar de otro modo las experiencias de vida de los niños y los alumnos (cfr. Graff, 1995; Elder, Modell y Ross, 1993; Werner, 1995; Finkelstein, 1996). El estudio de Graff en esta línea llama la atención sobre una historia en primera persona del singular.

2) Otros autores marcan una ruptura más profunda, tratando las memorias de los niños/alumnos como *textos*. Adoptan las estrategias de la historia literaria al realizar análisis textuales. Las obras de Beatty (1995) sobre la cultura de los niños, de Finkelstein (1989) sobre el gobierno de los jóvenes, de Griffin (1993) sobre las representaciones de la juventud, o de Richardson (1989) sobre el movimiento higienista y las políticas sociales, ilustran las orientaciones de esta corriente historiográfica.

En el fondo estos autores tratan las *voces* de los actores como *textos* y se las somete a un análisis más sofisticado, tratando de superar la falsa dicotomía tradicional entre las voces (*naturales*) y los textos (*construidos*).

3) Una evolución parecida se puede observar en los estudios históricos sobre los maestros, en los que se presta cada vez más atención a la experiencia y los recorridos vitales. Ponen el acento en las *identidades* personales y profesionales, y al mismo tiempo no ocultan estas corrientes de investigación su proyecto político: *dar la palabra* a los maestros, a los que se considera un grupo *reducido al silencio* por el discurso histórico tradicional. La obra de Altenbaugh (1992) *The Teacher’s Voice* es una buena muestra de ello. Ciertamente, el recurso a la historia oral permite dar un mayor realce a la presencia y el papel de los maestros en la tarea educativa, y aunque ha recibido críticas –sobre todo, como afirma Nóvoa, por su visión un tanto simplista de las relaciones entre teoría y práctica, entre voz y texto, y sobre todo de los niveles micro y macro de análisis

de los contextos educativos– la citada obra, que se sitúa en la línea de la historia social, supone una contribución apreciable.

4) Otra influencia más decisiva para la configuración de esta historia experiencial y literaria la constituyen los estudios feministas, tal como se desarrollaron durante las dos últimas décadas del siglo XX. No supusieron sólo la introducción del concepto de ‘género’, sino la afirmación de la subjetividad como espacio de conocimiento, lo que permitió a estos estudios revolucionar las ciencias humanas y sociales.

El concepto de experiencia pasa así a estar en el centro del trabajo histórico en cuanto apropiación personal de los acontecimientos vividos, o como proceso de *construcción* de la identidad. El lenguaje aparece como un elemento de afirmación individual y colectiva, pues el lenguaje y el silencio intervienen en la *reconstrucción* de las vidas personales y profesionales. Canning (1994) subraya que las historiadoras feministas han sido las primeras en descubrir el poder del discurso en la construcción de las diferencias sexuales y en la consolidación de otras distinciones que se reflejan en las prácticas sociales e institucionales.

La articulación de la “dimensión experiencial” y de la “imaginación literaria” es otra de las aportaciones destacadas de la perspectiva feminista (cfr. Biklen, 1995; Casey, 1993; Clifford, 1995; Gore, 1993; Hobbs, 1995; Luke y Gore, 1992, entre otros).

Probablemente estas palabras de Nóvoa son más que suficientes para formular el propósito de esta corriente de pensamiento:

“En effect, le passage d’une histoire des structures à une histoire des acteurs est un project essentiellement politique, qui acquier des contours bien précis aux États-Units. L’idée d’écrire une histoire ‘alternative’ relève de l’intention de bien montrer comment les termes de différence (le genre, mais la race, la classe, l’ethnie, ...) agissent dans le domaine éducatif. C’est une littérature qui plonge ses racines dans une référence d’action, voire même de réorganisation de la vie sociale et culturelle, ce qui lui accorde des caractéristiques uniques. Il faut néanmoins reconnaître que la naïveté des premiers temps est en train de faire place à une sophistication théorique et conceptuelle qui transforme ces approches en une source important de renouvellement de l’histoire de l’éducation” (1997, 24-25).

Mi interés es –aquí tan sólo planteo la cuestión– poner en relación estos ámbitos de estudio, proponiendo que se investigue la imagen que se da de la formación de la sociabilidad en los niños “transculturales” –cómo comparece la transculturalidad en esas autobiografías de infancia– para luego poder extraer consecuencias para la educación. Se trata de descubrir cómo se manifiesta la transculturalidad para corregir errores o proponer modos de llevar a cabo una educación que promueva las actitudes cívicas necesarias para suscitar la acción social.

Una objeción que va al fondo de este planteamiento –aunque no voy a extenderme en el asunto– es la que apunta a las relaciones entre la historia y la

literatura. ¿Qué relación hay entre realidad y ficción en la literatura y en la historia? En las autobiografías ¿hasta qué punto el autor está re-creando su propia historia al contarla? Éste es uno de los interrogantes características de la postmodernidad, en la que se entiende que la historia no es sólo testimonio de hechos del pasado, sino contar dichos eventos. Se difuminan las fronteras tradicionales entre lo que se había entendido por “literatura” e “historia”<sup>1</sup>.

El post-estructuralismo destaca ese carácter *narrativo* de la historia y por tanto la aproximación al pasado a través de “representaciones”. Todo ver es en concordancia con un modo de ver que se adquiere de otros, y por tanto se comparte con otros. Entonces la historia es re-creación del pasado poniendo en juego memoria e imaginación. Se apunta a la historia (*history*) como relato (*story*). Es posible contar el pasado, pero difícilmente objetivarlo (Hutcheon, 2002). Esta cuestión es más patente aún en las autobiografías.

Los estudios de los distintos subgéneros de *life writing* (autobiografía, biografía, epistolarios, memorias de viajes, diarios, etc.), que se han realizado hasta ahora desde el punto de vista de la narrativa, han dejado en gran parte en segundo plano otros aspectos más vinculados, por ejemplo, con la antropología y la educación. Mi propósito es realizar una investigación que sea una aportación en esta línea. Es decir, las autobiografías además de poder ser consideradas desde el punto de vista de su lectura y escritura, son documentos sociales que nos ayudan a entender mejor al ser humano y su formación, y avalan o dan datos para corregir la actuación educativa que estamos llevando a cabo.

Analizar las autobiografías de infancia como documento social ayudará a conocer y entender las vidas de personas concretas en un contexto histórico-cultural determinado y puede permitir reflexionar y entender mejor la situación actual de la educación y sus problemas, así como contribuir a la búsqueda de soluciones adecuadas (cfr. Noddings, 1991; González Monteagudo, 1996 a b y 2004; Gil, 2006, entre otros).

Las autobiografías de infancia poseen también –aunque ello sería materia de un estudio complementario- una dimensión educativa en otros sentidos (cfr. Puig, 1993; Gil, 1998; Larrosa, 1995, 1996): a) como instrumento en manos del maestro para la educación de los niños (lectura de autobiografías que ayudan a reflexionar sobre la propia vida personal y son un medio excepcional de educación afectiva, moral, cívica); y b) como ejercicio que pueden realizar los niños respecto a su propia biografía personal (escritura de autobiografías).

Pamplona, 9 de agosto de 2007

---

<sup>1</sup> Hutcheon (2002, 35) destaca en esta línea “la autoconciencia de la ficcionalidad, la ausencia de esa familiar pretensión de transparencia, y la puesta en duda de las bases sobre las que se asienta la escritura de la historia”.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abbs, P. (1974). *Autobiography and education*. London: Heinemann.
- Altenbaugh, R.J. (1992). *The Teacher's Voice. A Social History of Teaching in Twentieth Century America*. London: Falmer Press.
- Baena, R. (2000). Childhoods: la autobiografía de infancia como subgénero narrativo en auge. *Rilce*, 16/3 479-489.
- Beatty, B. (1995). *Preschool Education in America –The Culture of Young Children from the Colonial Era to Present*. New Haven y Londres: Yale UP.
- Biklen, S. (1995). *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*, New York: Teachers College Press.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*, número extraordinario, 265-288.
- Canning, K. (1994). Feminist History after the Linguistic Turn: Historizing Discourse and Experience. *Signs –Journal of Women in Culture and Society*, 19 (2), 368-404.
- Casey, K. (1993). *I answer with my life: Life histories of women teachers working for social change*, New York: Routledge.
- Clifford, G. (1995). *Equally in View, The University of California, Its Women, and the Schools*. Berkeley: University of California.
- Coe, R. (1981). Portrait of the artist as a young Australian: Childhood, literature and myth. *Southerly* 41, 126-182.
- Coe, R. (1982). Childhood in the Shadows: The Myth of the Unhappy Child in Jewish, Irish and French-Canadian Autobiography. *Comparison* 13, 3-67.
- Coe, R. (1984a). *When the Grass Was Taller: Autobiography and the Experience of Childhood*. New Haven: Yale UP.
- Coe, R. (1984b). Reminiscences of Childhood: An Approach to a Comparative Mythology. *Proceedings of the Leeds Philosophical and Literary Society* XIX, 6.
- Davis, R. (2001). *Transcultural Reinventions: Asian American and Asian Canadian Short Story Cycles*. Toronto: TSAR.
- Davis, R. y Baena, R. (eds.) (2001). *Small Worlds: transcultural visions of Childhood*, Pamplona: EUNSA.
- Elder, G.H., Modell, J. y Ross, D.P. (eds.) (1993). *Children in time and place: Developmental and historical insights*. Cambridge: Cambridge UP.

- Finkelstein, B. (1989). *Governing the young: Teacher behavior in popular primary schools in 19<sup>th</sup> century United States*. New York: Falmer Press.
- Finkelstein, B. (1996). Revealing childhood, adolescence, and youth in the history of education: Approaches in the 1990s. *Paedagogica Historica*, 32, 2, 453-474.
- Gil Cantero, F. (1998). Educación y narrativa: la práctica de la autobiografía en la educación. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 9, 1998, 115-136.
- Gil Cantero, F. (2006). Educació i narrativa. *Temp d'Educació*, vol. 31, 2006, 103-122.
- González Monteagudo, J. (1996a). Las historias de vida. Aspectos históricos, teóricos y metodológicos. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 12, 223-242.
- González Monteagudo, J. (1996b). El enfoque biográfico sobre los profesores. Una revisión de las líneas de trabajo más relevantes. *Revista Aula Abierta*, 68, 63-85.
- González Monteagudo, J. (2004). Sobre el amplio paisaje de las historias de vida. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, año X, nº 38, 97-101.
- Gore, J. (1993). *The Struggle for Pedagogies – Critical and Feminist discourses as regimens of truth*. New York: Routledge.
- Graff, H. (1995). *Conflicting Paths -Growing Up in America*. Cambridge: Harvard UP.
- Griffin, C. (1993). *Representations of Youth –The Study of Youth and Adolescence in Britain and America*. Cambridge: Polity Press.
- Gurin, P., Nagda, B.A. y López, G. (2004). The benefits of diversity in Education for Democratic Citizenship. *Journal of Social Issues*, 60/1, 17-34.
- Hobbs, C. (ed.) (1995). *Nineteenth Century Women Learn to Write*. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Hutcheon, L. (2002). *The Politics of Postmodernism*. London y New York: Routledge.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- Luke, C. y Gore, J. (eds.) (1992). *Feminism and Critical Pedagogy*. New York and London: Routledge.
- Noddings, N. (1991). Stories in dialogue caring and interpersonal reasoning. En C. Witherell y N. Noddings (eds). *Stories lives tell. Narrative and dialogue in education* (pp. 157- 170). London : Teachers College Press.

- Nóvoa, A. (1997). La nouvelle histoire américaine de l'éducation. *Histoire de l'éducation*, 73, 3-48.
- Olney, J. (1972). *Metaphors of Self: The Meaning of Autobiography*. Princeton: Princeton UP.
- Olney, J. (1980). *Autobiography: Essays Theoretical and Critical*. Princeton: Princeton UP.
- Puig, J.M. (1993). Notas para un estudio sobre los usos de la escritura autobiográfica en educación. *Pad'è*, 3, 153-162.
- Richardson, T. (1989). *The Century of the Child- The Mental Hygiene Movement and Social Policy in the United States and Canada*. Albany: State University of New York Press.
- Sartory, G. (2001). *La sociedad multiétnica: Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Smith, P. (1988). *Discerning the Subject*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Viñao, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. *Sarmiento*, 3, 223-253.
- VV.AA. (2004). La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad, preparatorio del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *Bordón*, volumen monográfico.
- Werner, E. (1995). *Pioneer Children on the Journey West*. Boulder: Westview Press.
- Yates, M. y Youmiss, J. (eds.) (1999). *Roots of Civic Identity*. Cambridge: Cambridge University.

## Sobre palabras e imágenes

Núria Obiols Suari

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

La literatura infantil está casi siempre acompañada de ilustraciones. A todos nos sorprendería entrar en una librería, visitar la sección infantil, y encontrar libros en los que sólo apareciera el texto. Páginas repletas de letras, párrafos, mayúsculas que llenarían una página detrás de otra. Tal y como estamos acostumbrados los adultos. Sería bastante realista imaginarse a un niño hojeando uno de estos libros y exclamando algo así como: “¡Jo! no tiene dibujos!” o con interrogación muy exagerada “¿No tiene dibujos?”. Sería una sorpresa enorme. Algo que parece que no puede ser. De hecho, tanto es así que el propio Lewis Carroll lo puso en boca de su famosa Alicia. Alicia está perezosamente tumbada en la hierba observando un libro de su hermana, cuando, entre sorprendida y un poco arrogante, se pregunta aquello de “¿de qué sirve un libro (...) que no tiene diálogos ni dibujos?”<sup>1</sup>. Efectivamente, desde hace ya algunos años, a casi nadie sorprendería el comentario de Alicia.

En las páginas que siguen nos dedicaremos a analizar ésta cuestión y si las consecuencias de esta realidad son verdaderamente positivas para los niños lectores. Es decir, si tratar de imaginar una realidad distinta, podría ser beneficioso para ese jovencísimo lector al que le apetece que le cuenten una historia y que, hoy en día, la encuentra, en la mayoría de los casos, acompañada de imágenes. Para ello argumentaremos cuatro ideas que nos parecen importantes.

La primera hace referencia a los inicios sobre todo este tinglado del beneficio de la imagen en el texto dirigido al lector infantil. En segundo lugar, hablaremos de lo que ocurre con las imágenes en el texto a medida que el lector crece y cómo crece el libro con él. Y, después, analizaremos la necesidad de ofrecer lecturas sin imágenes. Despojadas de imágenes, en los que la narración oral, sin más, permita llenar los

---

<sup>1</sup> Carroll, L. (1984). *Las aventuras de Alicia*. Madrid: Anaya, p. 11.

espacios mediante la evocación de imágenes por parte del lector infantil. Finalmente, defenderemos también lo que podría parecer una paradoja, algo contradictorio con lo que acabamos de decir y que tiene que ver con el aprendizaje de la lectura de la imagen.

***Desde Orbis Sensualium Pictus: Ni Comenio podía llegar a imaginar que la cosa llegaría tan lejos***

Johan Amos Comenio (1592-1670) destacó por ser una persona innovadora en sus tiempos y con una gran vocación educativa. La observación directa de sus discípulos le sirvió para hacer diversas probaturas educativas y pueden considerarse como muy afortunadas. Cuando uno visita el museo de Comenio en Praga, puede darse cuenta en seguida que, si Comenio destacó por algo, fue por ser un gran observador de la infancia y de sus necesidades educativas y de sacar un gran provecho de ello. Así es que no es extraño que se le ocurriera hacer algo que hoy en día lo consideramos de una absoluta cotidianeidad: acompañar el texto que debe leer el niño con imágenes. No es que Comenio inventara la sopa de ajo, para usar una expresión coloquial. La historia de la humanidad está repleta de ejemplos en los que unos a otros se cuentan historias a través de imágenes. La columna trajana servía para relatar las guerras púnicas a los romanos. Las paredes de las Iglesias han sido el recurso visual por excelencia para transmitir la palabra de Dios al pueblo analfabeto que no tenía acceso a las escrituras. Incluso, si nos remontamos a los tiempos prehistóricos, en las cuevas de Altamira encontramos esa necesidad de contar algo a otro mediante imágenes. Pero es evidente que Comenio se lleva el mérito, si no de inventarse la historia visual contada a los demás, de darle una aplicación pedagógica al asunto. Si se trata de comprender qué es un león, el lector puede observar al lado mismo de la palabra, la imagen del león. Si se trata de comprender qué son los minerales, pues exactamente lo mismo. Comenio fue tan pulcro en su trabajo que tardó veinticinco años en terminarlo. Y le puso como título *Orbis Sensualium Pictus*<sup>2</sup>. Es decir, una obra que une dos conceptos fundamentales, los sentidos con la imagen. A través de la vista, yo aprendo conceptos que la imagen me

---

<sup>2</sup> Se trata de una de las primeras enciclopedias del mundo y precedente del libro de texto escolar. Su título completo es *Orbis Sensualium Pictus* y fue editado por primera vez en 1658. La primera edición fue en latín y alemán, simultáneamente, y posteriormente fue traducido al francés, inglés, polaco y otras lenguas. Fue muy usado como libro de texto durante los siglos XVIII y XIX. Contiene 453 citas y 322 litografías. Abarca temas tan diversos como la política, la historia, la religión, las ciencias naturales o la filosofía.

ofrece. Teniendo en cuenta la época, el trabajo de Comenio puede considerarse una verdadera heroicidad. Uno puede encontrar el retrato de cualquier animal, mineral o, incluso de conceptos tan complejos de representar gráficamente como Dios o el alma humana.

Pero a lo que queremos ir a parar es que, ni el propio Comenio podría imaginarse que la cosa llegaría tan lejos. Y con la cosa nos queremos referir a esa presencia constante hasta la saciedad de acompañar cualquier texto, por breve que sea, de una imagen, cuando se trata del lector infantil como receptor.

Vamos a tratar de analizar las razones que conducen a tal hecho. Pensamos que básicamente hay cuatro tipos de razones que conllevan a que todos los textos dirigidos a la infancia vayan acompañados de imágenes.

a) *Pedagógicas*: Efectivamente, como Comenio, la comunidad educativa en general, a tenor del material publicado para niños, continua considerando muy positivo que el texto esté acompañado de imágenes. Es bueno que los niños vean un volcán en una fotografía del libro de naturales mientras comprenden el concepto de forma verbal. Y se trata de una buena razón. Efectivamente, la imagen nos ayuda a comprender conceptos. Pero si ya no hablamos del volcán y de sí algo tan subjetivo como una princesa bella o un ogro malo, ocurre lo mismo. En resumidas cuentas, las razones pedagógicas se basan en argumentar que la ilustración es algo positivo educativamente hablando. Mejora de forma clara el proceso educativo y la comprensión lectora del concepto al que acompaña.

b) *Artísticas*: También son otras razones de peso, aunque aquí la producción pedagógica sobre su análisis, ya es algo más escasa. Los hay<sup>3</sup> que defienden la ilustración como complemento de belleza, de arte que se regala al lector infantil. Es decir, está muy bien clarificar conceptos, mejorar el aprendizaje de los

---

<sup>3</sup> La lista sería larga, pero podríamos hablar de los estudios de Carmen Bravo-Villasante, de D. Escarpit, Montserrat Castillo, F. Díaz-Hanan, J. Donan, J. García Padrino, P. Nodelman, J.L. Rodríguez Diéguez o J.H. Schwarz, entre muchos otros. Todos estos autores, de un modo u otro, han estudiado la ilustración en la literatura infantil desde diversos puntos de vista. En algunos casos, claramente vinculado a la educación.

mismos, pero la ilustración como complemento artístico de una obra literaria contribuye a ampliar horizontes visuales al lector infantil.

c) *Económicas*: Pero no todo el monte es orégano. Efectivamente. Hace poco, en un periódico de cierta envergadura, se hablaba de Barcelona como la Silicon Valley de la edición. Es decir, en Barcelona –y no sólo en esta ciudad sino en cualquier rincón del mundo con mercados económicos destacables- encontramos un número considerable de editoriales cuyo objetivo principal es vender libros. Y cuantos más, mejor. Ya hace años que nos regimos, económicamente hablando, por la parábola del crecimiento. Y, evidentemente, el libro llamativo vende más. Las cubiertas de los libros para adultos actúan como reclamo del comprador. Y, en el caso de los niños, se trata de hacer un producto agradable a la vista y, por supuesto, ilustrado por dentro y por fuera. Es arriesgado publicar un libro para niños sin dibujos. Desde el álbum ilustrado, que entendemos como el libro editado en cartón con un tamaño superior al libro de bolsillo y a todo color, hasta la novelita de la colección de cualquier editorial tiene ilustraciones. Y eso, al comprador, parece ser que le gusta.

d) *Inercia social*: Aunque, si bien es cierto que al comprador parece que le gusta, también es verdad que, en general, la gente quizá no se ha planteado lo contrario. Es decir, no es una pregunta frecuente a la librera –o a la bibliotecaria- la de “¿tienen algún libro para niños sin dibujos?”. La gente a quien la literatura infantil le interesa o tiene algún conocimiento sobre ella, buscará por autores, ilustradores o en referencia a algún comentario publicado en una revista especializada. Y el que no entiende del tema, o bien se dejará aconsejar por la persona que trabaja en el establecimiento o, si es difícil de encontrar un individuo de estas características (cosa bastante habitual en las grandes superficies) se contentará con un libro de aspecto agradable. Adjetivo amplísimo que, evidentemente, el ser humano comprende de formas muy subjetivas. Pero, en términos generales, todos tenemos muy asumido que la cosa es así y ya está. Del mismo modo que tenemos asumido que la caperuzita era roja o que el día más pesado de arrastrar durante la semana es lunes, también asumimos que los libros para niños deben llevar dibujos. Y, todavía más, que los niños les gusta que sea así.

### *Cuando el lector crece: Desintoxicación paulatina de imágenes*

Ahora bien, por criterio editorial, al lector infantil se le aplica una desintoxicación paulatina de imágenes. Luego, de mayorcito, siempre le quedan los cómics o los álbumes ilustrados para lector ya maduro<sup>4</sup>. Primero, cuando el niño es un bebé, se le pueden regalar libritos de plástico, de ropa, con objetos colgando o botones para apretar. Luego, más tarde, pasamos a un libro ilustrado a color de páginas de cartón, cuyo objetivo es dar conocimientos de un modo supuestamente divertido. Aquello de dorar la píldora, cuajó tremendamente en el mundo editorial. Digamos que Comenio quedaría estupefacto si viera que el concepto de león puede ir acompañado de un rugido que emite el cuento al apretar un botón. O que el concepto de coche de bomberos puede ir acompañado de una sirena sonora. Y eso por no hablar de los libros con aromas. Estos libros, destinados a lectores entre dos y cuatro años, también tienen otra clase de compañeros. Se trata de libros no ya de conocimientos, sino en los que aparece la ficción. Cuentos clásicos versionados de formas comprensibles para los lectores más pequeños o cuentos contemporáneos que tratan sobre cualquier tema. A veces, la ficción y el conocimiento, van de la mano. Y un personaje imaginario –animal, persona o cosa– acompaña al lector en el conocimiento de los transportes o de la granja de animales. Todo esto, por supuesto, acompañado de dibujos muy llamativos y muy numerosos. Pero, a partir de los seis años, ocurre un fenómeno curiosísimo en el que parece que se hayan puesto de acuerdo casi todas las editoriales. El libro le dice al niño que ya se va haciendo mayorcito. Y entonces aparecen dos modalidades. Una es la pequeña novela que va acompañada de ilustración en menor cuantía (ya hay páginas sin dibujos) y que durante unos breves años es a color y después pasa al blanco y negro. La misteriosa desaparición del color acontece, aproximadamente, hacia los 8 ó 9 años. Y la otra posibilidad es el libro de formato grande, que sí está ilustrado, y que normalmente pasa a ser un objeto de más categoría que se regala en ocasiones especiales. La novelita es lectura obligatoria del colegio y el álbum ilustrado, o el cómic, son libros para regalar.

---

<sup>4</sup> Hay una extensa producción en este sentido, pero destacamos en especial los trabajos del ilustrador italiano Roberto Innocenti en cualquiera de sus obras absolutamente extraordinarias. *La comarca fertile*, su último trabajo, es especialmente indicado para lectores con cierta madurez. Lewis, J.P. (2003). *La comarca fertile*. México: FCE. Libro que, además, es de una de las colecciones que destacan como libro especial, ilustrado, o álbum con cierta elegancia, para entendernos, y que se titula *Los especiales de A la orilla del viento*, de la editorial Fondo de Cultura Económica.

En ningún sitio está escrito que todo esto deba ser así, pero así sucede de forma muy habitual.

Cuando el lector llega a adolescente, las editoriales ya le han preparado diversas colecciones, con nombres como de más madurez para que se identifique, en las que normalmente no hay ilustraciones. El lector, pues, ya está listo para saltar a la sección adulta. Completamente desintoxicado de imágenes que acompañan al texto. Trabajo paulatino y lento, pero, al fin y al cabo, conseguido. Ya sabe leer sin mirar imágenes que representan al texto. Esa cojera visual ha sido corregida. Ahora ya puede sumergirse en aquella *fascinación por la escena imaginada*<sup>5</sup>.

### ***Un descanso para el niño lector: el museo vacío***

Los lectores infantiles viven esto con absoluta cotidianeidad. No les parece nada raro que el libro vaya sufriendo esta curiosa transformación. Que el libro sea un objeto que les advierte sobre su madurez. Lo asumen y ya está. Y algunos optan por desertar del mensaje. *Me da igual si maduro, no me gusta leer*. Dicen los expertos que esto acostumbra a pasar alrededor de los 9 ó 10 años<sup>6</sup>. Más o menos la edad en que el color huye despavorido de las páginas del libro.

La cosa es que, primero le damos un bastón y luego se lo vamos quitando. Y, desde nuestro humilde punto de vista, cometemos dos errores y uno es consecuencia del otro.

Uno de ellos es el de suponer que los niños necesitan siempre la imagen para leer, *ergo*, y aquí viene el segundo error, hay que desacostumbrarlo cuando se hace mayor. Y vamos a tratar de argumentar esta paradoja que, insistimos, no lo es.

Nos estamos imaginando, en este momento, un reto surrealista. Despojar las paredes de un Museo de arte y sorprender a los visitantes con paredes y paredes vacías. Dejamos las leyendas y allí se las apañen. Quizá no estaría mal para un 28 de diciembre, pero sería fascinante que alguien se tomara en serio la experiencia y no como una vulgar tomadura de pelo. Y estamos seguros que los más partícipes en el asunto serían más los

---

<sup>5</sup> Anna Pagès (2007) “La dificultad de leer y el tiempo de espera”. Texto incluido en la Ponencia 2 La lectura com experiencia humana. XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. “Lectura y educación”.

<sup>6</sup> F. Etxebarria aporta datos interesantes sobre este aspecto en la página 21 de su texto titulado “Lectura y educación: aspectos cognitivos”. Texto incluido en la Ponencia 1 *Lecturas en la educación*. XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. “Lectura y educación”.

niños que los adultos. “Aquí dice *Niños en la playa* de Joaquín Sorolla. Fíjate, allá, *La gallina ciega* de Francisco José de Goya. En ese de ahí dice, que curioso, *La monstrua desnuda* de Juan Carreño de Miranda”. ¿Qué ves? ¿Qué estás viendo? ¿Qué te imaginas? Aquello que decía Janer Manila de provocar mediante “las imágenes que la musicalidad e las palabras y de las frases estimula”<sup>7</sup>.

Hay varios espacios en los que este pequeño milagro de desprenderse de las ilustraciones es posible. Hay narradores orales, hay maestros en la escuela y algunos padres que ponen cierto empeño en narrar las historias despojadas de imágenes. En crear museos desnudos.

De hecho, la reivindicación de la narración oral es algo sobre lo que han escrito numerosos especialistas en diversos estudios<sup>8</sup>. Hablar sin mostrar. Contar sin mostrar la resolución de la imagen es algo que pertenece a un terreno muy particular y que no es lo que sucede de un modo general. En otros tiempos, era lo normal. Lo habitual. Entre otras cosas porque no había otra alternativa. Y unos a otros se contaban relatos de diversa índole y disfrutaban con ello, independientemente de la edad del oyente. Y eso ocurría en cualquier comunidad humana. Toda comunidad humana dispone de un repertorio mínimo de relatos<sup>9</sup>. Es decir, vayamos donde vayamos, la gente se cuenta historias unos a los otros. Sea en Tombuctú, en París o en Pekín, ha habido, hay y probablemente habrá historias que serán contadas unos a los otros.

Pero a esta situación le ha superado con creces el lenguaje escrito, su publicación y, desde luego, los medios de comunicación. Y, en el caso del producto destinado al niño, con algunas particularidades a cuenta, como es el caso de la ilustración omnipresente.

Antes decíamos que la publicación, el libro editado para niños, contiene la mayoría de las veces ilustraciones. Y, desde luego, no nos posicionamos en contra de ello. Todo lo contrario. La ilustración en la literatura infantil es un tema sobre el que hemos estudiado y trabajado en muchas ocasiones y lo hemos reivindicado como un auténtico arte que fortalece el sentido estético de los lectores infantiles.

---

<sup>7</sup> Janer Manila, G. (2007). “Contar historias, conjugar la vida en imperfecto. Tiempo verbal y creación del espacio literario”. Ponencia 1. Lecturas de educación. . XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. “Lectura y educación”, p.65.

<sup>8</sup> Roser Ros, entre otros, es una de las autoras que ha escrito sobre y practicado el arte de narrar oralmente. Un arte que, dadas las circunstancias actuales, queda en un terreno pequeño. Un terreno acotado a espacios singulares y llevado a cabo por personas preocupadas por el tema.

<sup>9</sup>López Tamés, R. (1990). *Introducción a la literatura infantil*. Universidad de Murcia

Pero, si bien es cierto que esto es así, también lo es que a pasos de gigante nos quedamos sin el respiro de imaginar el museo desnudo de imágenes. Hay poco espacio para la creación, la evocación de imágenes por parte del lector. Algo a lo que el lector adulto tiene el privilegio de practicar cada vez que lee una novela. Y, en el caso del lector infantil, ocurre todo lo contrario, cuando tiene el derecho absoluto a tenerlo.

Pedagógicamente hablando, debemos hacer un esfuerzo para crear museos vacíos. Buscar momentos en que el imperio de la imagen quede al margen del juego. Las propuestas de museos vacíos se nos ocurren de diversas maneras. Algunas de ellas, como he dicho antes, ya están en práctica. Los cuentistas, los narradores, cuentan una historia que permite al oyente crear ambientes, personajes, situaciones, colores, gamas, paisajes, entornos, construcciones, calles, expresiones faciales y todo lo que se tercié a partir del texto. Es una propuesta de museo vacío en mitad de un manantial de imágenes que nos parece imparable y que, en algunos momentos, es tan caudaloso que casi parece que nos ahoga. Decía Abraham M. Moles “el sabor de unos tiempos en los que las imágenes eran escasas y bellas”<sup>10</sup>. Cuantas veces nos hemos acordado de esta frase al husmear en la sección de libros infantiles. Escasas y bellas. Lo de escasas queda para el pasado y lo de bellas sería algo sobre lo que discutir. Efectivamente, disponemos de una gran cantidad de ilustradores de gran calidad, pero, a buen seguro, que muchos de ellos, apuestan por la apertura mental de los lectores más pequeños. Sin ir más lejos, recientemente una famosa ilustradora empezó su actividad en la escuela, pidiendo a priori que los niños hubieran leído una historia antes de la actividad para que imaginaran una escena.

En las escuelas, muchos maestros practican el museo desnudo de forma consciente o inconsciente. Los niños escuchan el relato e imaginan la escena a su antojo. Y algunos padres, más bien pocos<sup>11</sup>, trabajan en este sentido.

No estaría mal que, de vez en cuando, se le permitiera al lector disfrutar de algunos cuentos sin imágenes. Cuentos editados con verdaderos espacios blancos en los que

---

<sup>10</sup> Moles, A. M. “¿Hacia una teoría ecológica de la imagen?”. En: Thibault-Laulan, A.M. (1973). *Imagen y comunicación*. Valencia: Fernando Torres, p. 58.

<sup>11</sup> Recientemente hemos realizado una investigación sobre cuentos populares transmitidos en el núcleo familiar junto con Rosnir Bottini, Carlos del Hoyo y Susana Jimenez, los tres alumnos de quien escribe estas líneas. En referencia a este dato destaca lo habitual de contar cuentos con el libro ilustrado y no de memoria.

proyectar un universo interior<sup>12</sup>. Cuando el niño lee antes de leer, para usar el afortunado título de Teresa Duran y Roser Ros<sup>13</sup>, hacer el esfuerzo de mostrarle siempre lo que el dibujante ha visto y dejarle que sea él quien cree su propia historia visual.

### ***El aprendizaje de la sintaxis de la imagen***

Antes decíamos que cometíamos dos errores. Uno era el de pensar que los niños necesitan continuamente imágenes, lo cual acabamos de argumentar. Pero el segundo, grave, es pensar que, a medida que se haga mayor, debemos arrancarle esta prótesis en su tarea lectora. “¿Por qué en Secundaria estudian a Lope o a Cervantes y no el lenguaje audiovisual?”<sup>14</sup>. Nosotros pensamos que podríamos adaptar la misma pregunta a Educación Infantil y Primaria. Y sobre todo en Infantil, antes de que el niño aprenda a descifrar palabras, ya está inmerso en la lectura de la imagen. Y sabe descifrar códigos visuales, a menudo, de un modo sorprendente<sup>15</sup>. Al niño la imagen le gusta. Desde luego que le gusta. Y no sólo le gusta sino que va a vivir en un mundo repletísimo de imágenes que le rodearan con muchas intenciones. La mayoría consumistas. Arrancarle el bastón es como arrancarle el abecedario que va a necesitar como el agua que bebe para el resto de su vida. El niño debe aprender a leer imágenes. Y a medida que crece, esta lectura se debe ir sofisticando. La metáfora visual, la sintaxis de la imagen<sup>16</sup>, es una asignatura obligatoria de cualquier ciudadano que debe afrontar el reto de vivir en un mundo lleno de imágenes.

Así, pensamos ya para concluir que, el museo vacío, la narración oral, las palabras despojadas de imágenes es algo fundamental que ofrecer a las nuevas generaciones. Pero también lo es, aunque parezca paradójico, educar para la lectura de la imagen. Aprender su sintaxis. Algo que el individuo va hacer durante toda su vida. Y, en

---

<sup>12</sup> De haberlos, haylos. Por ejemplo, *Mil años de cuentos* de la Editorial Edelvives (Zaragoza, 1994) y sus múltiples ediciones, así como especializaciones tipo cuentos del mar.

<sup>13</sup> Duran, T. i Ros, R. (1998). *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir*. Barcelona: La Galera.

<sup>14</sup> Colom, A. J. y Touriñan, J.M. (2007) En Ponencia 3: “La lectura en el siglo XXI”. XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. p.2.

<sup>15</sup> Y con claros atributos morales. En diversas actividades realizadas con niños entre 3 y 5 años, observamos como se dan atributos a personajes dibujados como los siguientes: *Este señor es malo, aquella señora es buena*. El mismo tipo de actividades hemos realizado con los alumnos de la Universidad en distintas asignaturas de Magisterio y Pedagogía. ¿Qué elementos en la imagen determinan atributos morales? A menudo es la expresión facial (cejas rígidas o alzadas), gamas cromáticas (negro o rosa), etc...

<sup>16</sup> Dondis, D.A. (1988). *La sintaxis de la imagen*. Barcelona: Gustavo Gili.

muchos casos, llegarán las imágenes con mensajes más que dudosos. Esperando despertar una emoción, una respuesta determinada al sujeto. Con el objetivo de conseguir un voto, una compra cualquiera o una hipoteca a cincuenta años vista.

### *Para terminar*

Aprender a descifrar códigos visuales es hacer más fuertes a los ciudadanos que vivimos inmersos en el imperio de la imagen. Pero, al mismo tiempo, volvemos a la idea inicial, pensamos que hay que esconder las imágenes de vez en cuando, para aprender a leer sin ellas.

En cualquier caso nos parece importante reivindicar aquí que la publicación para el lector infantil y la práctica de la narrativa oral son herramientas pedagógicas imprescindibles si lo que queremos es educar con capacidad para crear. Para evocar. En definitiva, para pensar. Y, esto, indudablemente, tiene consecuencias nada más que positivas. El lector, acostumbrado a que todo aparezca en la imagen, se acostumbra de este modo a LEER, en mayúscula y no por un error tipográfico. El lector que antes se acostumbra a generar imágenes, a dejarse fascinar por su propia mente, más pronto llegará al objetivo que nos preocupa: que lea. Que lea y se sumerja en un universo literario. Que aprecie el lenguaje, la pluma de algunos autores. Que cierre los ojos y sueñe con un mar azul o granate, o del color que le venga en gana, en cuyas aguas puede suceder cualquier cosa. Y que se sienta amo y dueño de lo que el lenguaje es capaz de provocarle. Para mi, humildemente, eso es un LECTOR, con mayúsculas y no por error tipográfico.

## XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORIA DE LA EDUCACIÓN.

**“Lectura y educación”  
(Lloret de Mar: 11-14 de noviembre de 2007)**

**Autoras:** Inmaculada Pastor Homs.([inmaculada.pastor@uib.es](mailto:inmaculada.pastor@uib.es)) y M<sup>a</sup> del Carmen Fernández Bennàssar.([cfernández@uib.es](mailto:cfernández@uib.es)). Departamento de Pedagogía y Didácticas Específicas UIB

**Título:** Programas de prealfabetización en bibliotecas públicas antes de la educación formal

### **Resumen:**

En esta addenda pretendemos recordar- casi diríamos que conocer, desgraciadamente- la gran labor que se está haciendo en algunas bibliotecas para “enseñar a aprender a leer” a los más pequeños (menores de cinco años). En las últimas décadas, la constitución y el rol de las familias ha cambiado, los padres y las madres están los dos trabajando y los pequeños se dejan en las llamadas “escuelas infantiles”, nuevo nombre de las antiguas “guarderías” hasta los cuatro o cinco años, edad en la que suelen entrar en el sistema formal. La preocupación que hoy embarga a un número considerable de bibliotecas en nuestra sociedad occidental, especialmente angloamericana, es qué se puede hacer desde la biblioteca para estos pequeños (1,2,3,4 años), tanto si están escolarizados en una de estas escuelas infantiles a las que aludíamos, como si están en casa al cuidado de uno de los cónyuges, o bien al cuidado de algún pariente o persona contratada al efecto.

Pues bien la respuesta ha sido clara: hay que trabajar con los niños/as no lectores de la misma manera e interés con que lo hacemos con cualquier otro grupo de otras características. Por tanto, habrá que informar a -o trabajar conjuntamente con- las “escuelas infantiles”, así como a las familias, de que en la biblioteca de su ciudad o barrio se da una oferta educativa especial para estos pequeños. Se les ofrece algo muy valioso y especialmente importante para sus vidas: la posibilidad de integrarse en un programa de iniciación al “aprendizaje de la capacidad de aprender a leer y escribir” cuando este momento llegue.

Las bibliotecas, por su ubicación cercana a la gente, en pueblos y en todos los barrios periféricos de la ciudad, sin olvidar las grandes bibliotecas centrales, son las instituciones más idóneas para acoger a estos niños/as y cuidadores/as e integrarlos en un mundo de emociones, movimientos, sonidos, música, simulaciones y juegos diversos para que en el día que ingresen en un centro escolar la tarea de leer y escribir les sea fácil y –aún más- agradable.

## 1.- Introducción.

Hace una generación o más, todas las bibliotecas necesitaban , si deseaban servir a los niños pequeños en sus comunidades era poner un letrero en un espacio acondicionado un cartel anunciando “La Hora del Cuento”<sup>1</sup>. En un momento, familias enteras con niños de 4 o 5 años aparecían mágicamente y llenaban la sala. Eran pequeños que habían ido a la escuela infantil a la edad de cinco años, y unos pocos que estaban en infantil desde bastante antes de esta edad.

Pocas bibliotecas proporcionaban algo más que colecciones de libros de dibujos y alguna “hora del cuento” ocasional para niños de menos de cuatro años. Colocar este mismo letrero “La hora del cuento”, en la mayoría de bibliotecas hoy puede resultar un aluvión de niños pequeños de 2,3 y 4 años en grupos, desde los centros infantiles. O unos pocos niños individuales a quines mamá, papá o algún otro cuidador llevan a los más pequeños al programa de la biblioteca. ¿qué ha sucedido al producirse este cambio? y ¿cómo las bibliotecas pueden responder al mismo?.

En la entrada del siglo XXI, las bibliotecas se enfrentan a los mismos retos que toda la sociedad: demografías cambiantes, tecnologías emergentes y cambios económicos. Las familias como las descritas anteriormente pertenecen al pasado. Muchos niños hoy se han criado en familias unicelulares, muchas de las cuales están encabezadas por mujeres. Incluso en familias de dos padres ambos trabajan, a menudo desde el momento en que los niños nacen. Durante los últimos treinta años, muchas familias se han “recolocado” para seguir el juego del mercado. Mientras esta tendencia está ahora estabilizándose y el número de familias recolocadas ha bajado. Las familias todavía pueden encontrarse a mayor distancia de los abuelos, hermanos y otros familiares que en otro tiempo podían haber proporcionado asistencia en su crianza.

Los niños se colocan en guarderías a tan temprana edad como un mes. La “epidemia” de adolescentes embarazadas ha creado la generación de niños/as con pocas destrezas de “parentesco”<sup>2</sup> que han tenido hijos con las mismas características. Las bibliotecas necesitan adaptar sus programas para cubrir las necesidades de estas familias y sus hijos.

Con esta addenda, pretendemos mostrar como las bibliotecas pueden proporcionar programas y servicios para niños pequeños desde el nacimiento hasta los cinco años de edad y para sus familias.

## 2.- Bibliotecas y educación temprana.

Hace unos treinta años, el Congreso Estadounidense estableció un programa que ha tenido éxito y ha proporcionado un primer paso en el largo camino hacia la alfabetización de los pequeños. Aquel programa denominado “Head Start”<sup>3</sup> ha

---

<sup>1</sup> Hemos traducido como “hora del cuento” la expresión anglo-americana “Story Time”

<sup>2</sup> Capaces de desempeñar el rol de padre o de madre.

<sup>3</sup> FIORE, C.D. (1996): *Programming for Young Children. Birth through Age Five*. Chicago and London: American Library Association., p.: 2

proporcionado a millones de niños de edades de 4, 5 años y más pequeños lo que ellos necesitaban. Mientras que el programa ha tenido un gran éxito también se ha demostrado que empezando a los cuatro años no es suficiente. La reactualización del “Head Start” en 1994 proporciona la base legal que se necesitaba para extender estos programas a los niños más pequeños. Uno de los aspectos clave que ha contribuido a su éxito ha sido la implicación de los padres. Los padres son requeridos a participar en la educación de sus hijos pequeños. Implicando a los padres en los programas para niños muy pequeños es algo que las bibliotecas deberían pensar seriamente y considerar su incorporación.

Trabajar con niños de estas edades infantiles es una manera de prepararlos para entrar en la escuela “a punto para aprender”. El día 31 de marzo de 1994, el presidente Clinton firmó los “Goals 2000: Educate America Act”. En esta acta se da categoría de Ley a ocho “Objetivos Nacionales de Educación”, el primero de los cuales es: “En el año 2000, todos los niños de América empezarán la escuela preparados para aprender”<sup>4</sup>

Si definimos el aprendizaje como “ganar conocimiento a través de la experiencia o el estudio”, es evidente que los niños en edades infantiles no son capaces de estudiar. Un niño muy pequeño experimenta muchas cosas y aprende de estas experiencias. Jean Piaget y otros psicólogos nos han ayudado a darnos cuenta que los bebés nacen preparados para aprender y que el 50% de la capacidad intelectual está desarrollada alrededor de los cuatro años. Las bibliotecas pueden y deberían proporcionar experiencias positivas que promuevan la capacidad de aprendizaje escolar durante los primeros años de la vida de un niño.

Los bibliotecarios/as que interactúan con preescolares así como con sus padres, maestros y otros cuidadores, juegan un papel integral en el logro de la preparación para la escuela.

Según afirma Carole D. Fiore (1996:3), el “National Education Goals Panel” identifica cinco áreas que definían la preparación para la escuela:

- desarrollo social y emocional
- bienestar físico y desarrollo motriz
- uso del lenguaje
- conocimiento general y cognición
- estilos de aprendizaje

Meses después, en 1994, la Universidad de Texas-Austin, financió un Departamento de Educación, para conseguir el objetivo de “estar listo para la escuela” en el cual las áreas identificadas por el “National Educational Goals Panel” fueron debatidas. El Departamento, financiado a través de la ya citada “Higher Education Act” concluyó en una publicación que incluía un prototipo de “El servicio de la Biblioteca pública para niños pequeños y sus familias” este prototipo proporciona una llamada de atención para la comunidad bibliotecaria como un conjunto para dar apoyo al primero de los objetivos de Educación Nacional (“National Educational Goals Panel”)

---

<sup>4</sup> “Goals 2000. Educate America Act”. Citado en Fiore, p. 3

### **3.-Planificación de un programa**

El proceso de planificación de ALA pone en evidencia las habilidades de la biblioteca para proporcionar aquellas experiencias de aprendizaje que promueven la preparación escolar y describe los papeles (roles) que pueden seguir ofreciendo al público adulto de las bibliotecas públicas uno, especialmente diseñado, para asegurar que estas experiencias son ofrecidas. Las bibliotecas que seleccionan el panel de “Preescolares” “Puerta para el aprendizaje” se enfocaban al servicio de los niños pequeños, padres e hijos juntos, o aquellas personas que trabajan directamente con escolares en otras instituciones. A través de estos servicios, la biblioteca impregnará el interés y el amor para toda la vida hacia la lectura y el aprendizaje y les ofrecerá recursos de apoyo a los centros infantiles, familias y a otros cuidadores para promover el aprendizaje de la capacidad de leer y la alfabetización emergente en niños pequeños. La colección es abundante en materiales para el desarrollo del niño y de su capacidad para entender el parentesco, presentados en forma de material escrito para los adultos. Así como libros de dibujos, software, vídeos y casetes que van dirigidos a los niños pequeños. También se proporcionan muñecas, juegos educativos y otros más para apoyar este objetivo. Los servicios incluían en tales programas “horas del cuento” prediseñadas, talleres de parentesco y otros fuera para guarderías y centros que atiendan al cuidado de niños pequeños.

No sólo la Asociación Americana de Bibliotecas reconoce que éste es un papel significativo para las librerías públicas. El público en general las considera también como un centro de descubrimiento y aprendizaje para niños preescolares. En una reciente encuesta nacional<sup>5</sup> que pretendía saber la opinión de la gente de diferentes categorías, coincidieron que uno de los tres papeles que tienen las bibliotecas públicas es el de centro de descubrimiento y aprendizaje. Dorothy Butler (1979), enfatiza la necesidad para el desarrollo del amor a la lectura y el aprendizaje “antes” de entrar en la escuela.

La Dra. D. Carlston (1991), habla en sus escritos de la “emergente alfabetización” y explica cómo las bibliotecas pueden promover su desarrollo. Nos dice que en la base de una emergente alfabetización está la creencia de que el desarrollo de la alfabetización o las conductas y actitudes para leer y escribir comienzan mucho antes de que los niños empiecen su educación formal. El concepto de emergente alfabetización mantiene que los niños aprenden el lenguaje escrito interactuando con los padres y otros adultos, tanto en experiencias de lectura y escritura explorando sus propios garabatos y mirando como los adultos que están alrededor de ellos leen y escriben. La emergente alfabetización está tomando el lugar de la “capacidad para leer” como más amplio concepto de “desarrollo de la alfabetización”.

#### **3.1.- Características y objetivos de un Programa Bibliotecario para niños y niñas de edad infantil**

La programación de la biblioteca para niños muy pequeños (menores de 5 años), necesita dirigirse directamente a sus cuidadores, incluyendo a padres que hayan

---

<sup>5</sup> Encuesta citada por Fiore, C.(1996): p.:6

podido tener a la atención temprana y a la educación comunitaria. Incluso si una biblioteca escoge presentar una tradicional “Hora del cuento” donde el texto escrito está formando una rima es compartido con los niños muy pequeños, es importante darse cuenta de que la audiencia primaria incluso para estos programas deberían ser los adultos. Mientras los niños muy pequeños demuestren interés y disfruten de las rimas, onomatopeyas, canciones e historias; el bibliotecario /a o educador/a está actualmente modelando la conducta y las técnicas que permitirán a los padres ser los primeros maestros de sus hijos. Programar para niños menores de cinco años, en esencia se convierte en programar para la alfabetización familiar. Así pues, la Dra. Carole Talan (1999:30 y ss.), especialista en alfabetización familiar, defiende que ésta, aunque sea un concepto relativamente reciente, realmente no es tan nuevo y coincide con la alfabetización de niños de edades infantiles en varios e importantes aspectos:

- la importancia de modelar una conducta positiva hacia la lectura en el hogar.
- la importancia de llevar a cabo actividades de lenguaje interactivas y apropiadas desde el nacimiento
- el valor de tener libros y otros materiales de lectura en sus manos, y el papel clave de los padres actuando como los primeros maestros de los niños.

Así pues, y ya terminando con este apartado, observamos claramente el papel preparatorio, pero elemental y básico, que desde las bibliotecas, y con la ayuda de las escuelas infantiles, padres implicados etc., se puede llevar a cabo una muy buena alfabetización infantil desarrollando las estrategias verbales, motrices, sensoriales, cognitivas, etc. de cada niño y niña y llevándolas hasta su mayor desarrollo posible.

### **3.2.-Estadios de desarrollo de los niños pequeños.**

Antes de que las bibliotecas comiencen a ofrecer programas para niños menores de 5 años y sus padres, educadores y cuidadores; los bibliotecarios/as y demás personal que está implicado en la planificación e implementación de programas necesitan tener conocimiento y comprensión de las etapas del desarrollo de los niños pequeños.

Como cada niño es diferente, y hay varias maneras de ver el desarrollo de los niños, generalmente aceptamos una serie de modelos. Esta comprensión del desarrollo de las etapas de los niños menores o iguales a cinco años ayudará a la biblioteca a planificar actividades apropiadas.

Los niños se desarrollan generalmente en un esquema secuencial. Por ejemplo, antes de que los niños puedan girarse sobre si mismos (generalmente entre los 4 y 6 meses de edad) ellos deben ser capaces de controlar sus cabezas. Ello generalmente ocurre entre los 2 y los 4 meses. El desarrollo del lenguaje y el desarrollo social también son secuenciales. Los niños responden a los ruidos fuertes casi desde el momento en que nacen. Hacia los 3 o 7 meses la mayoría empezará a demostrar interés hacia otros sonidos y comenzará a responder a las voces. Más o menos entre los 7 y los 9 meses los pequeños comprenden sus primeras palabras, y entre los 9 meses y 1 año empiezan a comprender instrucciones simples tales como “decir adiós”. Dependiendo de cada

individuo, los niños pronunciarán sus primeras palabras habladas a veces entre su primer y segundo cumpleaños<sup>6</sup>.

El Doctor Burton L. White, psicólogo de la educación y Jefe del “Centro para la Educación de los Padres” en Newton, Massachussets, manifiesta que las raíces de la inteligencia también son secuenciales. Estos son los estadios para el desarrollo educativo de los niños muy pequeños:

- Nacimiento- aproximadamente 2 meses
  - ?? Ejercicios toscos
  
- Aproximadamente 2 -4 meses
  - ?? Refina los reflejos simples
  - ?? Descubre las manos.
  - ?? Empieza a mostrar interés por los objetos
  - ?? Consigue información a través de la exploración visual
  
- Aproximadamente 3-6 meses
  - ?? Consigue alcanzar habilidad
  - ?? Afina las destrezas psicomotoras (visión, localización, e identificación de sonidos)
  - ?? Consigue información a través de la exploración visual
  
- Aproximadamente 5-8 meses
  - ?? Cambios de interés desde el control de las destrezas mano-ojo a sus efectos sobre los objetos
  - ?? Continúa la exploración visual
  - ?? Empieza el aprendizaje del primer lenguaje
  
- Aproximadamente 8 meses- 1 año
  - ?? Muestra una explosión de exploración activa debida principalmente a la locomoción con la utilización de recursos especialmente aptos para el aprendizaje: pequeños objetos y sus piezas, lenguaje, causas y efectos, fenómenos sociales.
  
- Aproximadamente 1-2 años
  - ?? Crecimiento de experiencias de inteligencia práctica (sensomotora) que culmina con la aparición de habilidades mentales de reflexión, manipulación de ideas, etc.
  - ?? Muestra el aprendizaje del lenguaje dramático
  - ?? Demuestra ya un aprendizaje dramático social, emergencia de la conducta fantástica, es capaz de entender el “role play”
  
- Aproximadamente 2-3 años
  - ?? Crece en capacidad mental para controlar impulsos, emociones
  - ?? Adquiere mayoritariamente el lenguaje básico

---

<sup>6</sup> WHITE, L.B. (1975): *The first three years of live*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall, p. 217-23

- ?? Produce sus primeras creaciones (dibujos garabateados, construcciones, etc.)
- ?? Continúa expandiendo el “role play” imaginativo<sup>7</sup>

Aunque los niños pequeños tienen un desarrollo predecible, modelos secuenciales de crecimiento y cambio, es también importante tener presente que cada niño es un individuo que puede alcanzar estos modelos secuenciales a diferente edad.

De la “Asociación Nacional para la educación de los niños pequeños” (NAEYC)<sup>8</sup>, en una decisiva publicación<sup>9</sup> señala que hay 2 componentes ser considerados cuando contemplamos los estadios evolutivos. El primero es la edad asignada que se refiere a estas secuencias de crecimiento, universales y predecibles. El segundo, la asignación individual. Esto se refiere a que los niños tienen modelos individuales y tiempos de crecimiento propios así como unas propias y únicas personalidades y estilos de aprendizaje. Con este conocimiento, es a menudo difícil para los bibliotecarios/as decidir las edades límite para ciertos programas. Tal confusión puede solucionarse cuando los bibliotecarios/as comparan resultados en los programas para niños/as menores de cinco años; por ejemplo, así entonces cada biblioteca puede designar diferentes edades límite para cada tipo de programa. En algunas bibliotecas lo que se hace es lo siguiente, considerar que los niños de 2 años y medio y tres años y medio a menudo tienen un desarrollo similar, mientras que los de 3 años y medio también comparten rasgos en común con los de 4 años. Así evolutivamente, los programas para pequeños (menores de 5 años), estarían agrupados idealmente en grupos de 2 años y medio y 3 años y medio, por una parte , y los de 3 años y medio y 4, por otra parte.

### **3.3.-Algunas propuestas sobre materiales y actividades a realizar**

Los programas y materiales para todos los niños deberían ser adecuados a la edad y desarrollo de los mismos. Por ejemplo: programar para niños menores de 5 años, debería reforzar su estilo de aprendizaje y la relación interactiva con su primer cuidador/a. Esto significa que el familiar u otro primer cuidador debería estar presente durante los programas para niños muy pequeños. Esto difiere de lo que ocurre con los programas para 4 o 5 años que están desarrollándose independientemente y pueden superar la ansiedad de la separación. En cambio los niños menores de 3 años, necesitan el confort y la estabilidad ofrecida por las personas más próximas a él.

Durante el programa, el bibliotecario o bibliotecaria plantea conductas modelo para los participantes adultos. Estas conductas y técnicas incluyen cómo seleccionar y usar libros sencillos, tales como: libros de ropa o libros de pizarra y también libros de rimas y pequeños poemas que para niños pequeños deberán ser sencillos, de textos cortos, con sonidos, palabras recurrentes y modelos de palabra y rimas. Para ambos grupos, los padres deberán recordar la importancia de compartir el lenguaje, las rimas y las canciones con sus hijos pequeños cuando regresan a casa.

---

<sup>7</sup> WHITE, B. : Obra cit.pp: 226

<sup>8</sup> NAEYC, son las siglas de la “National Association for the Education of Young Children”

<sup>9</sup> Ver Ready or Not....

Hoy en día, muchos niños pasan horas en experiencias grupales tales como guarderías, cuidado en grupo en alguna casa y así el tiempo dedicado a la convivencia con los padres, desciende rápidamente. Sin embargo muchas bibliotecas mantienen las "Horas del Cuento" para que los niños acudan con sus padres o cuidadores y que éstos compartan sus actividades.

### **Bibliografía:**

ASH-GEISLER, V.: "Emergent Literacy Offers New Perspective on Young Patrons". *Texas Libraries* 54, no. 3 (fall 1993): 83

BREDEKAMP, S., Ed (1987): *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* & Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

BUTLER, D. (1982): *Babies Need Books*. New York: Atheneum.

BUTLER, D. and CLAY, M. (1979): *Reading Begins at Home: Preparing Children for Reading Before They Go to School*. Exeter, N.H.: Heinemann

CARLSTON, A.D. (1985): *Early Childhood Literature Sharing Programs in Libraries*. Hamden, Conn.: Library Professional Publications

CARLSTON, A.D. (1991): *The Preschooler and the Library*. Metuchen, N.J.: Scarecrow.

CULLINAN, B.E.; GREENE, E.; JAEGGER, A.M.: "Books, Babies, and Libraries: The Librarian's role in Literacy Development". *Language Arts* 67 (Nov. 1990): 750-5

DeSALVO, N.N.(1993): *Beginning with Books: Library Programming for Infants, toddlers and Preschool Children*. Hamden, Conn.: Library Professional Publications

*Encouraging Soon-to-Be readers: How to Excite Preschoolers about Books*. Washington, D.C.: Reading Is fundamental, 1990

FIORE, C.D. (1996): *Programming for Young Children. Birth through Age Five*. Chicago and London: American Library Association

*Firs Steps to Literacy: Library Programs for Parents, Teachers, and Caregivers. Prepared by The Preschool services and Parent education Committee*, Association for Library service to Children. Chicago: ALA, 1989

GRAFF, S.F.S.: "A national Survey of developmentally Appropriate Practices in Public Libraries for Infants and Toddlers". Master's thesis, Texas Woman's university, 1994

GREENE, E. (1992): *Books, Babies, and Libraries: serving Infants, Toddlers, Their Parents, and Caregivers*. Chicago: ALA

*How to Raise a Reader: Sharing Books with Infants and Toddlers*. Chicago: ALA, 1992

*How to Raise a Reader: Sharing Videos and Sound Recordings with Infants and Toddlers*. Chicago: ALA, 1992. lishing Group, Inc.

IMMROTH, B.F.; ASH-GEISLER, V. eds.(1995):*Achieving School Readiness: Public Libraries and the National Education Goal No. 1, With a "Prototype of Public Library Services for Young Children and Their Families"*, Chicago: ALA

JEFFERY, D.A. (1995): *Literate Beginnings: Programs for Babies and Toddlers*. Chicago: ALA

KUTNER; L.: "Getting Ready for Reading: How to Build the Foundation for Your Child's Life-Long Love of Words". *Parents Magazine*, 69 (July 1994): 72-4

*Ready or Not....What Parents Should Know about School Readiness*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1992

SCHWARTZ, J.I. (1991): *Literacy Begins at Home: Helping Your Child Grow Up reading and Writing*. Springfield, III.: Charles C. Thomas.

TALAN, C. (1999): *Founding and Funding Family Literacy Programs*. New York, London: Neal-Schumann Publishers, Inc.

TALAN, C.: "Family Literacy: Libraries Doing. What Libraries Do Best". *Wilson Library Bulletin* 65, no. 3 (Nov. 1990): 30-2+

WEBBER, D.; SHROPSHIRE, S (2001): *The Kid's Book Club. Lively Reading and activities for grades 1-3*. Englewood, Colorado: Greenwood Pub

WHITE, B.L.(1975) : *The First Three Years of Life*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

## XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ADDENDA: Espacio literario y mejoramiento del clima educativo.  
ADSCRITO A LA PONENCIA 1: *LECTURAS EN EDUCACIÓN*.  
Salvador Peiró i Gregòri. Universidad de Alicante.

Esta aportación el XXVI SITE pretende señalar que el logro de los objetivos concernientes a la lectura trascienden el sentido que tiene la dimensión filológica del currículo escolar. Para llegar a explicarlo, si bien en otros trabajos<sup>1</sup> me limitaba a los hechos problemáticos de las instituciones docentes, realizando una delimitación descriptiva y causal, aquí voy a referirme desde una aproximación fenomenológica, socio-antropológica.

Este objetivo se relaciona con la addenda mediante la afirmación de Etxeberría y Vázquez (2007, 4), en tanto que el sentido de la lectura debe inscribirse en interrelación con el habla y la escritura, pues las tres se integran en la competencia comunicativa. Proposición que se concreta más al asegurar que el uso de la lectura se concibe como forma de comunicación y de aseguramiento de pervivencia de la propia comunidad. Esta segunda premisa se concreta dinámicamente haciendo referencia al sentido dialógico que la lectura presenta (Etxeberría y Vázquez; 2007, 5). Pues, hemos de contar que el soporte textual puede adquirir distintos modos: narración, descripción, diálogo, formularios, textos continuos y discontinuos, etc. (Etxeberría y Vázquez; 2007, 24).

\* \* \*

Podríamos comenzar reconociendo que el clima de enseñanza-aprendizaje es una de las perspectivas de la acción educativa. Esto supone que hay interacción entre dos sujetos, al menos. Estas personas se relacionan mediante sus conductas intencionales, simbólicas o no, en cuyo proceso uno o ambos ejercen presión o fuerza sobre el otro. Esta pretensión se traduce en violencia si hay voluntad, por una parte y, además, se elicitan efectos negativos con relación a la libertad de cualquier sujeto. Aquí cabe considerar, no sólo la agresión, sino el sometimiento de cualquier parámetro de la persona<sup>2</sup>.

Esta situación cobra especial relevancia en cuanto al logro de nuestra socialización. La personalidad es fruto de la historia individual de cada cual, pero ésta se compone de una urdimbre compuesta por las trayectorias de otras vidas humanas, con quienes se comparte el propio devenir. Y es que nuestra naturaleza es relacional. Somos-con-otros, por lo que, al no poder desvincularnos, no podemos no-comunicarnos.

Nuestros encuentros son positivos, agradables, generadores de bienestar, expansión, libertad, armonía...; pero también tenemos otros que rotularíamos como negativos: molestias, daños, incomodidades, rivalidad, traición..., en los que predomina la lucha en vez de la cooperación. Por esta precisa razón, una manera de vincularnos es la simpatía, pero también la antipatía y su traducción en violencia.

---

<sup>1</sup> Peiró, S. (2005 - *Indisciplina y violencia escolar*, Alicante, España, Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert"), que recoge las investigaciones del periodo 2000 a 2003.

<sup>2</sup> Edwards, E. y Pintus, A. (2004) *Violencia en las escuelas*; Rosario (Argentina), Laborde, cap. 3.

Con sus acciones y las de los docentes -conductas y verbalizaciones- dejamos huella en los estudiantes. Esto se comprende si tenemos presente que el acto educativo escolar descansa primordialmente en la comunicación idiomática. Y, como las formas de lenguaje, el énfasis en las pronunciaciones, entran en nuestra experiencia concorde con el otro<sup>3</sup>. Es el decir de la teoría hermenéutica: lo sabido depende de lo consabido. Por consiguiente, nuestra manera de conocer y dar sentido al mundo está relacionado con el lenguaje.

Desde la perspectiva general de la Teoría pedagógica y la política cultural y educativa, el entonces Director General de la UNESCO decía que la educación esta llamada a desplegar todas las virtualidades de la **lingüística** del ser humano. La escuela recibe niños débil e incipientemente locuentes que, al final de los años básicos de escolaridad, debieran egresar como sujetos poderosa y auténticamente locuentes<sup>4</sup>.

Desde la óptica del tema en cuestión, las voces de los alumnos conforman su identidad -*self*- dialógicamente con otros actores<sup>5</sup>. Por consiguiente, según como se emplee el lenguaje, tendremos efectos positivos o negativos. El idioma es una herramienta primordial para elaborar un tipo de contexto de aprendizaje y el *ego* del alumno. En este sentido, una manera de concretarlo sería la elaboración de la violencia.

Pensemos en expresiones como “será el perjudicado, si no me obedece”. Esto trae la objetivación del otro. Pues, según haya o no diálogo, tendremos unos frutos u otros. Y, con el intercambio discursivo, la ortografía y fonética matizan o tergiversan el sentido educante del discurso.

El *self* dialógico es desafiado continuamente por preguntas, por desacuerdos, por conflictos y confrontaciones. Si el conflicto generado no se resuelve positivamente, en bastantes casos la identidad no estaría separada de los demás, del más controlador. Incluso, cabe introducir aquí el efecto del etiquetado (eres un... y otros epítetos).

Pensemos en la multiplicación del conflicto que se ocasiona por la impericia del docente cuando es incapaz de prever sucesos críticos. Las expresiones de los alumnos son previas a la del maestro. Si no se reconoce el problema que embargan, continúa posteriormente a la del profesor. Al menos, por simple reacción, el docente ha de interpretarla para delimitar el sentido del proceso educacional.

Los ponentes mencionados refieren el informe PISA, 2000-2003, que valora los rendimientos en Lenguajes y ciencias<sup>6</sup>. Sobre nuestro tema, importan los aspectos cognitivos, no expresando ningún juicio con relación a las dimensiones normativas y expresivas curriculares. No obstante, si que reconoce que estamos padeciendo un pequeño retroceso en los logros cognitivos.

---

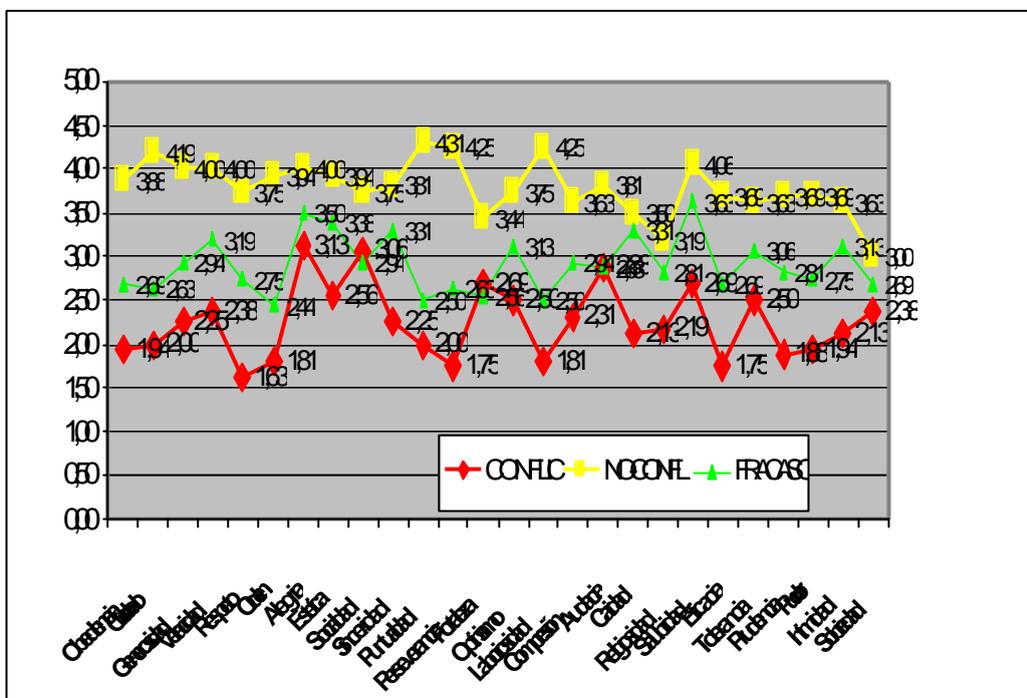
<sup>3</sup> Bakhtin, M. (1986) *The Problem of Speech Genres and other late essays*; Austin, University of Texas Press; p. 78.

<sup>4</sup> Mayor, Federico (1998). La educación superior y los retos del nuevo milenio". *Dialogo* 25: 3-5; OPI/LACUNESCO, México; p. 5.

<sup>5</sup> Skinner, D. et alii (2001) Discerning the dialocal self: A theoretical and methodological examination of a nepalí dolescent's narrative, en: *Forum Qualitative Social Research*; n2, p.3.

<sup>6</sup> OCDE (2004) *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*; Madrid, INECSE (los ponentes citan la página 106 en su pág. 5).

Llegados aquí, la cuestión que me preguntaba es si hay relación entre las actitudes concernientes a los valores humanos y sociales al respecto al logro de los contenidos noéticos de las materias. Para esto, desde el grupo de investigación hemos efectuado un estudio de un caso, mediante una serie de variables relativas a los referidos valores. La correspondiente comparación de medias es la siguiente<sup>7</sup>.



El gráfico adjunto compara las actitudes de tres tipos de alumnos de secundaria: violentos, con fracaso escolar pertinaz y los comunes. El estudio de l caso nos refiere que quienes suelen suspender se hallan con unas actitudes relativamente a los problemáticos, situándose por debajo de la media. Por el mapa axic lógico podríamos definirlos como próximos a ser indisciplinados. E que algo está fallando en el sistema escolar.

Sin ser el objeto específico del tema, quisiera introducir un ejemplo para entender el tipo de lenguaje. Especialmente en la ESO suele usarse jergas yuxtaposiciones y una expresión casi nada ilativa. Podríamos decir que no hay discurso, en su sentido estricto. El docente pregunta a una alumna desatenta: *¿Duermes bien, Bibiana? Ella: Tengunexamenpara el uny esto y super stress ad agrma y puf... Ante esto, el profesor reaccionaría... Y es que el lenguaje de los agobiados es confuso y muy emotivo; se requiere práctica para entenderlo y puede desconcertar a quien no se encuentre familiarizado con él.*

En este orden de hechos, el lenguaje se torna en una herramienta más efectiva que el binomio premios-castigos. Si por una parte tenemos el chillar a unos alumnos,

<sup>7</sup> Una explicación análoga sobre indisciplina y violencia los he ofrecido mediante hallazgos empíricos en la publicación mencionada de 2005, pero también en el artículo en homenaje al Dr. Cobo Suero (Los valores en la prevención de la indisciplina y violencia educacionales, *Miscelánea Comillas*, vol. 65 (2007), nº 126.

con sus efectos contraproducentes, pensemos en aquellas conversaciones que han provocado una redefinición de la identidad del sujeto en periodo de formación.

Estamos reflexionando sobre el lenguaje, medio para efectuar la comunicación. Este proceso es el medio principal para efectuar el encuentro pedagógico. Y, como la comunicación es verbal y no-idiomática<sup>8</sup>, entonces comprobamos que el lenguaje es fundamental para que de lleve a cabo una convivencia educante. Podemos afirmar que, por todos estos factores aludidos antes, se establece en las instituciones educativas un clima negativo para el aprendizaje. La razón es que cuando un grupo social, y cada aula lo es, “utiliza un tipo de raciocinio que admite la violencia como instrumento para resolver diferencias, para satisfacer necesidades y para solucionar conflictos, es que estamos ante una ‘cultura de la violencia’”<sup>9</sup>. Este clima no se debe mirar sólo desde el ángulo activo; también hay que implicar los que acometen porque son impulsados o seducidos por razones comunicativas de terceros. Tanto en las aulas como en las otras estancias de la institución docente suceden una serie de interacciones comunicativas: el diálogo, consejos, manifestaciones de la afectividad, humillaciones, dimes y diretes, rumores, ironía, sarcasmo, anónimos, insultos, etc. Aquí cabría incluir también lo que suele llamarse “ley del silencio”, que desde la perspectiva lingüística debe leerse en el sentido que “no se puede no-comunicar”. También, desde la posición activa, la jerga endogrupal condiciona configurando procesos de identificación en grupos que, en bastantes casos, se sitúan al margen de la sociedad. Sentirse importante, aceptado por el grupo es un modo de fomentar una de las formas indisciplinadas y violentas, que solemos nombrar como “pandillismo”.

En general, suele calificarse la comunicación entre profesores y alumnos como normales y positivas; por otro lado, se menciona que los sucesos críticos suelen darse a nivel de lenguajes horizontales. Los alumnos, principalmente los de la ESO suelen sentirse desarraigados, con muchos problemas personales<sup>10</sup>. Se trata de uso de mecanismos de inclusión/exclusión, empleados como formas de diferenciación. Entonces tales sucesos emotivos se concretan en cultura pertrechada por emociones negativas (odio, celos, resentimiento, ambición, envidia...). En su conexión con la lectura, eminentemente cognoscitiva, los ponentes dicen que la relación entre cognición y emoción importa mucho en los procesos de lectura vinculándose con el autoconcepto y la autoesquemas –citan ambo y Brem, 2004.

Para optimizar esto habría que interpretar no sólo su léxico, también la kinestesia como miradas, exageración de la faz, apertura de ojos, sonrisas, tonalidad de la voz, aproximación/alejamiento... Por consiguiente, analizando axiológicamente los procesos

---

<sup>8</sup> Heinemann, P. (1980) *Pedagogía de la comunicación no verbal*; Barcelona, Herder. Bonboir A. (1981) *Una pedagogía para mañana*, Madrid, Morata.

<sup>9</sup> Torres, C. (2005) Jóvenes y violencia: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 37, p. 58.

<sup>10</sup> Basado en hallazgos de trabajos de otros grupos de investigación, insertos en: *Educación del niño en riesgo* (Granada, Adhara-Unesco, 1993, pp. 179-187), otros en: *La escuela ante los abusos y malos tratos* (Granada, GEU, 1997, pp. 15-17), aduciendo, además, hallazgos propios en *Indisciplina y violencia escolar* (Alicante, Instituto Alicantino de Cultura, 2005) proporcionamos datos sobre el contexto socio-cultural de los afectados, sobre todo por lo concerniente a los perpetradores. Se desprende la insuficiencia lingüística de los implicados en la generación del clima disconvivencial escolar.

comunicacionales, hallamos situaciones disvalorales<sup>11</sup>, principalmente en lo concerniente a los valores éticos, morales y religiosos.

Consiguientemente, conjugando estas formas comunicativas se confecciona la urdimbre del conflicto cotidiano y la manera de efectuar la convivencia escolar. La consecuencia es que, por cualquier acto frustrante para el egocentrismo tan acentuado en la etapa de la adolescencia, emerge la agresión. Y es que dentro de la semántica común y en la del lenguaje virtual se han instaurado una serie de patrones que aceptan o promueven los actos de violencia contra ancianos, mujeres, menores y personas con cierta debilidad. Esto sucede por dialogar mediante representaciones verbales del tipo “quien pega la primera vez, da dos veces”, “hay que disfrutar del peligro”, etc.

Es más, dentro del trasfondo intelectual de los alumnos se halla el mensaje que no concuerda con sus conductas. En verdad piensan que la violencia no es buena, sin embargo, resuelven sus conflictos mediante la conversión de su agresividad natural en actos antisociales. Así, paulatinamente se va menoscabando el desarrollo de su personalidad. Esto se genera porque las humillaciones que pueden soportar los niños y los adolescentes debilitan su autoestima, alimentando sentimientos vindicativos que favorecen la acometida de violencias (Torres, 2005, 60).

Por otra parte, también habría que considerar si la función docente puede promover en algún sentido esta despersonalización. La escuela presenta tres dimensiones culturales: instructiva, normativa y expresiva<sup>12</sup>. Por los avatares de la historia, actualmente la institución formal de educación se está centrando en la mera enseñanza de conocimientos públicamente legitimados. Esta restricción en lo meramente instrumental ha conducido a ser factor de conflictos<sup>13</sup>. Esto se debe al exagerado estructuralismo, burocratización y centración en objetivos instructivos<sup>14</sup>.

Los profesores, ante nuevas verificaciones y las fluctuaciones reformativas, presentan falta de tiempo suficiente para aplicar las innovaciones, se muestran desmoralizados, pierden su entusiasmo por la tarea obligatoria de mejorar a los escolares en riesgo<sup>15</sup>.

Abogamos por el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, no por la reducción academicista. Se ha comprobado que, no la supresión de los contenidos instructivos, sino la ampliación de los tópicos conversacionales entre profesores y alumnos, trascendiendo los temas académicos al referir otros de índole familiar y personal, ha mejorado los ambientes de convivencia escolares<sup>16</sup>. La inserción en el proceso educante de valores como participación, responsabilización, decidir, tolerancia, habilidades sociales y estrategias de prevención sociocomunitaria, etc. Serían

---

<sup>11</sup> En la próxima publicación dirigida por Touriñan, J. M. (en prensa: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, España) inserto un trabajo que, comparando estudios de dos periodos, se comprueba la afirmación.

<sup>12</sup> Shipmann, M.D. (1973): *Sociología escolar*. Madrid. Morata.

<sup>13</sup> Cullen, C. (1997) *Crítica a las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, cap. primero.

<sup>14</sup> En mi aportación al EERA 2007: Variables & factors of peaceful coexistence in educational system. Universidad de Gante (Bélgica); 19-21 Septiembre de 2007

<sup>15</sup> Berends et alii (2002) *Challenges of conflicting Schools Reforms*. Santa Mónica, California. Rand Education. Pág. XXV

<sup>16</sup> Duarte, J. (2005) Comunicación y convivencia escolar en la ciudad colombiana de Medellín; cfr. *Revista Iberoamericana de Educación*, n 37, p. 143.

convenientes para optimizar la comunicación educativa, enriqueciendo el lenguaje de la docencia. Consiguientemente, habría que revitalizar la función tutorial, establecida por la legislación vigente desde hace décadas y no llevada a la práctica pedagógicamente. Para este propósito vendría bien pensar en la pedagogía del encuentro<sup>17</sup>

Puesto que la clave del encuentro es la apelación y la respuesta, no puede darse sino dentro del lenguaje. El lenguaje es el medio en el que se dan los encuentros: consigo mismo, con el otro y con el mundo. El ser humano existe en su "operar en el lenguaje"<sup>18</sup> (Maturana & Varela, 1992: 139). El lenguaje no es un utensilio o instrumento externo que uno posee para crear uniones o divisiones: el lenguaje "es el medio en el cual se crean relaciones de encuentro [...] el hombre no tiene el don del lenguaje; es locuente [...] el hombre es un ser que puede ser apelado y responder, apelar y ser respondido; que esta llamado a moverse entre ámbitos, no solo entre objetos, y fundar modos elevados de unidad. Por eso, lenguaje autentico es solo el que es dicho con amor, con voluntad de crear relaciones de convivencia"<sup>19</sup>.

El planteamiento consiste en retomar la matriz pedagógica yendo más allá de la razón instrumental. Desde esta racionalidad parcial se obviaba la dimensión socializante. Los maestros no hacían hincapié en que los alumnos debían ser actores culturales. Hoy, junto a la individualización, hay que efectuar una praxis social intencionada. Para esto la promoción de la comunicación como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje es primordial. Es un medio en el que puede comprenderse, compartirse y construirse la vida escolar en todos y cada uno de sus parámetros. Para llegar a esto, hay que empezar por implicar las significaciones que cada uno construye sobre el mundo, la sociedad y la vida. Y es aquí en donde entrarían a conjugarse, junto a los valores ciudadanos, los aportes en el trasfondo personal que denotarían la honda humanidad de cada cual. Me refiero a los valores o actitudes humanísticas (humildad, perseverancia, fortaleza, prudencia, etc.).

Relacionando los estudios de casos que efectuamos desde 2000 a 2005<sup>20</sup>, se reiteran los siguientes factores como causantes de las dificultades de relación positiva en la definición del clima escolar. 1. Incorporan disvalores. 2. Disintonía axiológica sociedad-centro. 3. Socialización defectuosa. 4. Docente hiperespecializado. 5. Burocratización centro. 6. Estructuralismo en contra de la cohesión. 7. Objetivos y roles inaccesibles. Estos últimos factores se pueden concretar, entre otros hechos concretos, en una actitud docente. La investigación de Duarte (2005, 147) señala que el profesor supone que en el acto de enseñar él ha de hablar, que cuanto más consistente, sólido y directivo fuere su discurso, tanto mejor ejercería el poder de comunicar su saber. No se cae en la cuenta que así se producen rupturas entre los mundos de las generaciones docente y educanda.

Estos indican que un alejamiento de la realidad del alumno, así como un academicismo pueden matar el espíritu de la lectura. Ante esto, no deberíamos temer

---

<sup>17</sup> Prohaska, L. (1963 y 1981) *Pedagogía del encuentro*, Barcelona, Herder.

<sup>18</sup> Maturana, H. & Varela, F. (1992). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1992. p. 139.

<sup>19</sup> López Quintas, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral*. Madrid: San Pablo, p. 49

<sup>20</sup> Ver Peiró, S. (ob. cit. 2005) y la actualización de los hallazgos en Peiró, S. (2007 - Factores disconvivenciales y calidad educativa, Cfr. Roig Vila, R. et alii: *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior*, Alcoy, Marfil; pp. 309-324).

introducir obras clásicas en la realidad del aula. Un clásico merece ser leído porque enriquece la personalidad y multiplica la experiencia humana de quien dedique unas horas a la tarea de hacerlo. Al leer al clásico uno se refleja en él (reflexividad). Estos autores proporcionan un conocimiento amplio y coherente de hitos y espíritu de los tiempos. Además, nos muestran las raíces del saber occidental, esto porque son la expresión de valores permanentes y modelo de las etapas subsiguientes. Así que cada obra conjuga valores estéticos y morales, que facilitan la comprensión del mundo. Y vas mucho más allá del tema literario: comprender un libro clásico nos forma para entender nuevas y variadas perspectivas sobre una misma realidad. Contribuye a eliminar el egocentrismo, ya que es un estudio desinteresado. Conculca el utilitarismo, la razón estriba en que no produce ganancias materiales, sólo se enriquece la personalidad del lector. Es más que literatura, es excelencia. El autor es alguien excelente y que entonces pasa a ser una referencia de quien lo ha leído. No lees para pasar el rato<sup>21</sup>.

Con relación a esta necesidad, para no caer en un academicismo marchito, Janer (2007, 63) propone introducir el receptor en la historia, mediante un pacto con la realidad... Esto pudiera ser un viejo mito cubierto con ropas de ahora. En concreto, se trataría de pescar del imaginario colectivo que aparece y reaparece como Tirant lo Blanch y El Quijote. También pueden emplearse algunas novelas de Blasco Ibáñez, que relacionan la literatura con las ciencias y la misma vida.

Por consiguiente, habría que trascender los tópicos de las enseñanzas de la lectura mediante la inserción de textos más familiares. No obstante, aprovechando la actualización de Piaget por Kohlberg en lo normativo, con un efecto lanzadera. Se trataría de pasar de texto conversacional sobre lo cotidiano par introducir al escolar en la lectura de clásicos mediante textos análogos. Este sería un medio para atajar la fría coexistencia de un aula aislada del contexto y por ende moribunda por una convivencialidad que implica la vida íntima de los educandos. Personalmente contamos con una experiencia de cooperación docente, en el curso 1974/75, en la que desarrollamos los tópicos siguiendo este criterio. Claro, los contenidos de la lectura se elaboraban adrede para cada sesión, proyectándose transversalmente entre las restantes asignaturas curriculares.

Es más, este enfoque, con perspectiva interdisciplinar, posibilitaría atender las posibilidades reflexivas por cada tema y docente que pasara por el mismo grupo-aula. Así mismo, podría ser colmado por la tutoría personal. De este modo la autoridad<sup>22</sup> no se exigiría, más bien se adquiriría. Tanto dentro de la comunicación mediante el texto lecturable como en la tutoría, nos basamos en el encuentro con intercambio de impresiones. Esto conlleva un va y ven de concepciones del mundo y de la vida. Entonces cada palabra encuentra confirmación en la recepción y en la aprobación de cada otro. Sólo así adquieren vigor argumentativo (unir el pensamiento con los valores y cultura de cada dialogante). Así el aula es a la vez grupo primario pero secundario; es decir: comunidad con sociedad reglada. El profesor, sobre todo en lengua y literatura, ha de seleccionar textos tan clásicos como bellos y familiares con el fin de entablar un diálogo. Por razón de esta situación dialéctica se efectúa una comunidad dentro de la estructura formal que evita el estructuralismo e hiperespecialismo cerrados. Comunidad

---

<sup>21</sup> Fontán, A. (2001) *Letras y poder en Roma*. Pamplona. Eunsa.

<sup>22</sup> De augere > auctoritas > auctor: hacer crecer, como incrementar los dones dados; desarrollar la responsabilidad; procurar mayor conciencia mediante la autoactividad. Así que no se trata de un “orden y mando” aplicado a la relación docente-discentes.

en la que cada cual es él mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y a sí mismo en el otro<sup>23</sup>.

La mejora de las enseñanzas, tanto en general como las de la lectura, si se fundan en la conversación y el diálogo, mejoran la convivencia educativa. Esto se debe a que con esto se recuperan las comunicaciones personalizadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, con esto se promueven valores humanos y sociales, como las actitudes democráticas.

Ante esto, hay que procurar configurar los grupos de aprendizaje para que se truequen en cooperativos, lo cual no significa que se abandone la enseñanza-aprendizaje en equipo. Ambos modelos son compatibles. Esto sucedería si se introdujeran cambios axiológicos, procurar nuevas representaciones y adquirir un lenguaje más cultivado en lo semántico, sintáctico y pragmático.

---

<sup>23</sup> Gadamer, H.G. (1992) *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme; t.2, p. 204.

# Construirse o descubrirse en la lectura

Por **Alfredo RODRÍGUEZ SEDANO**

*Universidad Navarra (España)*

[arsedano@unav.es](mailto:arsedano@unav.es)

*“un ser que se comprende es Lenguaje”*

(Gadamer 1996, 34)

Nos ha parecido sugerente comenzar con esta expresión de Gadamer, pues en su contenido se expresa bien lo que se quiere señalar en esta addenda, ya que cuando alguien comprende lo que otro dice, no se trata simplemente de algo mentado, sino de algo compartido, de algo común. No debe olvidarse que “el signo no sólo es signo *de* algo, sino signo *para* alguien” (Naval 1995a). Y como señala Spaemann (2001,60) “la riqueza de la realidad sólo se desvela mediante el lenguaje que nos une con los demás”.

¿Por qué hablamos de construirse o descubrirse en la lectura? La pertinencia de un trabajo sobre el conocimiento de sí bajo el lema general “Lectura y educación” y, de modo más específico, addendado a *Lecturas en la educación*, se justifica por razones relacionadas al menos por las siguientes ideas-llave: a) La primera es una cuestión conceptual: la *tradición* como una dimensión esencial de la identidad personal. b) La narrativa es sin duda un medio y medio muy eficaz para acceder a la tradición y a la comprensión de quienes somos. c) las tradiciones solo pueden tener influencia en los modelos educativos a través de agentes que se integren en ellas de un modo más o menos comprometido. d) La narratividad en la educación se manifiesta necesaria para exponer de modo inteligible la unidad de la vida humana, pero también para reivindicar la unidad de las tradiciones con las que entramos en contacto, o que constituyen nuestro hábitat moral nutricional.

A todo ello nos vamos a referir, a modo de reflexión, planteando, en su caso, las implicaciones educativas pertinentes.

## 1. Identidad y tradición

Ciertamente la cuestión de la identidad es una de las muchas cuestiones que subyace en torno a la lectura. Pero sin duda alguna quizá sea la que más importancia tenga por lo mucho que está en juego. Como ya señaláramos en otra ocasión, “el núcleo problemático de la noción de identidad es la disposición a aceptar que el sujeto no es su propio creador y, por tanto, que la libertad no es fundamento último de su ser ni la identidad personal es una elaboración racional por la vía de la generalización de valores. Si la identidad se entiende como referencia al origen, por lo mismo, se acepta que es recibida originariamente y que, al manifestarse como apertura radical del ser, se desarrolla en la comunicación y la coexistencia con otros. Así, la libertad —que no es fundamento, pero sí origen— se abre a los otros y justifica racionalmente dicha apertura” (Altarejos, Rodríguez, Fontrodona, 2007, 166).

La identidad como referencia al origen, no se establece como algo definitivamente dado, como un *factum* irrevocable que en la vida personal resulte un *fatum*, un designio fatal e inevitable. La identidad como origen significa “punto de partida”, línea de salida en la vida personal y en el desarrollo cultural, por su mismo carácter esencial de coexistencia y apertura. Por el contrario “la identidad moderna” —en expresión de Ch. Taylor—, implica la consolidación del individualismo cerrado que aboca fatalmente en el solipsismo (Rodríguez, 2000). Tanto A. MacIntyre como el propio Ch. Taylor, sin participar de la noción de identidad como origen, han considerado y censurado los efectos de la identidad moderna en este aspecto. Para Taylor, las influencias derivadas de ella han producido una erosión de los lazos comunes tradicionales (1989, 37-40), y la vía necesaria para recuperar el verdadero espíritu humano exige reafirmar los valores propios de la vida ordinaria, especialmente los directamente vinculados a la vida de familia y al trabajo. Taylor insiste también en las virtualidades formativas del arte y de la literatura (1989, 44-47).

Por su parte, MacIntyre (1990, 244-266), reconoce a la *tradición* como una dimensión esencial de la identidad personal, entendiéndola como lo recibido y desarrollado en una comunidad que sustenta la continuidad de la vida del sujeto como “unidad de búsqueda”. En esta concepción, la tradición no es un peso muerto, un lastre que se arrastra gravosamente y corta las alas para toda innovación. La tradición es algo recibido y, por tanto, fuente para los posibles cambios que responsable y solidariamente realizan los sujetos dentro de una comunidad. “Subrayar la tradición no es negar la posibilidad de creación o cambio; más bien, éstos son posibles por la tradición. Sin tradición no habría nada que cambiar ni tampoco ningún fin para la creatividad (...) Todo ver es ver en concordancia con un modo de ver; pero estos modos de ver son adquiridos [recibidos] de otros, y por tanto vienen a ser compartidos con otros” (Naval 1995b, 136). No se trata entonces de reavivar la tradición muerta, sino de actualizar el diálogo en una tradición viva, que es así “el requisito real del

progreso científico: progreso que sólo acontece en una comunidad de aprendizaje” (Llano 1992, 14).

Abordar la identidad es hacer referencia de modo inmediato al sentido de comunidad, aquello que me une a otros y me ayuda a descubrirme como quien soy y como lo que soy.

## **2. La lectura como forma de acceder a la tradición**

En *After Virtue* remarca MacIntyre (1981, 211) un aspecto relevante para el propio conocimiento, resaltando “las acciones humanas como narrativas en acción”. A este respecto Barbara Hardy (1968, 5) escribió que “nosotros soñamos en narrativa, soñamos despiertos en narrativa, recordamos, anticipamos, esperamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, aprendemos, odiamos y amamos por narrativa”. La narrativa es sin duda un medio y medio muy eficaz para acceder a la tradición y a la comprensión de quienes somos.

La narración como modelo no arbitrario de conocimiento ha sido expuesta, entre otros, por Mink. Según Mink se dan, en un sentido amplio tres modos de comprensión (1987, 42-60):

- a. el modo teórico (o hipotético-deductivo) que procede de lo universal a lo particular y con el que comprendemos las cosas concretas a título de ejemplo.
- b. el modo categorial que explica la realidad por medio de nociones generales y abstractas (categorías) extraídas de la observación de la realidad.
- c. el modo configurante y cuya categoría central es la narración. El modo configurante es aquél que compone una serie de objetos en un complejo único de relaciones.

El instrumento con el que se realiza esa operación de configuración es la "trama narrativa" (el *mythos* aristotélico). La trama es capaz de realizar, en orden a la comprensión, una "síntesis de lo heterogéneo", pues permite ensamblar en una unidad inteligible elementos tan dispares como las acciones con sus agentes, los fines, los medios, las iniciativas, las circunstancias no queridas, etc (Ricoeur 1986, 14). El modo configurante narrativo se presenta como el más adecuado para describir la acción humana con los componentes que la integran, su red conceptual (Ricoeur 1990, 71).

La narración es la que, al final, acaba por darnos el "quien" de la acción, es decir, la que revela la identidad. En efecto, como recuerda H. Arendt, cada vez que intentamos definir quién es el hombre nos vemos enredados en una serie de descripciones que escamotean la respuesta porque nos dicen, en realidad, qué es el hombre. El hombre, sigue Arendt, se revela por sus acciones y por su

discurso<sup>1</sup>, pero ya que el discurso sobre la acción es narrativo, la última palabra sobre la identidad humana, sobre la comprensión de sí y de los demás en relación con uno mismo, tiene forma narrativa<sup>2</sup>.

No resulta extraño que, para muchos teóricos, la narración se haya convertido en una categoría adecuada para describir aquellas ciencias humanas en las que están implicados de alguna forma el discurso y la temporalidad: es narrativamente como se puede acceder a la comprensión de sí mismo, como se puede dar un valor ético a las acciones en el marco de una vida narrada (MacIntyre 1981, 253-271. Véase también Ricoeur 1990), como puede entenderse la Historia<sup>3</sup>, o incluso, como debe entenderse al final todo discurso crítico<sup>4</sup>.

### 3. En busca de una tradición educativa

En este contexto puede argüirse que vivimos en un mundo caracterizado por la diversidad y rivalidad de tradiciones. No cabe duda de que en cierta manera es así y así ha sido siempre. No es menos cierto que esta rivalidad conlleva distintos modelos educativos que conforman visiones distintas de la educación. En este sentido podemos aludir a los modelos de la Ilustración, la postmodernidad y la tradición de las virtudes, entre otros. Cada uno de ellos incorpora su propia visión del proceso educativo y de la tarea del educador. Y esto puede provocar una cierta desilusión en la medida en que no somos capaces de establecer el requisito real en una comunidad de aprendizaje: el diálogo.

A este respecto, MacIntyre, sugiere como modo de alcanzar un desarrollo plenamente humano y salir de una cierta perplejidad en la que podemos estar sumidos, la conveniencia de integrarse en las diversas prácticas<sup>5</sup>. Prácticas que conllevan cuatro características:

---

<sup>1</sup> "El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en los que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos distintos, sino *qua* hombres". Arendt (1993, 203).

<sup>2</sup> "El hecho de relatar una historia revela significado sin cometer el error de definirlo, (...) crea consentimiento y reconciliación con las cosas tal como son, (...) incluso contiene la última palabra que esperamos del día del juicio"; Arendt (1992, 91). Un desarrollo más amplio de estas tesis puede verse en MacIntyre, (1981, 253-271).

<sup>3</sup> También en este lugar la bibliografía es amplísima. Uno de los debates de la historiografía en los últimos años ha girado precisamente en torno a la pertenencia de la Historia al campo de la narración. Un buen examen crítico puede verse en Ricoeur (1983), o más sucintamente en Olábarri, (1984, 157-172); Olábarri (1995, 1-29).

<sup>4</sup> "No es sin embargo, bajo la forma de «teorías del significado» o «teorías del juicio» como debemos pensar lo más sugerente del discurso hermenéutico-crítico desde Aristóteles hasta nuestros días. En el mejor de los casos, estos equivalentes actos de razonamiento son *narrativas*. Vuelven a contar, de una manera más o menos abstracta, más o menos consecutiva y sistemática, el momento de encuentro entre la idea y la forma creada; un encuentro cuya fuente, cuyo primer paso hacia la atención es siempre intuitivo. Son, si queremos, *narrativas de experiencia formal*. Cuentan relatos del pensamiento". (Steiner, 1991, 109).

<sup>5</sup> "Por práctica entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente" MacIntyre, A (1981, 187).

- ?? *Coherencia*: han de ser actividades en las que haya una estructura racional consistente de fondo.
- ?? *Complejidad*: suficiente para proporcionar un cierto enriquecimiento a los participantes en ellas.
- ?? *Sistematicidad*: es decir, no basta con que sean actividades esporádicas o desordenadas. Tienen que haber llegado a un mínimo de estructuración e interdependencia, entre otros elementos.
- ?? *Cooperación*: han de ser actividades con una participación cooperativa suficiente.

Toda práctica así concebida, conlleva unos bienes internos que MacIntyre denomina modelos de excelencia que comportan un ideal de futuro. Cada práctica tiene unos bienes que le son propios; conlleva un aprendizaje y tiene un cierto apoyo en el pasado. Estos bienes internos tienen la virtualidad, dentro de la práctica, de dirigir la conducta de los que participan en ella, especificándose en un orden y unas reglas internas.

El indicativo de una buena práctica es que esos bienes, internos y específicos de esa actividad que sólo se entienden bien practicándolos, se extienden sistemáticamente. Cada vez se hacen más profundos y asequibles. Progresivamente se afianzan entre los participantes y se extienden a otros, así como a otras prácticas. Ahí radica el indicativo de una práctica en buen estado. No basta con una práctica es preciso que esa práctica tenga un orden moral. "(...) las prácticas podrán florecer en sociedades con códigos muy diferentes; no así en sociedades donde no se valorasen las virtudes, aunque no por eso dejarían de florecer en ellas otras instituciones y habilidades técnicas que sirvieran a propósitos unificados" (MacIntyre 1981, 193)<sup>6</sup>.

¿Por qué esta insistencia de integrarse en las diversas prácticas? Para MacIntyre (1990, 62) la integración en las diversas prácticas conlleva una fructífera colaboración entre educandos y educadores en el seno de las mismas prácticas, lugar adecuado donde se aprende a hacer las distinciones adecuadas, comenzando por las siguientes:

- a) la distinción entre lo que es realmente bueno y lo que parece bueno a ese educando antes de ser educado.
- b) La distinción entre lo que es bueno para mí, en mi particular nivel de aprendizaje, y lo que es bueno incondicionalmente.

Dichas prácticas han de mantenerse a lo largo de la vida sea cual fuere la madurez del agente en el ámbito de las prácticas. Pero un elemento clave para que esas prácticas sean eficaces en el proceso educativo requiere de la autoridad del educador. A partir de esa autoridad, tenemos que aceptar qué hábitos

---

<sup>6</sup> Una exposición más detallada de cómo entiende MacIntyre el orden moral, que a su vez es indicativo de una buena práctica, puede verse en el capítulo 14 de *After Virtue*, 181-203.

intelectuales y morales son necesarios para llegar a ser un buen educando autónomo (MacIntyre 1990, 64). Autoridad que se plasma en las virtudes propias de la tradición que representa el maestro, y no se reconocen realmente hasta que el educando las ha incorporado, al menos parcialmente.

El reconocimiento de la autoridad se presenta especialmente relevante en dos momentos del proceso educativo:

- a) En cuanto precede a la comprensión. Es a través de la confianza en la autoridad como se puede introducir uno en la tradición.
- b) En el progreso de intelección seguimos a un maestro que nos hace pasar a mayores grados de inteligibilidad, pues “nunca se puede prescindir en esta vida corporal del testimonio autorizado consistente en conducirnos más lejos de donde ahora estamos” (MacIntyre 1990, 93).

El requisito de la autoridad es clave durante todo el proceso de aprendizaje. Y, del mismo modo que el aprendizaje es necesario a lo largo de toda la vida (*Lifelong learning* (Castells 2000; McLaughlin 2005; European Council 2005)), la autoridad ha de acompañarla siempre.

MacIntyre está pensando, en todo momento, en el modelo educativo de la tradición agustiniana (Naval 2001) ligado a la interpretación de los textos. Junto al sentido histórico de dicha interpretación, resalta otros sentidos: “moral o tropológico, alegórico o místico y anagógico o espiritualmente educativo” (MacIntyre 1990, 84). Ahora bien estos sentidos se entienden en el contexto de un auditorio que comparte una serie de premisas fundamentales que de otro modo lo harían ininteligible. Reconociendo las limitaciones, MacIntyre deja a salvo todo el desarrollo de la interpretación de textos en el seno de esa tradición y del reconocimiento de la autoridad y de las virtudes necesarias para el aprendizaje en esa tradición.

¿Por qué esa incidencia de MacIntyre en la tradición? La razón puede parecer simple pero no deja de tener su fondo: las tradiciones solo pueden tener influencia en los modelos educativos a través de agentes que se integren en ellas de un modo más o menos comprometido. Esto requiere que la tradición esté encarnada en todas las prácticas. De este modo, el valor educativo de la comunidad pasa a primer plano, como ámbito político portador de una tradición, con la suficiente extensión para ocupar las distintas prácticas que se den en un determinado grupo humano. Se está refiriendo MacIntyre a ámbitos sociales donde se puede aprender no sólo criterios intrínsecos a una práctica sino cómo conjugar distintas prácticas entre sí en un ámbito social más complejo. En el ser humano hay una tendencia a la historia, a las narraciones a compartir historias que representan las experiencias de los individuos y así se configuran interpretaciones que reflejan los compromisos morales que establece una sociedad o que se pretende constituir en una sociedad; es una de las formas más poderosas de estabilidad social (Janer 2002, 10).

En este sentido, señalan Grisez y Shaw (1993, 56-57) que “al determinarnos a través de compromisos damos forma a nuestras vidas, a nuestro modo de ver las cosas; determinamos el significado de las experiencias que tendremos. De este modo, creamos realmente situaciones en un sentido moral, porque damos a los sucesos de nuestra vida y a los acontecimientos del mundo el único sentido que tienen para nosotros”.

La comunidad ideal es, para MacIntyre, la que es portadora de una tradición coherente y que además es capaz de hacer explícita racionalmente su postura, tanto en su interior, a quienes comparten el proyecto de la comunidad, como hacia fuera, a tradiciones rivales de las que se distingue, pero sin excluir o discriminar de principio los logros incorporados de esas distintas tradiciones a tal comunidad. En este sentido la tradición a la que se está refiriendo MacIntyre es aquella donde es posible un sano realismo en la educación: “Tradición de las virtudes”.

#### **4. La narratividad en la educación**

El modo de lograr lo señalado en el epígrafe anterior lo desarrolla MacIntyre en su obra *After Virtue*, al afirmar la importancia de la narratividad en la vida humana y en el desarrollo de las personas, ambos ámbitos estrechamente vinculados a la educación.

El propio MacIntyre (1981, 216) constata en sus propias experiencias infantiles la importancia de la narrativa en la educación. Para él “contar historias es parte clave para educarnos en las virtudes”. De hecho, atribuye un papel decisivo en su formación a las historias en general y a las sagas de la tradición gaélica, como transmisoras de una tradición distinta, y en muchas cuestiones opuesta, a la tradición dominante de las sociedades modernas, arrojando luz. “Estas narraciones abastecen, adecuada o inadecuadamente la memoria histórica de las sociedades donde por fin fueron fijadas por escrito. Más que esto, proporcionan el trasfondo moral al debate contemporáneo en las sociedades clásicas, la visión de un orden moral trascendido o en parte trascendido, cuyas creencias y conceptos eran aún parcialmente influyentes, y proporcionan también un iluminador contraste con el presente” (MacIntyre 1981, 121).

Enfatiza MacIntyre la importancia y la necesidad de la narrativa, a través de la transmisión de historias propias de una determinada tradición, para la educación en sus primeras fases. Aunque un poco extensa, merece la pena dejar hablar al propio MacIntyre (1981, 266-267). “Escuchando narraciones sobre madrastras malvadas, niños abandonados, reyes buenos pero mal aconsejados, lobas que amamantan gemelos, hijos menores que no reciben herencia y tienen que encontrar su propio camino en la vida e hijos primogénitos que despilfarran su herencia en vidas licenciosas y marchan al destierro a vivir con los cerdos, los niños aprenden o no lo que son un niño y un padre, el tipo de personajes que pueden existir en el drama en que han nacido y cuáles son los derrotados del mundo. Prívase a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras”.

La narratividad en la educación se manifiesta necesaria para exponer de modo inteligible la unidad de la vida humana, pero también para reivindicar la unidad de las tradiciones con las que entramos en contacto, o que constituyen nuestro hábitat moral nutricional. En este sentido, señala Bárcena (2006, 223) “que la educación sea, entonces, introducir una relación con el mundo, por tanto una experiencia del tiempo y del comienzo, permite que se constituya, sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro: de un pasado al que llegamos por la memoria para permitir un nuevo comienzo, y de un futuro impredecible que garantizamos mediante las promesas. Aunque el hilo de la tradición se ha roto es posible rehabilitar el pasado desde la perspectiva de una memoria que permite establecer nuevos comienzos”.

La educación es vista entonces como promesa de novedad y nuevos comienzos con cada persona guardando las posibilidades del mundo que llegan desde el pasado. Esto requiere por parte del educador aprender a organizar el tiempo de la enseñanza<sup>7</sup>. Pensar en los educandos, en su ritmo de aprendizaje y maduración. Lograr que cada educando, desde que sea capaz, piense sobre su propio ritmo de aprendizaje. De este modo, aprender a organizar el tiempo, es ayudar a concretar el modo en que ha de organizar su vida, lo que conlleva una elección de prioridades. En definitiva pensar fines y eso requiere entender quienes somos hacia donde vamos y queremos ir. La narrativa se manifiesta entonces como una eficaz ayuda para el fin propio de la educación: el obrar feliz (Altarejos y Naval 2004, 67), en la medida en que permite descubrirnos como quien somos y como lo que somos. De otro modo lo expresa Geneviève Patte quien divulgó un eslogan que tuvo gran éxito, incluso entre los profesores: «¡Dejadles leer!», proponiendo orientar a los alumnos con respeto pero teniendo en cuenta que: “El niño debe ser consciente de estar viviendo un período decisivo en el que para él todos los libros deben ser «*to good to miss*», esto es, demasiado buenos como para dejarlos de lado; libros o historias que pueden desempeñar un papel esencial en el desarrollo de su personalidad, de su vida afectiva e intelectual” (Patte 1987, 29-30).

No obstante es cierto que para el educando, formado en una sola tradición, llega un momento en el que se encuentra con otras tradiciones que, en algunos casos, pueden llegar a ser versiones discrepantes de su propia tradición. En esa situación, es el momento de la dialéctica y la discusión racional, que narrativamente tiene su trasunto en el drama. La importancia de las narrativas dramáticas es vital como ejemplificación de las actitudes que se deben adoptar en la situación de conflicto a que lleva la dialéctica entre las tradiciones. Para un adecuado desarrollo, MacIntyre (1993) cuenta con la necesidad y fecundidad de esta fase, previniéndola y alimentándola a través de modelos narrativos de carácter histórico.

---

<sup>7</sup> Un buen estudio sobre esta cuestión lo realiza Max Butlen (2005) “Paradojas de la lectura escolar”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 139-151.

Con el transcurso del tiempo, la narrativa ha de ir siendo aplicada a la propia vida y la autobiografía. Pasa a ser un género necesario para dar unidad al propio proyecto vital y hacerlo inteligible a los ojos de quienes nos rodean, compartan o no la tradición en la que vivimos. Para el logro de este objetivo es precisa una narración adecuada del contexto en el que nos situamos pues, de lo contrario, el relato autobiográfico tampoco es posible.

Al final el relato ideal por el que aboga MacIntyre, como señalara al principio, es el de una búsqueda: aquella en que cada persona está comprometida en pos de la verdad. La búsqueda de la vida humana lograda como un todo, que se hace plena e inteligible precisamente porque es capaz de dar una explicación coherente, si bien siempre limitada, de la verdad y del bien que ha perseguido. Mediante la narración, tal y como lo expone MacIntyre, podemos descubrir y dar respuesta a las grandes preguntas que se hace el ser humano: ¿quién soy? y ¿qué soy?

Construirse o descubrirse en la lectura. La respuesta a esta cuestión que nos planteamos en un inicio la expresa de modo muy claro el propio MacIntyre (1994, 37). “La gente en ciertos momentos de sus vidas a menudo descubre -y la palabra crucial es descubre- que su vida ha tomado una forma narrativa independientemente de cualquier cosa que ella quisiera. Y este descubrimiento que en su vida tiene esta forma narrativa, retrospectivamente puede entenderlo como un movimiento en una dirección más bien que en otra, no es el descubrimiento de que el resto de su vida esté predeterminada, sino un descubrimiento de que hay limitaciones objetivas en las opciones que uno puede hacer, y en la significación de esas opciones. El problema con el constructivismo social es que no reconoce la objetividad necesaria de órdenes sociales”.

## **5. Consecuencias para la educación**

Desde la perspectiva educativa, lo que se ha venido señalando tiene unas consecuencias que merece la pena poner de manifiesto. Integrandolo en las diversas prácticas -como sugiere MacIntyre-, mediante la lectura fomentamos una serie de aspectos necesarios para el descubrimiento y pleno desarrollo personal. Entre esos aspectos destacaría:

### **5.1 Superación del individualismo liberal.**

La importancia de este objetivo radica como principio de análisis social y político que está en el centro de la polémica liberal-comunitarista suscitada tras la caída de los regímenes colectivistas. El individualismo liberal se completa y refuerza con la noción de identidad como valor general, pues “el liberalismo no ve la sociedad más que como una aventura cooperativa para perseguir la ventaja individual; como una asociación esencialmente privada formada por individuos cuyos intereses esenciales son definidos independientemente, y en un sentido, anterior a la comunidad de la cual son miembros” (Naval 1995b, 91).

En la educación y en la enseñanza tiene un impacto decisivo, pues conforma los objetivos y metodologías pedagógicas desde la perspectiva de los valores, destrezas y actitudes individuales, con eminente prioridad sobre las comunitarias. Es la “psicología de la separación”, término con el que A. Bloom (1989, 21) describía hace una década el estado de ánimo de sus estudiantes: “la posibilidad de la separación es ya el hecho de la separación, tanto más cuanto que en la actualidad las personas deben proponerse ser completas y autosuficientes, y no pueden arriesgarse a la interdependencia (...) Somos solitarios sociales”. Como un ejemplo de la necesaria reorientación pedagógica para superar el individualismo cabe citar el abandono del criterio de la competitividad, trascendiéndolo en el valor de la *emulación*. Ser competitivo consiste en ser mejor que otros, para que mi individualidad prevalezca sobre las restantes en un determinado campo de actuación. En cambio, emular a otro es pretender ser tan bueno como él, admirarle y seguirle en las cualidades destacadas de que carezco; por lo cual, la emulación entraña la intención de afirmar al otro, a quien quiero emular. Detrás de la emulación se encuentra, narrativamente, la tradición. Este reconocimiento y apoyo al otro se vierte en otro principio operativo.

## 5.2. Fomentar las tareas cooperativas en el aprendizaje.

Este principio apunta directamente al aprendizaje escolar y académico que al final, como concluye en la evaluación individual, se configura inevitablemente como trabajo individual. La solución no puede venir por la mera inclusión de aisladas y ocasionales tareas a realizar en equipo, pues los parámetros individualistas predominantes se sobrepondrán a los cooperativos. Habitualmente, el trabajo en equipo se entiende de modo asimétrico, como conjunción de diversos esfuerzos provenientes de las diferentes personalidades que integran el equipo. Así podrá ser tal vez en otros ámbitos, pero en la educación no cabe tal asimetría, sino una “interdependencia mutua” (Jordán 1996, 96) que caracteriza al trabajo cooperativo. Es el ideal de la *democracia* que conforma la concepción educativa de J. Dewey, y que no consiste obviamente en la toma de decisiones pedagógicas por votación, sino “en el poder de la experiencia en colaboración y cooperación”, pues “todas las acciones humanas llevan el sello de la comunidad, con la misma fuerza con que lo lleva el lenguaje que se habla” (Dewey 1971).

Debe añadirse que este principio se refiere a todos los elementos de la educación formal, y por ello debe configurar también la misma actividad docente. Ésta debe ser también un trabajo cooperativo, donde el crecimiento del conocimiento no sólo sea conducido, sino también vivido por el profesor. Desde esta perspectiva, resulta poco eficaz el esquema de explicación-comprensión, donde la exposición docente debe ser incorporada o asimilada por el discente. Se precisa más bien de un *trabajo dialógico* o en diálogo entre profesor y alumno,

donde el quehacer expositivo viene determinado por las preguntas del aprendizaje más que por el orden lógico-formal de la ciencia que se enseña<sup>8</sup>.

### 5.3 Valorar el aprendizaje en la acción.

Tampoco es nueva esta orientación pedagógica, y una vez más encuentra en J. Dewey a su precursor más destacado. No obstante, el principio deweyano de “aprendemos haciendo (*learning by doing*)” debe ser conveniente matizado para no decaer en un activismo ciego. La distinción entre acción (*praxis*) y actividad (*poíesis*) es dirimente (Altarejos 1999, cap. 5). La acción inmanente debe fundar la actividad transitiva y exterior del aprendizaje; la prioridad es obrar, para después hacer. Se pueden realizar tareas sin que ello suponga un querer activo de la voluntad ni una plena actuación de la inteligencia: se pueden hacer cosas sin que la razón obre o actúe; es el activismo ciego. Esta cuestión es importante en el ámbito de la educación, pues el obrar feliz “no es el resultado de una *poíesis*, de una producción, sino de una totalidad de *praxis*, de operación” (Spaemann 1991, 59).

Esta orientación tiene un valor decisivo para la conformación de la educación. Para ello, por ejemplo, se debe recuperar el valor formativo de las grandes narraciones. En las narraciones consagradas se nos ofrecen personajes que, mediante su acción, nos enlazan con otras concepciones del mundo y de la vida y nos implican en la valoración de su actuación y su historia. Es el gran recurso de la *paideia* griega, que concitaba la *mímesis* o reproducción de acciones, es decir, *la imitación* en su más fecundo y noble sentido.

Con las narraciones se apela directamente a la afectividad, y sólo de modo derivado al conocimiento intelectual; el lenguaje educativo se hace *simbólica*. Puede considerarse el símbolo como “la imagen de una cosa, que hace intuitivamente presente otra distinta, de modo no racional y lógico, sino directo, alusivo e imperfecto, no completamente determinado, de tal modo que empezamos a poseer de algún modo lo simbolizado” (Yepes 2003, 339); así, se distingue del signo conceptual, abstracto y con un significado y un referente precisos, propio del lenguaje científico. La teoría y la práctica educativa, sin desecharlas, deben colocar a las ciencias en su lugar debido, y no caer en un cientificismo pedagógico. En las narraciones, el lenguaje es simbólico; más aún: los mismos personajes son ya símbolos humanos, pues “en ellos se expone la dialéctica entre la ingenuidad y la astucia, entre la belleza y la envidia, la desesperanza ante la tarea desproporcionada e imposible, la ayuda misteriosa y gratuita que permite conquistar lo inaccesible, el desciframiento del acertijo que abre el mejor camino hacia lo maravilloso, el cual se esconde bajo la hermosura ... Es decir, se expone la verdad del hombre, ésa que es su verdad siempre y en todo lugar” (Naval 1992, 410). Verdad que se manifiesta ya desde los cuentos infantiles.

---

<sup>8</sup> Para un amplio y sugerente desarrollo de esta concepción cfr. Not, L (1992) *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, Herder, Barcelona,

5.4 Resaltar la belleza, que congrega por sí misma sensibilidades diversas.

Dentro de los diferentes cánones estéticos de las diversas culturas pueden encontrarse elementos bellos que pueden ser compartidos universalmente; lo que se precisa es saber apreciarlos y, para ello, haber tenido una educación estética efectiva.

Muchas razones pueden darse acerca del valor formativo de la belleza. En nuestro contexto cabe destacar una sobre las otras: el disfrute de la belleza es un poderoso antídoto contra las tendencias egotistas que tuercen la recta comprensión de la identidad. Dice Aristóteles en la *Retórica* (1336 b 30) que las cosas bellas son “aquéllas que uno hace descuidando su propio interés”. Ante la belleza se nubla el valor de la utilidad, pues “bello se contrapone de modo agudo a útil. (...) La belleza es un valor que en cierto modo convierte en fines a los seres que la tienen” (Yepes 2003, 201).

De nuevo se trata aquí de incidir en la afectividad. Para conseguirlo es preciso ante todo saber orientarse por lo más valioso, que podrá ser lo más fácilmente compartido por todos, y desde luego, como señala Aristóteles en la *Retórica* (1364 b 25) “lo bello es lo por sí mismo preferible”; y Tomás de Aquino (*In X Ethicorum*, lect. IX) afirma que es “lo que nos capta por su propio valor y nos atrae por su dignidad”. Desarrollando el sentido estético, esto es, la capacidad de apreciar y disfrutar de la belleza, se propicia eficientemente la apertura del ser personal. Siguiendo a Gadamer (1996) la lectura es la forma efectiva de todo encuentro con el arte.

5.5. Potenciar el estudio de las humanidades.

Las anteriores orientaciones y objetivos pedagógicos conducen inevitablemente a éste, y no es preciso insistir más. No obstante sí que hay una aclaración pertinente a realizar: este criterio no va en detrimento de las ciencias particulares y de su indudable papel en la enseñanza. Pero sí se hace necesario restringir su desmesurada presencia en el diseño curricular, fruto del cientificismo. Es evidente que los problemas derivados de ese cientificismo para el pleno desarrollo de la persona humana no van a resolverse con criterios técnicos, sino con principios antropológicos y éticos; y donde éstos resplandecen es en las humanidades (Ibáñez-Martín 1975).

Mediante el estudio de las humanidades, además, podrá recuperarse el sentido humanístico de la ciencia, hoy bastante preterido por la abusiva predominancia del pragmático espíritu de utilidad. Los grandes descubrimientos científicos, además, presentan una belleza insondable en su gestación y culminación. Convendría dar entrada también en la educación a las narraciones que la historia de la ciencia encierra. Por ejemplo, la medida del perímetro de la Tierra realizada por Eratóstenes en el siglo III a. C. es un episodio de una gran belleza por el talento especulativo y el ingenio que demuestra en su autor, a pesar de la corrección que el resultado ha sufrido en

nuestra época. Análogamente, también los errores cometidos son sumamente instructivos si se consideran desde un espíritu humanístico; así, por ejemplo, la compleja y brillante descripción astronómica de Ptolomeo, aunque errónea por la estipulación de las órbitas planetarias como circulares y no elípticas.

La polémica de las dos culturas —ciencias y letras— suscitada por P. Snow (Leváis 1962) resulta artificial si se la juzga desde la perspectiva profunda del conocimiento y del saber humano; es fruto de la dicotomía producida por el dualismo metódico (Altarejos, Rodríguez, Fontrodona 2007, cap. II). Como ya dijo Iris Murdoch (1970, 34) hace tiempo, “sólo hay una cultura respecto de la cual la ciencia, tan interesante y tan peligrosa, es ahora una parte importante. Pero el aspecto más esencial y fundamental de la cultura es el estudio de la literatura, en cuanto ésta es una educación acerca de cómo imaginar y entender las situaciones humanas. Somos hombres y somos agentes morales antes que científicos y el lugar de la ciencia en la vida humana debe ser discutido en *palabras*”.

Las humanidades nos muestran al ser humano en sus dimensiones vitales esenciales: el lenguaje en la lingüística y la literatura, el espacio en la geografía, el tiempo en la historia, su formación en la pedagogía, su pensamiento en la filosofía, etc. Propician un reencuentro el hombre consigo mismo, con su identidad originaria, al tiempo que le incita a la apertura hacia otros hombres, esto es hacia la universalidad en sus pensamientos, deseos y afectos.

## Bibliografía

- Altarejos, F (1999) *Dimensión ética de la educación*, Pamplona: Eunsa.
- Altarejos, F, Rodríguez, A, Fontrodona, J (2007) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, 2ª ed. Astrolabio, Pamplona: Eunsa.
- Arendt, H. (1992) *Hombres en tiempos de oscuridad*, traducción Claudia Ferrari Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*, Introducción de Manuel Cruz; traducción de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bloom, A (1989) *El cierre de la mente moderna*, Prólogo de la edición americana Saul Bellow; presentación de la edición española de Salvador Giner ; traducción de Adolfo Martín Barcelona: Plaza & Janés.
- Butlen, M (2005) “Paradojas de la lectura escolar”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 139-151.
- Castells, M. (2000), *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J (1971) *Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación*, 7ª ed. Buenos Aires: Losada.
- European Council (2005), “Presidency Conclusions”, Brussels, 22 and 23 March.
- Gadamer, H.G. (1996) *Verdad y Método*. Traducido por Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapino. Salamanca: Sígueme.
- Grisez, G. y Shaw, R. (1993), *Ser persona: curso de ética*, versión española, realizada por Manuel Alcázar García, Madrid: Rialp.
- Hardy, B (1968) “Towards a Poetics of Fiction: An Approach Through Narrative”, *Novel*, 2, 5-14.
- Ibáñez-Martín, J. A (1975) *Hacia una formación humanística*, Barcelona: Herder.
- Janer, G. (2002) *Infancias soñadas y otros ensayos*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jordán, J. A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Barcelona: Ceac.
- Leavis, F.R. (1962) *Two cultures?: the significance of C.P. Snow*, London: Chatto & Windus.

- Llano, A (1992) "Presentación", MacIntyre, A., *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, Genealogía y Tradición*, traducción de Rogelio Rovira. Madrid: Rialp.
- MacIntyre, A (1981) *After virtue: A Study in Moral Theory*, London, Duckworth and Notre Dame, University of Notre Dame.
- MacIntyre, A (1990) *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Enciclopedia, Genealogy, Tradition*, London: Duckwoeth,; Notre Dame: University of Notre Dame.
- MacIntyre, A (1993) "Are Philosophical Problems Insoluble?: The Relevance of System and History", en Patricia Cook (ed.) *Philosophical Imagination and Culture Memory: Appropriating Historical Traditions*, Duke University Press; Durham, New York and London, 65-82.
- MacIntyre, A (1994) "Interview with Alasdair MacIntyre", *Kinesis*, 20, (2), 34-47.
- McLaughlin, T. (2005), "The Educative Importance of Ethos", *British Journal of Educational Studies* 53(3), 306-325.
- Mink, L.O. (1987), *History and Fiction as Modes of Comprehension*, en *Historical Understanding*, Ithaca, 42-60.
- Murdoch, I (1970) *The Sovereignty of Good*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Naval, C (1992) *Educación, Retórica y Poética*, Pamplona: Eunsa.
- Naval, C (1995a) *Enseñanza y comunicación*, Pamplona: Eunsa.
- Naval, C (1995b) *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona: Eunsa.
- Naval, C (2001) *La enseñanza en el maestro agustiniano : enseñar con palabras, aprender por uno mismo*, Pamplona: Eunsa.
- Not, L (1992) *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, Barcelona: Herder.
- Olábarri, I (1984) *En torno al carácter y al objeto de la ciencia histórica*, en "Anuario Filosófico" XVII,1, 157-172.
- Olábarri, I (1995) «New» *New History: A Longue Durée Structure*, en *History and Theory* 34, 1 (1995) 1-29.
- Patte, G (1987) *Laissez-les lire*. Paris, Enfance heureuse.
- Ricoeur, P (1983), *Temps et récit*, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P (1986) *De l'interprétation*, en *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris.
- Ricoeur, P (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil.

Rodríguez, A (2000) "Coexistencia e intersubjetividad", *Studia Poliana*, Pamplona, 3, 9-33.

Spaemann, R (1991) *Felicidad y benevolencia*, traducción, notas y estudio introductorio José Luis del Barco. Madrid: Rialp.

Spaemann, R.(2001) *Ética: cuestiones fundamentales*. Versión española y prólogo, José María Yanguas. Pamplona: Eunsa.

Steiner, G (1991) *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*, Barcelona: Destino.

Taylor, Ch. (1989) *Sources of the Self: the making of the modern identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Yepes, Stork, R. (2003) *Fundamentos de Antropología; un ideal de la excelencia humana*, Pamplona: Eunsa.

**XXVI SITE**

**SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA  
DE LA EDUCACIÓN**

**LECTURA Y EDUCACIÓN**

**ADDENDA**

**LA LECTURA COMO PROGRAMA PEDAGÓGICO  
PARA UN BUEN DESARROLLO EDUCATIVO**

Miguel A. Santos Rego  
Mar Lorenzo Moledo  
Universidad de Santiago de Compostela

**LLORET DE MAR (BARCELONA)**

**12-14 DE NOVIEMBRE DE 2007**

# LA LECTURA COMO PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA UN BUEN DESARROLLO EDUCATIVO

Miguel A. Santos Rego  
Mar Lorenzo Moledo  
Universidad de Santiago de Compostela

## Introducción

En plena era informática, en la que el mismo concepto de alfabetización no se entiende al margen de la sumisión digital en las políticas de desarrollo educativo, la lectura sigue ostentando la inmarcesible condición de gran pórtico cultural puesto que es a su través como los humanos logramos hacernos cargo de nuestra misma experiencia, expresada según registros y productos narrativos que facilitan el aprendizaje de las cosas y del mundo, ampliando los márgenes comprensivos e interpretativos de la realidad, cuyo sentido es susceptible de construcción mediante la adecuada combinación de palabras y frases.

Sin embargo, el acto de leer no es reflejo ni ha sido incorporado al *hardware* biológico con el que nacemos. En condiciones normales, el niño está preparado para convertirse, desde su primera infancia, en sujeto lector, pero es lo cierto que tan importante adquisición para su crecimiento y maduración individual sólo será posible si recibe los oportunos cuidados y la suficiente estimulación cognitiva y afectiva, antes en el ambiente familiar y más tarde -sin abandonar las anteriores- en la escuela<sup>1</sup>. En primera instancia, son estos los marcos de referencia a los que remitir la tarea instructiva que exige el progresivo dominio de una destreza basal como la lectura, de complicado desempeño sin el funcional engranaje sensorial y procesual en la exploración infantil del medio circundante, pero también de ilimitados e impredecibles recorridos en la trayectoria de las mujeres y de los hombres a lo largo de su existencia. La gracia de la lectura, en suma, nos ha hecho crecer en humanidad y en comunidad de vida (García Carrasco, 2007).

No todo está fijado en la biografía en cuanto a puntos de inflexión donde reconocer el auténtico motor de arranque, esto es, las circunstancias inductoras, para llegar a ser un excelente lector ya que, solidificados los cimientos en las primeras etapas evolutivas, son muy variadas las motivaciones, amén de harto complejas en la búsqueda de vínculos con factores o acontecimientos que puedan explicar las razones por las que se vigorizan o disminuyen, moderada o radicalmente en ambos casos, las conductas lectoras.

De lo que no tenemos duda alguna es de que la pedagogía de la lectura hay que hacerla dentro y fuera de las instituciones formales de enseñanza, toda vez que en su estudio y, sobre todo, en la formulación de buenas preguntas y mejores hipótesis, nos daremos de bruces con elementos de la vida relacional en los que un enfoque de aprendizaje social ayudará a poner orden explicativo, y aún a repartir juego en la discusión sobre el impacto de estrategias basadas en modelos de intervención al efecto,

---

<sup>1</sup> En uno de sus semanales artículos, el escritor Juan Manuel de Prada confesaba: “mi abuelo me enseñó a leer y escribir antes de ir a la escuela. La lectura fue la llave que me entregó para descifrar el mundo” (*El Semanal*, Número 1019, 6-12 de mayo de 2007, p. 12).

máxime cuando nos encontramos con niños en situación de riesgo por no tener ninguna habilidad lectora, sin la que su evaluación de competencias básicas está anunciada de antemano. Con sus deletéreas consecuencias para su aprendizaje posterior y, lo que es peor, para sus oportunidades en la vida.

Pues bien, será en tal aspecto en el que centraremos esta aportación al SITE 07, fundamentalmente informativa y descriptiva, siendo nuestro propósito para la ocasión la comunicación y puesta en valor pedagógico de un programa de lectura preventivamente orientado, y del que tenemos conocimiento de primera mano gracias a la estancia que hace años pudimos realizar en la Johns Hopkins University. Se trata del célebre “Success for All” (“Éxito para Todos”), iniciado hace veinte años en aquella prestigiosa institución académica por Robert E. Slavin y equipo, llegando hasta hoy convertido, merced a su crecimiento exponencial, en influyente Fundación, que extiende sus ansias reformistas a las escuelas y sistemas educativos de diferentes países ([www.successforall.net](http://www.successforall.net)).

### **Lectura y desarrollo educativo. Un programa para el éxito.**

Se parte de la toma en consideración de las fatales repercusiones que pueden darse si las deficiencias en lectura no se atajan tempranamente. Es la sombra del fracaso escolar la que colea en el horizonte y, por ello, el enfoque, antes que correctivo o simplemente remedial, debe ser preventivo. Quiere decirse que lo conveniente es la existencia de programas apropiados al desarrollo lector desde la educación infantil, de modo que los niños procedentes de ambientes con cierto riesgo social puedan llegar a desempeñarse con éxito en la enseñanza primaria.

Por lo tanto, ya se habrá podido atisbar que lo definitivo es la sistematización y aplicación del conocimiento que tenemos sobre alumnos en situación de riesgo, atendiendo a los aspectos organizativos del centro, y de cada aula, para controlar en lo posible los problemas lectores antes de que estos se presenten en toda su crudeza académica y empiecen a dañar también dimensiones afectivas y emocionales de los sujetos.

El eje de la acción no es otro que proporcionar una enriquecedora dinámica pedagógica a través de la que puedan edificar un firme fundamento de habilidades básicas. Con un compromiso diáfano: que cada niño alcance el ecuador del nivel leyendo y usando otras habilidades a nivel promedio, o cerca del mismo, para que pueda continuar superándose en los cursos siguientes (Slavin, Madden, Dolan, y Wasik, 1996; Slavin y Madden, 2001a; Slavin y Madden, 2001b; Santos Rego y Slavin, 2002).

Antes de su expansión en el concierto norteamericano, y más allá de sus fronteras, la aplicación se orientó hacia centros públicos con apreciables índices de fracaso escolar, casi todos pertenecientes a lo que allí han rotulado como “Title I”, a saber, centros en los que, aproximadamente, la mitad de los estudiantes provienen de hogares con manifiestas dificultades socio-económicas.

Dada la controvertida historia de los programas de educación bilingüe en los Estados Unidos, cuya dialéctica no se puede separar de las oleadas migratorias hacia ese país, es lógico que este tipo de programas también se hayan conectado con el tema que nos convoca, incluyendo la cuestión sobre lengua preferente al inicio de la escolaridad

(cfr. Slavin y Cheung, 2005). Por ello, existiendo el programa en español, traducido y adaptado para la enorme comunidad que habla el idioma de Cervantes por aquellas latitudes (ver Slavin y Calderón, 2001), bien estaría que se probaran sus bondades y potenciales beneficios por estos pagos. Vamos, pues, teniendo presentes las limitaciones de una addenda, con los elementos fundamentales de la propuesta.

### **Lectura y aprendizaje cooperativo. Una visión panorámica de “Success for All”**

Este programa aborda la enseñanza de la lectura a partir de la investigación y uso efectivo del aprendizaje cooperativo (Santos Rego, 1990a, 1990b; Slavin, 1999; Santos Rego y Slavin, 2002). Las maestras de lectura de cada grado inician la actividad leyendo relatos de literatura infantil y les involucran en una pequeña discusión acerca del cuento, a fin de mejorar sus destrezas de comprensión y escucha. Se enfatiza el desarrollo del lenguaje oral y de las habilidades previas a la lectura mediante unidades temáticas que incorporan áreas como lenguaje, arte y escritura. Uno de los componentes, llamado “StaR” (*Store Telling and Retelling*), cuyo equivalente en español es “CyReC” (*Contar y Recapitular el Cuento*), consiste en que escuchen el cuento, lo vuelvan a contar, y representen la historia. Un aspecto atendido tiene que ver con la conciencia fonética, que favorece la discriminación auditiva y es una base estratégica en la instrucción lectora.

Pero ‘Éxito para Todos’, que es un programa de investigación, incluye, a su vez, otros (sub)programas más específicos. Uno de ellos es *Reading Roots (Raíces de la Lectura)*, que se presenta, por lo general, en la última fase de la educación infantil o al comienzo de primaria. Aquí se trabaja con una serie de cuentos muy breves (minilibros) escritos con un sistema fónico de lectura. Se pone hincapié en la lectura repetitiva tanto en parejas como con el maestro. La serie empieza con un conjunto de “Cuentos Compartidos”, donde hay una parte del texto -la del maestro- escrita en letra pequeña, y otra en letra grande, la del alumno. Esta parte del alumno usa un vocabulario controlado fonéticamente. A medida que los libros avanzan en grado de dificultad, la parte del maestro se hace más pequeña y la del alumno más grande, hasta llegar al punto en los niños son capaces de leer el libro completo. Se trata, por lo tanto, de un sistema de andamiaje que facilita el progreso discente.

Puesto que atención y participación activa del alumno son aspectos fundamentales, estas se promueven a base de actividades en las que se presentan letras y sonidos, pasando del lenguaje oral a la simbología escrita. Los sonidos individuales se integran en un contexto de palabras, oraciones y cuentos. La enseñanza incluye el aprendizaje de la estructura del cuento, habilidades de comprensión específicas, estrategias metacognitivas de autoevaluación y autocorrección, e integración de lectura y escritura. Al programa en lengua española se le ha dado el nombre de “Lee Conmigo”, empleando las mismas estrategias que “Reading Roots”.

Al concluir el nivel preparatorio de lectura se introduce a los niños en *Reading Wins (Alas para Leer)*, que es, en la práctica, una adaptación de la estrategia de aprendizaje cooperativo llamada “Composición y Lectura Integrada Cooperativa” y conocida por sus siglas en inglés CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) (Santos Rego, 1990; Slavin, 1999). Lo principal son, por lo tanto, las actividades de aprendizaje cooperativo diseñadas en torno a la estructura del cuento, la predicción, el resumen, la adquisición de vocabulario, la decodificación y la escritura

relacionada con el mismo relato. Estas actividades se desarrollan tanto en pareja como en equipo. Mientras las primeras incluyen lectura y discusiones estructuradas acerca de cuentos y novelas, el trabajo en equipo involucra a los alumnos en el estudio del vocabulario y del contenido del cuento. La escritura relacionada con el cuento conforma también una actividad que se realiza entre compañeros de equipo. Lo que trata de hacer el aprendizaje cooperativo es aumentar tanto la motivación de los alumnos como su participación en actividades de corte cognitivo, imprescindibles para desarrollar las destrezas necesarias en relación con la comprensión lectora (resúmenes, parafraseo de textos,...). Los estudios realizados acerca de CIRC han mostrado un aumento significativo en las destrezas lingüísticas y de comprensión de la lectura en las niñas y niños implicados en su estructura didáctica (cfr. Fielding y Pearson, 1994; Slavin y Madden, 2001).

Pero la lectura de cuentos no lo es todo. Además, los maestros proporcionan instrucción directa relacionada con la comprensión lectora y sus correspondientes habilidades de desarrollo, practicadas, desde luego, en equipo. El material que se ofrece a cada profesor incluye una pequeña biblioteca de aula, en la que hay, sobre todo, libros adaptados a cada nivel de lectura. Los niños pueden llevarse a casa los libros que deseen a los que tienen que dedicar unos veinte minutos diarios. Dos veces por semana los alumnos comparten los textos en el llamado *club de los libros*, para lo cual se les anima a que realicen presentaciones, hagan resúmenes, o representen funciones de títeres, entre otras posibilidades, siempre abiertas a nuevas acciones y creaciones.

El programa “Alas para Leer” cuenta con material de apoyo tanto en inglés como en español, y llega hasta sexto curso. Los materiales en lengua inglesa se han creado tomando como base obras de literatura reconocidas, así como una amplia variedad de libros populares y antologías. Se ha escrito material de apoyo para más de cien novelas infantiles y para la mayoría de los libros considerados fundamentales. Lo mismo se ha hecho con materiales en español, a partir de novelas y libros importantes en la literatura iberoamericana.

Después de un año con el programa, las escuelas comprometidas en el programa “Success for All” tratan de optimizar el lenguaje y la escritura de los niños poniendo en marcha una estrategia basada en los fundamentos del aprendizaje cooperativo. Se trata, resumidamente, de lo siguiente. Puesto que los grupos entre primero y sexto son heterogéneos y se han formado en función de la edad, los alumnos trabajan en el que le corresponde la mayor parte de la jornada. Sin embargo, durante los noventa minutos del período de lectura se reagrupa a los alumnos de acuerdo con su nivel de desempeño.

Se trata de formar grupos de lectura en los que todos los participantes tengan el mismo nivel. Así, una clase de lectura del segundo nivel puede estar formada por niñas y niños del primer, segundo y tercer curso, con igual nivel de desempeño. Las clases de lectura son más pequeñas que las ordinarias ya que en ese período común de lectura podemos encontrar desde un profesor de educación especial hasta otro de arte, o incluso un bibliotecario. El proceso de reagrupamiento permite a los maestros enseñar al grupo entero sin tener que dividir la clase en equipos de lectura, lo que favorece un mayor aprovechamiento del tiempo docente al no estar pendiente de libros de trabajo o, como ocurre en grupos múltiples de lectura, de otras actividades de seguimiento.

Cada dos meses se evalúa, contando con escalas ya establecidas, el progreso de los alumnos, cuyos resultados son utilizados, entre otras cosas, para determinar quien necesita de tutoría concreta, para llevar a cabo reasignaciones a nuevos grupos de lectura, para hacer adaptaciones programáticas, o para identificar a los sujetos que precisan distintos tipos de ayuda, bien de la familia o de otros profesionales.

### **Tutoría Lectora o Atención Individualizada**

Se trata de uno de los elementos más significativos pues apunta hacia una labor cercana al alumno tratando de que este experimente lo antes posible el éxito en lectura. En los estudiantes procedentes de ambientes con factores de riesgo social, constituye una estrategia bastante eficaz la tutoría que realizan sus maestros, ya que la acción se ejecuta en condiciones de atención expresamente individual.

En la función tutorial también pueden intervenir asistentes capacitados (suelen ser alumnas/os de otros niveles) que se ocupan de niños con dificultades lectoras menos graves. En tal coyuntura, los maestros supervisan, apoyan y marcan estrategias preferentes. Cuando es el caso, los profesores particulares ayudan a que los niños tengan éxito en el programa establecido de lectura, pero no abordan otros objetivos. El maestro trabaja con el alumno en el mismo cuento y sobre los mismos conceptos que se leen y se imparten en las clases normales de lectura. No obstante, identifican problemas de aprendizaje y usan distintas estrategias para que adquieran las mismas habilidades. Asimismo, enseñan destrezas metacognitivas adicionales con una orientación motivacional.

Dependiendo del tamaño de la escuela, así tendremos un mayor o menor número de tutores de atención individual. Estos tienen unas funciones complementarias a los maestros de clase, los cuales se ven ayudados cuando merma el tamaño de la misma. Con el propósito de comunicarse los problemas específicos de los alumnos se utilizan informes escritos, y se hacen reuniones periódicas tratando de coordinar el plan de trabajo que cada niño precise.

La ubicación grupal o de nivel, y los requerimientos tutoriales se basan en evaluaciones lectoras individuales. En la asignación de tutorías específicas que, en realidad, vienen a ser clases particulares, la prioridad corresponde a los alumnos de primer grado. No podría ser de otra manera dada la función nuclear del programa, esto es, apurar el éxito lector desde las primeras etapas de la escolarización formal.

En cuanto a la capacitación del profesorado, ni que decir tiene que se trata de profesionales especializados, con formación continuada y provistos de manuales detallados para una buena actuación en el programa. Se intuirá fácilmente que las sesiones de entrenamiento para los docentes de primero a quinto grado, así como para los tutores específicos, se centran en la ejecución del programa de lectura.

Algunas revisiones de la literatura sobre los efectos de la tutoría en lectura han evidenciado sus ventajas, incluso cuando los tutores son niños o jóvenes actuando como tales cerca de sus iguales (Shanahan, 1998). Tengamos muy en cuenta la importancia de la interacción social tutor-alumno y el modo en que tal interacción conforma el ambiente de aprendizaje, junto a la relevancia de algunos aspectos en la dinámica relacional, como la calidad y proximidad de las explicaciones, la atención a las

necesidades de cada tutorizado, la sensibilidad ante los errores, o la misma empatía y relación de apoyo entre ambos. En una palabra, la buena tutoría para la mejora lectora fusiona de modo efectivo procesos cognitivos y afectivos. Y eso, normalmente, se nota también en el desempeño y actuación lectora de los alumnos.

Otro elemento a tener en cuenta, en ese mismo sentido, son los positivos efectos sobre la lectura de la tutoría (*one-on-one tutoring*) con alumnos en situación de riesgo que han participado en programas de refuerzo fuera del tiempo escolar. Tal fue uno de los hallazgos más firmes en un reciente meta-análisis, confirmando las hipótesis de trabajos anteriores en el campo (Lauer et al., 2006). De ahí la edificante insistencia en la recomendación de la estrategia tutorial bien articulada en todo programa educativo, en la escuela, con la colaboración de la escuela, o fuera de la escuela, donde una meta sea la adquisición o mejora de la aptitud lectora.

### **La implicación de la familia**

Sin los padres la mayoría de las intervenciones de este tipo disminuyen sus posibilidades. Razón de sobra para que en cada centro exista un equipo de apoyo familiar. Su cometido es el de motivar y ofrecer confianza para que participen en la educación de sus hijos, aumentando de paso el ‘entusiasmo’ lector en la unidad familiar.

No se agota ahí la misión del referido equipo pues presta otros servicios de naturaleza informativa y de asesoría en temas de utilidad inmediata. Su composición es la siguiente: un enlace entre familia y escuela, un consejero (si ello es posible), un miembro del personal especializado en capacitación (a quien se llama ‘facilitador’) y cualquier otro colaborador competente, contratado al efecto, o procedente del personal escolar. Realmente es al ‘facilitador’, perteneciente a la estructura del programa general, al que corresponde coordinar las actividades del equipo de apoyo familiar con las propias del personal docente.

Crear y consolidar un adecuado clima con las familias es la función más notoria del equipo. En tal marco relacional se promueven otras actividades formativas que pretenden incidir en las habilidades educadoras de los progenitores, e incluso son muchas las escuelas que brindan estrategias (“Creando Lectores” es como se bautizó una de ellas) para hacer, como antes decíamos, que los padres puedan aprovechar, y disfrutar, leyéndoles o leyendo con sus hijos. Desde luego, la ayuda de este equipo es de gran importancia pues gestionan la solución de problemas ligados a las características socio-culturales de las familias, incluidas las carencias materiales o los desajustes conductuales. Además, su relación con el programa educativo de la escuela es directa propiciando, de hecho, una intervención adicional a la del equipo pedagógico.

### **La lectura como programa de investigación y evaluación**

A la vista de su amplia aceptación, *Éxito para todos* se convirtió rápidamente en un programa interesado por la investigación y la evaluación, comparando las escuelas que hacen uso del mismo con otras que no lo aplican (escuelas control). La medida de referencia es, naturalmente, el desempeño en lectura, empezando con grupos de estudio en infantil o al inicio de primaria y siguiendo su progreso en los siguientes cursos, hasta el quinto o el sexto año.

El personal que administra las pruebas de lectura es ajeno al programa. Y siempre se han tomado las medidas necesarias para evitar que quienes las pasan sepan si se encuentran en un centro en el que se trabaja con este enfoque o, por el contrario, se trata de una escuela control. En cuanto a la evaluación, el diseño es bastante común. Cada escuela del programa se empareja con una escuela control de similares características en cuanto a nivel de éxito escolar, presencia de alumnos inmigrantes, grado de etnicidad, nivel adquisitivo de las familias, etc.

Sobre los resultados de los estudios que han evaluado el programa nos permitimos remitir al lector interesado a varios trabajos sobre el particular (Hurley, Chamberlain, Slavin, y Madden, 2000; Slavin y Madden, 2001, Santos Rego y Slavin, 2002). En general los efectos encontrados han sido positivos y favorables al programa, alcanzando incluso una considerable importancia estadística ( $p=0,05$  o superior) en una gran parte de las mediciones realizadas en cada uno de los grados, del primero al quinto. Tal efecto continuó manifestándose, generalmente, en los alumnos al pasar al sexto y al séptimo año. Los tamaños del efecto (resultados) fueron especialmente positivos con alumnos de bajo aprovechamiento.

Conviene decir también que tales resultados han influido para que *Success for All* haya llegado a ser, en los últimos años, una verdadera cabeza de puente para añadir en esa tipología de escuelas otros programas paralelos (entre otros, de ciencias naturales y ciencias sociales), originándose así un proyecto enormemente ambicioso como es ahora mismo *Raíces y Alas (Roots and Wings)*.

## **Conclusión**

Independientemente de la mayor o menor objetividad que podamos esgrimir, considerando los resultados de la investigación sobre los efectos del programa, y los dispares comentarios a los que ha dado lugar en la literatura especializada (son ya más de dos décadas de presencia y aplicación, sometido a escrutinio de distintas agencias de evaluación), *Éxito para Todos* no se habría mantenido con la fuerza y los medios con que ha sido capaz de hacerlo sin cuotas importantes de aceptación en virtud del papel jugado en contextos deprivados o donde las familias no reúnen las mejores condiciones para proporcionar una adecuada atención a sus vástagos.

La evidencia disponible muestra un impacto particularmente importante en el nivel de aprovechamiento de los alumnos con habilidades limitadas en el dominio del inglés, tanto en programas bilingües como en aquellos donde predomina el idioma citado como segunda lengua. Y el hecho de que sean muchas las escuelas que permanecen asociadas al proyecto, superando etapas de crisis por recortes presupuestarios o falta de liderazgo pedagógico es otro indicador de consistencia sostenida.

Creemos, finalmente, que son las políticas educativas que se plantean en serio objetivos de equidad y calidad para un tiempo determinado las que pueden ampliar en la esfera pública las interesantes perspectivas que resultan de una experiencia tan dilatada como la de este Proyecto, que R.E. Slavin y su Equipo convirtieron en aldabonazo socio-educativo desde la Universidad Johns Hopkins, haciendo de la lectura palanca de prevención de las tempranas dificultades escolares y, consiguientemente, vía hacia una mayor socialización del éxito escolar.

## Referencias

- Fielding, L. G. y Pearson, P. D. (1994) Reading comprehension: what works, *Educational Leadership*, 51, 5, 62-68.
- García Carrasco, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder.
- Harley, E.; Chamberlain, A.; Slavin, R.E.; y Madden, N.A. (2000) *Effects of success for all on TAAS reading*, Baltimore: Johns Hopkins University.
- Lauer, P.A. (2006) Out-of-school-time programs: a meta-analysis of effects for at-risk students, *Review of Educational Research*, 76, 2, 275-313.
- Santos Rego, M.A. (1990a) Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación, *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M.A. (1990b) Lectura e intervención pedagógica: el soporte cognitivo-motivacional, *Revista de Educación*, 293, 435-450.
- Santos Rego, M.A. y Slavin, R.E. (2002) La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa 'success for all', *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 173-188.
- Shaahan, T. (1998) On the effectiveness and limitations of tutoring in reading, en Pearson, P.D. y Iran-Nejad, A. (eds.) *Review of research in education*, vol. 23, Washington, D.C.: AERA, 217-234.
- Slavin, R.E. (1999) *Aprendizaje cooperativo*, Buenos Aires: Aique.
- Slavin, R.E. y Calderón, M. (2001) *Effective programs for latino students*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (eds.)(2001a) *Success for all. Research and reform in elementary education*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (eds.)(2001b) *One million children: success for all*, Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Slavin, R.E. y Cheung, A. (2006) A synthesis of research on language of reading instruction for english language learners, *Review of Educational Research*, 75, 2, 247-284.
- Slavin, R.E.; Karweit, N.L.; y Wasik, B.A. (1994) *Preventing early school failure. Research, policy, and practice*, Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

## LA LECTURA: UNA DIMENSIÓN MÁS EN EL DOMINIO DEL LENGUAJE

(Addenda a la I Ponencia: Lecturas en educación)

Jaume Sarramona  
UAB

---

En la parte de la primera ponencia que firman Félix Etxeberria y Gonzalo Vázquez se destaca que estrecha vinculación entre lectura y habla, señalando que “la lectura tiene ... un cierto sentido dialógico y, por así decirlo, público” ... aspecto éste que también se analiza en detalle en la ponencia tercera, firmada por Colom y Touriñán. Lo que en definitiva se puede concluir es que no es posible una lectura comprensiva profunda en un idioma sin dominar igualmente las otras dimensiones del mismo: la expresión y comprensión oral y la expresión escrita. Es entonces cuando la lectura se enmarca en el contexto del diálogo con el autor del texto en toda su plenitud.

Por ello, tomar simples medidas de incorporar un tiempo más de lectura en el horario escolar, a menos que tal lectura se acompañe de las otras dimensiones del lenguaje, difícilmente logrará su objetivo de mejorar el nivel de comprensión y los hábitos lectores de nuestros alumnos. El dominio lector es un dominio más de las dimensiones comunicativas del lenguaje. Pero el dominio lector no está separado de la actitud que se tenga hacia la lectura; esto es, el gusto por la lectura y el hábito de la lectura como actividad personal. Así lo demuestran todos los estudios sobre comprensión lectora, donde existe una correlación positiva entre comprensión, hábito y goce por la lectura. Por tanto, uso habitual del lenguaje (comunicativo interpersonal), instalación de hábitos lectores y goce por la lectura son diversas caras de un mismo fenómeno.

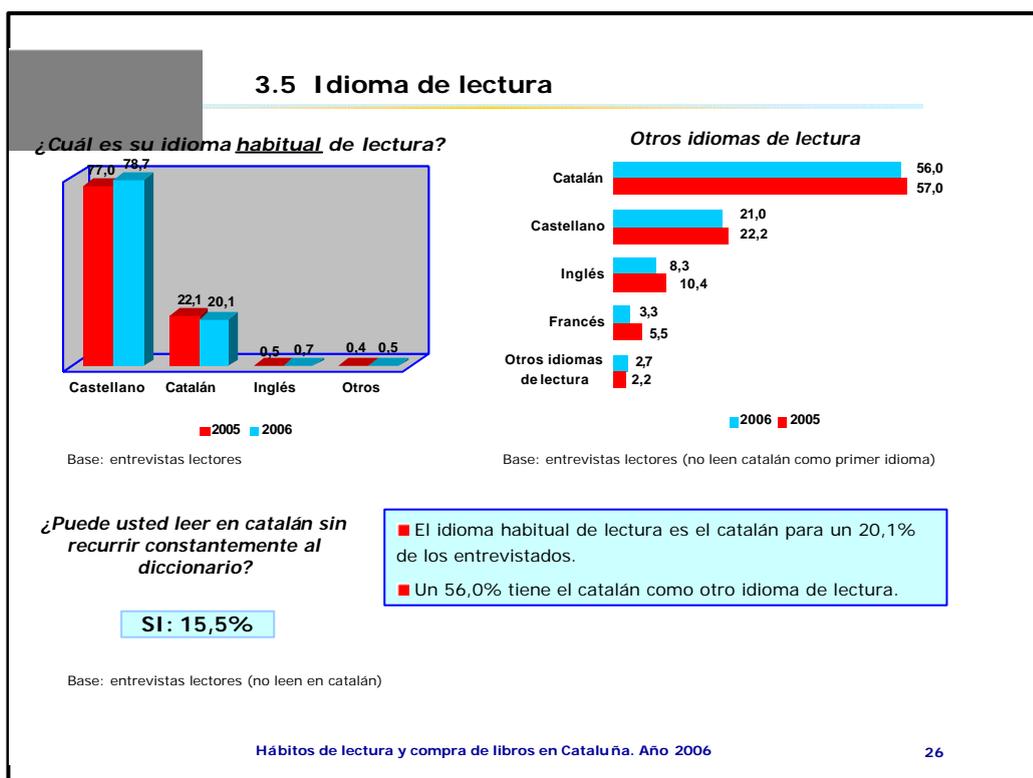
Al respecto, puede ser significativa la situación que se vive actualmente en Catalunya respecto al conocimiento, uso y lectura en la lengua propia, el catalán. Las estadísticas son bien elocuentes de la disfunción existente entre el conocimiento formal de la lengua, que lo posee una gran parte de los ciudadanos de los territorios de habla catalana y los hábitos escribanos y lectores. En la tabla adjunta se muestra el conocimiento de la lengua en las diversas fases de comprensión y expresión oral y escrita, según el informe presentado por el presidente del Institut d'Estudis Catalans en el 2004 ([http://www.demolinguistica.cat/web/DOCS\\_CRUSCAT/publicacions/DocsXC1.pdf](http://www.demolinguistica.cat/web/DOCS_CRUSCAT/publicacions/DocsXC1.pdf))

	Catalunya Nord (2004)	País Valencià - zona catalanoparlant (2004)	Illes Balears (2002)	Catalunya (2003)	Andorra (1999)	Franja (1994)
◆ Entendre	65	82	93	97	94	100
◆ Parlar	37	58	77	85	87	98
◆ Llegir	31	51		91	80	53
◆ Escriure	11	27	51	62	67	26

Si pasamos a los hábitos lectores, las cifras resultan especialmente bajas en contraste con el conocimiento o capacidad lectora. Y es que la lectura en catalán en la escuela es

en buena parte prescripta y durante las edades de escolarización la producción de libros infantiles y juveniles en catalán se benefician de ello. Pero esa prescripción no parece instalar hábitos lectores en catalán en la etapa postescolar.

Según la encuesta de hábitos de lectura y compra de libros en Catalunya del año 2006, que se puede consultar en la página web del Gremio de Editores, se consideran lectores un 57,4% de la población de Catalunya, aunque de éstos, el 12,9% afirman que sólo leen una vez al mes o al trimestre. De los lectores, sólo un 20,1% (uno de cada cinco) declara que su idioma habitual de lectura es el catalán, lo cual supondría, en números absolutos, el 10% del total de la población, algo más de seiscientos mil personas. Los cuadros siguientes, procedentes del mencionado informe, ilustran estas cifras,



### 3.5 Idioma de lectura

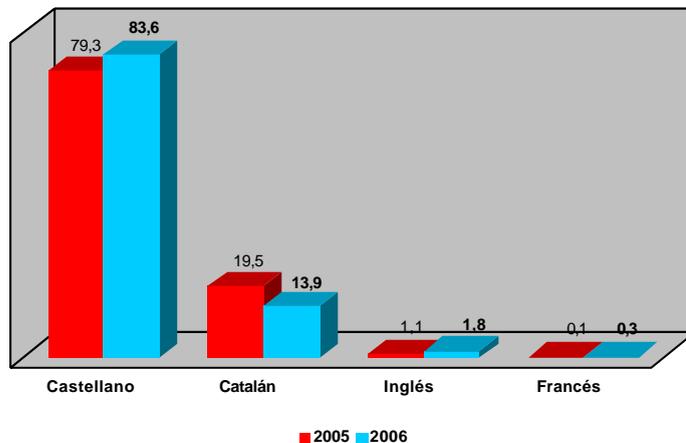
#### Tipología de lectores

Sobre 100 personas de cada grupo	Catalán habitual	Catalán ocasional	Total lectores en catalán	Puede leer en catalán	Total conoce catalán
	22,2	57,0	79,2	12,8	92,0
	20,1	56,0	76,1	15,5	91,6
	17,4	58,1	75,5	16,7	92,2
	22,5	54,1	76,6	14,5	91,1
	26,1	59,4	85,5	9,5	95,0
	14,0	59,4	73,4	18,4	91,8
	19,7	51,1	70,8	18,5	89,3
45 a 54	20,6	56,4	77,0	12,5	89,6
55 y más	19,9	46,2	66,1	21,6	87,7
<b>ESTUDIOS</b>					
Hasta primarios	18,0	56,9	74,9	15,8	90,7
Secundarios	18,1	58,3	76,4	15,8	92,2
Universitarios	24,6	53,5	78,1	14,4	92,5
<b>OCUPACIÓN</b>					
Ocupados	18,4	54,6	73,0	17,4	90,4
Estudiantes	25,5	66,3	91,8	6,2	98,0
Amas de casa	20,1	49,7	69,8	18,9	88,7
Jubilados	17,5	58,6	76,1	14,7	90,8
Parados	23,2	50,0	73,2	13,2	86,4

Base: entrevistas lectores

### 3.5 Idioma de lectura

¿En qué lengua está escrito el último libro comprado?



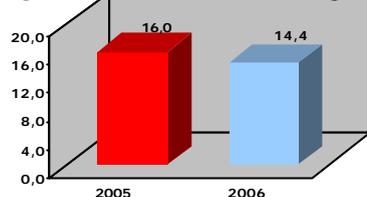
Base: entrevistas lectores y compró algún libro en el último año

El último libro comprado estaba escrito en castellano en el 83,6% de los casos y en catalán en un 13,9%.

La comentada vinculación entre la lectura y la escritura queda de manifiesto también en los datos que muestra la figura siguiente:

## 5.5 Lectura de libros y escritura

¿Podría decirme si a Usted le gusta escribir?

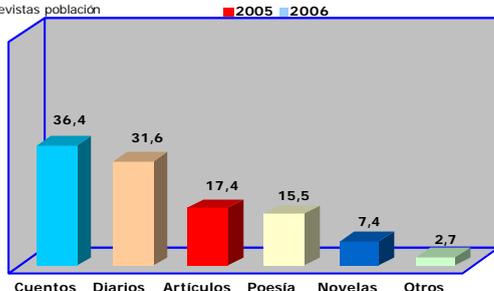


■ La afición a escribir es más común cuanto mayor es el hábito de lectura: 20,5% entre los lectores frecuentes, 13,6% entre los ocasionales y 8,2% entre los no lectores

■ En España el porcentaje de personas a las que les gusta escribir es similar al de Cataluña: 14,6%.

■ Principalmente se escribe cuentos o relatos y diarios.

Base: entrevistas población



Base: les gusta escribir. Entrevistas población  
Suma más de 100 por posible respuesta múltiple

Hábitos de lectura y compra de libros en Cataluña. Año 2006

66

En este marco de concepción del lenguaje y la lectura, cobra sentido el plantearse cómo lograr hábitos lectores también en la lengua que no es de uso habitual o familiar, sea ésta una lengua nacional o extranjera. Y este tema resulta especialmente necesario en estos momentos en que nuestras escuelas afrontan el doble reto de incorporar un significativo número de alumnos que no tienen como lengua propia la que se utiliza como vehicular habitual en la escuela, a la vez que a todos ellos se les exige el dominio efectivo de al menos una lengua extranjera, de acuerdo con los currícula ordinarios y para dar respuesta a las exigencias de formación en el conjunto de los países de la Unión Europea.

De todos es sabida la relativa poca eficacia que la escuela convencional muestra en la enseñanza de lenguas extranjeras o de aquellas nacionales que sólo tienen un limitado horario curricular y no obtienen apoyos complementarios extraescolares. Porque el dominio de cualquier idioma se vincula indefectiblemente a la lectura habitual de textos y a la expresión oral y escrita en el mismo, y esto pasa por considerarlo vehículo de comunicación ordinaria en la escuela, para que el alumno pueda vivir las situaciones diversas que exigen la comunicación con el otro – además de consigo mismo – en todas sus variantes.

No extrañará, por tanto, que la Unión Europea se haya preocupado de cómo lograr un aprendizaje integral de los idiomas extranjeros, mediante una propuesta metodológica que garantice su empleo más allá de la situación formal de unas horas de enseñanza curricular de dicha lengua. No es que a la Unión Europea le preocupe también el estado de las lenguas europeas correspondientes a las naciones sin estado, pero inevitablemente tiene que hacer referencia a ellas en su informe sobre el “Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo” (Eurydice, 2006), aunque aparezcan calificadas como “lenguas regionales y/o minoritarias”. En cualquier caso, la metodología propuesta puede abarcar cualquier lengua que precise un refuerzo comunicativo complementario para poder ser aprendida y utilizada de manera plena

para la comunicación interpersonal. Sin duda, los hábitos de lectura en esa misma lengua entran como un objetivo más.

La metodología AICLE es concebida como una forma de aprendizaje que combina aspectos lingüísticos y de materias escolares en general. Según el país, los objetivos perseguidos son los siguientes (Eurydice, 2006, p. 22):

- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral (objetivos socioeconómicos).
- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE (objetivos socioculturales).
- La posibilidad de desarrollar:
  - o Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a prender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos).
  - o Conocimiento de la materia y aptitud para el aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos).

No se trata de una metodología generalizada, sino de una propuesta en que los diversos sistemas educativos están entrando de manera progresiva. Sólo Malta y Luxemburgo tienen la propuesta metodológica generalizada en todos los centros. Malta para el inglés y Luxemburgo para el alemán, francés e inglés. En conjunto existe un claro predominio del inglés como lengua extranjera más tratada en esta propuesta metodológica, también en las experiencias que se han iniciado en el estado español en Baleares y Madrid, aunque en el primer caso se incluye también el francés (p. 37).

Algunos países han manifestado ciertos temores a que una utilización tan efectiva de la lengua extranjera (inglés, preferentemente). Algunos son de índole pedagógica: “podría verse afectada la enseñanza de la lengua nacional (que generalmente se enseña como lengua materna) por la enseñanza intensiva de otra lengua? Otras son de índole lingüística: ¿existe el riesgo de que la lengua nacional se vea empobrecida si ciertas áreas del conocimiento se exploran y analizan en una lengua extranjera, .... Y finalmente esos temores son también de índole política, en la medida en que la posición e influencia de una lengua son, para algunos, reflejo de la cultura y la ciudadanía nacional”. Ante estas reflexiones hechas por estados como Suecia, Islandia y Noruega, ¿qué podríamos decir desde Catalunya, Euskadi, Galicia, Baleares o Valencia?

Nuestro desafío es lograr hábitos de uso y lectura en la lengua propia, en la oficial del estado y, al menos, en una lengua extranjera, pero para lograrlo hay que tomar medidas de los tres tipos indicados: pedagógicas, lingüística y políticas, sin olvidar cuáles son las lenguas que tienen refuerzo fuera de la escuela y cuáles no tanto.

# XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

"Lectura y educación"

Universitat Autònoma de Barcelona - 11 al 14 de noviembre de 2007

“Reflexiones sobre la lectura en un contexto universitario”.

Addenda a la Ponencia n.1. “Lecturas en la educación”

Maria Concepció Torres Sabaté

Luis Fernando Valero Iglesias

Universitat Rovira i Virgili. Tarragona

«Toda biblioteca personal es un proyecto de lectura», José Gaos.

“Sólo la literatura dispone de las técnicas y poderes para destilar ese delicado elíxir de la vida: la verdad escondida en el corazón de las mentiras humanas" Mario Vargas Llosa

## Introducción

Coincidimos con la afirmación de la Dra. Pereira que señala en su ponencia: “Por eso estamos convencidos de la necesidad de que en el mundo universitario se fomente más la lectura, no sólo de libros sobre los temas de la especialización profesional”

Por ello creemos que es imprescindible desarrollar una motivación para que el alumnado capte que la lectura, lo literario, leer libros, no es un acto cansado, ni tedioso; ya que en ocasiones, basta únicamente, profundizar sobre seis palabras y dejar volar la imaginación, pensando que nos quieren decir esa líneas, esas palabras.

Esta necesidad no es nueva, educadores como Lorenzo Milani, Paulo Freire insistían que la lectura debería ser un acto habitual del hecho educativo, ya que “el dominio de la

palabra” es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la actualidad Terricabras señala la importancia “del lenguaje como un elemento básico de la inteligencia” y defiende en criterio de que en parvulario sería debería trabajar de una forma preferencial, casi exclusiva, el lenguaje.

Hace pocos meses (en noviembre de 2006) la revista *Wired* convocó a una treintena de escritores norteamericanos, en su mayoría de ciencia ficción, y les pidió que escribiesen un cuento, de apenas seis palabras, tomando como ejemplo un micro-relato de Ernest Hemingway, cuyo texto completo dice en inglés “For sale: baby shoes, never worn” (Para la venta: zapatos de bebé, nunca usados " ) y que, según parece, el autor de *Los asesinos* tenía por una de sus obras maestras.

Steven Meretzky propuso “Muy confundido, leyó su propio obituario” (He read his obituary with confusion); Bruce Sterling escribió “Era muy caro seguir siendo humano” (It cost too much staying human), y Ben Bova puso “Salvó al mundo volviendo a morir” (To save humankind he died again),

Nuestro, Augusto Monterroso, guatemalteco, pero nuestro, siempre fue considerado un maestro con este maravillo cuento: "Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí", estuvo considerado como el relato más breve de la literatura universal durante muchos años, aunque recientemente, Luis Felipe Lomeli publicó un relato aún más breve intítulado *El emigrante*: "-¿Olvida usted algo? -Ojalá"

Si observamos estos ejemplos, como afirma la Dra. Pereira: “Por ello creemos que el impulso de una lectura pedagógica de la literatura es obligado, ya que supone una riqueza potencial, que conviene no descuidar en este colectivo de población pues la magnitud de aspectos éticos y estéticos que desarrolla no puede ser ignorado por la academia universitaria”.

Si observamos los relatos que hemos señalado nos dan opción a una serie de reflexiones que nos motivan a un desarrollo intelectual preguntándonos qué hacía el dinosaurio. ¿por qué estaba allí? ¿Por qué no se había ido?. O ser emigrante conlleva dejar algo atrás. O se puede ser emigrante olvidándose a lo. Y así con cada uno de esos cuentos maravillosos.

Así mismo en nuestra cultura mediterránea hay que desmitificar el hecho de la lectura y defender lo que tiene, el leer, como tertulia, tan afín a nuestra idiosincrasia mediterránea y esto lo decimos en un lugar como el que estamos.

Reunirse para conversar, leer en lugares públicos tiene una larga tradición mediterránea, remozada por el invento islámico del café. George Steiner declara que Europa será Europa mientras haya cafés es su texto sobre "Una idea de Europa"

Debe aceptarse que en ocasiones, la literatura comparada ha hecho perder frescura en el acercamiento al libro, a la lectura, cuando lo que ésta trata son rebuscamientos que no tiene la cercanía de los cuentos antes señalados.

El tratamiento que el postculturalismo, los estudios de género, impulsados en ocasiones por caminos que no conducen a su realidad primigenia, deben ser reconisdrados, máxime cuando se habla tanto de conocer al otro, el libro, es ideal para ello, ya que nos acercan a otros mundos, otras personas, otras realidades.

Una visión postestructuralista, semiótica limita la atracción por la lectura como goce, pues no destaca la literatura como acto creativo, imaginativo, como fenómeno estético. ¿Qué es sino, el nudo gordiano de la excelencia literaria, la poesía, máxima expresión de la belleza de la palabra, el último reducto de la excelencia. Y en cambio que poca poesía se lee y que poco se enseña en los centeos educativos.

En una encuesta trabajada en las Universidades de Vigo y Tarragona (2005, 2006, 2007) sobre alumnos de primer curso de Educación Social, nos encontramos que no llegaba ni al 1% que habían leído poesía de una forma sustantiva en sus estudios de bachillerato.

El hecho de la lectura, el placer y la importancia de la misma no siempre ha sido bien acogida por los educadores

Tal como nos cuenta Zaid (2005) que:

“Sócrates criticó el fetichismo del libro (en el *Fedro*).

Dos siglos después, el pueblo bíblico, leía en el *Eclesiastés* (12:12): «componer muchos libros es nunca acabar, y estudiar demasiado daña la salud. Basta de palabras. Todo está escrito».

En el siglo I, Séneca le escribe a Lucilio: «La multitud de libros disipa el espíritu».

En China, en el siglo IX, el poeta Po Chu Yi se burla de Lao-Tsé: «De sabios es callar, los que hablan nada saben» —dicen que dijo Lao-Tsé, en un librito de ochocientas páginas

En Argelia, en el siglo XIV, Ibn Jaldún: «Los demasiados libros sobre un tema hacen más difícil estudiarlo» (*Al-muqaddi-mah* VI 27).

En Alemania, en el siglo XVI, Lutero: «La multitud de libros es una calamidad» (*Charlas de sobremesa*).

Don Quijote, al enterarse de que se había escrito el *Quijote*: «Hay algunos que así componen y arrojan libros de sí como si fueran buñuelos» (II 3).

Descartes: «abandoné el estudio de los libros, decidido a no buscar más ciencia que en mí mismo o en el gran libro del mundo» (*Discurso del método*).

Samuel Johnson: «Para convencerse de la vanidad de las esperanzas humanas, no hay un lugar más impresionante que una biblioteca pública».

Pero nosotros queremos seguir pensando como Borges:

“Hay un espejo que me ha visto por última vez.  
Hay una puerta que he cerrado hasta el fin del mundo.  
Entre los libros de mi biblioteca (estoy viéndolos)  
Hay alguno que ya nunca abriré”.

### **En la Unión Europea**

Hay que aceptar tristemente que la Unión Europea, UE, de hoy es una zona de tristeza en donde no estamos unidos por la espiritualidad de la cultura, y en ella los libros son esenciales, así como la lectura y sí, en cambio, estamos unidos por el mercado y los capitales financieros, pero debemos trabajar y ¡qué mejor lugar! ¡que la universidad! para lograr recuperar el goce del libro como expresión.

Hay que ayudar a cambiar esa visión que tanto se repite de la multiculturalidad, como canon que se abre a la vida de los que se denominan marginados, a los que hay que entender, esa visión de la culturalidad múltiple es pecata y equivocada, porque no se abre a la comprensión de la diferencia, respetándola, sino que desea que sigamos en compartimentos estancos además de que defiende una visión muy superficial de la realidad plural múltiple de este mundo global y quien tenga dudas repase mentalmente “Babel” de González Iñarritu .

Ya lo apunta también Carlos Fuentes ( 2007),en su trabajo sobre la globalización como fenómeno. Llámesele internacionalización, mundialización, nos demuestra palpablemente que no existen los cotos cerrados y muchos menos la exclusividad de que la ideas y que la creatividad esté en un solo lado, continente, zona, país, o territorios o en el cine.

Estamos de acuerdo con Peter Sloterdijk cuando en sus “Esferas” se abre a un variado y múltiple abanico de posibilidades en muchas direcciones explorando incluso caminos, que algunos llaman excéntricos pero que son necesarios recorrer en esta globalización en la que estamos.,

Nadie niega que las tecnologías nos están cambiando el mundo y por primera vez en el proceso evolutivo de la humanidad la técnica no es sólo la extensión de la mano y quizás por ello, como plantea Sloterdijk la ontología y la lógica clásicas, dividiendo cuerpo y alma, espíritu y materia, sujeto y objeto, libertad y mecanicidad o incluso, el yo y el mundo no sea muy exacto, hasta cultura y naturaleza, por ello, debemos entrarnos en úteros fantásticos para abordar nuevos caminos y que mejor que navegar por la literatura, sino ¿preguntémoselo a Einstein: “Nunca consideres la lectura como un deber, sino como una oportunidad para adentrarte en el maravilloso mundo del saber”.

## Bibliografía

Einstein. A (1995) Mi visión del mundo. Tusquets Editores. Barcelona

Fuentes Carlos (2007). Sección Opinión “La globalización” El País.(7/02/2007)

Sloterdijk, Meter (2003). Esferas I y II. Siruela. Madrid. Pag. 7 y 59.

Zaid, Gabriel. (2005) Tertulia, academia, universidad. Letras libres. Número de Noviembre .

# **LECTURA Y DIÁLOGO: CUANDO EL TEXTO ES UN PRETEXTO PARA LA TRANSFORMACIÓN.**

(Addenda a la primera ponencia)

Joan Andrés Traver Martí  
[jtraver@edu.uji.es](mailto:jtraver@edu.uji.es)  
Universitat Jaume I. Castelló

Rafaela García López  
[rafaela.garcia@uv.es](mailto:rafaela.garcia@uv.es)  
Piedad M<sup>a</sup> Sahuquillo Mateo  
[piedad.sahuquillo@uv.es](mailto:piedad.sahuquillo@uv.es)  
Universitat de València

La importancia que la lectura tiene en nuestras vidas, tal y como se pone de relieve en las ponencias del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, la podemos apreciar en cada uno de los espacios que conforman el universo educativo. Si está sobradamente demostrada su centralidad en las propuestas educativas formales, la actividad lectora no deja de ser menos crucial en los diferentes espacios de la educación no formal e informal. En el trabajo, en el tiempo de ocio, en las actividades cotidianas, en la búsqueda de información, o simplemente para mantener el contacto con las personas queridas, el dominio de la actividad lectora nos ofrece las herramientas necesarias para afrontar con un mínimo de éxito y autonomía los diferentes retos que comporta vivir en la sociedad actual. De hecho, no resulta nada sorprendente que se considere a la lectura como uno de los aprendizajes instrumentales clave para el éxito escolar, profesional y social.

Si bien la competencia lectora resulta esencial para resolverse con unas mínimas posibilidades de éxito en el mundo que nos ha tocado vivir, solamente su ejercicio crítico nos permite acceder a mayores cotas de autonomía e independencia intelectual. En un mundo globalizado e interconectado telemáticamente, donde Internet aparece como una ventana abierta al mundo de la información, en el que cualquier persona con unos mínimos medios informáticos puede acceder en pocos segundos a un sinnúmero de conocimientos, el acceso a los mismos ya no parece ser el problema. En la Sociedad de la Información las capacidades intelectuales relacionadas con la selección, el análisis crítico y el procesamiento de la información emergen como una de las claves que nos pueden ayudar a superar las limitaciones materiales causantes de la desigualdad social; capacidades que marcan la diferencia existente entre las necesarias en la sociedad industrial y las que se precisan en la denominada sociedad de la información (Imbernón, 1999; Flecha y Tortajada, 1999; Flecha, 1999, Elboj y otros, 2002).

Como apuntan Etxeberría y Vázquez (2007:4): “a diferencia del lenguaje como capacidad «natural», la lectura es una competencia aprendida: a leer no se aprende naturalmente, sino que requiere una costosa y compleja intervención artificial de la comunidad, ordinariamente en la escuela”. La lectura crítica es una competencia que se desarrolla de forma compartida, vinculada a los textos y a los contextos de aprendizaje.

La importancia de la selección cultural, de los textos de lectura, así como la configuración de un ambiente de aprendizaje rico en estímulos y mediaciones conforman dos elementos centrales para avanzar en una alfabetización crítica.

En las siguientes líneas haremos referencia a algunas de las experiencias educativas que se enmarcan dentro de las propuestas para fomentar y cultivar el amor por la lectura a través de una participación crítica y reflexiva en el proceso lector que facilita elementos para la superación de las desigualdades educativas. Mediante la creación de un contexto compartido de aprendizaje basado en una estructuración igualitaria de las interacciones dialógicas se propician procesos de transformación y mejora personal y grupal. El concepto de lectura que se defiende es el de lectura dialógica que, según Soler (2001:19) es “el proceso intersubjetivo de lectura y de creación de significado a partir de un texto, en el que las personas participantes refuerzan la comprensión lectora, profundizan en el proceso de interpretación literaria, y reflexionan de forma crítica sobre la vida y la sociedad mediante el diálogo igualitario con otros lectores y lectoras”. Nos referimos a lo que se conoce como tertulias literarias dialógicas.

## **1. Tertulia, literatura y vida: creando redes solidarias.**

Las tertulias literarias dialógicas o tertulias de lectura dialógica son una actividad cultural y educativa que se está desarrollando en diferentes tipos de entidades y organizaciones ciudadanas -como escuelas de personas adultas, asociaciones de madres y padres, grupos de mujeres, centros culturales y educativos- donde un grupo de personas se reúnen alrededor de un libro para reflexionar y dialogar a partir de él. Las personas que participan en las tertulias comentan entre ellas las historias contenidas en un libro: así comparten y aprenden unas de otras.

La dinámica de trabajo es muy sencilla. En primer lugar hay que elegir el libro que leeremos. Para ello los y las tertulianos hacen propuestas para compartir con el grupo. Cuando se propone un libro se aporta información relevante para poder tomar una decisión fundamentada sobre el mismo y así explorar las vías del consenso argumentativo. Una pequeña biografía del autor o autora, una síntesis de su contenido, alguna valoración hecha por algún lector o lectora del mismo, son algunos de los retales a tomar en consideración en esta tarea. Una vez elegido el libro empiezan las dinámicas de la lectura y la tertulia. Cada semana el grupo se marca unas páginas para leer. De la lectura de esas páginas, cada persona subraya o selecciona aquellos pasajes que le gustaría compartir con el grupo bien porque le parecen muy relevantes, porque no acaba de entenderlos o porque le recuerdan algo importante. En la tertulia comentamos estos pasajes. Para ello, de forma rotativa una persona del grupo modera la sesión y da los turnos de palabra. “Solo así, mediante una rotación de «roles», conseguimos aumentar el nivel de igualdad en las relaciones que se establecen entre los tertulianos” (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006: 73). Finalizada la tertulia se va recogiendo en un diario de las sesiones o cualquier otro soporte, las impresiones que recogen lo esencial de cada sesión. Tras finalizar un libro, el grupo decide en asamblea la próxima lectura que abordará.

Como recuerda Flecha (1997:34) lo característico de las tertulias es que en ellas “se conversa aprendiendo literatura”. Aprendizaje, a decir de Etxeberría y Vázquez (2007:32), básico para participar en la Sociedad de la Información y que se convierte en un nutriente fundamental a la hora de representar e interpretar el mundo. Sobre todo mediante la lectura de los clásicos ya que, como recuerda Pagés (2007:10), son obras que tienen la virtualidad de poder decirnos siempre algo que representa una pequeña clave para entender el mundo y que perdura a lo largo del tiempo. Nos hablan de las cosas importantes de la vida, ofreciéndonos modelos universales de lo humano de los que aprender y con los que contrastar la propia experiencia. Realizar una tertulia a partir de la lectura de los clásicos es adentrarnos colectivamente en una mejor y más compleja comprensión del mundo que nos rodea y nos invita a compartir las respuestas que se dan en ellos. Iniciamos, así, caminos de transformación individual y colectiva. Para Etxeberría y Vázquez (2007: 33), el trato con los clásicos facilita el desarrollo en el alumnado de las capacidades necesarias para insertarse lúcida y críticamente en la sociedad. Para estos autores, “la escuela que no atienda preferentemente esta dimensión generará, expresa o implícitamente, relaciones de exclusión social”.

Al igual que Marta Soler (2001, 2003), también creemos que los beneficios que comporta esta actividad son especialmente valiosos ya que, entre otros resultados no menos importantes, mediante esta estrategia personas neolectoras o que nunca habían leído un libro, han llegado a gozar de las obras de la literatura clásica universal. Personas que no formaban parte del circuito de la cultura prestigiosa tienen acceso a conocimientos tradicionalmente reservados al entorno universitario: encuentran un lugar donde escuchar, leer y dialogar mientras adquieren, transforman y crean conocimiento. Pero también, como se demuestra en las tertulias de lectura dialógica llevadas a cabo en el entorno del IES Bovalar de Castelló (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006; Sáez-Benito, Traver y Martí, 2007), mediante esta estrategia podemos incorporar a la actividad lectora “crítica” a personas pertenecientes a colectivos tradicionalmente excluidos del acto lector como pueden ser –en nuestro caso- las personas con lesión cerebral sobrevenida o el alumnado de compensatoria. El diálogo igualitario, las ayudas mutuas, la comprensión conjunta que se genera entre las personas tertulianas cuando comparten saberes entre las líneas de un libro aumenta las posibilidades que éstas tienen de transformar su propia realidad a partir de un acto lector (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006).

Una tertulia de lectura dialógica es un acto comunitario. En la mayoría de las ocasiones leer se convierte en una actividad solitaria. Los planteamientos comunicativos y sociocomunitarios cambian la perspectiva de trabajo: la captación del sentido, el proceso y el producto que se consigue, las interacciones y la reconstrucción que se lleva a cabo se realizan de forma acompañada y no solipsista. Como se suele afirmar: «nadie sabe más que entre todos». El poder de las tertulias radica en compartir distintas cosmovisiones que enriquecen y amplían la comprensión crítica del texto. Como afirman Etxeberría y Vázquez (2007:19): “leer un texto, escuchar un pasaje musical o mirar un cuadro, no tiene una sola «lectura» que clausure el proceso de creación, mirada, reconstrucción, crítica, interpretación”.

Tradicionalmente, el hecho de leer era simplemente la interpretación de los signos de la escritura y la transformación en conocimiento de aquello que está escrito. Por eso mismo, la tertulia deviene ahora un instrumento de creación de comunidad, no sólo de aprendizaje sino también de personas que van creando vínculos personales a

través del hecho de compartir palabras, sentimientos, experiencias de vida. “La lectura dialógica crea puentes y acciones coordinadas entre la escuela y otros espacios que no hacen más que multiplicar las interacciones y los momentos de aprendizaje y, en definitiva, aumentar las experiencias de lectura para todos [...]” (Elboj y otros, 2002:117). La sinergia que intencionalmente se busca y se hace realidad es precisamente lo que permite que las personas avancen desde sus posibilidades reales de cambio. Cada persona aporta su idiosincrasia –su visión cultural- y así la lectura se convierte en una herramienta para la educación intercultural que culmina en una experiencia transformadora. Un aprendizaje estrictamente académico es frío; cuando tiene consecuencias sobre el entorno de las personas implicadas transforma su vida para mejor sin convertirse en una actividad moralista. Aquí radica el secreto y la gran potencia de esta estrategia. Como decía Paulo Freire, frente a la cultura de la pasividad, de la queja estéril, la cultura de la transformación.

La lectura como acto individual, monológico, es una realización carente del enriquecimiento de las otras subjetividades con quienes convivimos. Como apuntan Etxeberría y Vázquez (2007: 5): “La lectura podrá, pues, ser individual, pero su sentido último es de índole supraindividual, comunitaria”. Todo acto comunicativo aspira a ser interactivo y en la lectura privativa, sólo cabe una interpretación sobre el mensaje fijado por la escritura. Por ello, la lectura dialógica necesita -aspira a- ser mucho más que una primera lectura. Posiblemente la lectura individual ha sido un estadio previo preparatorio para la fase realmente dialógica, tertulia, donde entran en juego los diferentes discursos, las diferentes culturas de las personas participantes. Por eso podemos decir que en la lectura se conversa siempre, como mínimo, con la persona que ha escrito el texto. La perversión de este hecho es hacernos creer que puede existir lectura sin diálogo. Es una cosa a la que la escuela tradicional ha dedicado mucho tiempo, esfuerzos y estrategias trabajándola desde una visión excesivamente analítica y algorítmica, perdiendo valor simbólico, convirtiéndose meramente en una cuestión sígnica.

## **2. Cuando el texto es un buen pretexto para dialogar.**

Podríamos definir la tertulia como una historia de diálogos sucesivos que nos lleva desde el texto hacia contextos compartidos que buscan la transformación. El primer diálogo suele ser el que realiza cada lector o lectora con la persona que ha escrito el texto. Sobre este particular Etxeberría y Vázquez (2007:5) afirman: “como en todo diálogo con el otro, subyace implícito un diálogo consigo mismo; en el proceso de lectura, la comprensión no se produce respecto de «lo que se dice» en el texto, sino también acerca de «lo que se pretende decir» en él de forma tal que el lector contrasta la representación mental que se genera con la lectura con sus representaciones mentales previas al mismo tiempo que intenta reconstruir la representación mental y la intención con la del autor que ha producido el texto”. Planteamiento que de una forma práctica nos puede llevar a emborronar el texto, alargarlo, complementarlo o cuestionarlo mediante pequeñas observaciones que vamos recogiendo.

Para Pagés la buena lectura es aquella en la que la predisposición del lector o la lectora se manifiesta en la disposición que muestra a hacer notas marginales al texto. Es una muestra expresa de una actitud y un comportamiento lector cognitivamente activos

hacia el texto. “Leer bien es responder al texto, estar disponible para el texto [...] Yo soy aquel que soy leído por el texto” (Pagés, 2007: 7). En las tertulias literarias dialógicas, el acto lector empieza por mantener esta predisposición hacia el texto, por mantener firme la voluntad de reciprocidad con el texto leído y ofrecerle notas marginales que después compartiremos con el resto de tertulianas y tertulianos. De esta forma mediante el diálogo compartido que nace en el seno de una tertulia conseguimos dos cosas valiosísimas: hacernos presentes a los y las otras mediante la exposición de nuestras notas marginales y, al mismo tiempo, ampliar la comprensión/interpretación del texto escrito.

Los extractos, las notas marginales o «marginalia», se convierten en índices de la respuesta lectora, de su presencia real en el acto lector. Tanto éstas como las notas a pie o las transcripciones son, como apunta esta autora, modalidades de continuidad con el texto leído. Una permanencia del leer que va mucho más allá del puro desciframiento y que nos abre las puertas a la transformación posible. En este sentido Colom y Touriñán (2007: 18) opinan: “El lector, al interpretar el texto, lo multiplica en cuanto a significados; citar un texto es crearlo, porque es sacarlo de su contexto y aportarle una nueva significación, muy posiblemente fragmentada y alejada del discurso, pero así y todo, con validez por sí misma. [...] el texto siempre aparece incompleto ante el lector que es quien lo cierra, lo complementa y le da sentido”. La lectura, al ser así contrastada y compartida en la tertulia, amplía el propio horizonte de interpretación y de las posibilidades transformadoras de todas las personas implicadas en ella.

De esta forma llegamos a una movilización de la conciencia lectora que nos adentra en espacios de criba o crítica lectora. Es la primera acción a realizar para poner en marcha la estrategia de la tertulia pero no es la única ni la más importante. Posteriormente, iniciamos un segundo diálogo con el resto de tertulianos y tertulianas con el texto como pretexto. Todo ello permite que la lectura sea pretexto para compartir experiencias, relatos, sentimientos, actitudes, valores y al mismo tiempo instrumento de acceso al conocimiento.

La tertulia de lectura dialógica se basa en el diálogo igualitario: los participantes se ayudan recíprocamente y generan una comprensión conjunta leyendo y conversando entre líneas. Este hecho aumenta las posibilidades de transformar su realidad a partir de un acto lector. En la tertulia no hay privilegios ni discriminaciones: cada uno en la medida de sus posibilidades coopera. Ni la cultura, ni el género, ni la etnia ni la ideología son motivos discriminadores. Cada miembro de la tertulia siente que es aceptado y que las razones, los argumentos son lo que marca la diferencia entre las diferentes opiniones y posicionamientos. Así se producen transformaciones igualitarias que son resultado del diálogo. La tertulia es un espacio de libertad de expresión y además se basa en estructuras y procesos democráticos. La diversidad, la discrepancia, no son un inconveniente: más bien garantizan el conflicto, el debate; ello nos fuerza a aprender a escuchar antes que nada, a aceptarnos en la diferencia y a caminar juntos rechazando la exclusión cultural.

En la tertulia, por definición, conviven muchos discursos que de alguna manera dialogan entre ellos: el diálogo igualitario permite el uso de las habilidades comunicativas como instrumento para resolver situaciones que una persona por sí sola no sería capaz de solventar. No se excluye el discurso académico, sino que convergen todos los discursos.

### 3. Mucho más que palabras bonitas

Demasiado a menudo, la lectura ha sido impuesta. Y más, con aquel alumnado que menos ganas, más dificultades y resistencias muestra ante el acto lector. Frente a esta realidad es necesario que la lectura responda a una necesidad vital de las personas, como por ejemplo el acceso a información auténticamente relevante que transforme sus vidas. Como apuntaba “Capi”, uno de los profesores que llevó a cabo la experiencia de tertulia dialógica en el IES Bovalar de Castelló, al referirse a las pretensiones que guiaban este proyecto: “Queremos que [nuestros alumnos] descubran que el hábito de leer puede ayudarles a transformar sus realidades, y para eso tenemos que ser capaces de conectar la actividad con sus deseos<sup>1</sup>” (Sáez-Benito, Traver i Martí, 2007: 22). Como afirma Pennac (2001), la lectura como el diálogo y el amor no admiten el imperativo.

El deseo por aprender se activa mucho más fácilmente cuando los aprendizajes además de ser significativos encuentran sentido para las personas. Sentido que desde una orientación sociocomunitaria encuentra su espacio más idóneo en lo práctico y lo social. Cuando la lectura se conecta con las posibilidades de transformación individual y social, el deseo por la misma crece.

Según recuerda Flecha (1997), el concepto del aprendizaje dialógico nace a raíz de las investigaciones y observaciones realizadas sobre la forma en que aprenden las personas que no tienen una biografía marcada por la academia, tanto en contextos educativos formales e informales, si se les permite actuar y aprender en libertad. De estos estudios se desprende que las personas realizan nuevos aprendizajes, resuelven situaciones conflictivas, interactúan y se ayudan entre sí mediante diálogos con los que compartir los conocimientos, contrastar puntos de vista y enfrentarse conjuntamente a nuevos retos. Como se aprecia en estas observaciones, el diálogo preside gran parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida.

Pero para que el diálogo sea capaz de propiciar la realización constructiva de nuevos aprendizajes debe buscar el entendimiento y estar basado no en pretensiones de poder sino de validez. Para que se den estas posibilidades entre los participantes en un diálogo, como apuntábamos en un trabajo anterior (Sáez-Benito, Traver y Martí, 2007: 23), “debe haber voluntad de construcción de sentido ya que es una creación comunicativa consciente y voluntaria”. Incluso, cuando leemos un libro, miramos una obra de arte o escuchamos la radio, las posibilidades de aprendizaje se abren si la actitud de escucha o indagación sobre la realidad observada es dialógica. La lectura siempre es un acto dialógico (Soler, 2000, 2001, 2003; Aguilar, 2001, 2004; Etxeberría y Vázquez, 2007).

Desde los planteamientos de la perspectiva comunicativa el aprendizaje dialógico se debe extender a cualquier situación educativa con la pretensión de incrementar los aprendizajes y promover mayores posibilidades de transformación individual y social. Siguiendo a Freire (2002: 103), cuando nos adentramos en el análisis del diálogo como fenómeno humano, nos sorprenden dos dimensiones básicas de la palabra tan íntimamente interrelacionadas que: “no existe palabra verdadera que

---

<sup>1</sup> El comentario entre corchetes es nuestro.

no sea una unión indestructible entre acción y reflexión, y por lo tanto, que no sea praxis”. En esta línea, Wells (2001:186) apunta: “podemos caracterizar el discurso como la conducta colaborativa de dos o más participantes que emplean el potencial de significado de un lenguaje compartido para mediar en el establecimiento y el éxito de sus objetivos en la acción social”.

Desde el aprendizaje dialógico -o del enfoque comunicativo en educación- “ya no se piensa en términos de sujeto/profesor que transforma los sujetos «sacándolos de su ignorancia», sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en que cada una de las personas que participan contribuyen desde la diversidad de su propia cultura” (Ayuste y otros, 2003: 40). Siguiendo Aguilar (2001), el objetivo de la educación defendida desde este planteamiento consiste en crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. La realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas, sino también de la agencia humana o mundo de la vida. El proyecto educativo, desde este punto de vista, se encuentra vinculado a la comunidad donde se desarrolla y se inserta en sus tramas de vida; planteamientos que fundamentan las experiencias educativas desarrolladas mediante la realización de las tertulias literarias dialógicas.

Las transformaciones que se operan mediante esta estrategia educativa empiezan en la propia “cancha” de lectura, continúan en la mejora de la competencia lectora y de la comprensión del texto escrito, irradian a las relaciones e interacciones que mantenemos con el resto de personas tertulianas, y fluyen hasta conseguir afectarnos en muchas ocasiones tanto a nivel actitudinal como comportamental.

Ejemplos que ilustren los diferentes tipos de transformaciones los podemos encontrar en las “mil y una tertulias” que se desarrollan actualmente en distintos lugares del mundo. Llegados a este punto, y a modo de cierre de la presente comunicación, de las tertulias que hemos podido conocer o compartir nos gustaría relatar alguna de las transformaciones que más nos han impactado. En concreto, nos centraremos en las tertulias realizadas en el contexto educativo del IES Bovalar de Castelló (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006; Sáez-Benito, Traver y Martí, 2007). En la realización de estas tertulias, las transformaciones más interesantes tienen que ver con la mejora de la competencia lectora y el gusto por leer de dos sectores de población que se encontraban totalmente excluidos de la lectura: el alumnado de compensatoria del instituto Bovalar y las personas afectadas por una lesión cerebral sobrevenida del Centro de día ATENEU de Castelló. Su participación en la tertulia provocó un mayor conocimiento mutuo y una mirada más diversa y rica a la realidad que nos rodea, posibilitando que todas las personas tertulianas aprendieran a dialogar de manera mucho más respetuosa e igualitaria. Pero de entre todas las transformaciones que hemos podido apreciar queremos comentar el caso de Pili, una tertuliana a la que después de sufrir una lesión cerebral sobrevenida se le fue apagando poco a poco el deseo de vivir. Su aspecto, la actitud para encarar cada día, la apatía en el vestir, el cuidado o las ganas que ponía para encontrarse guapa, menguaron poco a poco. Los esfuerzos y el buen hacer de las sesiones de rehabilitación no conseguían hacer mella en su baja actitud. La tertulia en dos sesiones obró cambios tan significativos en su actitud ante la vida, que ya en la segunda sesión en la que participó su aspecto era radiante: se había pintado y arreglado, se puso un vestido nuevo y estuvo toda la mañana del viernes nerviosa esperando la hora de la tertulia.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, C. (2001): *Didáctica del català i pedagogia crítica*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C. (2004): “La tertulia literaria dialógica del CREA o cómo aprender a saltar las tapias de la desigualdad social a través de la literatura”. En *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pp. 617-625.
- AGUILAR, C.; PALLARÉS, V. y TRAVER, J.A. (2006): “La tertulia literaria dialógica del barrio de Sant Agustí-Sant Marc de Castellón”. *Aula de Innovación Educativa*, 152, pp. 72-74.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F. i LLERAS, J. (2003): *Plantejaments de la pedagogia crítica. Comunicar i transformar*. Barcelona: Graó (4ª edició).
- COLOM, J. A. y TOURIÑÁN, J. M. (2007): *La lectura en el siglo XXI*. Ponencia 3 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Lectura y educación”. Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.ucm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia3.pdf>)
- ELBOJ, C. ; PUIGDELLÍVOL, I. ; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ETXEBERRÍA, F. y VÁZQUEZ, G. (2007): “Lectura y educación: aspectos cognitivos”. En F. Etxeberría, G. Janer, M.C. Pereira y G. Vázquez, *Lecturas en educación*. Ponencia 1 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Lectura y educación”. Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.ucm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia1.pdf>)
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (1999): “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”. En *Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRPs. Trabajar en la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas*. Gandia. 99.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999): “Retos y salidas educativas en la entrada de siglo”. En F. Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- IMBERNÓN, F. (1999): “Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana”. En F. Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.

- PAGÉS, A. (2007): “La dificultad de leer y el tiempo de espera”. En J. Larrosa, A. Pagés J. Esteban y J.C. González, *La lectura como experiencia humana*. Ponencia 2 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Lectura y educación”. Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.ucm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia2.pdf>)
- PENNAC, D. (2001): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama (8ª edición).
- SÁEZ-BENITO, J.A.; TRAVER, J.A. i MARTÍ, J.E. (2007): “Tertulias contra la exclusión”. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, pp. 18-23.
- SOLER, M. (2000): “La Tertúlia Literària com a creadora de possibilitats. Famílies no acadèmiques lectores d’obres clàssiques”. *Guix*, 263, pp. 27-30.
- SOLER, M. (2001): “Lectura dialògica i creació cultural”. *Papers d’educació de Persones Adultes*, 36, pp. 19-21.
- SOLER, M. (2003): “Lectura dialògica. La comunidad como entorno alfabetizador”. En A. Teberosky i M. Soler (comp), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/Horsari, pp.47-63.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

**XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA  
EDUCACIÓN**

**"Lectura y educación"**

**Universitat Autònoma de Barcelona - 11 al 14 de noviembre de 2007**

---

**PONENCIA 1 *LECTURAS EN LA EDUCACIÓN.***

Felix Etxeberria, Gabriel Janer Manila, M.Carmen Pereira Domínguez y  
Gonzalo Vázquez Gómez

**ADDENDA: *LECTURA Y DIÁLOGO***

Rosa Valls Carol. Universitat de Barcelona

Barcelona, septiembre 2007

## LECTURA Y DIÁLOGO

En la ponencia *Lecturas en la Educación* se analizan, entre otros muchos aspectos, *los aspectos cognitivos de la lectura su relación con referentes próximos como el Habla, la escritura, la alfabetización...también se ofrece un breve catalogo de propuestas para fomentar la lectura..Termina la primera parte con una llamada a la importancia de la lectura y especialmente, a la lectura de la literatura. (Pág. 2).* Nosotros queremos reflexionar conjuntamente aportando el concepto de lectura dialógica (Soler, 2001) y una ejemplo de su práctica en las tertulias literarias dialógicas de la literatura universal, para complementar las aportaciones que nos hacen los autores, en sus reflexiones sobre la lectura y la Literatura en los procesos educativos.

En la ponencia, en su apartado de alfabetización, los autores nos recuerdan cómo los informes de la UNESCO no han cesado de reclamar atención a la lectura y la alfabetización de adultos, dando prioridad a las mujeres. Nuestra aportación se basa en la lectura dialógica y en una experiencia de educación de personas adultas, en su gran mayoría mujeres. En las fechas en que se entrega esta Addenda leemos la Segunda Carta Abierta a los gobiernos y pueblos latinoamericanos sobre la alfabetización “El Desafío de educar para toda la vida”, del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAL) y otras grandes asociaciones latinoamericanas, donde instan a un nuevo Plan de Alfabetización que “se realice desde una perspectiva metodológica, participativa, crítica, dialógica e intercultural involucrando como sujetos a los 40 millones de personas que no saben leer ni escribir”. En efecto, como se afirma en la ponencia, *La alfabetización de los ciudadanos es uno de los principales motores de progreso social y económico y uno de los pilares de la estabilidad democrática de los países* (pág. 14)

### 1. La lectura dialógica

Como dicen los autores de la Ponencia, *La lectura tiene, por otra parte, un cierto sentido dialógico....De la misma forma que el escritor dialoga con su lector, éste lo hace con el autor del texto. Lectura y escritura son sendas formas de construcción dialógica* (pág. 5). El concepto de lectura dialógica ha sido elaborado especialmente por parte de Marta Soler, desde las premisas del aprendizaje dialógico en su tesis

doctoral presentada en la Universidad de Harvard *Dialogic reading. A new understanding of the reading event* que ha contribuido a profundizar en la teorización del concepto de lectura dialógica así como de su reconocimiento internacional también a través de la experiencia de la tertulia literaria.

La lectura dialógica es una práctica educativa que, más allá de las aportaciones que se centran únicamente en el proceso cognitivo del aprendizaje de la lectura, tiene muy en cuenta las interacciones que se dan entre los niños y las niñas, así como entre las mismas personas adultas, y contribuye a aumentarlas para conseguir un mejor aprendizaje de la lectura. Se engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita, con las personas adultas del entorno (Soler, 2003: 57-58). Se trata de una práctica educativa que pretende optimizar los recursos del contexto para conseguir una mejora en el aprendizaje de las niñas y niños, y de las personas adultas. La lectura dialógica contribuye al aumento de las interacciones entre los agentes implicados alrededor de las actividades de lectura. Lo que el alumnado puede aprender de las Interacciones es muy superior a lo que pueda aprender solo. El aprendizaje entre iguales es uno de los aspectos más relevantes. Se constata a través de la ayuda mutua cómo los compañeros y compañeras son buenos transmisores de conocimiento al hacer referencia a ejemplos de sus vidas cotidianas.

Este planteamiento entronca con algunos de los autores fundamentales de nuestro tiempo. Nos lo plantean autores como L.S. Vygotsky (1979) que llama la atención sobre la importancia de las interacciones en el aprendizaje o B. Rogoff (1994, 2003) que establece el concepto de *participación guiada* que implica procesos de colaboración entre personas adultas, alumnado y el grupo de iguales. También R.C. Orem (1971) hace referencia a la interacción entre niños y niñas de diferentes edades como enriquecimiento de los aprendizajes tanto de los muy pequeños como de los mayores, G.H. Mead (1999) entiende la *inteligencia* como la capacidad de dar respuesta mediante el diálogo que se establece a partir de las interacciones. Aplicado al aprendizaje de la lectura, se puede entender que la adquisición de los mecanismos lectores se consigue mediante la interacción con otras personas: la interacción es también ayuda en el aprendizaje.

J. Bruner (1997) habla de *subcomunidad de aprendizajes* mutuos cuando en los centros educativos los alumnos y alumnas se ayudan mutuamente a aprender, rompiendo la jerarquía existente entre profesorado y alumnado. Por otro lado, esta interacción tiene implicaciones en la construcción del significado de un cierto acontecimiento. A esto se refiere J. Bruner al hablar de *negociación interpersonal*, que hace referencia al acuerdo que se busca entre las personas para construir este significado. Asimismo, G. Wells (2001) recoge cómo la experiencia y las interpretaciones de otras personas son la base para la construcción de los significados. Por último, V. Purcell-Gates (1995) recoge cómo el aprendizaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender, y cómo para conseguir este clima es importante el cambio de roles tradicionalmente establecidos en la escuela.

Los elementos que contribuyen al éxito en el aprendizaje de la lectura desde un enfoque dialógico son la dimensión instrumental, la comprensión lectora, el uso y la utilidad y la creación de sentido. La dimensión instrumental se refiere a aquellos aprendizajes básicos, “competencias básicas” que son necesarios para poder avanzar en la formación académica. La lectura es, sin duda, una herramienta básica para poder adquirir otras habilidades (Elboj et al., 2002). Por lo que se refiere al proceso de comprensión lectora, durante mucho tiempo se ha entendido como un proceso individual sin considerar que las interacciones que se establecen entre los sujetos actúan de forma directa en él. Esta práctica de la lectura potencia una creación de sentido conjunta ya que las personas aprenden unas de las otras (Soler Gallart, 2001).

Si la interacción es un componente fundamental para el éxito de la lectura, hay otros componentes importantes, que se han estudiado, en la investigación *Lectura Dialógica*<sup>1</sup> como son motivación, responsabilidad, altas expectativas, pedagogía de máximos, participación y diálogo igualitario.

Hay múltiples elementos que pueden influir en la Motivación del alumnado. La actitud del profesorado, el voluntariado y las familias son los aspectos principales. Es posible promover los hábitos de la lectura en el aula, en la biblioteca tutorizada o en el hogar

---

<sup>1</sup> Crea (2000 – 2003 ) *Lectura dialógica*. Proyecto de investigación correspondiente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica

gracias a que toda la comunidad educativa (profesorado, voluntariado y familiares) incentivan la práctica lectora. Esta práctica resulta mucho más enriquecedora si el voluntariado y los familiares participan activamente con sus hijos e hijas.

Es también Responsabilidad del profesorado y de la escuela la elaboración de un currículum que favorezca a la totalidad del alumnado. Cuando el profesorado asume la corresponsabilidad de la educación del alumnado, no sólo se aprende más sino que también se desarrollan prácticas educativas más comprometidas con los valores de libertad e igualdad. La importancia de la toma de responsabilidad por parte del profesorado y del centro en la elaboración de un currículum que favorezca igualmente a todo el alumnado (Purcell-Gates, 1995), así como en la responsabilidad para desarrollar prácticas educativas comprometidas con valores igualitarios es decisiva en la mejora de la lectura.

Las Altas expectativas son otra clave del éxito de la lectura. Los niños y niñas y las personas adultas perciben, aunque sea de manera implícita, las expectativas que tiene el profesorado. Si se promueven altas expectativas entre el alumnado independientemente de su clase social y su origen cultural, mejora el aprendizaje. Esto es especialmente importante para el alumnado de sectores socioeconómicos desfavorecidos, en cuyo caso, es frecuente recibir bajas expectativas, a pesar de que, como ha demostrado C. Snow et al (1998), no existe razón para afirmar que este alumnado haya de tener menos posibilidades de éxito. Existe una Pedagogía de máximos para todo el alumnado independientemente de su origen cultural y social. Como dice Colom, *La igualdad de oportunidades debe primar la calidad entendida como equidad, es decir, como un instrumento de políticas socioigualitarias (Colom 2003:89)*

La Participación en los centros educativos de toda la comunidad educativa tiene repercusiones en el aprendizaje. Si se abren las aulas a familiares, el intercambio con éstos se vuelve enriquecedor para el aprendizaje. Las interacciones que se dan en los grupos interactivos se producen sin que exista una jerarquía entre quien transmite el conocimiento y quien lo aprende. En este sentido, se da un Diálogo igualitario en el que el alumnado puede expresar libremente su opinión y se debate teniendo en cuenta cuál es el mejor argumento y no quién lo emite.

En definitiva, *Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo* (Soler, M. 2003: 47) Si leer es un proceso dialógico, hacerlo de manera colectiva amplía los espacios de diálogo, como dicen los autores de la ponencia: *Leer lo escrito es, en consecuencia, un proceso y experiencia de reconstrucción de la conciencia de quien ha escrito gracias al ejercicio reflexivo, de diálogo consigo mismo y con el otro, del lector, de cada lector. Y, cuando el lector lee en voz alta, de cada uno de los oyentes que escuchan la lectura que el lector hace del texto de otro, del escrito* (Pág. 11).

Por otra parte, M.M. Bakhtin (1999, 2000) habla del diálogo que se produce entre distintas culturas cuando existe una interacción entre ellas. Este diálogo, lejos de ser una mera mezcla de las culturas, da lugar a un fuerte enriquecimiento mutuo. Cuando en la lectura dialógica participan personas de diferentes culturas, se multiplican los referentes, experiencias y conocimientos que se ponen sobre la mesa mientras se comparte un texto. Aquí se encuentra la clave de la Lectura dialógica: la lectura se enriquece con las diferentes aportaciones, al tiempo que se trabaja el respeto y la solidaridad hacia las otras culturas.

## 2. Propuesta para fomentar la lectura: La lectura de los clásicos universales: La Tertulia Literaria

La experiencia de las tertulias literarias dialógicas de literatura universal empieza en la educación de personas adultas, en procesos de postalfabetización, concretamente en la Escuela de La Verneda-Sant Martí, de Barcelona, como una experiencia cultural y educativa no formal. Con el paso del tiempo, se ha formalizado y se ha expandido en la educación de jóvenes.

Sus resultados son que las personas que se acaban de alfabetizar leen y disfrutan las obras clásicas de la literatura universal, consolidando cada vez más su nivel de lectoescritura, adquiriendo un mayor vocabulario y aumentando constantemente sus competencias básicas. Las tertulias literarias dialógicas parten de dos criterios fundamentales: se leen clásicos de la literatura universal y se prioriza la participación de personas sin titulaciones universitarias, como las personas que se acaban de alfabetizar

o con formación académica básica. Estos dos criterios rompen con el estereotipo que la literatura clásica universal no puede ser leída y entendida por personas en procesos de postalfabetización. Superando las bajas expectativas, estas personas aprenden y disfrutan de la literatura clásica universal, leen a Tolstoy, Joyce, Hugo, Cervantes, Lorca o Shakespeare.

Las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan el párrafo o párrafos que más les han gustado o que quieren resaltar por algún motivo. Una vez en la tertulia, respetando el turno de palabra las personas leen su párrafo y explican porque lo han elegido y inmediatamente se abre un turno de palabras para que las demás personas participantes puedan expresar su opinión. A través del diálogo igualitario que se establece todas las opiniones son respetadas por igual. La finalidad no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos convirtiéndose en creadoras de cultura. La importancia está en los argumentos que se aportan y no en la posición de poder de quien los formula, así como en la intención de llegar a un entendimiento. Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, potenciando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender –lo que con frecuencia lleva a iniciarse en la informática– y, una vez investigado, compartirlo con las demás personas colectivizando el conocimiento y, por lo tanto, multiplicándolo. Así se pone en práctica lo que exponen los autores de la ponencia: *En los estudios sobre competencias básicas se encuentran siempre incluidas las competencias lingüísticas y comunicativas, y especialmente las competencias respecto a la lectura* (Pág. 17). Es una aplicación de la propuesta de G. Wells (2001) al defender un aprendizaje basado en el diálogo, para aprender a través de la *indagación dialógica* en la escuela, de forma que el conocimiento se construya entre todo el alumnado en actividades conjuntas y a través de interacciones dialógicas.

Las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre temas centrales de nuestras sociedades. Las Tertulias literarias dialógicas entroncan con la sugerencia de Freire al afirmar que la lectura no se abre sólo al texto y a las personas participantes, sino que, *Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido por (y entrelazado con) el*

*conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (Freire, 1989:51). En cierta forma, se hace realidad la definición de “competencia lectora”, en el estudio PIRLS, que cita la ponencia donde se plantea que: Pese a que su propósito más elemental es el de la construcción de significado a partir de la lectura de los textos, su finalidad abrazaría, de ser cierta esta propuesta, la facilitación de los procesos de participación social y, finalmente, el disfrute personal del sujeto lector (Pág. 18).*

A esto hay que añadir el proceso de transformación de las personas que en ellas participan. El diálogo igualitario y el ambiente solidario que se comparte entre las personas participantes y las reflexiones que de ello se derivan hace que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten. Las personas participantes en las tertulias literarias –muchas de ellas mujeres- cambian su autoconcepto adquiriendo mayor autoestima y seguridad y cambiando así las relaciones que tienen en su entorno. El aumento del aprendizaje que se deriva de la participación en las tertulias literarias contribuye a una postalfabetización de éxito al superar las barreras que habían mantenido a estas personas al margen de la educación y la participación social. Por lo tanto, la transformación que se genera no es sólo personal sino también social y de su entorno al ser personas que se implican en sus centros, barrios y comunidades. Y las personas se van construyendo a través de la relación dialógica, de la cultura y la educación (Vazquéz G. 2005: 58)

Actualmente existe un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas. La experiencia se está extendiendo a muchos países y no sólo es reconocida por los resultados que genera por la comunidad científica internacional, sino también por intelectuales de un gran prestigio.

José Saramago dijo en una carta que escribió a las personas participantes que organizaron el I Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas:

*Me encanta saber que una tertulia literaria interesa tanto a la gente y que haya alcanzado tanto éxito. Me hubiera gustado mucho asistir el Congreso, ya que vuestro plan de trabajo es tan extraordinario y tan necesario para volver*

*consciente la individualidad de cada uno en una sociedad que intentamos sea más y más solidaria.*

## BIBLIOGRAFÍA

Bakhtin, M.M. (1999) *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1979).

Bakhtin, M.M. (2000). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1981).

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. (p.o 1996)

Colom (2003) Calidad y Equidad en la Educación formal y no formal en Etxeberria (Coord.) *Calidad, equidad y Educación*. Donostia: Erein

Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Freire, P., Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Mead, G.H, (1999) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós. (p.o. en 1962)

Orem, R. C. (1971) *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona: Paidós Educador.

Purcell-Gates, V. (1995). *Other people's words. The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Rogoff, B. (1994) *Developing understanding of the idea of communities of learners. Mind, Culture and activity*.1 (4) 209-229.

Rogoff, B.; Goodman Turkanis, C. & Barlett, L. (2003) *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.

Snow, C.; Barns, M; Griffin, P. (Eds.). (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press

Soler, M. (2001) *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Tesis doctoral no publicada. Harvard University.

Soler, M. (2003) Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador, en Teberosky, A. y Soler, M. (comp) *Contextos de Alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori. 47-63

Vázquez Gómez, G. (2005) El discurrir de la pedagogía en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa en Ruiz Berrio, J. (Editor)

*Pedagogía y Educación ante el siglo XXI.* Madrid: Departamento de THE. Universidad Complutense de Madrid. 37-59

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Wells, G.(2001) *Indagación dialógica.* Barcelona: Paidós. (p.o. 1999)

Addenda a la primera ponencia.

## **Varias razones para leer bien y una buena razón para no leer nunca nada.**

*(Lectura y competencias cognitivas)*

**Vera Vila, Julio**  
**Universidad de Málaga**

"Para decir bien hay que pensar bien, y para pensar bien conviene elegir temas muy esenciales, que logren por sí mismos captar nuestra atención, estimular nuestros esfuerzos, conmovernos, apasionarnos y hasta sorprendernos" (Machado, 1973, 48).

¿Para qué leer? ¿Necesitamos leer? ¿Qué cosas y por qué? Hay muchas personas en el mundo que viven a pesar de no saber leer ni escribir ¿Por qué entonces emprender este aprendizaje? ¿Una imagen no vale, acaso, más que mil palabras? ¿Qué tipo de competencias cognitivas son necesarias para poder leer y cuales otras refuerza, desarrolla o instaura el hecho de hacerlo? ¿Podemos encontrar aunque sólo sea una buena razón para no leer nunca nada? Estas son preguntas que muchos alumnos se hacen ante un nuevo aprendizaje escolar. Si la cultura es necesaria para vivir ¿cómo es posible que muchos adolescentes y jóvenes no hayan aprendido nunca a experimentar esa exigencia? (Cfr. García Carrasco, 2007, 29-30). Es razonable que los alumnos quieran saber, antes de nada, para qué aprender. Pero también sería oportuno preguntarnos si tenemos todas las personas el derecho de leer y si debemos todos ejercerlo y para qué. Si hubiera una sola buena razón para no leer nunca nada esta addenda podría darse por terminada con su sola formulación, pero mucho me temo que no va a ser posible, o en todo caso dejo esta cuestión para el final.

Me concentraré primero en algunas razones para aprender a leer lo mejor que podamos. Estas razones no son sino reflexiones acerca de las competencias cognitivas que hacen posible la experiencia de leer, así como de aquellas otras que se refuerzan y desarrollan al hacerlo o de las que se pierden al no hacerlo. Considerado en términos de evolución, el lenguaje es una adición muy reciente al repertorio de las habilidades humanas. Esta es una de las cuestiones que abordan los autores de la primera ponencia, si bien, también está implícita en todas las demás.

“Leer, al menos leer bien, consiste en un complejo conjunto de procesos cognitivos de modo que, cuanto más compleja es la lectura, mayor es el número de zonas del cerebro que intervienen en su elaboración” (Etxeberría, F.; Janer, G.; Pereira, M<sup>a</sup> Carmen y Vázquez, G., 2007, 5).

Me gustan las paradojas, aunque sólo sean aparentes. Una paradoja te provoca una disonancia cognitiva que te fuerza a reflexionar sobre tus ideas previas. Pues bien, eso sentí al escuchar a Jorge Luís Borges decir “es muy difícil para un ciego poder leer y yo no he hecho otra cosa en mi vida que leer” (Borges, 1976). Quizás no leemos sólo con los ojos, ni sólo para ver, sino para vivir y vivir con calidad dentro del margen de realización posible que crea nuestra realidad psicobiológica en interacción con el contexto. Contexto que no es sólo ecosistema, sino también ambiente intersubjetivo. Tal vez, como un Quijote de la vida, Borges ha aprendido a vivir en la abstracción, donde quizás no podamos introducirnos del todo, sino hasta donde hemos sido alfabetizados. Sólo así puede comprenderse que diga “mi destino es la lengua castellana” o “mis noches están llenas de Virgilio”. ¿Cuántos aprendizajes son necesarios para que una persona llegue a concebir si quiera que puedan decirse cosas como estas? ¿Cuántos niveles de abstracción hay que superar para poder formular frases de este tipo? O dicho de otra manera, ¿cuántas operaciones cognitivo-emocionales han debido hacerse previamente?

Desde la perspectiva evolucionista de la que parto, los procesos cognitivos más complejos sólo son posibles cuando las actividades cerebrales se desmarcan de su anclaje en el mundo circundante (Cfr. Gärdenfors, 2006, 30) o como explica García Carrasco (ibid, 498-499) cuando elaboramos “representaciones secundarias” que son, a diferencia de las primarias, de cosas y personas ausentes. Lo cierto es que hoy, parece aceptado que en el curso de la evolución, las actividades cerebrales se han ido separando cada vez más de lo presente, de aquello que provoca la actividad cognitiva (espacio) y de lo inmediato (tiempo). La función primordial de la corteza cerebral es crear representaciones en el cerebro de algo que se usa en lugar del objeto en sí. De este modo, la especie humana ha logrado acrecentar su capacidad de abstracción a través de procesos de representación, de tal forma que podemos hablar de un desarrollo evolutivo de la conciencia (Dennett, 1999).

Un nivel mínimo de conciencia serían las sensaciones cuyo papel es informar al organismo de lo que está sucediendo en el momento presente. Las percepciones ya son una forma de interpretar lo que sucede a nuestro alrededor. Por ejemplo, un pájaro ve un objeto y lo categoriza como comida. Las sensaciones son “modales” en el sentido de que están vinculadas a alguno de los sentidos y sólo se dan en el presente, en cambio las percepciones son “transmodales” porque se elaboran coordinando sensaciones provenientes de varios sentidos y son más duraderas.

La distinción entre “representación vinculada y separada” es clave, para comprender la necesidad vital de la competencia lecto-escritora. La representación vinculada es de algo que está presente. En cambio, la representación separada puede hacer referencia a algo que no está presente o incluso que no existe (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 74). Esta distinción permite contemplar el desarrollo del pensamiento como un proceso de separación progresiva de más y más representaciones, en orden creciente de abstracción que se contienen vinculadas las unas a las otras. Podemos pensar que la idea de “pasado” y de “futuro”, la memoria y la planificación son formas muy elaboradas de representaciones separadas sobre representaciones de nivel inferior. El pasado y el futuro no podrían experimentarse ni concebirse sin la capacidad de abstraerlos de experiencias contingentes. Del mismo modo podemos pensar que cualquier “frase” es un almacén de representaciones separadas, que varias de ellas conforman un “texto” y un conjunto de ellos da lugar al “libro”, que a su vez puede formar parte de una “biblioteca” ¿Se puede representar una biografía a través de la biblioteca de su dueño? ¿Y de su discoteca? ¿Y de las páginas Web que visitó? ¿Se puede rastrear la historia de una comunidad a través de sus memorias externas, es decir, del conjunto de representaciones separadas que construyeron quienes la formaron? ¿Podemos leer sus omisiones, sus exclusiones y la jerarquía de sus esquemas de valoración? ¿Acaso no son las ciencias, el pensamiento lógico o las artes sino sistemas muy depurados de representaciones separadas?

Antes del habla, de la escritura y de la lectura o de cualquier otro lenguaje convencional, el cerebro ha tenido que entrenarse en crear representaciones mentales (imágenes, recuerdos, etc.) que pueden ser expresadas por medio de símbolos. La imagen recordada de algo ausente es una representación separada, como lo es cualquier signo o sistema de signos, especialmente si se trata de símbolos. Por lo tanto, la capacidad de pensar con imágenes es mucho más antigua que la destreza de pensar con palabras.

“La tarea del arte es esa, transformar lo que nos ocurre en símbolos, en algo que pueda perdurar en la memoria de los hombres. Es nuestro deber ese, tenemos que cumplir con él, si no, nos sentimos muy desdichados” (Borges, 1976).

Señales y símbolos son herramientas de comunicación. El lenguaje simbólico permite representar aquello que no está “aquí ni ahora”. Las señas biológicas inherentes a cada especie bastan para comunicar cómo te sientes o lo que quieres hacer en este momento, pero para comunicar la propia representación interna de lo que fue o de lo que será, de lo que se espera o de lo que desespera, de los hechos y cosas que no están presentes o incluso que no existen aunque se anhelan o se temen, se necesita un lenguaje simbólico.

"Grandes, chicos, viejos y mozos, sabios e inocentes, llevamos todos dentro una visión del universo más o menos fragmentaria. La cultura no es otra cosa que el canje mutuo de estas maneras de ver las cosas de ayer, de hoy, del porvenir" (Ortega y Gasset citado por Marías, 1973, 257).

Los símbolos no representan objetos, sino la concepción que de ellos tenemos y, además tienen otra particularidad importante que los distingue de los indicios y de los iconos y es su arbitrariedad, o dicho de otro modo, que la relación arbitraria entre el significado y el significante sólo se puede fijar por un acuerdo entre todos los miembros de la red comunicativa. Para un mismo significado (referente), diferentes comunidades de hablantes aceptan por convención distintos significantes. Un conjunto de señales articuladas entre sí y relacionadas con su entorno, se denomina “texto” y constituye para muchos animales la unidad básica de comunicación (Montaner y Moyano, 1989, 27-45). La historia de los modos de comunicación puede explicarse como la búsqueda constante de formas de reducir la ambigüedad y la vaguedad del significado, porque de ello se derivan ventajas para la vida tales como poder evitar enfermedades o encontrar alimento. Lo sorprendente en los humanos es que no sólo hemos llegado a elaborar sistemas de comunicación muy elaborados, sino que estos sistemas simbolizan la complejidad de nuestros mundos interiores, así como la de sus relaciones dentro de la comunidad.

Un criterio fundamental para que un sistema comunicativo sea un lenguaje es que esté constituido por símbolos, pero además en los humanos otra condición es que los interlocutores posean mundos interiores bien desarrollados y capaces de interactuar y de captar las representaciones del otro.

Cuando los seres vivos son capaces de crear representaciones de la realidad y operar con ellas haciendo simulaciones hipotéticas de lo que “ocurriría si...”, se dice que tienen “mundo interior”. Mundo interior sería “el sistema de todas sus representaciones separadas y los procesos dinámicos en los que participan” (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 84). El mundo interior es parte de la conciencia aunque no siempre el organismo es consciente de su existencia, por lo tanto, cabe suponer que también este mundo interior ha sufrido un proceso de enriquecimiento hasta llegar al nivel de conciencia del Homo Sapiens. La conciencia de uno mismo presupone que se pueden procesar representaciones del mundo interior propio. A la destreza para reflexionar sobre el mundo interior propio y el de otras personas se le denomina “teoría de la mente”, o también “inteligencia social” (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 30; García Carrasco, *ibid*, 431). La posibilidad de copiar partes del mundo interior adquirido por otro permite ahorrar energía y reducir los márgenes de error.

Un ser tiene una teoría de la mente cuando es capaz de crear representaciones de las mentes de otros, de lo que piensa, creen, sienten o quieren. También de lo que uno mismo siente, cree o quiere. La teoría de la mente implica no sólo la “conciencia como experiencia” (ver, escuchar, sentir), sino también la “conciencia como reflexión”. Parece que somos los únicos animales que tenemos conciencia de nuestra propia capacidad autorreflexiva y que esto nos permite una gran capacidad anticipatoria y planificadora respecto a nosotros mismos, respecto a las consecuencias de nuestros actos, respecto a los modos de convivencia y respecto a la forma de regularla mejor.

El lenguaje, por lo tanto, no puede separarse de las restantes funciones cognitivo-emocionales, las cuales han sufrido un desarrollo enorme en un tiempo evolutivo muy breve. Probablemente este proceso de hetero-construcción se aceleró a partir del ejercicio de la capacidad de representación separada, y se hizo exponencial con el desarrollo de las capacidades comunicativas (intra e inter subjetivas); de los lenguajes o formas de representar los mundos interiores (creencias e ideas, estilos emocionales, principios morales); de los medios de transmisión cultural (medios de propagar y compartir las representaciones). Una consecuencia inmediata de todo ello, ha sido la ampliación espacial y temporal del contexto vital y su calidad de ser clima y

ambiente intersubjetivo, de tal modo que, aunque no seamos siempre conscientes de ello, nuestro sistema cognitivo-emocional está constantemente leyendo e interpretando, con diferentes niveles de profundidad, miles de signos y símbolos de la atmósfera cultural que nos envuelve. Una buena manera de darnos cuenta de ello sería visitar un país muy diferente culturalmente del nuestro. En esa situación podríamos apreciar como los procesos y las funciones mentales de todos los humanos son iguales, pero también que se alimentan de productos y significados diferentes, dando lugar a modos singulares de mirar y de ver.

El lenguaje es una herramienta poderosísima para la transmisión cultural porque permite exteriorizar las vivencias colocando la experiencia de lo vivido en el mundo exterior. Es realmente sorprendente la capacidad de representación simbólica que podemos llegar a alcanzar si de dan las circunstancias adecuadas; como lo es también la posibilidad de separar esas representaciones de las mentes fijándolas con algún sistema de signos, de modo que sean accesibles incluso para mentes que todavía no existen. ¿No es acaso ésta una condición necesaria e incipiente de eso que hoy llamamos globalización?

Según la teoría de la cognición situada (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 45), el cerebro necesita del cuerpo y del mundo circundante para funcionar, ya que forma con ellos un sistema integrado de elementos y funciones. Algo similar sostiene García Carrasco (2007, 333-334) al afirmar que el medio externo forma parte de la definición del organismo porque contiene las condiciones y requerimientos para la propia supervivencia, y que por eso mismo ha de ser propicio. Pues bien, el mundo circundante que hemos construido está lleno de memorias externas de experiencias anteriores que contienen ingredientes cognitivos, emocionales y morales. Desde este punto de vista, al igual que los miopes necesitamos las gafas para leer o al igual que los ciegos sienten con el bastón, podemos decir que pensamos con nuestras señales de tráfico, con los libros, con los ordenadores o con las calculadoras de bolsillo.

No está claro cual fue el primer modo de guardar el conocimiento en el mundo exterior, tal vez la escultura, o los dibujos, de lo que no cabe duda es de que el salto cualitativo más importante se produjo con la emergencia de la escritura, y más concretamente, con la escritura basada en el alfabeto fonético como prolongación mejorada de la escritura basada en la representación icónica (escritura pictográfica e ideográfica).

Los pensamientos son representaciones separadas pero fugaces, escribirlos es como guardarlos en un medio externo, hacerlo con un alfabeto fonético permite mucha mayor precisión, la gramática reduce la ambigüedad y aumenta el significado más allá de la mera representación.

Los símbolos colocan nuestra vida interior en el mundo, externalizan la memoria y aumentan dramáticamente la posibilidad de coordinar nuestras acciones a distancia, incluso sin estar presentes. La escritura, en cualquiera de sus formas posibles, posibilita la memoria tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético y establece una línea de continuidad intergeneracional a través del legado cultural. Por eso creo que podemos decir que la escritura inicia el proceso actual de globalización antes de que Internet lo acelerara.

También la escritura permite almacenar muchas más palabras (muchas más cosmovisiones) de las que están vigentes en una comunidad, en un momento dado y, por ello se crean los diccionarios, las bibliotecas, las videotecas, las discotecas, hasta llegar a Internet, la red de redes capaz de conectar a muchas personas y muchos textos, en disponibilidad casi permanente.

En un sentido amplio escribimos con signos de diferente tipo para dejar constancia de diferentes modos de representar: fórmulas matemáticas, pentagramas musicales, mapas geográficos e históricos, incluso simulaciones virtuales de lo que fue, de lo que es o de lo que será; más aún, de lo imposible y de lo esperado.

Por primera vez en la historia de la evolución tenemos tanta inteligencia, tantos estilos emocionales, tantos códigos morales acumulados en memorias externas, que creemos poder desvincularnos de las necesidades inmediatas como si la historia hubiera realmente acabado o nos hubiéramos olvidado de que la formación es una auténtica necesidad, una condición necesaria para poder participar “de y en” la cultura. Tal vez, tras estos tiempos volátiles, de saturación sensorial, de cultura *light* y lecturas líquidas, llegue el momento de los deberes humanos. Es muy posible que el desarrollo humano sostenible precise de algo más que inteligencia y sentimientos acertados (adecuados al valor de cada cosa); es posible que para sostener y mejorar una existencia digna se precise también el compromiso voluntario con la dignidad y con aquellas condiciones en las que ello es posible (Cfr. Marina y Válgoma, 2000, 262-271). El ser humano también se diferencia de otras especies animales por su capacidad de demorar la satisfacción inmediata al ser capaz de tomar conciencia de sus necesidades futuras.

“El elemento de la comunidad está amasado con razón y con compasión, con acción de humanización y con acción humanitaria.” (García carrasco, 2007, 236).

Se dice que en la sociedad del conocimiento ser capaz de encontrar la información es mucho más importante que disponer ella. Esto es probablemente una verdad a medias, porque el conocimiento se basa en la capacidad de leer y escribir representaciones separadas de diferente nivel y en criterios para discriminar las representaciones poco relevantes de aquellas otras adaptadas a la realidad, a nuestras necesidades y también a nuestros proyectos. No basta con saber buscar en Internet. El problema es que sólo podemos buscar aquello que ya sabemos o aquello que al menos conjeturamos. Podemos mirar en los límites de nuestro horizonte, ver lo que ya reconocemos y hacer suposiciones. A partir de ahí construimos las creencias y tenemos las ideas y los significados con los que vivimos. ¿Podemos llamar a eso zona de desarrollo potencial? En cualquier caso a más mundo interior de calidad, más amplio es nuestro horizonte espacial y temporal. Cuanto más alfabetizados estemos en los diferentes lenguajes, más y mejor podremos hacer uso de las memorias externas que son de experiencias cognitivas, sentimentales y morales. El conocimiento se ha hecho vital para transitar en esta jungla de informaciones. De este modo, quién está capacitado de leer algo bueno de alguien bueno, está en disposición de dar saltos gigantescos en la comprensión del mundo y de sí. En caso contrario quedará perdido y desorientado a merced de las modas. Un querido profesor ya fallecido, D. Álvaro Buj, solía advertirnos en sus clases: ¡ojo con la persona de un solo libro! Creo que no le faltaba razón, la lectura también debe ser un tiempo de espera, también debe ser sólida para perdurar en el imperio de lo efímero (Larrosa, J.; Pagès, A.; Esteban, J. y González, J. C., 2007). Igual que hablar no es transcripción literal de un pensamiento tampoco la lectura lo es de lo escrito. El lector, como el oyente, ha de proporcionar significado a lo leído y recrear el contexto de significación.

“A vosotros no os importe pensar lo que habéis leído ochenta veces y oído quinientas, porque no es lo mismo pensar que haber leído” (Machado, 1973, 50).

Todas las representaciones separadas de experiencias humanas (manuscritos, impresos o digitalizados) son sistemas avanzados de símbolos externos que amplifican nuestra capacidad de planificación anticipadora. El tamaño y la complejidad de lo simbolizado varían. No es lo mismo una “letra” que representa un sonido, que un “texto” que representa una idea o una “teoría” que representa un modo de explicar un conjunto de fenómenos. Ninguna persona puede leerlo todo. Ni ninguna lectura agota un texto.

El pensamiento abstracto, sea lúcido o delirante, compasivo o excluyente, puede conservarse, amplificarse o compartirse al poder expresarse mediante representaciones simbólicas, separadas del referente y puestas en algún soporte externo. Los instrumentos (impresora, telescopio, libro, altavoz, ordenador) amplifican la potencia de los sentidos y de las funciones mentales, pero no sustituyen el intercambio de representaciones simbólicas con los demás que son las que realmente expanden nuestro mundo interior. En buena medida, la formación científica consiste en aprender a pensar, sentir y valorar el mundo con representaciones simbólicas sometidas a escrutinio público entre expertos. Lo mismo cabría decir de la formación moral, religiosa o artística.

En definitiva, nuestro pensamiento funciona con representaciones separadas interrelacionadas dentro de un sistema con niveles de complejidad creciente y leer nos permite comprender lo expresado y expresarnos para ser comprendidos. La lectura y la escritura, en su nivel más elemental, en tanto que representación separada, es el inicio de un camino conversacional, tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético. Al iniciarlo nos vamos construyendo, no creo que sea casualidad que a medida que han ido apareciendo las funciones mentales más complejas se hayan localizado en zonas nuevas del cerebro.

Para aprender y para enseñar nos valemos de la lectura y de la escritura y nuestra capacidad de fijarnos metas desvinculadas del “aquí y ahora” va creando nuevas zonas de desarrollo potencial intrasubjetivo que sólo tendrán viabilidad en ese escenario intersubjetivo que es la cultura (Cfr. García Carrasco, 2007, 24 y 26). Leer hoy presupone el dominio de los signos de, al menos, un lenguaje determinado y de su comprensión dentro de, al menos, una cultura y, puesto que vivimos inmersos en un universo de significados compartidos, podemos decir que “nuestro modo principal de conocer la realidad es leyéndola” (Marina y Valgomá, 2005, 15), sabiendo que quién lee es el sujeto, y no un sujeto cualquiera, sino aquel sujeto que ha sido alfabetizado en aquel lenguaje cuyos signos es capaz de descifrar dándoles significado.

El ser humano, desde muy temprano es capaz de distinguir lo que un alimento significa e identificar ejemplares concretos de esa clase. Lamentablemente podemos llegar a viejos sin haber identificado lo esencial de algunos valores básicos para la convivencia como la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, la justicia o la amistad y, sin embargo, casi todo nuestro vocabulario consiste en palabras abstractas que no tienen correlato en cosas visibles, y cuyo significado muy difícilmente puede traducirse en imágenes. Por ejemplo, podemos ver ciudad, pero no democracia, responsabilidad o deber.

El pan es el “aquí y ahora”, pero ¿luego qué? Al principio leemos por necesidad primaria, pero seguramente necesitamos proyectos (necesidades sentidas de segundo orden) y voluntad (una obligación auto impuesta) para convertir el deber en un placer de segundo o tercer orden.

Creo, en definitiva, que leer es una necesidad que ejercitamos al principio desde niveles muy elementales de conciencia, entendida ésta como experiencia. Creo también que hay muchas y variadas razones para aprender a leer lo mejor que podamos, porque al hacerlo nos construimos como humanos y nos incorporamos de manera eficaz a alguna o algunas de las culturas humanas donde mutuamente potenciamos la capacidad de hacernos. En realidad sólo encuentro una buena razón para no leer nunca nada: no disponer de la capacidad para sentir...

### **Algunas consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.**

- Vivir es leer constantemente, unas veces por necesidad y otras por placer.
- Leemos con cuerpo y mente en contextos intersubjetivos.
- Leemos desde lo que ya sabemos, sentimos y valoramos, y al hacerlo, asimilamos cosas nuevas y nos acomodamos al mundo de forma diferente.
- Para leer hoy necesitamos capacidad emocional, capacidad cognitiva, sistemas de representación, soportes externos y medios de difusión.
- Los sistemas de representación y los medios de difusión se complementan unos a otros, como las personas nos complementamos unas con otras.
- Tanto las memorias externas (un texto escrito, una fotografía) como los medios de difusión (un libro, un disco, una página Web) son soportes instrumentales que exigen modos de lecto-escritura singulares, por lo que cada uno de ellos potenciará más unas capacidades que otras.

- La convivencia, el diálogo, la mirada crean espacios intersubjetivos que son zonas de desarrollo potencial y, por lo mismo, zonas de exclusión social.
- Hay diferentes niveles de profundidad en la lectura y leer bien exige atención a los procesos, a los contenidos, a los soportes y a la riqueza cognitiva, moral y emocional de los contextos.
- Una lectura basada en la sospecha (Esteban, 2007 en Larrosa, J.; Pagés, A.; Esteban, J. y González, J. C.) nos permite leer lo que no está escrito y hacerlo visible.
- Lectura y escritura son la cara y la cruz de la capacidad cognitiva de hacer representaciones simbólicas. Al leer nos escribimos y al escribir nos leemos. Una y otra experiencia nos sirven para tomar conciencia, tanto de nuestros límites como de nuestras posibilidades.
- Aprender a leer es un derecho fundamental que nos permite convivir en diferentes ámbitos. A veces lo tenemos reconocido y no lo ejercemos; y para cuando queremos ejercitarlo de manera consciente, nuestro organismo ya ha devorado, para sobrevivir, como ha podido, y sin contar con nosotros (conciencia reflexiva), cuanto le ha salido al paso.
- También debemos aprender a leernos a nosotros mismos en nuestra común humanidad y en nuestra diversidad cultural; y escribir nuestras vidas, procurando hacerlo, solidariamente, con un poco de estilo y dignidad.

## **Bibliografía.**

- Alonso-Geta, P. M<sup>a</sup>; Novo, M<sup>a</sup>; Salinas, H. y Valdivieso, S. (2007) “Lectura y género: leyendo la invisibilidad”. Cuarta Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- Borges, J. L. (1976) Joaquín Soler Serrano entrevista a Jorge Luís Borges para el programa *Grandes personales a fondo* para TVE. Editado en DVD por Editrama en 2004.
- Colom, A. J. y Touriñán, J. M. (2007) “La lectura en el siglo XXI”. Tercera Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- Dennett, D.C. (1999) *La peligrosa idea de Darwin*. Barcelona, Galaxia Gutemberg-Círculo de lectores.
- Etxeberría, F.; Janer, G.; Pereira, M<sup>a</sup> Carmen y Vázquez, G. (2007) “Lecturas y educación”. Primera Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- García Carrasco, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona, Herder.
- Gärdenfors, P. (2006) *Cómo el homo se convirtió en sapiens*. Madrid, Espasa Calpe.

- Larrosa, J.; Pagès, A.; Esteban, J. y González, J. C. (2007) “La lectura como experiencia humana”. Segunda Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- Machado, A. (1973) *Juan de Mairena*. Madrid, Espasa Calpe.
- Manguel, A. (1998) *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marías, J. (1973) Ortega. *Circunstancia y vocación I*. Madrid, Revista de Occidente.
- Marina, J.A. y Válgoma, M<sup>a</sup> De La (2000) *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona, Anagrama.
- Marina, J.A. y Válgoma, M<sup>a</sup> De La (2005) *La magia de leer*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Martínez, I. y Arsuaga, J.L. (2002) *Amalur. Del átomo a la mente*. Madrid, Ediciones Temas de hoy.
- Montaner, P. y Moyano, R. (1989) *¿Cómo nos comunicamos?* Madrid, Alambra.