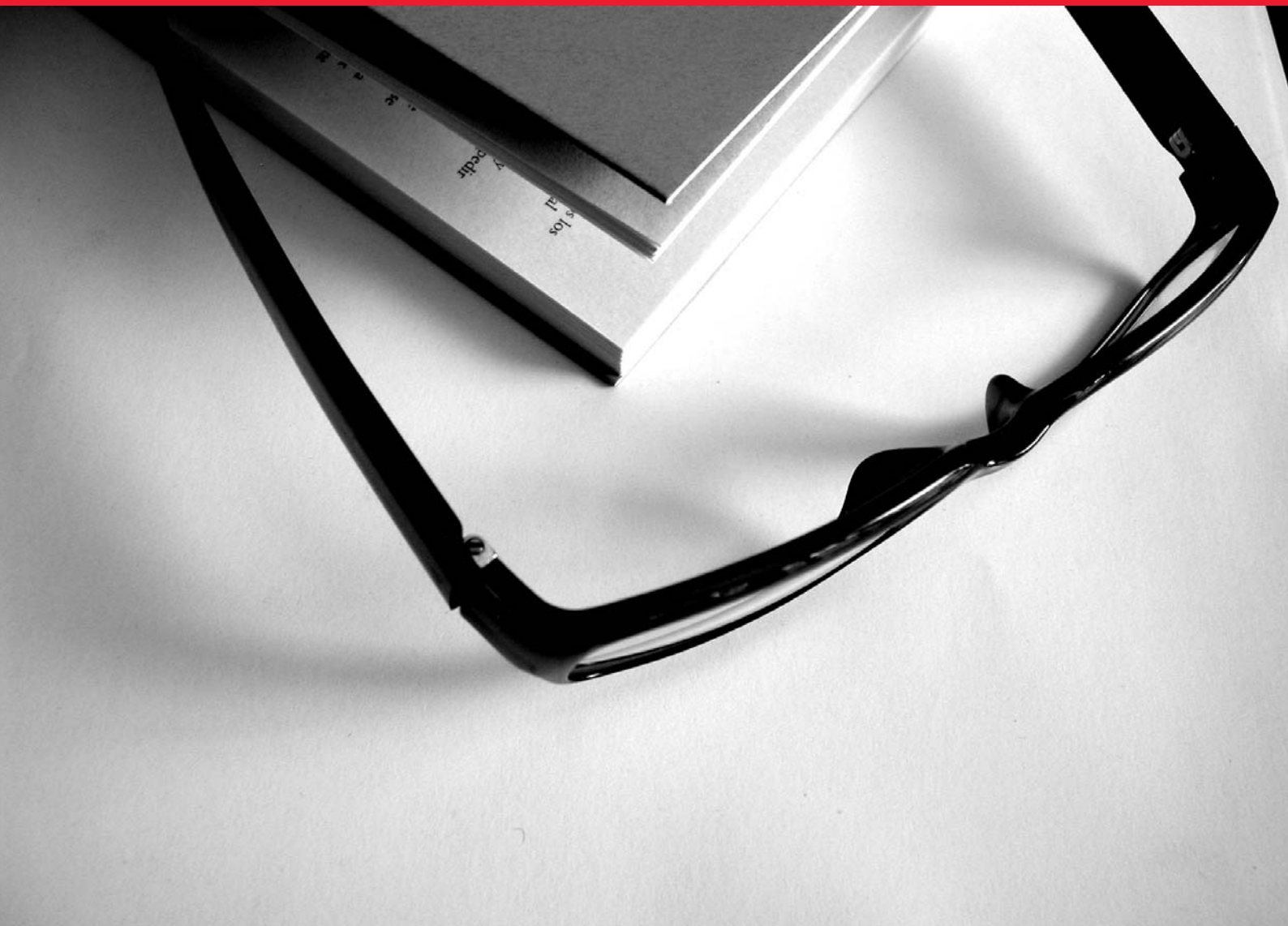
CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

Nº 1 AÑO 2005



nº 1

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

2005

CEPLI
CENTRO DE ESTUDIOS DE PROMOCIÓN DE LA LECTURA Y LITERATURA INFANTIL
UCLM

Consejo de dirección:
Pedro C. Cerrillo
Mª Carmen Utanda
Santiago Yubero
Carlos J. Martínez Soria

Consejo de redacción:
Cristina Cañamares
Raúl Navarro
César Sánchez
Juan Senís

Director de Arte:
José A. Perona

Consejo Editorial:
José I. Albentosa
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Fernando Fraga de Azevedo
(Universidad do Minho, Braga –Portugal–)

Ana Camps
(Universidad Autónoma de Barcelona)

Luis Díaz Viana
(Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Jaime García Padrino
(Universidad Complutense de Madrid)

Gloria García Rivera
(Universidad de Extremadura)

Gabriel Janer Manila
(Universidad de las Islas Baleares)

Elisa Larrañaga
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Gemma Lluch
(Universidad de Valencia)

Eloy Martos Núñez
(Universidad de Extremadura)

Antonio Mendoza
(Universidad de Barcelona)

Michel Moner
(Universidad de Toulouse –Francia–)

Ciriaco Morón
(Universidad de Cornell –USA–)

Pascuala Morote Magán
(Universidad de Valencia)

Ángel L. Mota
(Universidad de Castilla-La Mancha)

A. Jesús Moya
(Universidad de Castilla-La Mancha)

Mª José Olaziregi
(Universidad del País Vasco)

Kimberley Reynolds
(Universidad de Roehampton –Inglaterra-)

Blanca Roig
(Universidad de Santiago de Compostela)

Luis Sánchez Corral
(Universidad de Córdoba)

Félix Sepúlveda
(Universidad Nacional Educación a Distancia)

Victoria Sotomayor
(Universidad Autónoma de Madrid)

OCNOS

Cosa tan natural era para Ocnos trenzar sus juncos como para el asno comérselos. Podía dejar de trenzarlos, pero entonces ¿a qué se dedicaría? Prefiere por eso trenzar los juncos, para ocuparse en algo; y por eso se come el asno los juncos trenzados, aunque si no lo estuviesen habría de comérselos igualmente. Es posible que así sepan mejor, o sean más sustanciosos. Y pudiera decirse, hasta cierto punto, que de ese modo Ocnos halla en su asno una manera de pasatiempo.

Goethe

Polygnots Gremälde in der Lesche zu Delphi
(Citado por Luis Cernuda en *Ocnos*)

Fue Jean Cocteau quien dijo aquello de que "La poesía es indispensable, pero me gustaría saber para qué". Mucho antes Goethe ya se había planteado el tema de por qué la literatura, y lo había hecho sobre la mitología clásica. Después, Cernuda, nuestro gran poeta del 27, retomará el argumento para intentar darse, y dar, respuesta a una pregunta que nunca ha dejado de aparecer a través de la historia del hombre y de la humanidad. Necesitamos el arte –el de la palabra y otros– para comunicarnos, para expresarnos, para fundirnos con el todo, para tener consciencia de nuestra parte o para experimentar la sensación de lo mágico y de lo religioso, y hasta para mostrar nuestro acuerdo o desacuerdo con el mundo que nos rodea.

Desde siempre, el ser humano ha precisado llenar su vida con otras vidas, ilustrar su experiencia con otras, comparar sus lágrimas y sus risas con otros llantos y regocijos. Desde siempre hemos necesitado contar, trenzar la realidad, para que otros la destrenzaran. Desde siempre hemos precisado destrenzar realidades para ver si se asemejaban a la propia.

Por eso, el personaje, el título de *Ocnos*, con tan ilustres mentores como Goethe o Cernuda, nos ha parecido el mejor encabezamiento cuando nos lanzamos a esta aventura de escribir sobre el leer, de leer escribiendo, dos caras de una misma moneda que están condenadas a complementarse y que, sólo desde el conocimiento de la una se nos permitirá la comprensión de la otra.

Continuando con Cernuda, el estudio de la lectura en estos inicios del siglo XXI no debe conducirnos a una desolación de la quimera, sino a un estudio riguroso, exigente y metódico que nos lleve a que siempre haya lectores y que jamás prescindamos de uno de los recursos que ha hecho posible que nos sigamos entendiendo a través de los siglos y de las geografías. Simplemente, se trata de trenzar, y destrenzar palabras. De escribir y de leer. Dos caras de un mismo espejo.

Mª Carmen Utanda

NOS

Precio del número: 12 euros.

Venta y suscripciones:
www.canolibreria.com
Cano Librería
C/ Menéndez y Pelayo, 5-7
46010 Valencia (España - Spain)
Telf.: +34 963 624 460 / +34 963 392 783
Fax: +34 963 624 563

Dirección postal de la revista:
CEPLI.
Facultad de Ciencias de la Educación
y Humanidades.
Universidad de Castilla-La Mancha (España).
Avda. de los Alfares, 44. 16071 - CUENCA
Telf.: +34 969 179 100 (Extensión 4329)
Mail: cepli@uclm.es
andres.villanueva@uclm.es

UCLM
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

Caja Castilla La Mancha
CCM Obra Social y Cultural

Diseño y maquetación:
José A. Perona.

© de la edición: UCLM.
© de los textos e ilustraciones: sus autores

Depósito legal: CU-476-2005
ISSN: 1885-446X

Esta revista ha sido impresa sobre papel *Munken Lynx*, el cual está fabricado completamente sin cloro (*TCF*) y cumple la certificación *FSC* (*Forest Stewardship Council*).

nº 1

OCI

Sumario

Noviembre 2005

7 *Ética y estética en la literatura de recepción infantil.*
Fernando J. Fraga de Azevedo

19 *Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?*
Pedro C. Cerrillo
Juan Senís

35 *Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad de la lectura.*
Luis Díaz G. Viana

43 *El hábito lector como actitud.*
El origen de la categoría de «falsos lectores».
Elisa Larrañaga
Santiago Yubero

61 *El derecho de los jóvenes a «no leer» El Quijote.*
Antonia Mª Ortiz Ballesteros

75 *Inventar la escritura y comprender la lectura:*
meta-literatura y literatura infantil.
Cláudia Sousa Pereira

87 *¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland.*
Kimberley Reynolds

Azevedo, F. J. Fraga de
"Ética y estética en la literatura de repeción infantil", en *Revista OCNOS* nº 1, 2005, p. 7 - 18.

Ética y estética en la literatura de recepción infantil

Fernando J. Fraga de Azevedo
Universidade do Minho

PALABRAS CLAVE:
Literatura infantil, ética, estética, mundos ficticios

KEYWORDS:
Children's literature, ethics, aesthetics, fictionality worlds

RESUMEN:

En el actual contexto de una sociedad cada vez más marcada por la globalización, en la cual, junto a los efectivos esfuerzos de integración y de reconocimiento multicultural, se registran, a veces, discontinuidades simbólicas que parecen apuntar a una disociación entre valores universales y valores conducidos por ciertas visiones monolíticas y unidimensionales del hombre, tiene relevancia que reflexionemos sobre el papel de la literatura infantil en el ámbito de un proyecto educativo.

Por consiguiente, nos proponemos señalar los gestos, los modos y algunos de los lugares por los cuales la literatura, en su vertiente intrínsecamente humanista, contribuye activamente a un reconocimiento explícito de la alteridad, y el papel de esta dimensión en el marco de una sociedad acentuadamente multicultural.

A tal efecto, analizaremos algunas producciones de la literatura infantil contemporánea, prestando especial atención a textos de Luísa Dacosta (O elefante cor de rosa), José Jorge Letria (*O homem que tinha uma árvore na cabeça* e *Mouschi, o gato de Anne Frank*) y Luis Sepúlveda (*História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar*).

ABSTRACT:

In the present context of a society which is more and more set to globalisation, side by side to actual integration and multicultural acknowledgment efforts, symbolic cleavages that sometimes occur seem to point out to a dissociation between universal values and values guided by man's certain monolithic and one-dimensional visions. So, it becomes of real importance to question ourselves about the role of children's literature under the scope of an educational project.

Therefore, we plan to register gestures, practices and some of the places, by means of which, literature, from its inner humanistic standpoint, actively contributes to an explicit recognition of alterity and this dimension's role in an extremely multicultural society.

In order to do so, we shall proceed to the analyses of some contemporary children's literature productions, focusing particularly on texts from Luísa Dacosta (*O elefante cor de rosa*), José Jorge Letria (*O homem que tinha uma árvore na cabeça*; *Mouschi, o gato de Anne Frank*) and Luís Sepúlveda (*História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar)*.

El largo y apasionado debate[1] que, desde la antigüedad clásica, ha dirigido las relaciones entre las esferas de la Estética y de la Ética ha obtenido, con las recientes tragedias que han asolado las sociedades contemporáneas, una importancia creciente. Desde luego que si Platón, en su modelo de ciudad ideal, decretó la expulsión de los poetas, Aristóteles, al rehabilitar la mimesis y al defender el valor moral y epistemológico del arte, en su dimensión catártica, permitió el regreso simbólico a la polis. Entre la defensa del arte como entidad radicalmente autónoma y autosuficiente, que está visible desde el Romanticismo, y la defensa de su sometimiento a otros círculos, como por ejemplo la ética, la filosofía, la religión u otras disciplinas, se registran actualmente relaciones de diálogo que, si bien permiten exhibir la peculiar modelización que el arte establece con sus múltiples contextos, imposibilitan todavía la consunción de la lectura de ésta en esos contextos exclusivamente.

Producidos en el ámbito de complejas relaciones de diálogo sígnico con la temporalidad y la historicidad de sus agentes, y sometidos a un conjunto de

1 Para una breve descripción de este debate, Cf. Dorota Glowacka y Stephen Boos (2002).

reglas pragmáticas que imposibilitan la lectura del estado de las cosas expreso en el mundo del texto a la luz de criterios de una lógica de verdad/falsedad[2], los textos literarios no dejan nunca de mantener relaciones mediatas con la semiosfera (Lotman 1992) que los contextualiza en los múltiples y polifacéticos contextos de recepción.

De hecho, la constitución de mundos textuales objeto de procedimientos de ficcionalización (Schmidt 1987: 202-209) no excluye que esos mundos puedan ser correlacionados (aunque a veces sólo sea en un nivel macroglobal) con el mundo de la experiencia, en la cual están situados sus lectores-intérpretes.

Como hemos señalado en otra ocasión (Azevedo 2002: 35), el texto literario concretiza, en un sentido amplio, la realización de actos de lenguaje indirectos (van Dijk 1987: 184; Searle 1989: 71-100), o sea, la realización de actos en los cuales la relación de referencialidad con el mundo empírico e histórico-factual, al encontrarse suspendida por la obediencia a una convención estética, no es plausible de ser establecida de forma explícita, directa e inmediata[3], pudiendo solamente, desde las informaciones disponibles y por medio de una compleja actividad cognitiva que consubstancia el acto de la lectura, ser inferida por la instancia receptora.

En este sentido, si, en cuanto construcción artística y en cuanto objeto estético, el texto literario comporta una trascendencia con relación al mundo empírico e histórico-factual en el cual se sitúan sus instancias emisora y receptora, los mundos por él "ficcionalizados", al emerger de los fundamentos de un determinado circunstancialismo empírico, pueden, lúdica y mediatamente, revelarse como una forma de juicio del mismo circunstancialismo.[4]

De esta manera, este peculiar sistema de reglas pragmáticas asegura al texto literario no sólo la capacidad de trascender contextos de producción y de recepción[5], sino también la imposibilidad de que pueda ser leído como un simple circunstancialismo lúdico fruitivo, destituido de capacidad de cuestionamiento y de intervención en el real empírico.

En el caso de la escritura literaria que tiene al niño como receptor primordial, estos aspectos antes explicados ganan una creciente complejidad, puesto que, siendo uno de los lectores de estos textos[6] un ser todavía en proceso de madurez y desarrollo, caracterizado por su parca experiencia de interacción con los universos textuales –como consecuencia de su reducida experiencia vital y su competencia enciclopédica obviamente distinta de la de un lector adulto y experimentado–, se atribuye a la literatura el papel no solamente de iniciar el niño en el descubrimiento de las aventuras del imaginario y en los viajes que la concretización de mundos posibles hace posibles, sino también el de permitirle, por medio del imaginario, acceder a un más proficuo conocimiento de las múltiples experiencias de los mundos en los que vivirá e interactuará.

Configurada como una literatura de calidad, singularizada por la especificidad de su público lector, estos textos se caracterizan frecuentemente por su elevada carga afectiva (Cerrillo 2003: 78) y por la presencia de determinadas marcas semánticas que, instaurando frecuentemente lo excepcional, lo maravilloso y lo contrafactual, contribuyen a modelar el mundo y permiten hacer sobresalir la superioridad de ciertos valores[7] con relación a otros.

John Stephens (1992: 3) subraya el hecho de que en la escritura para niños se cultive frecuentemente, junto a todo lo anterior, una percepción positiva de un determinado conjunto de valores socioculturales, que son asumidos como compartidos o que pueden ser compartidos entre las instancias productoras y sus audiencias. Estos valores se

[2] De hecho, en la terminología de John Searle (1989: 108-109), las palabras son utilizadas en su sentido literal, pero sin asumir los compromisos normalmente requeridos por ese sentido.

[3] Sus lectores saben, por consiguiente, que deben bloquear o suspender la referencia inmediata de esos actos al mundo empírico, considerando el mundo construido por el texto como un "mundo posible" contrafactual o no factual (Aguiar e Silva 1983: 201). Así, como subraya Antonio García Berrio (1973: 38), "hacer de la literatura un mero instrumento de comunicación simple de mensajes sociales no es (...) sino anular la especificidad estética del hecho literario, que es, desde luego, hecho de comunicación, inclusive obviamente social, pero de una zona de la realidad y para una zona del hombre, la conciencia estética, impracticables para cualquier otro medio sino para el arte."

[4] A este propósito, Cf. José María Pozuelo Yvancos (1993).

[5] Si el texto literario pudiera agotar sus potencialidades significativas en un cierto contexto, poco trabajo cooperativo sería dejado a la iniciativa del lector, y el proceso de la comunicación literaria sufriría inevitablemente graves bloqueos, ya sea en el tiempo o el espacio. Según esta perspectiva, como subraya Teun van Dijk (1987: 180-181), "su función social, por lo tanto, se basa primordialmente en el hecho de que el oyente puede «divertirse» o se espera que así sea. Esto quiere decir que el oyente cambia su actitud con respecto no hacia algún objeto o acontecimiento específicos externos a la situación comunicativa, sino con respecto al texto y al contexto en sí mismos."

refieren generalmente a dimensiones éticas y morales compatibles con los contextos contemporáneos de la escritura, a una mirada sobre los principales aspectos que las comunidades socioculturales consideran centralmente importantes en el campo de las tradiciones y de sus aspiraciones respecto al presente y al futuro. Estos aspectos no son solamente susceptibles de perpetuar determinados valores, sino también de rebatirlos de acuerdo a las posiciones ideológicamente asumidas por la(s) instancia(s) emisora(s)[8]. Entre los valores que suelen aceptarse en las comunidades socioculturales de las cuales formamos parte, sobresalen la explicitación de la presencia del Otro, el reconocimiento de su naturaleza potencialmente polifónica, el respeto por él y su aceptación –en cuanto elemento frecuentemente definitorio del mismo sujeto de la enunciación y de su mundo–. Todo ello se articula en torno a la explicitación de valores como la superioridad del bien sobre el mal, del amor sobre el odio y de la justicia sobre la injusticia[9]. En este sentido, por su naturaleza intrínsecamente dialógica, estos textos añaden a su dimensión estética una faceta proyectiva de apertura a la posibilidad de cambio y manifiestan un potencial educativo fuertemente relevante[10].

Si las preocupaciones éticas deben, a la luz de recientes contextos de tragedia que han asolado nuestras sociedades, ser consideradas legítimamente centrales en el ámbito de un proyecto educativo, los textos literarios que po- tencian, por su interacción con el lector, la emergencia de determinados valores considerados positivos, jamás podrán, a pesar de la presencia de esos principios sociales, omitir su naturaleza estética y su capacidad de fomentar la adquisición y el efectivo desarrollo de una competencia literaria (Sánchez Corral 1995 y 2003).

De hecho, al funcionar estratégicamente como vehículos de iniciación del niño en el dominio de los códigos estético-culturales y valores simbólico-axiológicos de una comunidad (Azevedo 2004)[11], y al desempeñar una función igualmente importante en la recontextualización simbólica de la máxima latina del "otium cum dignitate", los textos literarios de recepción lectora infantil han sido ya, al igual que determinados contextos histórico-sociales precisos, objeto de cierta reapropiación por parte de intereses cuyos valores, no coincidiendo exactamente con los principios de una modernidad estética, no han hecho más que enfatizar en este corpus de textos funciones que, pudiendo estar presentes en la literatura en tanto que producción textual que tiene lugar en el ámbito de una relación de interacción sígnica con la semiosfera, no constituyen sin embargo su función primera y/o principal.

En la producción literaria contemporánea, son varias las obras de literatura infantil disponibles en el mercado editorial portugués susceptibles de asegurar al niño no solamente una iniciación estética a los múltiples mundos de la literatura y de las formas como esa relación con la naturaleza literaria se concretiza, sino también alguna experiencia, mediatizada por los "mundos posibles" de los textos, sobre los contextos diversificados del mundo empírico e histórico-factual.

La obra *O elefante cor de rosa*, de Luísa Dacosta (1996), con ilustraciones de Francisco Santarém y orientación gráfica de Francisco M. Providência, es significativa a este respecto.

Si, desde las primeras páginas, todo el texto se organiza, gráfica y verbalmente, con vistas a conseguir la novedad semiótica[12], apelando a la complicidad del lector para el juego de instauración de un cierto pacto de ficcionalidad que, en cada momento, corre el riesgo de ser cuestionado[13], posibilita igualmente

[6] Zohar Shavit (1986) considera que los textos de la literatura infantil poseen frecuentemente una naturaleza ambivalente, es decir que, en cuanto máquinas de generar interpretaciones, hacen simultáneamente la previsión de un doble lector modelo: el lector modelo niño y el lector modelo adulto, que establece la mediación entre el niño y el texto.

[7] Relativo a la idea de valores y de cultura, Cf. Santiago Yubero, Elisa Larrañaga y Pedro C. Cerrillo (2004).

[8] John Stephens y Robyn McCallam (1998) analizan las estrategias ideológicas subyacentes a la reescritura de historias en la literatura infantil, subrayando que aquellas que están basadas en importantes metanarraciones a veces vuelven a ser escritas a la luz de nuevas configuraciones ideológicas.

[9] Una de las estrategias retórico-discursivas utilizadas en las narraciones literarias para la infancia, con el fin de que pueda asegurarse esta intensificación y clara dicotomía entre valores positivos y valores negativos, se logra por medio de la caracterización de los personajes: los personajes negativos, además de rasgos ideológicos negativos, reciben frecuentemente atributos y cualidades culturalmente negativas, las cuales, al reforzarse mutuamente, contribuyen, como ha demostrado Susan Robin Suleiman (1983), a la explícita polarización de los dados en juego y hacen, por tanto, que esos personajes sean mirados por sus lectores como una especie de personajes-tipo.

que el lector acceda al conocimiento y la convivencia con un personaje que, inmerso en la ausencia y la soledad, empieza una búsqueda desesperada del Otro. El elefante color rosa, un ser marcado por su diferencia con respecto a los seres que pueblan el cuadro de referencias comunes del mundo empírico e histórico-factual[14], parte en busca del Otro y de los valores que ese Otro permitiría concretizar en la relación con el Yo: la amistad, la camaradería, el compañerismo. En una palabra, el "El dorado", hasta entonces definitivamente perdido. Sin embargo, este topos del viaje y de la búsqueda desesperada del Otro, que solamente ocurre después de la cruel constatación de que la soledad, vivida y experimentada, es demasiado fuerte, asume un carácter trágico, pues está hecha con el riesgo consciente de la propia vida.

La noche, concebida en momentos anteriores como retrato del dolor y del sufrimiento, vuelve a adquirir, en el compañerismo del pequeño cometa y del elefantito, el atributo de ser "esplendorosa y azul, / como azules eran las alas de los pájaros / del planeta feliz donde había vivido." La trasformación del mundo sobreviene entonces a través de los ojos y del estado de espíritu con que ese mundo es visto, y es en este contexto, próximo al clímax narrativo, donde el personaje principal expresa su deseo: tener compañeros porque "la soledad es difícil de soportar."

Pero bueno, una solución capaz de garantizar simultáneamente la libertad y la seguridad al compañero elefante no parece factible a la luz del principio de realidad del mundo empírico e histórico-factual, ya que los hombres no parecen manifestar el entendimiento necesario para comprender y tratar a un ser que simbólicamente representa la alteridad.

La resolución de esta narración tiene lugar por medio de la consolidación del mundo maravilloso, al afirmarse la materialización del elefante color rosa en la imaginación de un niño, hecho que el texto icónico, con el cual termina la narración, evidenciará ostensivamente: la rueda de niños, de varios colores y en distintas posturas corporales, habitando un mundo delimitado por la forma del elefante y definido por una gradación de colores, en que predominan el azul y el verde del "planeta feliz".

Verdadero discurso simbólico de aprendizaje y crecimiento, donde el topos de la búsqueda incesante del Otro, anunciado por el texto icónico que envuelve toda la tapa del libro, se evidencia a cada paso, esta obra de Luísa Dacosta constituye un himno a la vida, a la amistad, a la camaradería y a la solidaridad entre todos, independientemente de la naturaleza, forma, o existencia particular de cada uno.

Igualmente, las obras de José Jorge Letria (Letria 1991) (Letria 2002) nos parecen particularmente ricas por su grado de singularización de los acontecimienttos presentados y por su capacidad de modelización de la realidad.

De hecho, poniendo en funcionamiento un constante juego entre lo ficcional y lo real, un juego que en la segunda obra, por su carácter de rememoración trágica de un acontecimiento histórico reciente – el Diário de Anne Frank (Frank 2002) –, se hace mucho más próximo y presente, ambas obras asumen claros propósitos de cambio de los ambientes cognitivos de sus receptores, sin que por ello dejen de evidenciar una fuerte preocupación estética.

En cuanto elemento paratextual dotado de elevada relevancia remática y catafórica (Aguiar e Silva 1983: 650-651), el título de la narración O homem que tinha uma árvore na cabeça (Letria 1991)[15] introduce una patente ruptura frente al conocimiento que el hablante tiene del mundo empírico e histórico-factual. De hecho, la presencia de "un árbol en la cabeza" instaura la referen-

[10] Éste es el sentido en el que, tratando de responder a los desafíos de una sociedad cada día más globalizada, donde la diversidad, desde los puntos de vista cultural, lingüístico, socioeconómico, religioso o otros, se encuentra cada vez más omnipresente, los investigadores enfatizan el papel de la literatura para niños y jóvenes en el fomento y desarrollo de una educación multicultural (Tiedt & Tiedt 1986; Cavanaugh 1995). Además, como adecuadamente nos advierte Vivian Yenika-Agbaw (2003), en un ensayo publicado en la revista English Leadership Quarterly, el compartir con los niños textos que aborden temáticas de naturaleza multicultural puede, en función de los objetivos que se quieran alcanzar, implicar juicios valorativos sobre las prácticas del grupo cultural en cuestión. Y esto puede pasar porque, como consecuencia de la creciente analfabetismo cultural, los mediadores y/o los mismos niños podrán no entender experiencias culturales con las cuales no se encuentren familiarizados. De ahí derivan, en un un sentido amplio, muchas de las preocupaciones que informan la investigación que se realiza actualmente en el campo de la traducción de la literatura de recepción infanto-juvenil.

[11] Cf. El papel que la literatura infantil, por su conexión con el arte de la memoria colectiva y anónima, ha desempeñado en el contexto de las sociedades rurales y mayoritariamente no escolarizadas, donde el contador de historias asumía un lugar central y aglutinador en los rituales de iniciación de las generaciones más jóvenes, en compartir los conocimientos considerados fundacionales.

cia a un mundo posible que sólo puede ser entendido metafórica o tropológicamente. Además, y como forma de acentuar simultáneamente la visión singular de los acontecimientos presentados y la modelización de la realidad, el desarrollo de la historia dejará patente que, por lo menos en un nivel de lectura literal, este árbol en la cabeza deberá ser aceptado como factual, ya que se exige la lectura del texto según los protocolos de la llamada literatura maravillosa (Todorov 1990).

El personaje principal, muy marcado por su naturaleza híbrida, experimenta con claridad la condición de ser Otro, no solamente por su condición física (el ser simultáneamente humano y vegetal), sino también por sus ideas y su incapacidad de afirmar socialmente su propio nombre: "se llamaba Tenório, pero, como tenia un árbol en la cabeza, empezaron llamándole por un otro nombre más divertido y fácil de recordar: Arbóreo." (Letria 1991: 2).

Despojado de su nombre propio, marca fundamental de individualización del ser, y reconocido por un remoquete atribuido por los que le consideraban no semejante a ellos, Arbóreo encuentra en aquellos que asumidamente compartían la libertad los compañeros de largos y fructuosos diálogos: los pájaros y los niños.

Así, la alteridad física de Arbóreo, en consonancia con el cariz de sus ideas, rápidamente pasa a ser causa de desconfianza y objeto de prisión, por lo que esa singularidad del ser es anulada y no reconocida. Sentenciado a poner de manifiesto su utilidad social, el narrador nos explica que la madera de la que estaba hecho Árboreo ha servido para alimentar armas y cañones durante la Guerra de los Treinta Años.

Así, el árbol, enfáticamente reiterado a lo largo de toda la narración, constituye el elemento insólito que, por su alteridad con relación al statu quo vigente, permitirá denunciar el clima de miedo y de ausencia de verdaderas relaciones humanas a las que casi todos están sujetos. De hecho, simbólicamente, él representa el espíritu de libertad espontánea y natural[16] y la esperanza de que, a pesar de las múltiples contrariedades de un mundo dominado por el control de las libertades individuales y por la tiranía de la guerra, siempre es posible soñar con cambiar ese mundo. Y si esta es "una historia triste y desolada" (ib: 25), como enfáticamente subraya el narrador, la desaparición de Arbóreo y de Kepler[17] no representa realmente el fin, puesto que, en conjunto, ellos se convertirán en la savia germinadora de un nuevo sueño y de nuevas realizaciones: la alegría de los niños y, en un plano factual, el descubrimiento por Newton de la Ley de la Gravedad.

En Mouschi, o gato de Anne Frank (Letria 2002)[18], el título remite a un personaje histórico y permite activar inmediatamente un conjunto de cuadros de referencia intertextuales[19], para anunciar claramente dos figuras ligadas al conocido Diario de la adolescente judía: por un lado, el felino que , con cierta frecuencia, aparece mencionado en ese registro y que, en este texto de José Jorge Letria, configurando un proceso de singularización de los hechos presentados, detiene la exclusividad de la enunciación narrativa; y, por otro, la propia autora adolescente, Anne Frank, un personaje referencial, aquí redescubierto, que acaba por tener un evidente protagonismo, no solamente por las constantes referencias a los rasgos de su carácter, sino también a su "actividad como escritora".

En cuanto reescritura limitada por la referencialidad y fuertemente condicionada por la afectividad de su enunciador, la narración muestra con transparencia la opresión impeditiva de la libertad, no simplemente en el nivel de los referentes espaciales, sino también en el de los referentes temporales. E, intrínsecamente conectado

[12] El extrañamiento, anunciado por el título y confirmado en el curso de la narración por medio de diversas estrategias retórico-discursivas, es lúdicamente ejercitado por los contrastes cromáticos y por los territorios ocupados por los varios tipos de texto en la página. Contribuyen así los componentes verbal e icónico, en un proceso de interacción sígnica, a una constante ruptura de las expectativas.

[13] La narración empieza por la expresión, impresa en letras minúsculas, "en el sueño, la libertad...", acompañada simétricamente, en la página par, por la imagen del elefante color rosa en movimiento. Si esta expresión constituye, para un lector conocedor de la obra de Luísa Dacosta, la divisa que unifica todos sus textos, creemos que en este cuento podrá desempeñar una función simbólica, ya que parece funcionar como una especie de protocolo de lectura establecido con su lector, el cual es invitado a seguir al personaje principal, que, siendo maravilloso y teniendo un conjunto de atributos que parecen remitir a un cierto universo de la infancia, le conducirá también a un determinado mundo posible donde la instauración de lo onírico se trasforma en sinónimo de libertad, en el sentido de que posibilita imaginar, gozar y crear. Anulando las expectativas hasta entonces construidas, la página siguiente se presenta con un fondo azul y la presencia de la expresión hipercodificada "Había una vez un elefante color rosa...", la cual introduce el lector en el pacto de la ficcionalidad y remite al estado de cosas que será narrado, en un contexto mercado por lo maravilloso y lo simbólico. Pasar página defrauda ostensivamente las expectativas previamente construidas: "¡Pero si no existen elefantes color rosa!" La modificación del color del

con ella, también la alegría, la armonía y la sana convivencia entre los seres[20]. En efecto, ya sea en el espacio exiguo habitado por los personajes, un espacio cerrado, encerrado y casi sin luz, o en las calles desiertas de Ámsterdam, por donde Mouschi vaguea después de la prisión de Anne Frank, no existe más que la privación, la desesperación y el sufrimiento, dada la objetiva constatación de la imposibilidad de cambiar substancialmente el curso de los acontecimientos.

En este espacio físico y psicológico marcado por la clausura y por la opresión, el única margen de libertad autorizado es el de la imaginación, concretizada simbólica y factualmente en el registro cotidiano de las vivencias que Anne Frank plasma en su diario, una escritura personal y íntima, dirigida a un ser imaginario, y que esta obra recrea teniendo un gato como sujeto de la enunciación. Éste se asume como un narrador peculiar, puesto que, en el momento de abertura del discurso, ya conoce y ya ha sufrido con la "historia" de que se ocupará, siendo incluso conocedor del destino fatídico de los personajes y aseverando, en todo momento, su co-presencia en el espacio de la acción que narra.

Conviviendo íntimamente con Anne Frank, Mouschi adquiere una mirada crítica y una capacidad para percibir y experimentar el sufrimiento y la desesperación de todos los que, no siendo iguales que él, sin embargo conviven con él. Además, la presencia de este animal permite, en el momento en que el relato ficcional se confunde con el prototexto profundamente conectado con el universo de la referencialidad, hacer explícitas, por un proceso de inversión y reconfiguración semántica, las isotopías de la humanidad versus la animalidad.[21]

En efecto, las memorias ficcionalizadas colocadas en la voz de Mouschi obligan a recorrer un universo de emociones en el cual encontramos expresiones de sufrimiento, de angustia, de rebeldía ante la injusticia, la violencia y la crueldad, de ansia de libertad y de paz. Además, resulta interesante reseñar que, desde el mismo inicio, queda establecida una oposición clara entre los "buenos" (Anne Frank, la familia y las otras personas escondidas) y los "malos" (los hombres con uniforme, soldados y oficiales), un aspecto profundamente relacionado con la vivencia de la guerra, aquí reflejada en las referencias al miedo, a los campos de concentración nazi, a los prisioneros, a los bombardeaos, a los Aliados en lucha contra los soldados alemanes, a la tortura, al horror y a la muerte, por ejemplo.

Significativa es también la forma como, en un crescendo, los oponentes de los habitantes que vivían enclaustrados en el anexo del sótano son presentados: no por sus nombres individuales, sino por las acciones que, colectivamente, practicaban. Ellos son "los hombres que en esos años gobernaban aquel país" (Letria 2002:4), "los hombres que aterrorizaban Alemania" (ib: 5), "gente muy mala y sin respeto por nada ni por nadie" (ib: 11), "las tropas ocupantes" (ib: 21), "los alemanes" (ib: 21) y "las ratas de la Gestapo" (ib: 27). Si, por un lado, este procedimiento contribuye a aumentar exponencialmente su fuerza – ellos son frecuentemente designados con la tercera persona del plural del pronombre personal – , por el otro constituye un medio de reforzar ante el lector la idea de la imposibilidad de escapar a una cierta predestinación maligna. Hay que destacar el que solamente en la página 13, en el final del 2º capítulo, sea mencionado el nombre de esos antagonistas de los habitantes del sótano, referencia hecha por la indicación de la palabra que, sobrecargada de una fuerza simbólica, está prohibido pronunciar: Gestapo. Los trazos de animalidad de este grupo se vuelven

fondo de la página, asociada a la construcción contrastiva, manteniendo cromáticamente el mismo tipo y color de letra, ponen en cuestión el pacto de la ficcionalidad, anteriormente instituido, y este procedimiento constituye una forma de suscitar, por un efecto de osmosis entre el mundo posible del texto y el mundo empírico e histórico-actual, la generación de importantes efectos perlocutivos. La expectativa no cumplida conduce al lector a volver de nuevo la página para tratar de encontrar una coherencia para la formulación de sus hipótesis interpretativas. Dando continuidad cromática y espacial a la línea de la página anterior, el texto visual presenta un trozo verde del paisaje del mundo que el elefante habita, al tiempo que la página impar destaca verbalmente una información que es hasta cierto punto contraria a la información sobre la no existencia de elefantes color rosa. De esta manera, localizando verbalmente el planeta del elefante color rosa en un mundo verosímil, pero distante de nuestro mundo empírico e histórico-factual, el mundo posible instaurado por lo maravilloso es de nuevo repuesto.

[14] Recuperando algunos cuadros de referencia intertextuales heredados de los diseños de Walt Disney, el elefante, animal pesado y corpulento, está aquí presentado como reinventado en su color rosa, con los atributos de la ligereza y graciosidad, que pueden ser observados en la portada de la edición de 1996.

[15] Esta narración rescribe, a la luz de un pacto de ficcionalidad, los acontecimientos trágicos que llevaron a la muerte de Kepler (1571-1630) y a la eclosión de la Guerra de los Treinta Años.

ostensivamente visibles cuando, por un proceso metonímico, los soldados alemanes son reductoramente identificados con las ratas que, en el sótano, muerden la mano de Peter y, malignamente, destruyen "las escasas reservas alimenticias de los refugiados" (ib: 21).

Si escoger el gato como portavoz[22] de las vivencias del grupo de personajes que vive enclaustrado en el anexo del sótano implica un proceso de desfamiliarización de expectativas, típico de la obra literaria, e instaura una "ruptura cognitiva" que obliga al lector a mirar y hacer un esfuerzo cognitivo para reconducir esa diferencia a patrones de comprensión y de aceptabilidad, dicha opción narrativa permite igualmente establecer lazos de afectividad con el lector-niño. De hecho, el tono confesional de las memorias de Mouschi, en particular la relevancia concedida a pequeños detalles, contribuye a la adhesión afectiva del lector hacia el gato y, de manera implícita, hacia sus puntos de vista.

Merece destacarse también el hecho de que en Mouschi, o gato de Anne Frank el potencial enclaustramiento subyacente, regla general de los relatos diarísticos y/o memorialistas, es prácticamente anulado por las diversas interpelaciones que este gato va dirigiendo al narratario, con las que parece querer "abrirse" ante sus ojos y hacerle cómplice en esta especie de "declaración catártica". En realidad, entre este narrador especial y el narratario se pretende promover cierta proximidad o familiaridad, a las cuales contribuyen, en cierta modo, el tono educativo y coloquial[23] impreso en las explicaciones del contexto histórico, por ejemplo, en las mismas páginas iniciales de la narración (ib: 4).

Finalmente, y porque una de las marcas que caracteriza la literatura infantil y juvenil es también su naturaleza cosmopolita (Diogo 1994: 7), no queremos dejar de mencionar la obra del escritor chileno Luís Sepúlveda (2002), História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar.

El título, elemento marcado por excelencia (Reis e Lopes 2002: 415) y fuerte estimulador de expectativas, constituye un elemento portador de novedad semiótica. La no compatibilidad física y de comportamiento, de acuerdo con los cuadros de referencia comunes (Azevedo 1995: 52), entre el felino y el ser volador, causa espanto y extrañamiento, y anuncia simultáneamente un determinado proceso educativo de crecimiento, aprendizaje y autonomía y cierto carácter de ejemplaridad de este mensaje. Este proceso es, por el tiempo verbal utilizado (el pretérito perfecto), entendido como concluido y aparentemente perteneciente al modo de la realidad factual. El tratamiento que en el título es dado al gato permite al lector inferir que se tratará de un ser singular y probablemente familiar, dado que surge singularizado por la presencia del articulo definido, mientras que la gaviota es, en este momento, solamente un ser indefinido.

En el curso de la narración, el lector se entera de que ese gato se llama Zorbas y posee unas características físicas que podrán no serle muy favorable: en definitiva, él es "un gato grande, negro y gordo". Esta insistencia en la alteridad física es constantemente subrayada por un narrador omnisciente, pero también por los personajes de esta aventura: su propia progenitora y un ser de una especie diferente de la suya (un pelicano), el cual, en la infancia de Zorbas, no le reconoce como ser perteneciente a la especie de los felinos y llega a confundirle con una rana, aunque reconozca que, si esto es verdad, él será, sin duda, una rana de una especie desconocida. Por lo tanto, Zorbas no comparte los trazos que estereotipadamente, y exteriormente, caracterizarían los seres de su especie[24]: el pelo de rayas grises, la velocidad y la agilidad, además del olor a pantufla.

[16] Nótese que el árbol aparece independientemente de la voluntad individual de Tenório o de los otros, y que, fortificándose, crece y da frutos.

[17] Arbóreo es llevado, con muchos otros árboles, para aprovechamiento de su madera en la construcción de mecanismos de guerra, mientras su amigo Kepler, como consecuencia de la eclosión de la Guerra de los Treinta Años, tiene que exilarse y abandonar, contra sus principios y deseos, su profesión.

[18] Parte del análisis aquí presentado tiene como base una comunicación que hemos realizado en el ámbito del III Congreso Internacional de la Asociación Nacional de Investigación de Literatura Infantil y Juvenil, que se celebró en Vigo, entre el 3 y el 5 de Diciembre de 2003 (Azevedo e Silva, 2003).

[19] De hecho, al funcionar el Diário de Anne Frank (2002) como un contexto vertical, el título de esta obra sugiere una reescritura que, a largo plazo, se procesará bajo el signo de la memoria, en la acepción que le atribuye Tzvetan Todorov (1995).

[20] "En aquel anexo casi sin luz la disciplina era muy grande. Cada uno conocía bien o su lugar y su función, pero asimismo, a la noche, eran frecuentes las discusiones porque las personas vivían en una gran tensión, atormentadas por la sospecha y por el miedo." (Letria 2002:10).

[21] Efectivamente, si, sumergido en los protocolos de la ficcionalidad, según los cuales se acepta que los animales puedan, por ejemplo, hablar, y creyendo que el texto respetará las convencioes del happy end, típicas de una cierta escritura literaria para la in-

Bueno, es precisamente de este personaje, marcado desde su infancia por la discriminación, el que ayudará a una gaviota que había sido contaminada y arrastrada para la muerte, por la polución causada por una marea negra. La ayuda, derivada de una promesa aparentemente hecha sin pensar en las consecuencias de la palabra dada, incluirá, después de la muerte de la progenitora, la generosidad de empollar el huevo y cuidar la cría, ayudándola a crecer, educándola y permitiéndole que se desenvuelva en un marco de respeto y de creciente autonomía hasta su emancipación total: enseñarle a volar y "acompañar", afectivamente, su iniciación[25].

La problemática del Otro y de las diferencias interculturales es, así, explícitamente colocada desde el título, acentuándose en la medida en que Ditosa, la gaviota huérfana, es educada y creada por los gatos del puerto, en particular por Zorbas, el gato grande, negro y gordo. Aunque la relación maternal que se establece entre todos parece ser un poco insólita, contribuye, junto con la comunión de voces y de esfuerzos que los animales establecen entre ellos, a acentuar las posibilidades de éxito de un diálogo intercultural, a través del cual el Otro, aunque marcado por la alteridad, pueda ser respetado y crecer autónomamente sin tentativa alguna de destrucción y/o de condicionamiento de sus propios valores.

De hecho, el provechoso diálogo y el respeto por la especificidad de cada uno que seres tan dispares como un gato y una gaviota establecen entre ellos permite poner de relieve una isotopía fundamental: la comunicación entre los animales versus la incomunicabilidad entre los humanos. Aun perteneciendo a especies distintas, los animales se revelan detentadores de un lenguaje universal, y poseen incluso la capacidad de comprender al Otro, al contrario de los humanos que, guiados por otra percepción del mundo, manifiestan una fuerte dificultad para comunicarse entre ellos y particularmente con aquellos que no reconocen como sus semejantes. Sin embargo, esta isotopía de ninguna manera permite la posibilidad de una visión maniqueísta del mundo del tipo humanos malos versus animales buenos: entre los personajes humanos hay, además de aquellos que causan la polución de los mares y provocan sufrimiento y muerte, algunos que poseen comportamientos claramente positivos[26], al igual que, entre los animales, además de Zorbas y sus amigos, encontramos también personajes animales con comportamientos explícitamente negativos[27]. Pero este procedimiento, al tiempo que invalida una visión maniqueísta del mundo, constituye un medio que permite la emergencia de valores éticos profundamente educativos. La cosmovisión que aquí se presenta no es nunca la de un mundo "enteramente en Blanco y Negro" (Cesariny 1980: 66); muestra, por el contrario, que en cada especie hay personajes positivos y personajes negativos y que concierne a cada cual saber distinguirlos y actuar al respecto.

Así, el encuentro casual entre seres tan dispares se revela como una oportunidad para un mejor conocimiento de uno mismo y de los otros y para el ejercicio de una historia de amor y de profundo respeto por el Otro: contra las convenciones sociales o ideológicas, y profundamente convencido la posibilidad de cumplimento de un sueño, Zorbas, ayudado por sus amigos y, al final, por el Poeta, permite que Ditosa conquiste su autonomía y emancipación total, aunque tal conquista se trasforme en motivo de sufrimiento para él, por la perdida del ser amado que esa emancipación intrínsecamente conlleva.

De este modo, narrando, con un tono propio de una fábula, una historia de

fancia, el lector formula la hipótesis de que el texto podrá al final emanciparse de la estrecha referencialidad, determinada por el conocimiento histórico-factual de la vida y obra de Anne Frank, la resolución de la narración, al reconducir lo ficcional a la realidad empírica, contribuye a acentuar el sufrimiento y a la exhibición de esa imposibilidad de alterar substancialmente el statu quo.

[22] Mouschi, responsable de la enunciación discursiva, se confiesa "(...) personaje de este librito de memorias (...)" (ib :36).

[23] Cf., por ejemplo, "Supongo que mis lectores saben cómo son los gatos." (ib: 4); "Si leen con atención el diario de Anne Frank (...)" (ib: 5); "Debo confesar que he pensado varias veces (...)" (ib: 10); "Ya se me olvidaba decirles que (...)" (ib: 11).

[24] "¿Te crees tú que yo no sé distinguir un gato de una rana? Los gatos son peludos, veloces y huelen a pantufla. Tú eres una rana. Una vez he comido varias ranas y no estaban malas, pero eran verdes. Oye, no serás tú una rana venenosa? – ha graznado el pájaro preocupado." (Sepúlveda 2002: 19).

[25] "Zorbas permaneció allí contemplándola, hasta que no supo si fueron las gotas de lluvia o las lágrimas que le han manchado los ojos amarillos de gato grande, negro y gordo, de gato bueno, de gato noble, de gato de puerto" (Sepúlveda 2002: 121).

[26] Cf. por ejemplo, el chico que cuida de Zorbas, los hombres de las "pequeñas embarcaciones decoradas con los colores del arco-iris" (ib: 25) o el Poeta.

amor y de profundo respeto por el Otro, esta obra posee importantes efectos perlocutivos. La amistad, la bondad, la solidaridad, la generosidad, el amor a la vida, la aceptación y la convivencia pacífica de la diversidad de los seres, el respeto por la naturaleza personal y individual de cada uno, así como un profundo mensaje de autoconfianza en la posibilidad de cumplimiento de un sueño, son elementos fundamentales del universo ideológico aquí presente y emergen de la interacción que el lector establece con el texto. No imponiendo ninguna moral, ni tampoco asumiendo explícitamente ninguna intención didáctico-pedagógica, pero siendo efectivamente un texto que, por su contenido y expresión, comporta la novedad semiótica que define y caracteriza la literariedad, esta obra permite al lector reconocer en el y a través del una serie de valores éticos fundamentales a nuestra vivencia en sociedad.

Desde esta perspectiva, la literatura, si se presenta como una actividad intelectualmente provocativa y humanizadora (Langer 1995: 5), posibilita a quienes con ella interactúan conocer la multiplicidad de los rostros de la naturaleza humana. Mostrándose como modo de decir el hombre y sus lugares en el mundo, pero también de decir sus deseos, aspiraciones o necesidades, la literatura permite interpretar, con sentido crítico, no solamente las identidades, sino también las alteridades. Y es gracias a su dimensión ética y, en amplia medida, axiológica, junto con su incesante capacidad de revelar nuevos rostros, revolucionariamente innovadores respecto a los patrones de referencia que forman parte del conocimiento que el hombre tiene del mundo (Azevedo 2002:22), como, desde siempre, ha ocupado un papel tan relevante en las relaciones de interacción sígnica del hombre con su medio[28]. En realidad, gracias a los textos literarios, los lectores aprenden a leer el mundo, reconociendo el Otro en la multiplicidad de los rostros con que manifiesta su existencia, y aprenden también a autodefinirse partiendo de distintos centros en un espacio y en un tiempo eminentemente cognitivos. Esta expansión críticamente activa e intervensionista de la comprensión multicultural constituye también una de las formas de concretar el ejercicio de un pensamiento autónomo y divergente (Sánchez Corral 1995: 33), a la vez que amplía las competencias en uso relativas al saber actuar en contextos sociales.

Interactuar con textos literarios proporciona así a los receptores un "saber hacer" sobre los textos y el proceso de comunicación en que esos textos intervienen. Gracias a la interacción con textos literarios, los receptores aprenden a conocer y a dominar los códigos y las convenciones que, en el ámbito de las comunidades interpretativas sincrónicamente existentes, regulan los procesos de producción y de recepción de los mensajes literarios y que se consubstancian en una capacidad de ejercitación de una competencia literaria (Cervera Borrás 1997; Colomer 1998; Mendoza Fillola 1999; Sánchez Corral 2003). De hecho, cuando acceden a compartir la memoria cognitiva y cultural, potenciadora de la capacidad de manejar funcionalmente la competencia enciclopédica, los lectores aumentan su conocimiento del mundo en sus múltiples y polifacéticos aspectos, incluyendo sus aspectos éticos e sociales.

[27] Véase a este propósito, por ejemplo, el comportamiento de Matias, el mono que trabaja en el bazar de Harry, caracterizado indirectamente como oponente de la acción de los cuatro amigos, alcohólico, deshonesto y maldiciente, o de las ratas que muestran una elevada agresividad ante Zorbas, o incluso el caso de los dos gatos malvados que le dificultan la vida, tratando de impedir que cumpla su promesa, despreciándole e insultándole.

[28] En la introducción a su libro La structure du texte artistique, Iurij Lotman (1975:25-31) afirma que las manifestaciones artísticas han sido, a lo largo de la existencia históricamente establecida de la humanidad, un compañero inseparable del hombre y que éste, aunque frecuentemente obligado a luchar por su supervivencia, o privado de aquello que le es estrictamente necesario, ha encontrado siempre tiempo para esas actividades, sintiendo inclusivamente su necesidad. De hecho, frente a todas las voces que cuestionan su utilidad o funcionalidad social, el arte ha conseguido siempre renacer y imponerse, al punto de su ejercicio poder ser considerado como intrínseco a la propia existencia del hombre en sociedad.

Referencias bibliográficas

AGUIAR E SILVA, Vítor M. de (1983). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

AZEVEDO, Fernando (1995). *A teoria da cooperação interpretativa de Umberto Eco: entre a ordem e a aventura*. Porto: Porto Editora.

AZEVEDO, Fernando (2002). *Texto literário e ensino da língua. A escrita surrealista de Mário Cesariny*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudos Humanísticos.

AZEVEDO, Fernando (2004). "Intertextos fundamentais na constituição de um cânone literário para a infância". *Malasartes. Cadernos de literatura para a infância e a juventude*, 13, 13-17.

CAVANAUGH, Lisa M. (1995). "Multicultural education: a checklist for selecting children's literature in the classroom". *Insights into Open Education*, número especial (verano), 3-12.

CERRILLO, Pedro (2003). "Literatura infantil y competencia literaria: hacia un ámbito de estudio y investigación propios de la literatura infanto-juvenil (LIJ)", en VIANA, Fernanda, COQUET, Eduarda y MARTINS, Marta (coord.). *Leitura, literatura infantil e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho, 73-81.

CERVERA BORRÁS, Juan (1997). *La creación literaria para niños*. Bilbao: Mensajero.

CESARINY, Mário (1980). *Primavera autónoma das estradas*. Lisboa: Assírio & Alvim.

COLOMER, Teresa (1998). *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sanchez Ruipérez.

DACOSTA, Luísa (1996). *O elefante cor de rosa*. Lisboa: Civilização.

DIOGO, Américo António Lindeza (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.

FRANK, Anne (2002). *Diário de Anne Frank*. Lisboa: Livros do Brasil.

GARCÍA BERRIO, Antonio (1973). *Significado actual del formalismo ruso. La doctrina de la escuela del método formal ante la poética y la lingüística modernas.* Barcelona: Editorial Planeta.

GLOWACKA, Dorota e BOOS, Stephen (ed.) (2002). *Between ethics and aesthetics. Crossing the boundaries.* Albany: State University of New York Press.

LANGER, Judith A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. New York & London: Teachers College Press & International Reading Association.

LETRIA, José Jorge (1991). *O homem que tinha uma árvore na cabeça*. Porto: Porto Editora.

LETRIA, José Jorge (2002). *Mouschi, o gato de Anne Frank*. Porto: Asa.

LOTMAN, Iurij. M. (1975). *La structure du texte artistique*. Paris: Gallimard.

LOTMAN, Iurij. M. (1992). *La semiosfera. L'asimetria e il dialogo nelle strutture pensanti.* Venezia: Saggi Marsilio.

MENDOZA FILLOLA, Antonio (1999). "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", en CERRILLO, Pedro C. y GARCÍA PADRINO, Jaime (coord.). *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 11-53.

POZUELO YVANCOS, José María (1993). *Poética de la ficción.* Madrid: Editorial Síntesis.

REIS, Carlos y LOPES, Ana Cristina M. (2002). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

SÁNCHEZ CORRAL, Luis (2003). "El texto y la competencia literaria infantil y juvenil", en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago (coord.). *La formación de mediadores para la promoción de la lectura. Contenidos de referencia del máster de promoción de la lectura y literatura infantil*. Cuenca: Centro de Estudios de Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha, 171-182.

SCHMIDT, Siegried J. (1987) "La comunicación literaria", en ANTONIO MAYORAL, José (coord.). *Pragmática de la comunicación literaria*. Madrid: Arco Libros, 195-212.

SEARLE, John R. (1989). *Sens et expression. Études de théorie des actes de langage*. Paris: Minuit.

SEPÚLVEDA, Luis (2002). *História de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar.* Porto: Asa.

SHAVIT, Zohar (1986). *Poetics of children's literature*. Athens & London: The University of Georgia Press.

STEPHENS, John & MCCALLAM, Robyn (1998). *Retteling stories, framing culture. Traditional story and metanarratives in children's literature*. New York & London: Garland Publishing.

STEPHENS, John (1992). *Language and ideology in children's fiction*. London & New York: Longman.

SULEIMAN, Susan Robin (1983). *Authoritarian fictions. The ideological novel as a literary genre*. New York: Columbia University Press.

TIEDT, P. & TIEDT, I. (1986). *Multicultural teaching.* Boston: Allyn & Bacon.

TODOROV, Tzvetan (1990). *Introduction à la littérature fantastique.* Seuil: Paris.

TODOROV, Tzvetan (1995). *Les abus de la mémoire.* Paris: Arléa.

VAN DIJK, Teun Adrianus (1987). "La pragmática de la comunicación literaria", en ANTONIO MAYORAL, José. *Pragmática de la comunicación literaria.* Madrid: Arco-Libros, 171-194.

YENIKA-AGBAW, Vivian (2003). "Outside teachers: children's literature and cultural tension". *English Leadership Quarterly,* 26, 2-7.

YUBERO, Santiago, LARRAÑAGA, Elisa y CERRILLO, Pedro C. (2004). *Valores y Lectura. Estudios multidisciplinares.* Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Cerrillo Torremocha, Pedro C.
Senís, Juan
"Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?",
en *Revista OCNOS* nº 1, 2005,
p. 19 - 33.

Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?

Pedro C. Cerrillo
Juan Senís
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
lectura, nuevos lectores, nuevas tecnologías, educación literaria

KEYWORDS:
reading, new readers, new technologies, literary education.

RESUMEN: ¿Cuál es el futuro de la lectura en la era de la electrónica? ¿Y el de los libros? Hoy en día, nos encontramos con estas dos preguntas (o similares) cada vez que alguien relacionado con la escritura, la lectura, la educación literaria o la industria editorial (escritores, críticos, investigadores, editores, maestros) reflexiona sobre el futuro de los libros, la lectura y la Literatura. Parece tratarse de un gran problema, quizás debido a que los hábitos de lectura están sufriendo una visible transformación bajo la incuestionable influencia de la televisión y las nuevas tecnologías. Si la televisión es probablemente el medio más usado por los niños, el uso de internet está incrementándose por todo el mundo. Además, no podemos pasar por alto la potente influencia de los videojuegos.

Nuestro propósito es mostrar cómo nuevas maneras de leer (practicadas por lo que podemos llamar "nuevos lectores") están cambiando el concepto tradicional de lectura. Asimismo, concluimos nuestro artículo argumentando que las nuevas tendencias en la lectura son un desafío para investigadores, docentes y autoridades, los cuales deben enfrentarse a la necesidad de preocuparse por la educación literaria y al desafío de crear un nuevo lector: un buen lector, un lector literario.

ABSTRACT: What is the fate of reading in an electronic age? What is the fate of books? Nowadays, we find these two (or similar) questions everywhere and every time someone related to writing, reading, literary education or publishing industry (writers, critics, scholars, editors, teachers) reflects on the future of books, reading and Literature. It seems to be a great problem, maybe because of the fact that reading habits are changing under the unquestionable influence of television and new technologies. If TV is still probably the most used medium by children, the use of the Internet is increasing all over the world. Besides, we do not have to forget the powerful influence of videogames.

Our purpose is to show how new ways of reading (practiced by what we can call "new readers") are changing the traditional concept of reading. We conclude our article by arguing that the new reading trends are challenging scholars, teachers and governments to deal with the problem of taking care of the literary education and with the necessity of creating a new reader: a good and literary one.

En el ámbito del mundo desarrollado se afirma, en ocasiones, que la sociedad actual es la "sociedad de la información"; en otras ocasiones, que es la "sociedad del conocimiento". Pero información no es lo mismo que conocimiento. La información es algo externo y rápidamente acumulable, que no es nada si no se asimila, se discrimina, se procesa y se enjuicia, lo cual no es posible sin competencia lectora: de ese modo, la información puede llegar a formar parte de los conocimientos de una persona. El conocimiento, por su parte, es algo interno, estructurado, que se relaciona con el entendimiento y con la inteligencia, que crece lentamente y puede conducir a una acción.

Aunque nunca se ha leído tanto como ahora ni nunca han existido tantos lectores, leer no está de moda; al contrario, es una actividad muy poco valorada por la sociedad, por los medios de comunicación y, particularmente, por los jóvenes: a muchos adolescentes, de los que leen habitualmente, les da vergüenza reconocer ante sus amigos que son lectores. Dice Victoria Camps (2002: 46) que:

> En el entorno silencioso que precisa la lectura se encuentra la causa de que el lector impenitente haya sido visto siempre como un tipo raro, un loco huido del mundo, arrogante o distraído, inactivo y ocioso, peligroso en muchos casos o incapaz de tomarse la vida con alegría.

Además, la lectura ha sufrido, está sufriendo, cambios importantes. Enrique Gil Calvo (2001:19) habla de una *desnaturalización lectora*, que afecta a la cualidad lectora, es decir a qué se lee, aunque no a la cantidad de lecturas. Hoy hay más lectores que nunca, pero ¿cuántos de esos lectores leen textos que no sean instrumentales? La lectura por la lectura, por gusto, por enriquecimiento personal, por conocimiento del mundo, o la relectura, ya no son objetivos básicos para los lectores. Mucha de la lectura que se practica es instrumental; se lee más como fuente de información que como fuente de conocimiento. Los peligros de practicar sólo esa lectura son las limitaciones que termina imponiendo al lector, porque leer no es un juego, sino una actividad cognitiva y comprensiva enormemente compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector. Leer, una vez adquiridos los mecanismos que nos permiten enfrentarnos a una lectura, es querer leer, es decir, una actividad individual y voluntaria.

Elegía a Gutemberg. Birkerts y la lectura en la era electrónica

Parece indiscutible que la lectura tiene que asumir nuevos retos en estos tiempos que abren el tercer milenio; y esos retos van a exigir lectores capaces de responder a los mismos desde la libertad y la autonomía crítica que le confieren su condición de lectores competentes. Quizá tengamos que hablar ya de dos tipos de lectores:

1. El lector tradicional, lector de libros, lector competente, lector literario que, además, se sirve de los nuevos modelos de lectura, como la lectura en internet, p.e.

2. El lector nuevo, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella: información, divulgación, juegos, que se comunica con otros (chatea), pero que no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes. Es un lector que –en muchas ocasiones– tiene dificultad para discriminar mensajes y que –en algunas otras– incluso no entiende algunos de ellos.

Este *nuevo lector* suele coincidir con personas jóvenes que no han tenido la experiencia de haber vivido la cultura oral que vivieron sus antepasados, porque la cadena de la literatura oral se está rompiendo, o se ha roto ya irremediablemente en algunos géneros, como la lírica. Además, este *lector* tampoco ha participado, o lo ha hecho en menor medida que antaño, de la lectura en voz alta, de la memorización de poemas, del recitado y de la declamación, o del acto de contar una historia con sentido. El intertexto lector[1] del *nuevo lector* no va a acumular, por tanto, el mismo tipo de experiencias lectoras que hace unos cuantos años. Este lector va a tener experiencias lectoras que son consecuencia de un cierto uso del lenguaje escrito (textos escolares o álbumes ilustrados), por un lado; y, por otro, de unos especiales usos del lenguaje oral, de un nuevo lenguaje oral, dominado –sobre todo– por la televisión.

Cuenta Sven Birkerts en su libro *Elegía a Gutemberg* que en 1992 una universidad local le encargó que impartiera un curso sobre el relato corto americano y que, con tal fin, seleccionó algunos textos que encontraba atractivos para un lector universitario medio. Se sentía relativamente confiado pues, aunque no sabía exactamente el tipo de alumnos que iban a asistir a su curso, suponía que estarían habituados a cierta clase de lecturas. Es decir, que no leerían sólo *best-sellers*. Sin embargo, los resultados fueron desastrosos desde el principio.

La primera lectura –*Sleepy Hollow*, de Washington Irving– supuso su primera decepción. A todos los estudiantes el relato les pareció "demasiado largo, con exceso de palabras, un aburri-

[1] Recordemos que para Riffaterre el *intertexto lector* es "la percepción, por el lector, de relaciones entre una obra y otras que le han precedido o seguido". (Vid. "Compulsory reader response: the intertextual drive", en STILL, J. y WORTON, M. (1990). *Intertextuality: theories and practices*. Manchester / Nueva York: Manchester University Press, p. 60). Vid. también: MENDOZA, Antonio (2001): El intertexto lector. *El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* Cuenca: Ediciones de la UCLM).

miento" (Birkerts 1999: 28). Pero Sven Birkerts no se desanimó ante ello. Al menos no demasiado, porque tenía preparados otros textos con los que se sentía más capaz de atraer la atención de sus estudiantes, y por eso estaba sinceramente convencido de que sólo tenía que esperar a las siguientes clases para que la situación mejorase.

Pero no fue así. Antes al contrario, llegó el turno de *Brooksmith*, de Henry James, y su fracaso fue "total" (*ib*. 29). Sus estudiantes fueron "completamente derrotados por la prosa de Henry James –su estilo– así como por las presunciones que subyacían tras ella" (*ib*. 29). En suma, "no se enteraron de nada" (*ib*. 30). Y lo que es peor: ni siquiera supieron explicar el porqué. ¿Cuál era el problema exactamente? –preguntó Sven Birkerts a sus estudiantes–. ¿El vocabulario, la longitud de las frases, la complejidad sintáctica? Sí y no. No se trataba exactamente del vocabulario, pues conocían la mayor parte de las palabras; tampoco era la sintaxis, aunque admitían que había frases muy largas que no habían acabado de leer. En realidad, no pudieron comprender lo que la suma del vocabulario, la sintaxis y las elipsis del texto les comunicaba. Y cada vez que uno de los estudiantes intentaba explicar las razones por las cuales no había comprendido el relato, siempre llegaba a la misma conclusión: era *todo*.

¿Y *qué* era *todo*?, les preguntó Sven Birkerts. Sentía tal desesperación, tal impotencia por la imprecisión de sus estudiantes y por su incapacidad para hacer que se interesasen en las narraciones seleccionadas que estaba a punto de tirar la toalla. Pero, afortunadamente, pronto se dio cuenta de que el problema era más importante y más grave. Por decepcionantes que fueran los resultados de esta *James Session*, al menos le habían servido para "confirmar algo que llevaba años a punto de precisar" (*ib*. 30): que todo un sistema de valores, creencias y fines culturales estaba en peligro y tal vez a punto de desaparecer. No se trataba solamente de un caso *estudiantes contra Henry James* o de un choque aislado de sensibilidades, sino de la existencia de un punto límite que separaba dos órdenes._

A través de esta anécdota sobre Henry James y las (in)capacidades e (in)competencias de sus estudiantes, Sven Birkerts nos introduce el tema principal de *Elegía a Gutemberg*, que queda muy claro además en el subtítulo del libro (*El futuro de la lectura en la era electrónica*): la lectura, tal y como la conocemos y tal y como la hemos practicado a lo largo de siglos, ¿tiene futuro en la era electrónica? ¿Cuál es su destino en nuestro tiempo, en esta época dominada por Internet, los ordenadores y en la que la influencia de la televisión lleva siendo fundamental desde la década de 1960? Los cambios en los modos de comunicación afectan también a la lectura y a la promoción de la misma, y se crean por ello nuevos espacios en unos tiempos que son diferentes, lo que puede provocar otras preguntas, a las que –con dificultad– podemos encontrar respuesta: ¿está en crisis la cultura del libro? ¿Hay un sólo tipo de lectura? ¿Los antiguos lectores se parecen a los nuevos lectores? ¿Es necesaria la literatura y, con ella, la lectura literaria? No podemos ignorar que, a diferencia del pasado :

> (…) la lecture n'est plus aujourd'hui le principal instrument d'acculturation à la disposition de l'homme contemporaine ; son rôle dans la culture de masse a sapé par la télévision, dont la diffusion s'est très rapidement généralisé dans les dernières trente années (…) (Petrucci 1997: 418).

Más recientemente, la televisión ha empezado a compartir este lugar privilegiado con internet, que para las nuevas generaciones se ha convertido en el principal medio de recopilar información.

El futuro del libro y el futuro de la lectura. Los lectores del siglo XXI

Sin lectores no habrá libros de ningún tipo, eso es obvio. No obstante, muchos estudiosos aseguran que no desaparecerá el formato de libro convencional y, por tanto, tampoco el lector tradicional de libros; y no nos referimos sólo al lector de novelas, sino también al lector de ensayos, de poesía y, quizá también, de periódicos. A diferencia de los nuevos soportes de lectura, un libro, en su formato convencional, cualquier lector puede, potencialmente, disfrutarlo dependiendo sólo de su vista y de su inteligencia. La lectura tiene un futuro asegurado en la media en que se puede afirmar con seguridad, como dice Petrucci (*ib.* 401), que:

> Le futur proche continuera à pratiquer l'activité fondamentale des sociétés alphabétisées, dont elle dépend, l'écriture. Aussi longtemps qu'on produira des textes écrits (sous une forme ou sous une autre), l'activité complémentaire, la lecture, continuera être pratiquée, au moins par une portion (…) de la population du globe.

Pese a la importancia de los *media*, aún necesitamos la lectura para sobrevivir. Por tanto, Petrucci y Birkerts (y muchos otros, pues la elegía por la lectura parece haberse convertido en una suerte de lugar común contemporáneo) no hablan tanto de una crisis de la lectura en general como de una crisis de cierto tipo de lectura, principalmente de la *lectura literaria*. Y si hay una crisis de cierto tipo de lectura es porque hay una crisis de cierto tipo de lector: la lectura cambia como consecuencia del cambio en las capacidades y las competencias de los lectores.

Anécdotas como las de *Elegía a Gutemberg* no hacen sino recordarnos y confirmarnos que, como dice Umberto Eco, el código lingüístico no es suficiente para comprender un mensaje lingüístico (Eco 1985: 64-65) y que comprender todas las palabras de un texto no equivale a comprender el texto, porque un texto es un tejido de espacios blancos (*ib.* 62-63) y de lugares de indeterminación (Ingarden 1989: 36) que deja al lector la iniciativa interpretativa (Eco 1985: 64). En suma, y desde el momento en que un texto está pidiéndonos que le ayudemos a funcionar, éste es emitido para alguien capaz de actualizarlo, para alguien que posea ciertas competencias. Por eso "un auteur doit assumer que l'ensemble des compétences auquel il se réfère est le même que celui auquel se réfère son lecteur " y debe prever un Lector Modelo "capable de coopérer à l'actualisation textuelle et d'agir interprétativement" (*ib.* 68). El autor cuenta con muchos medios a su alcance para diseñar las competencias de este Lector Modelo (la elección de una lengua, de un tipo de enciclopedia, de un patrimonio léxico o estilístico y de unas marcas de género), y todos estos códigos puestos en funcionamiento por el emisor configuran el horizonte de expectativas que el receptor de una obra literaria debe tener para poder comprenderla y valorarla.

El horizonte de expectativas es un sistema de referencias resultante de la combinación de tres factores principales, que indican "qué preparación concreta espera el autor de sus lectores" (Jauss 1971: 76): la experiencia previa que el público posee del género al que la obra pertenece y "el conocimiento de las normas comunes o leyes poéticas propias de un género", en primer lugar; las referencias a obras del mismo ambiente literario, en segundo; y, finalmente, "los contrastes entre imaginación y realidad, entre función poética y función práctica del lenguaje que se prestan a una comparación por parte del lector consciente" (*ib.* 76).

Cuando se impone un nuevo horizonte de expectativas "puede iniciarse un cambio del canon estético: el público juzgará anticuadas las obras que

hasta ahora solían gozar de su éxito y les negará su favor" (*ib.* 80). Con estas palabras, Jauss parece dar por sentado que la historia literaria es evolutiva. Sin embargo, y por volver de nuevo a la anécdota de los estudiantes de Sven Birkerts ante la lectura de Henry James, en este caso el problema no es ya el favor del público, sino su incapacidad para descifrar un texto. Y éste es un problema más importante que no está ligado a la evolución literaria, sino a la regresión receptora, es decir, a la inexistencia de competencia literaria. En otras palabras: los estudiantes no supieron (o no pudieron) comprender un texto de Henry James, y Henry James no es un escritor actual que use nuevas técnicas narrativas; antes al contrario, es un escritor del pasado, y la novedad de sus técnicas narrativas ya ha sido largamente superada y no tiene por qué ser un obstáculo. La tesis de Jauss, por el contrario, entraña la idea (o la esperanza) de una evolución estética doble: la de los creadores y la de los lectores. El horizonte de expectativas de estos últimos cambia porque hay nuevos textos (emitidos por los primeros) que lo hacen cambiar. Los lectores acaban por ampliar su horizonte de expectativas y el conjunto de sus competencias desde el momento en que asimilan las novedades, y finalmente éstas dejan de ser novedades.

No obstante, la anécdota referida por Sven Birkerts plantea otro problema: la regresión. El problema del que él nos habla es que la evolución de las competencias y del horizonte de expectativas de los lectores ha tomado otra dirección. La distancia estética puesta de relieve por el caso relatado en *Elegía a Gutemberg* no se debe al cambio de modas sino a la incapacidad de comprender un texto. Los estudiantes fueron incapaces de actualizar el texto de Henry James porque carecían de la iniciativa interpretativa necesaria y de las competencias imprescindibles.

Mientras que las ideas de Jauss presuponen la existencia de textos demasiado nuevos para que sean bien comprendidos y valorados por los lectores de una época concreta, la anécdota de *Elegía a Gutemberg* revela la existencia de textos "demasiado viejos" (o con demasiadas palabras, como dirían los estudiantes de Birkerts) como para ser comprendidos por lectores de hoy que carezcan de competencia literaria, o que la tengan deficientemente formada. En suma, para Jauss la distancia estética era positiva porque era un síntoma de evolución estética y artística, mientras que en este caso esta distancia significa la imposibilidad de acceder al sentido esencial de un texto.

Así, pues, desde el momento en que Henry James (y decimos Henry James por seguir con el ejemplo dado por Birkerts, pero donde decimos Henry James podríamos decir muchos otros) es incomprensible para ciertos lectores, resulta evidente que hay un problema ligado a la competencia y a las capacidades de los lectores. Cuando Umberto Eco afirma que la competencia del destinatario no es necesariamente la del emisor y que los códigos del destinatario pueden diferir de los del emisor (*op. cit.* 64-65), prefigura una situación como la que Sven Birkerts está describiendo. Y esta situación es importante porque no afecta sólo a unos estudiantes concretos; lejos de ser un caso aislado, la misma puede ser extendida a toda una generación (la de los estudiantes nacidos a partir de 1970, procedentes en su mayoría de entornos privilegiados), incluso también a las siguientes generaciones.

Si aceptamos que una de las cosas que separan estas generaciones de las anteriores es el peso y la presencia de las nuevas tecnologías en su entorno y en su formación, entonces podemos considerar que un nuevo tipo de lector está constituyéndose bajo su influencia y sobre todo bajo la de las nuevas mane-

ras de acceder a la información que se han impuesto desde la influencia fundamental de internet. Un lector que, como ha dicho Sven Birkerts, poseerá ciertas habilidades y competencias y carecerá de otras.

Esta situación afecta particularmente a los niños. Más que nunca los niños de hoy viven en el ámbito de la vídeo-esfera (y del ciberespacio), e incluso más que los adultos, pues ellos están habituados a las nuevas tecnologías desde que son muy pequeños (y al mismo tiempo a gusto con ellas). Internet, los ordenadores, los vídeo-juegos forman parte de su paisaje vital, de su cotidianidad. En virtud de este contexto de recepción, la lectura y la relación de los niños con los libros pueden cambiar. Hace falta, por tanto, considerar esta situación e intentar proponer conceptos en torno al niño lector y a su relación con la literatura –también a su educación literaria– que sean adecuados para explicar y describir este nuevo estado de cosas.

Nuevas lecturas, nuevos lectores

El concepto de *cyborg* puede ser muy útil para definir el tipo de lector en que puede convertirse el niño en el futuro. *Cyborg* se ha convertido en "un nom commun pour désigner toutes les créatures que se meuvent dans le *Cyberspace*" (Robin 2000: 12) y no es del todo infrecuente que sea utilizado para denominar criaturas de ficción tan conocidas como el robot de *Metrópolis* o incluso *Terminator*. En estos dos casos, el empleo de la palabra *cyborg* se asocia con su significado literal: *cybernetical organism*, es decir, organismo cibernético. Pero cuando aquí hablamos de niño-*cyborg* no hacemos referencia a un pequeño Terminator, sino a la idea de *cyborg* tal y como ha sido propuesta y desarrollada por la feminista norteamericana Donna Haraway.

Como muy bien señala Régine Robin, Donna Haraway no toma al pie de la letra este universo de ciencia-ficción, medio real, medio ficticio, que es el del *cyborg*, sino que se sirve de él para desarrollar un discurso crítico feminista (Robin 2000: 13) que puede ser aplicado a otros dominios de realidad, pues no se trata de un discurso cerrado y limitado, sino de una posición crítica abierta que niega los límites y las fronteras rígidas y las oposiciones binarias establecidas por la tradición filosófica occidental:

> (…) ciertos dualismos han persistido en las tradiciones occidentales (…). Los más importantes de estos turbadores dualismos son: yo/otro, mente/cuerpo, cultura/naturaleza, hom- bre/mujer, civilizado/primitivo, realidad / apariencia, todo/parte, agente/recurso, constructor/construido, activo/pasivo, bien/mal, verdad/ilusión, total /parcial, Dios/hombre (…) (Haraway 1995: 304).

La definición (o re-definición) que Donna Haraway propone del ser humano a través del *cyborg* parte de la negación de estas dualidades del pensamiento y proviene de la necesidad de romper los dualismos sobre los que está construida nuestra cultura. Según Haraway, son las nuevas tecnologías las que pueden servirnos para poner en cuestión estas limitaciones del pensamiento:

La cultura de la alta tecnología desafía estos dualismos de manera curiosa:

> No está claro quién hace y quién es hecho en la relación entre el humano y la máquina. No está claro qué es mente y qué cuerpo en las máquinas que se adentran en las prácticas codificadas. En tanto que nos conocemos (...) en el discurso formal (...) y en la vida diaria (...), encontramos que somos cyborgs, híbridos, mosaicos, quimeras (...) (*ib.* 304-305).

El *cyborg*, que es definido por Donna Haraway (*ib.*, 253) como "un organismo cibernético, un híbrido de máquina y organismo, una criatura de la rea-

lidad social y también de ficción", es la manera a través de la cual Haraway explica metafóricamente –y también de un manera mítica, pues de hecho afirma varias veces que su *cyborg* es un mito– nuestra situación híbrida actual y la nueva relación entre el hombre y la máquina. Una situación que no puede ser ya explicada por los dualismos del pensamiento occidental, ya que "a finales del siglo XX –nuestra era, un tiempo mítico–, todos somos quimeras, híbridos teorizados y fabricados de máquina y organismo" (*ib.* 254). En suma, somos todos *cyborgs*, surgidos "de la fusión de lo técnico, lo orgánico, lo mítico, lo textual y lo político" (Haraway 1999: 329).

El *cyborg*, para Haraway, es por tanto un articulación metafórica de lo que somos y de aquello en lo que podríamos convertirnos, resultado de la fusión y la compenetración de sujetos y objetos, lo cual le confiere un carácter abierto, contaminado, híbrido, mediador, fronterizo, limítrofe y carnal (García Selgas 1999: 180-184). Es precisamente este carácter abierto de las ideas de Haraway sobre el *cyborg* lo que nos permite aplicarlas a otros dominios de la realidad actual, como el del niño lector.

Probablemente podamos hablar de la existencia de un nuevo tipo de niño lector, el niño-*cyborg*, un lector nuevo que será el futuro lector adulto, ante el cual podemos tener dos reacciones distintas: una optimista, la otra pesimista.

La interpretación optimista está más cerca de las ideas y los deseos de Donna Haraway y acepta la posibilidad de que el lector-*cyborg* sea un lector capaz de leer y comprender la prosa de Henry James y de usar las nuevas tecnologías, leer una novela tradicional y un hipertexto. Será pues el resultado de una fusión armónica de dos extremos, y podrá disfrutar de las ventajas de los dos dominios, de lo mejor de ambos mundos.

La interpretación pesimista implica la existencia de un lector dominado por los medios y por internet, por su velocidad en la difusión informativa, pero que no es capaz, por otro lado, de leer cierto tipo de literatura. Sería una versión corregida y aumentada de los estudiantes de Sven Birkerts, y por eso mismo contará con ciertas competencias pero carecerá de otras. De entrada, tendrá una competencia lingüística, en tanto que habrá aprendido a leer y a escribir en la escuela. Quizá tendrá también una competencia literaria, en la medida en que (re)conocerá la oposición entre lengua poética y lengua práctica, realidad cotidiana y mundo imaginario, y una competencia genérica. Tendrá, pues, una formación esencial. No obstante, puede que ésta no sea completada por una actividad lectora continuada, y que ese agujero formativo no sea rellenado más que por la televisión, los ordenadores y los vídeo-juegos. Si él no lee nunca (o casi nunca) y por el contrario tiene un contacto continuado con otros medios, desarrollará por el contrario otras habilidades, y tendrá otras competencias, que le permitirán manejarse en dominios de la realidad diferentes de la lectura literaria.

Este desarrollo de un tipo de competencias por encima de otras tendrá como consecuencia la formación de un horizonte de expectativas híbrido pero desigual. Será híbrido porque incorporará elementos digamos antiguos –pocos, probablemente–, derivados de la lectura entendida en un sentido tradicional, y otros nuevos –pertenecientes a la esfera de las nuevas tecnologías–; pero es también desigual porque estos últimos tendrán mayor peso que aquéllos.

¿Podríamos hablar, entonces, de crisis de la lectura? Pues, probablemente, sí, aunque sea en unos momentos en que, como ya dijimos, se lee más que nunca. El informe *PISA* de la OCDE, que se hizo público a finales de 2004, se

refería a los problemas de comprensión lectora que tienen muchos adolescentes de países desarrollados (un 15% en el caso de los adolescentes españoles). Nos encontramos ante un nuevo analfabetismo, aparentemente menos peligroso que el analfabetismo funcional; podríamos llamarlo *neoanalfabetismo*, extendido por todo el mundo desarrollado y protagonizado por esos nuevos lectores, fascinados por los nuevos soportes de lectura, que no son lectores literarios ni tampoco, en muchos casos, lectores competentes. Este *neoanalfabetismo* sólo podrá ser superado mediante una diferente consideración social de la lectura, que parta de las instituciones, que favorezca la lectura activa, libre y crítica, como primer e imprescindible paso para el ejercicio regular de la lectura literaria, y que sea capaz de atraer y seducir a los jóvenes frente al poder inmediato que tiene la cultura audiovisual, y que permita la convivencia de ambas prácticas.

El progresivo impacto de los medios de comunicación audiovisual, con la televisión a la cabeza de todos, no parece que sea la causa por la que muchas personas abandonan la práctica lectora en el umbral que pasa de la infancia a la adolescencia. En todo caso, será una dificultad importante para la creación de "nuevos lectores". Sin embargo, el auge de los medios audiovisuales y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación sí han favorecido un cierto cambio de modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura alfabética, textual e impresa a la de otra que se construye mediante imágenes audiovisuales[2]; este cambio sí implica ciertas modificaciones en el uso del lenguaje y, sobre todo, en las capacidades de razonamiento, lo que –a su vez– podemos comprobar en los hábitos lectores de los más jóvenes, así como en sus habilidades para la lectura comprensiva. Este cambio de modelo ha sido general en el conjunto de la sociedad –incluida la escuela–, que ofrece continuamente espectáculos y actividades, incluso informaciones, en donde prevalecen las imágenes y los iconos frente al texto escrito. La confirmación de ese cambio de modelo es, probablemente, el éxito de las televisiones, que obliga a una manera de percibir los mensajes, y por tanto de construir significados, diferente de la que es propia de la lectura literaria y, en general, de la lectura de casi cualquier texto escrito.

Pero las *nuevas tecnologías* no son neutras ni inocentes; "chatear", por ejemplo, no es sólo una forma de comunicación, sino que, con su desarrollo, exige –no sabemos si impone– un nuevo lenguaje y, con él, un nuevo lector. Hay ya estudios[3] que indican que la mayoría de usuarios de la red asegura "leer" rastreando, es decir, saltándose párrafos o bloques de información, realizando la lectura en pantalla y no imprimiéndola, haciendo cierta la afirmación de George Steiner (2000: 64) "nunca tanta información ha generado menos conocimiento". No podemos confundirnos: la informática, internet particularmente, es una excepcional manera de democratizar el acceso a la información que hace posible, además, la adquisición de nuevos conocimientos, pero no deja de ser una lectura instrumental; como dice Ana Mª Machado (2002: 36):

> No es una forma de adquirir sabiduría. Para la transmisión de la sabiduría se exige otro proceso, en el que decidir no depende de una opción entre otras del menú, de una preferencia por "esto o aquello", sino de una comparación entre "esto y aquello", con análisis de argumentos, oposición de contrarios, complementación de divergencias, encadenamiento lógico que lleve a conclusiones, etc. Un proceso complejo, elaborado a partir de la absorción de experiencias ajenas y la convivencia con el otro, mecanismos propios del lenguaje narrativo, del lenguaje poético y del lenguaje expositivo, y hasta de la re-

[2] Un caso extremo (e insólito) de este cambio, de esta influencia de las nuevas tecnologías, lo encontramos en el libro de poemas *Blue Wizard is About to Die. Prose, poems and emoto-versatronic expressionist pieces about video games* (1980-2003), cuya autoría corresponde a un tal Seth "Fingers" Flynn Barkan, joven nacido en Las Vegas en 1980 y que se define a sí mismo en el prólogo de su libro como poeta, compositor, entusiasta de los videojuegos y lunático, entre otras cosas. Sus poemas le retratan como un joven en cuya formación vital los videojuegos han tenido tanta importancia como para dedicarles todo un poemario. Cuando otros jóvenes poetas cantan al amor, la muerte, el tiempo y toda suerte de experiencias vitales y estéticas, Seth "Fingers" Flynn Barkan elige los videojuegos porque para él son parte esencial de su vida. Clara apuesta por el ennoblecimiento de los videojuegos, el suyo es un poemario sobre videojuegos en dos sentidos: porque ése es el tema principal de todos los poemas y porque está construido sobre cimientos referenciales, imaginarios y formativos hechos de videojuegos. Éstos han modelado el imaginario de Seth "Fingers" Flynn Barkan, y este imaginario se vierte en su poesía sin conflicto. Para él es tan natural echar mano de la imaginería de los videojuegos como para un poeta romántico lo es recurrir a la naturaleza. Puede que un lector cuya experiencia ha sido modelada por internet, la televisión y los videojuegos tenga bastantes problemas para comprender, disfrutar e interpretar la prosa de Henry James, por no hablar de la de otros muchos escritores; no los tendría empero para comprender, disfrutar e interpretar un libro de poemas como *Blue Wizard is About to Die*. En este caso, el intertexto *lector*, más que lector, es *jugador*.

[3] Cf. MILLÁN, José A., coord. (2002): *La lectura en España. Informe 2002*, *cit.*

> tórica. Un proceso construido con el contacto con la literatura y la filosofía. Con textos capaces de emocionar estéticamente, de discutir valores y llevar a opciones morales.

Ese continuo análisis, esa complementación, esa sucesión de conclusiones, ese proceso complejo de que habla Ana Mª Machado es, a fin de cuentas, lo que provoca la dificultad de la lectura frente a otras actividades de ocio más pasivas, lo que, para muchos lectores, es un freno para acceder regularmente a ella:

> Utilizamos más megabytes cerebrales cuando leemos una novela que cuando miramos un vídeo o jugamos una partida por computadora. Por ejemplo, puedo seguir con facilidad la trama de una película mientras "dejo vagar" mis pensamientos. Cuando estoy leyendo es diferente. El libro tiene una tendencia a monopolizar la atención y si no es así, solemos dejarlo de lado. Cuando leemos, creamos nuestras propias imágenes... Leer es un acto más activo, creativo y autosatisfactorio que mirar una película (Gaarner: 2003).

Leer obliga a imaginar, es decir a crear tus propias imágenes sobre un suceso, un paisaje, un episodio o un personaje que hemos leído. Quisiéramos recordar aquí un hecho que ya es historia y que se refiere a esta idea de los *nuevos lectores*: la irrupción de un nuevo público lector que tuvo lugar tras la invención de la imprenta. Surgió entonces una nueva fórmula editorial, el *pliego suelto* (una hoja de papel doblada dos veces formando ocho páginas) que obligaba a la edición de textos muy breves y de fácil difusión popular: sucesos notables, canciones tradicionales o pequeños textos teatrales, y que tuvo su continuación, ya en los siglos XVIII y XIX, otra fórmula: la de *aucas* y *aleluyas*, en este caso con el refuerzo de imágenes. La gran difusión alcanzada por los pliegos sueltos favoreció la presencia de la cultura escrita en la vida cotidiana, por un lado, y, por otro, el acceso a ella de gentes escasamente alfabetizadas. Al respecto, dice Roger Chartier (2003: 148):

> Al crear un nuevo público gracias a la circulación de los textos en todos los estamentos sociales, los pliegos sueltos contribuyeron a la construcción de la división entre el "vulgo" y el "discreto lector". Cierto es que la categoría de "vulgo" no designaba, ni inmediata ni exclusivamente, a un público "popular" en el sentido estrictamente social del término. Mediante una dicotomía retórica que encontró su expresión más contundente en la fórmula del doble prólogo –uno para el vulgo y otro para el "discreto lector"–, lo importante era descalificar a los lectores desprovistos de juicio estético y competencia literaria.

No olvidemos que en la Edad de Oro y hasta el siglo XIX, el "vulgo" era el principal destinatario del mercado del *pliego suelto*, como lo era también de las representaciones teatrales. Salvando las distancias, muchos de los nuevos lectores del siglo XXI se aproximarán bastante a ese concepto de "vulgo", por su falta de competencia literaria y de juicio estético, incluso, en más ocasiones de las deseadas, por algo más básico: su falta de competencia lectora. Muchos de ellos serán lectores con experiencias infantiles marcadas por la referencia de la televisión, de los juegos electrónicos, del juego solitario, de las historias de Disney, de la carencia de espacios abiertos en la calle o de la práctica de la lectura instrumental, pero que no habrán tenido la experiencia de que les hayan contado cuentos en sus primeros años de vida, ni la de haber practicado juegos que llevan aparejadas retahílas o cantilenas; serán lectores sin el bagaje de lecturas emblemáticas para los inicios lectores de las personas: cuentos maravillosos, relatos de aventuras o clásicos iniciáticos (*El guardián entre el centeno, La isla del tesoro, Gulliver, Robinson Crusoe, Peter Pan, Ratón Pérez*), lecturas literarias que

son, sin duda, una manera privilegiada de relacionarse con las cosas y con el mundo que nos rodea.

La formación del lector literario: hacia una nueva educación literaria

En el conjunto de la educación del hombre en una sociedad como la nuestra, dominada por la moderna tecnología y los medios de comunicación, ¿qué papel cumple la literatura? Muñoz Molina (1993: 43-60) ha dicho que la literatura es un "lujo de primera necesidad", y es que la función estética de la literatura no es algo banal o accesorio, sino esencial, porque hace posible un conocimiento crítico del mundo y de la persona.

> Aunque han sido muchas las propuestas de interpretación de la naturaleza de la literatura, algunas de las realizadas en los últimos años han coincidido al afirmar el valor educativo de la literatura, considerándola una vía privilegiada para acceder al conocimiento cultural y, con él, a la identidad propia de una colectividad.

La literatura, como conjunto de historias, poemas, tradiciones, dramas, reflexiones, tragedias, pensamientos, relatos, comedias o farsas, hace posible la representación de nuestra identidad cultural a través del tiempo, registrando –además– la interpretación que nuestra colectividad ha hecho del mundo, permitiéndonos escuchar las voces del pasado y conocer los progresos, las contradicciones, las percepciones, los sentimientos, los sufrimientos, las emociones o los gustos de la sociedad y de los hombres en las diferentes épocas.

Sobre la incuestionabilidad del papel educativo de la literatura y de su función social, Darío Villanueva (1994:12) ha señalado que puede desempeñar un papel insustituible para la recta formación de los ciudadanos en el sentido "plural y democrático", pero al preguntarse con qué método y a partir de qué teorías, indica que:

> Quizá el método inmediato y urgente que debe ser rescatado para la enseñanza de la literatura sea el de la lectura: aprender a leer literariamente otra vez. Porque paradójicamente esa competencia se está perdiendo.

Al margen de las teorías de la literatura, en los últimos años se han resaltado los valores de la enseñanza de la literatura desde posturas más generales y menos especializadas (Daniel Pennac en *Como una novela*) y desde posturas meramente escolares (Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*).

Para los actuales paradigmas educativos, así como para las modernas corrientes de crítica literaria (teoría de la recepción, intertextualidad, semiótica, desconstrucción y estudios culturales), los planteamientos historicistas de la enseñanza de la literatura resultan demasiado limitados. Probablemente, lo que hoy se necesite, más que enseñar literatura –de acuerdo al concepto tradicional referido–, sea enseñar a apreciar la literatura, o, en todo caso, poner a los alumnos en disposición de poder apreciarla y valorarla. Por esa razón, los planteamientos didácticos de la disciplina exigen también cambios, porque no es lo mismo formar al alumno para que pueda apreciar y valorar las obras literarias (receptiva e interpretativamente), que transmitirle una serie de conocimientos sobre las obras literarias y sobre sus autores.

Si estamos convencidos del papel de la literatura en el desarrollo completo de las capacidades de la persona, admitiremos que los textos literarios son hoy más necesarios que nunca, aunque sólo sea para contrarrestar los efectos inmediatos que tienen los modernos medios de comunicación, que, como dice Sánchez Corral (1999: 112):

> Por su naturaleza transmisiva unidireccional, conducen a una pérdida de la subjetividad del individuo, a una pasividad en el proceso de recepción.

En la enseñanza/aprendizaje de la literatura, las teorías literarias formalistas y estructuralistas han sido desplazadas por los estudios que atienden a la totalidad del discurso, por un lado, y al receptor y a las condiciones en que se produce la comunicación literaria, por otro, imponiéndose así conceptos como el de *competencia literaria*, en el sentido de que el discurso literario exige una competencia específica para su descodificación, ya que usa un lenguaje especial, con capacidad connotativa y autonomía semántica. La *competencia literaria* implica toda la actividad cognitiva de la lectura y mide el nivel de eficiencia del lector ante cualquier texto.

Por ello, la enseñanza/aprendizaje de la literatura debiera tener unos objetivos que ayuden a cumplir el logro de esa competencia; habría que pasar decididamente de una enseñanza de la literatura que atienda, sobre todo, al conocimiento de movimientos, autores y obras, a una enseñanza que pretenda que el alumno aprenda a leer, a gozar con los libros y a valorarlos, es decir, a hacer posible la experiencia personal de la lectura, que, por su parte, conllevará un conocimiento cultural variado, un análisis del mundo interior y la capacidad para interpretar la realidad exterior.

Enseñar literatura es enseñar algo que, en sí mismo, es complejo y susceptible de variadas realizaciones y de múltiples interpretaciones; eso dificulta la adquisición de la competencia literaria, que debiera ser la base de la enseñanza de la literatura. La competencia literaria no es una capacidad innata del individuo, sino que es educable: se llega a adquirir con el aprendizaje, aunque dificultado por esa complejidad referida, que es una consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación con el contexto, que la obra literaria sea oral o escrita, que pertenezca a un género literario o a otro, que se considere una obra canónica o clásica, etc. Esa complejidad del hecho literario:

> No facilita la íntegra sistematización del concepto de la competencia literaria, ni permite la formulación de reglas unívocas que expliquen, para los códigos artísticos, la correlación entre estímulo y respuesta, porque en los procesos de producción y recepción intervienen las diversas aptitudes y actitudes del lector, junto a los usos personales de la codificación semiótica manifiestos en la creación y el estilo del autor (Mendoza 1999: 27-28).

La competencia literaria no responde a una medida estándar ni única; en ella intervienen factores variados: desde los lingüísticos a los psicológicos, pasando por factores sociales, históricos, culturales o, por supuesto, literarios; por ello, no es descabellado considerar los aprendizajes en torno al hecho literario como la unión de una serie de factores que posibilitan la maduración personal, destacando, por sí misma, la experiencia lectora, entendiendo como tal también la que se produce en la etapa anterior al aprendizaje de la lectoescritura, en la que la literatura oral aporta una experiencia literaria que ayuda a formar un imaginario personal en el niño prelector. Son experiencias lectoras naturales, que si se complementan con otras que, desde el ámbito escolar, se organicen de acuerdo al momento en que se van a producir, nos ayudarán en la no fácil tarea de formar adultos lectores, es decir, adultos con la competencia literaria adquirida, o en situación de poder llegar, fácilmente, a adquirirla. La experiencia lectora, con su acumulación de lecturas, es la que hace posible la competencia literaria. Mendoza (2001: 19) considera que el intertexto lector aporta un nuevo concepto para orientar la formación del lector hacia un conocimiento significativo de la literatura:

> La orientación de los más actuales enfoques para el tratamiento didáctico de la literatura sigue las relaciones entre el discurso y el lector. En ese espacio, el intertexto lector adquiere una señera relevancia porque, efectivamente, promueve los reconocimientos y las asociaciones entre distintos elementos discursivos, textuales, formales, temáticos, culturales, etc., y porque es el componente de la competencia literaria que establece las vinculaciones discursivas entre textos, necesarias para la pertinente interpretación personal. Es necesario ayudar a formar y desarrollar el intertexto lector del niño que comienza a leer, para que sus lecturas constituyan el fondo de conocimientos y, sobre todo, de experiencias literarias.

En el aprendizaje literario escolar debemos recordar siempre que, tanto en la infancia como en la adolescencia, se dan niveles diferentes y progresivos en las capacidades de comprensión lectora y de recepción literaria; y, sin embargo, las primeras experiencias infantiles con el aprendizaje literario escolar no siempre se producen en las condiciones más propicias para favorecer ese aprendizaje: nos referimos a la desconexión de esas primeras experiencias "oficiales" con las experiencias que el niño ya ha vivido y que forman parte de su pequeño "patrimonio literario". En los primeros años de vida, el niño aprende, escucha y practica canciones de cuna, juegos mímicos, oraciones, cuentos maravillosos, sencillas historias dialogadas o rimadas, canciones, etc., además de acceder directamente, con la ayuda de un mediador adulto cercano, a libros de imágenes y álbumes ilustrados. La primera selección de lecturas escolares debería tener en cuenta que en los cuentos maravillosos los niños encuentran que se reconocen en sus miedos, en sus deseos, en sus temores o en sus anhelos; de ahí, la importancia que tiene ese periodo que llamamos de la "prelectura", o las primeras lecturas en las que los adultos cuentan o leen en voz alta relatos y cuentos a los niños más pequeños. No olvidemos que, además, la Literatura Infantil y Juvenil hunde buena parte de sus raíces en el cuento tradicional.

La lectura literaria posibilita la construcción de un mundo imaginario propio, dando respuesta así a la necesidad de imaginar de las personas, que es una necesidad básica en las primeras edades, porque en la infancia aún no se tiene la experiencia vivida que tienen los adultos. Hoy, con la limitación de espacios y tiempo para el juego, los niños no pueden aprender por la experiencia vivida todo lo que necesitan, por lo que requieren que esas carencias sean compensadas con conocimientos transmitidos o con un acceso asequible a la lectura que les permita captar ideas o sentimientos y con la que, sobre todo, desarrollen su imaginación, simulando situaciones o estados de ánimo, experimentando sensaciones, viajando figuradamente a otros mundos, algo que podrían darle también los cuentos maravillosos contados en voz alta por sus adultos más cercanos.

El soporte básico de muchos de esos primeros textos no es el significado, sino el aspecto lúdico que aportan el ritmo, las formas o la música del texto, que son, por otro lado, los elementos por los que los niños pueden reconocer las palabras como un lenguaje especial, que identifican con el lenguaje del juego. Como dice Sánchez Corral (1999: 99):

> Una de las consecuencias generadas por la autonomía del discurso artístico es la posibilidad de experimentar el placer de las formas, el placer de jugar con las formas del lenguaje más que con sus contenidos, como sucede cuando la palabra queda a merced del niño y éste la usa, la maneja sin tener en cuenta los significados referenciales, con la sola finalidad de crear un clima propicio para que se desarrolle el juego en el que se dispone a participar.

Estas experiencias iniciales son los primeros pasos del camino del aprendizaje literario, que deberían tener su continuación con las primeras experiencias literarias escolares, que suelen iniciarse con el acceso del niño al lenguaje escrito, lo que supone una fase nueva en su aprendizaje, ya que su experiencia literaria se ampliará con nuevas experiencias lectoras, la de los textos escritos. Aunque siempre con el horizonte diáfano de que no hay fórmulas mágicas para lograr que los niños lean más; en palabras de Martín Garzo (2004: 11):

> A los libros se llega como a las islas mágicas de los cuentos, no porque alguien nos lleve de la mano, sino simplemente porque nos salen al paso. Eso es leer, llegar inesperadamente a un lugar nuevo. Un lugar que, como una isla perdida, no sabíamos que pudiera existir, y en el que tampoco podemos prever lo que nos aguarda.

La sociedad del conocimiento, tan demandada en la actualidad como un objetivo a conseguir, debiera exigir, en primer lugar, la competencia lectora de todos sus ciudadanos; por eso, iniciado el siglo XXI, es más necesario que nunca un ciudadano lector, lector competente y crítico, que sea capaz de acceder por sí mismo a los textos (no sólo recibirlos), que pueda leer diferentes tipos de textos y que tenga criterio para discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes. Si la lectura fue, en otro tiempo, una actividad minoritaria, que discriminaba a las personas, hoy debiera considerarse un bien al que debieran tener acceso todos los individuos. Ser alfabetizado es un derecho universal de todas las sociedades, porque el valor instrumental de la lectura permitirá a los ciudadanos participar –autónoma y libremente– en la sociedad del conocimiento.

En segundo lugar, esa misma sociedad del conocimiento debiera procurar una mejora de los hábitos lectores de su población, evitando la extensión del referido *neoanalfabetismo*, atendiendo la formación de sus ciudadanos como lectores literarios ya en las primeras edades, en las que los mediadores seleccionarán las lecturas sin caer en la fácil tentación de elegirlas por sus valores externos, sin considerar la historia que contienen o la manera en que está contada esa historia: para que el camino recién iniciado en los nuevos lectores no se vea interrumpido es imprescindible que no les contemos historias aburridas, que no les impongamos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes. Todo ello contribuirá a la formación del espíritu crítico del nuevo lector, porque, como dice Jacqueline de Romilly (1999: 93):

> Se habrá acostumbrado a la diversidad de juicios posibles y al contraste de los distintos sentimientos; habrá tenido que elegir, que tomar posición (...) Se habrá visto obligado a formarse una opinión previa (...), ilustrada, madura, personal.

Ese *nuevo* lector será capaz de entender y explicar lo que es y lo que siente, lo que sucedió en otro tiempo y lo que le hubiera gustado que nunca sucediera, y tendrá conciencia de su pertenencia a una colectividad con sus propias marcas socioculturales. Se sentirá, de algún modo, con capacidad para ejercer el juicio crítico con libertad.

Referencias bibliográficas

BARKAN, S. F. F. (2004). *Blue Wizard is about to Die. Prose, Poems and Emoto-versatronic Expressionist Pieces about Video Games (1980-2003).* Las Vegas: RIP.

BIRKERTS, S. (1999). *Elegía a Gutemberg. El futuro de la lectura en la era electrónica.* Madrid: Alianza.

CAMPS, V. (2002): "La manía de leer", en MILLÁN, J. A. (coord.). *La lectura en España: informe 2002*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 45-53.

CHARTIER, R. (2003). "El lector y los grupos lectores", en INFANTES, V., LÓPEZ, F. y BOTREL, J. F. *Historia de la edición y de la lectura en España, 1472-1914*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 143-152.

ECO, U. (1985). *Lector in Fabula. Le rôle du lecteur ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*. París: Grasset.

GAARNER, Jostein (2003): "¿Libros para un mundo sin lectores?", en *Imaginaria*, 106. Buenos Aires, s/p. [Conferencia inaugural del 28º Congreso del IBBY. Basilea, 2002].

GARCÍA SELGAS, F. L. (1999). "El cyborg como reconstrucción del agente social", en *Política y Sociedad*, 30, 165-191.

GIL CALVO, E. (2001). "El destino lector", en VV.AA. *La educación lectora*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 14-25.

HARAWAY, D. (1999). "Las promesas de los mosntruos: Una política regeneradora para otros inapropiados/bles", en *Política y Sociedad*, 30, 121-163.

— (1995). "Manifiesto para *cyborgs*: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX", en HARAWAY, D. *Ciencia,* cyborgs *y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra, 251-311.

INGARDEN, R. (1989). "Concreción y reconstrucción", en WARNING, R. *Estética de la recepción.* Madrid: Visor, 35-53.

JAUSS, H. R. (1971). "La Historia Literaria como desafío a la Ciencia Literaria", en AA.VV. *La actual ciencia literaria*. Salamanca: Anaya, 37-114.

MARTÍN GARZO, Gustavo (2004): "La literatura como fascinación", en *El País*, 25 de abril, 11.

MACHADO, Ana Mª (2002): *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid: Anaya.

MENDOZA, Antonio (1999): "Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria", en CERRILLO, P.C. y GARCÍA PADRINO, J. (Coords.) *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 11-54.

— (2001): *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector.* Cuenca: Ediciones de la UCLM.

MILLÁN, J. A. (2002). *Lectura en España. Informe 2002.* Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.

MUÑOZ MOLINA, A. (1993): "La disciplina de la imaginación", en MUÑOZ MOLINA, A. y GARCÍA MONTERO, L. *¿Por qué no es útil la literatura?* Madrid: Hiperión, 43-60.

PETRUCCI, A. (1997). "Lire pour lire. Un avenir pour la lecture ", en CAVALLO, G. y CHARTIER, R. *Histoire de la lecture dans le Monde Occidental*. París: Seuil, 401-425.

RIFFATERRE, Michael. (1990). "Compulsory reader response : the intertextual drive", en STILL, J. y WORTON, M. *Intertextuality: theories and practices.* Manchester/Nueva York: Manchester University Press, 57-78.

ROBIN, R. (2000). "Le texte cyborg", en *Études françaises*, 36 (2), 11-38.

ROMILLY, J. (1999). *El tesoro de los saberes olvidados*. Barcelona: Península

SÁNCHEZ CORRAL, L. (1999). "Discurso literario y comunicación infantil", en CERRILLO, P. C. y GARCÍA PADRINO, J. (coords.). *Literatura Infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la UCLM, 89-116.

STEINER, Georges (2000): *La barbarie de la ignorancia*. Barcelona: Taller de Mario Muchnik.

VILLANUEVA, D. (1994). *Curso de teoría de la literatura*. Madrid: Taurus.

Díaz G. Viana, Luis. "Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura", en *Revista OCNOS* nº 1, 2005, p. 35 - 42.

Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad en la lectura

Luis Díaz G. Viana
CSIC. Madrid

PALABRAS CLAVE:
Cultura popular, Folklore, Antropología, Leyendas urbanas, Lectura.

KEYWORDS:
Popular Culture, Folklore, Anthropology, Urban Legends, Reading.

RESUMEN: Este trabajo presenta un análisis de la problemática relacionada con el estudio del folklore y la cultura popular en el mundo contemporáneo, transnacional e híbrido, aparentemente distinto de lo que se suponía era el objeto/sujeto de estudio tradicional. El autor argumenta que los diferentes modos de transmisión de la literatura, hoy, están determinando una pluralidad de la lectura que obliga, desde las aportaciones del estudio del folklore contemporáneo –como el de las llamadas "leyendas urbanas"–, a reconsiderar el propio concepto de lectura.

ABSTRACT: This paper analyzes the problems involved in the study of folklore and popular culture in a contemporary world, transnational and hybrid, apparently different from what the object/subject of folkloristics studies was supposed to be. The author argues that the different ways of literary transmission, in the present time, make up a plurality of readings. This plurality forces us to reconsider our own concept of reading since the contributions made by contemporary folkloristics about matters such as urban legends.

1. Los conceptos de folklore

Estamos acostumbrados a considerar al folklore como la expresión de lo antiguo, rural y oral, algo que ha sobrevivido al tiempo y nos llega del pasado, pero –sin embargo– probablemente se trate de un fenómeno mucho más actual de lo que, a menudo, pensamos: ¿Qué es o, mejor, a qué llamamos folklore?

La respuesta no es nada fácil. Para empezar creo que habría que distinguir entre cómo se lo ha visto y se ve, en suma, qué se ha entendido que era –según las épocas o contextos– el folklore y qué podría en realidad ser, a qué procesos culturales hace referencia. La aparición "oficial" del folklore como ciencia o disciplina y el mismo nombre que se le dará tiene que ver con lo que Peter Burke ha llamado "el descubrimiento del pueblo" (1981: 3-22). Y tiene lugar, durante el siglo XIX, a favor de la corriente romántica interesada por las "tradiciones o antigüedades populares" y la reconstrucción de las identidades nacionales. Pero lo que se llama folklore en ese momento ya había venido existiendo desde antes y el interés por ello también, aunque se le denominara de otra manera, así, por ejemplo, "saber o filosofía vulgar" por parte de humanistas españoles como Juan de Mal Lara (1568) a partir del Renacimiento.

Por esa tendencia romántica que busca en ciertas manifestaciones populares la esencia o genio de la nación, se adornará al folklore de requisitos o marcas como los de "tradicional", "oral" y "rural". Porque interesaba lo popular en cuanto a saber vagamente antiguo o, mejor, de siempre y, por lo tanto, en cierta medida "intemporal". Se buscaba en esas manifestaciones lo que el pueblo-nación siempre había sido o sabido, aunque él mismo no pareciera muy consciente de lo que era y sabía. Se intentaba, también, desde esa indagación en el "saber del pueblo" –que es lo que la palabra folklore significa– rescatar la esencia o genio del pueblo y la nación. Y se miraba a los campesinos como "salvajes" de aquí, en contraposición a los "salvajes de fuera" que interesarían a la etnología, es decir, a los campesinos como reserva o remanente del "exotismo de dentro" y conservadores de unas esencias casi olvidadas.

De ahí el énfasis que se pondría –durante tanto tiempo– en muchas defini-

ciones sobre el folklore en lo que ese *folk*, gente o pueblo, que servía de raíz al término, querría exactamente decir. Pero es, precisamente, bastante complicado pretender definir el folklore en base al "pueblo" al que se refiere. Y, en este sentido, pienso que la respuesta del maestro de folkloristas Alan Dundes a la tan repetida pregunta de *who are the folk?*, sigue siendo –en su aparente obviedad– la mejor que se ha conseguido dar: *we are* (Dundes 1977: 21).

Porque "folklore", "cultura tradicional" o "cultura popular" –que todos esos términos se han utilizado en los últimos años para aludir (más o menos) a lo mismo– son una etiqueta que se pone a lo que parece sobrar, una definición por exclusión, un espacio indefinido en que aparcar la cultura que queda fuera de la Gran Cultura. Se denomina, así, "folklore" a las expresiones que quedarían al margen de la Cultura con mayúsculas, también llamada, "alta", "hegemónica" o "Gran Tradición", la cultura de los cultos, de las más excelsas obras de arte, de los grandes libros y monumentos. La otra cultura que resta sería la de lo modesto, la de las cosas y formas de vida que van sobrando, en parte la de todos en cuanto a gente corriente, también la de los miembros de una comunidad concreta en cuanto a recipiendarios de lo que hacían y sólo sabían hacer o decir sus padres. De manera que lo que, por un lado, es segregado del conjunto de la cultura, por otro, constituye algo generalmente bastante próximo, que está pegado a nosotros e impregna nuestras experiencias cotidianas. Hasta el punto de que si hay un "pueblo" que sea portador de tal saber folklórico, ese pueblo somos también –en cierto modo– nosotros: *we are*.

Estamos, pues, hablando de una forma de crear y transmitir no tanto de una gente específica que sólo crea y transmite saberes de determinada manera. Porque también lo hace –y casi siempre lo ha hecho– de otras formas. Y hablamos –incluso– de nosotros mismos cuando, en vez de como "élite" actuamos como "pueblo", es decir, compartimos y ayudamos a difundir –transformándolo– aquello que ya resulta conocido por una mayoría en nuestro entorno.

2. Cultura tradicional, cultura popular y patrimonio cultural

Hoy, utilizamos poco la palabra "folklore"; ha caído en desuso y podría decirse que en descrédito por el abuso y manipulación que se ha hecho de ella. Se la ha manoseado al punto de que en el español coloquial venga a significar "follón" y "algarada", "trajes regionales" o "coros y danzas". Otros términos, a los que ya antes me he referido, han venido a sustituirla a lo largo de las últimas décadas, confirmando ese desgaste. Así, "cultura tradicional" o "cultura popular" han sido las denominaciones más empleadas en los años 80 y 90 hasta llegar a una expresión que, ahora, parece estar muy en boga: "patrimonio etnográfico o cultural" (Pratt 1999: 87-109).

Da –a veces– la impresión de que todos estos términos significan lo mismo y, de hecho, los mediadores o vendedores de tradición, los devotos del casticismo, quienes suelen erigirse, además, en sus "guardianes" (Díaz 1999), los utilizan, a menudo, como si así fuera. Sin embargo, tales denominaciones no se refieren a idénticas realidades: "cultura tradicional" puede equivaler más o menos a folklore, aunque la palabra "saber" se haya reemplazado aquí por un término muy antropológico, "cultura", y "pueblo" por otro enormemente discutible, como es el de "tradición" (o "tradicional").

De otra parte, "Cultura popular" hace referencia a esos otros segmentos o conglomerados de cultura que pueden estar en la nuestra. Para mí tiene una ventaja sobre otros términos como

"folklore" o "cultura tradicional", la de apuntar al hecho de que hay un territorio cultural que sirve de espacio para las interinfluencias, una plataforma virtual en que lo oral y lo escrito, lo rural y lo urbano, lo antiguo y lo moderno, así como prácticamente todas las dicotomías con que en Occidente parcelamos el mundo, del folklore a la cultura de masas, entran en conexión.

De la visión romántica de folklore que tenían los románticos se pasará a la definición mínima de los folkloristas y antropólogos norteamericanos que, a partir de los años 70, revisarán el término despojándolo de esas marcas de ruralidad, tradicionalidad, oralidad o antigüedad a las que antes aludíamos (Noyes 2000: 24). Así Ben-Amos, definirá al folklore como "la comunicación artística en el seno de pequeños grupos" (Ben-Amos 2000: 50). De lo que se deduce que el folklore sería una parte de lo que se transmite dentro de la cultura popular, pero no toda ella. Una gramática creativa utilizada sólo por determinados grupos dentro de una sociedad o una manera de transmitir que nada más se utiliza en determinadas ocasiones.

Por otro lado, la cultura popular –e incluso el término tradición– remite a cómo funciona habitualmente toda cultura, mediante la creación y transmisión de saberes (como suele decirse) "generación tras generación". Un ejemplo que lo clarifica: la capacidad humana de contarse sería cultura (popular o no); y lo que se cuenta por cada grupo y la manera de hacerlo podría ser el folklore. Tanto la "cultura de los cultos", como la otra, ampliamente considerada "popular" o –de manera más restrictiva– "cultura tradicional" (con la que el folklore vendría, más o menos, a coincidir) se transmiten por "tradición". Claro que hay diversas vertientes de "tradición" y una de las distinciones que más se han empleado por quienes pretendían definir el folklore ha sido la dicotomía entre las tradiciones "rural" y "urbana". Un asunto en que quizá convenga detenerse.

3. La oposición campo/ciudad

La de campo/ciudad es una de esas oposiciones o dicotomías muy occidentales. No porque no existan o existieran ciudades en otras culturas o civilizaciones –que por supuesto que sí–, sino porque tal oposición ha llegado, en cierto modo, a caracterizar el tipo de vida predominante en Occidente.

Siempre ha habido relación entre campo y ciudad, pero nunca quizá como ahora ésta ha llegado a ser tan paradójica. Hubo formas de poblamiento, la *demos* o *polis* griegas, la *civitas* o *villa* romanas que, de alguna manera, tendían a armonizar la relación entre naturaleza y cultura.

Sin embargo, cada vez más la ciudad se ha convertido en depredadora o devoradora del campo, en un ámbito que hace –si no imposible– difícil la vida de la naturaleza en ella: los animales han sido prácticamente expulsados aquí si no están en jaulas o llevan correas y a los gatos o a las palomas se les persigue cíclicamente. No en vano *civilización,* término que se asimila con frecuencia al de *cultura* ha venido a convertirse en algo opuesto al de *naturaleza*. Y hemos asistido, con el curso de la historia, a la quiebra de muchos modelos de ciudad: la ciudad fortaleza, templo, la ciudad museo, libro, hasta llegar a la teleciudad con la que nos relacionamos virtualmente.

Es significativo que los que Augé llamaba "lugares etnográficos" hoy sean, muchas veces, mera representación de lo que fueron (las plazas, los centros de las ciudades) y los denominados como "no-lugares" (supermercados, aeropuertos) hayan pasado a ser los lugares donde la gente se pasa la vida e incluso se relaciona, aunque bien es verdad que no demasiado (Augé 1998).

De otro lado, en ocasiones ocurre que, ahora, la gente que trabaja en el

campo vive en la ciudad porque sigue manteniendo tierras o algún negocio allí y la que vive en el campo, aunque sea en las cada vez más numerosas urbanizaciones, trabaja en la ciudad. Además, las políticas actuales en gran parte del mundo parecen dar por sentado que el campo está condenado, que el campo tiene poco menos que desaparecer a favor de la ciudad o convertirse en una especie de parque temático y reserva de lo típico dependientes de ella. Es lo que, en otro lugar, he bautizado como "la postrera urbanización del campo y la ruralización del estilo ciudadano" (Díaz 2003: 32).

A la gente que sigue viviendo en determinados lugares con una forma de vida que suele llamarse "tradicional" –ya se trate de comunidades indígenas o de los campesinos que quedan en nuestro entorno– es como si se les estuviera moviendo a convertirse en espectáculo exótico, en exhibidores y vendedores de lo único que les queda: el pintoresquismo.

Por eso puede decirse que, quizá, lo importante –en el fondo– no es cómo llamemos a lo que esas gentes saben ("folklore", "cultura tradicional", "popular", "patrimonio etnográfico"), sino por qué parece que sobran tantas cosas, por qué todo lo que aún es humanamente tan valioso tiene, forzosamente, que desaparecer; o pasar cosificado, en el mejor de los casos, a las vitrinas de los museos.

Pues cabría pensar que pesa más cierta forma de tradición o transmisión –como la oral– en el medio rural. Eso que la UNESCO ha reconocido, ahora, como cultura inmaterial. Sin embargo, las formas de transmisión de la cultura tienden a entremezclarse y, así, los pliegos de cordel –que eran texto impreso pero se oralizaban– tuvieron una gran importancia en la difusión de la cultura popular en Europa, "sin pararse en fronteras ni en ámbitos rurales o urbanos", aunque su foco de irradiación estuviera, por lo general, principalmente en las ciudades (Díaz 2000: p. 37).

Volviendo a las consideraciones iniciales sobre el folklore como algo que nos llegaría del pasado, debe recordarse, también, la distinción que hacía Gramsci entre los estratos fosilizados del folklore "que reflejan condiciones de vida pasada y son, por lo tanto, a menudo conservadores y reaccionarios y otros que son una serie de innovaciones creadoras y progresivas, determinadas espontáneamente por formas y condiciones de vida en proceso de desarrollo, y que se encuentran en contradicción o meramente en discrepancia con la moral de los estratos dirigentes" (Gramsci 1988: 489).

A esas facetas conservadora y progresista del folklore o, si se prefiere, reaccionaria y subversiva, yo añadiría el remedo del folklore puesto en el mercado como negocio, su aspecto de representación o mercancía en el mundo actual que algunos autores identifican con el folklorismo o con el *fakelore,* una especie de falsificación del folklore. Y que es lo que más suele pasar por folklore cara a los medios y el *merchandise*. Si se quiere, se puede relacionar al primero de los folklores que distinguía Gramsci con la llamada cultura tradicional, ligada al medio rural, y al segundo más con el de las ciudades, pero las cosas no son tan sencillas. Y menos hoy.

Lo que parece es que al folklore en sí, esa poética o gramática de creación y transmisión de "saberes en pequeños grupos" (Ben-Amos 2000: 50), paralela al lenguaje, no le gustan los focos y –cuando los hay– se va, rápidamente, a otra parte. Por ejemplo, a Internet, y desde ahí responde en clave *folk* a los problemas de la globalización con sus mismas armas, a veces de forma subversiva, por lo que el folklore, en efecto, sigue estando muy de actualidad y, como ya dejé escrito en otro lugar, "funcionando plenamente en nuestro mundo" (Díaz 2003: 85).

4. La capacidad de adaptación del folklore: las nuevas "comunidades"

Tiene, sin duda, el folklore una gran capacidad de adaptación, la que tiene la cultura; pues el folklore es también la manera en que los grupos construyen y preservan una cultura que hacen suya. Y de eso se trata cuando intentamos estudiar antropológicamente el folklore. De ver cómo el folklore no sólo se conserva, sino cómo se perpetúa y reinventa. De su capacidad no sólo para sobrevivir desde el pasado, sino para incorporarse al presente e incluso preludiar el futuro.

Tenemos también que ocuparnos de esos rumores que causan pérdidas a las multinacionales o contribuyen a articular una acción política, de las leyendas urbanas que ahora circulan por la red sobre distintos peligros que nos acechan, de las lluvias de aerolitos de hace unos años (había quien los había visto caer con forma de botella de Coca-Cola). Hay sí, un boca a boca internáutico (bautizado como *netlore* en USA) que es –como el folklore de siempre– múltiple en el espacio y el tiempo, que vive en versiones y variantes rehaciéndose de continuo. Un folklore que sigue sirviendo socialmente tanto de expresión de tensiones profundas como de válvula de escape que ayude a liberarnos de ellas o, al menos, conjurarlas en el terreno de lo poético.

¿Pero cómo funcionan las *comunidades* virtuales sobre las que el folklore se sustentaría, hoy? El concepto de "comunidad" ha sido de gran importancia en la teoría antropológica y determinante para una cierta forma de hacer etnografía (el trabajo de campo). En este sentido, hablar de comunidades *deslocalizadas* puede parecer paradójico. Sin embargo, resulta inevitable que, tras estudiar comunidades "primitivas" y "campesinas" o llegar al fin a la ciudad (lo que se ha llamado *antropología urbana*), la antropología encare los desafíos del momento actual y dé un último paso que tendría que ver con la deslocalización o traslocalización de saberes, que ya no pueden ser sólo estudiados en relación con comunidades asentadas en territorios concretos. Se construyen o reconstruyen, también hoy, las comunidades por afinidades que tienen que ver con oficios, aficiones o actitudes ante determinados problemas; e, incluso, como contestación a la misma globalización.

Medios como la televisión o Internet generan la transmisión de información y conocimientos más allá de los niveles clásicos o convencionales de comunicación. Es un fenómeno bastante general al respecto la pérdida o, al menos, transformación del "sentido de lugar" (Appadurai 1996: 29). Las leyendas de transmisión oral pueden aparecer provisionalmente fijadas por escrito, en Internet o en los periódicos, como rumores que pasan a ser noticias.

Se impone, pues, descubrir los nuevos ámbitos de comunicación en que se comparten los saberes, escuchar las voces que resuenan en ellos, dejar que éstas se oigan más allá de clichés y estereotipos clasificatorios, no cosificar a la llamada cultura popular de modo que los considerados como portadores de la misma pierdan no sólo su rostro sino hasta su voz. Y podría dar la impresión de que lo que se propone es sustituir el constructo de un pueblo ancestral y ruralizante por el de un pueblo cibernético e ilocalizable no menos evanescente e inaprensible. Pero no. Lo que proponemos es reconstruir los contextos más amplios de transmisión que hoy se producen, averiguar cómo, por qué, y para qué se sigue creando la cultura popular: llegar hasta los sujetos que hay tras el objeto recopilable. Incluso si –como en más de una ocasión ocurrirá–descubrimos que ese sujeto somos también, como ya se apuntara, nosotros mismos.

Si el folklore es una forma de resistencia a la cultura oficial (y, a veces,

parece que así ocurre), pueden interpretarse en este sentido subversivo muchos de los fenómenos ocurridos entre el 11 y el 14 de marzo del año 2004 en España. Los rumores sobre un posible "golpe de Estado", por ejemplo, ¿no serían una versión actualizada del cuento de "que viene el lobo"? Porque la cohesión creada de antemano desde el "netlore" había contribuido ya con anterioridad –y en más de una ocasión– a articular acciones concretas en un momento dado.

Cierto folklore puede servir para formular la disidencia, para resistir ante situaciones adversas, y algo de eso vimos en toda la etapa anterior al 11M. Eran muchos lo *e-mails* que como parodia, rumor y leyenda nos llegaban ya sobre la catástrofe del Prestige o la Guerra de Irak y no cabe duda de que todo ello ayudó a cohesionar redes de afinidad que resultaron de gran utilidad e inmediatez cuando surge el rumor del supuesto golpe de Estado tras los atentados de Atocha. La gente admite mal –y más en un país como éste donde la muerte y los muertos siguen siendo tan importantes– que alguien, esté en el gobierno o no, se interponga en su negociación con el dolor.

Lo que importa en el caso de ése –como de otros rumores y leyendas– no es que fuera verdad, sino que pareciera verosímil. Y lo pareció. Porque aunque, hoy, a menudo se utiliza en los medios de comunicación el término de "leyenda urbana" como sinónimo de mentira, lo que, sin embargo, hace a la leyenda tal es que puede parecer verdad.

5. Escritura y oralidad: la pluralidad de la lectura

Este nuevo folklore transmitido por los actuales vehículos de comunicación plantea desde una inédita perspectiva una vieja cuestión: ¿el mundo de la palabra oral y el mundo de la palabra escrita están tan en oposición como a veces se ha pretendido o pueden ser –con frecuencia– complementarios? Porque las leyendas de las que estamos hablando circulan tanto oralmente como –en una especie de "boca a boca" cibernético–por Internet y, también, aunque, en menor escala, a través de los libros que empiezan a recogerlas dentro de las pocas recopilaciones de "folklore actual" (Ortí y Sampere 2000; Pujol 2002; Pedrosa 2004).

El folklore, para Propp (1984) primero y Bascom (1981) después, es, fundamentalmente, "arte verbal", aunque no todo el folklore lo sea ni ellos lo pretendan reducir sólo a la palabra. Sin embargo, sí que toda literatura es de alguna forma "arte verbal". Para Propp, el folklore en su origen está ligado no a la literatura, sino al lenguaje, que nace en cualquier lugar y cambia de una manera regular e independientemente de la gente (Propp 1984: 6).

Pero, eso sí, sería el folklore una forma especial de "arte verbal", porque posee una poética distintiva. La obra literaria convencional, por ejemplo, está formalmente terminada, cerrada, y el folklore se recrea constantemente, incluso vive y se transforma más allá de los grupos o individuos que inicialmente lo crearon. El libro, el poema de un autor, apenas cambian aunque los recreemos en otro contexto espacial y temporal mediante la lectura. Una obra literaria "vuelta" en folklore no lo es, por el contrario, hasta que entra –precisamente– en ese proceso de transformaciones sucesivas y adquiere los recursos (o transita por los cauces) cambiantes que caracterizan lo folklórico.

A menudo se ha buscado la diferencia entre la literatura escrita y oral, entre el folklore y lo estrictamente literario, en la existencia o no de la autoría. Pero, quizá, en lo que atañe a las expresiones folklóricas es ésta una cuestión que no deberíamos ni siquiera plantearnos. Pues tal distinción entre autoría y anonimato procede del ámbito de la literatura considerada como culta y no

tiene sentido en el campo del folklore, donde, sencillamente, no importa el autor; lo que no quiere decir que no los haya.

Más que en el *autor,* la diferencia entre unas y otras formas de arte verbal está, a mi juicio, en el *lector*, que en el caso de la literatura folklórica solía hallarse en el mismo plano o contexto de comunicación y actuar directamente sobre la obra transmitida como oyente y, a su vez, posible transmisor.

Toda lectura remite a la palabra que, en última instancia, siempre es sonido. No hemos dejado de "leer por el oído" más que por la vista. Y, en la actualidad, como ya ha quedado explicado, se produce una pluralidad de modos de lectura en torno a ese sonido remoto, tantos como formas de transmisión. No es ya, sólo, que cada lector reinterprete el texto (como siempre ha ocurrido) de manera distinta, es que se *lee* un mismo *item* desde muy diversos soportes. Así, la misma leyenda –supongamos que la popularísima de "La autostopista fantasma"– puede llegar a nuestro conocimiento por un e-mail de Internet, como recreación literaria o cinematográfica, a través de un anuncio televisivo (y uno hubo que, para anunciar una marca de automóviles, se basaba en esta imaginería fantasmagórica), desde las recopilaciones ya realizadas sobre el tema o –todavía– en una versión transmitida oralmente que, al más puro uso "tradicional", sitúa a la fantasma en una curva concreta de una carretera identificable.

La pluralidad de la lectura impregna nuestro mundo y nunca, quizá, la diversidad de vías de la comunicación literaria ha sido tan extensa. Por ello, cuando hablamos de la lectura no podemos pensar únicamente en el lector decodificando un texto impreso, sino en muchos tipos de lectores ante un casi innumerable catálogo de situaciones o espacios en que se transmite lo literario.

Para comprender cómo actúa esta transmisión hoy, debemos tomar en consideración no sólo las distintas clases de oralidad –de las que ya hablara Zumthor (1983: 10)–, sino también esa misma pluralidad de la lectura. La ampliación de vías que se ha producido en tiempos recientes afecta tanto a lo oral como a lo textual y ha contribuido a entremezclar más aún sus modelos. No desaparece la lectura ni está en trance de desaparición: las leyendas urbanas a las que antes me refería se difunden, sobre todo, entre los más jóvenes. Muchos de ellos conocen, de otro lado, las grandes obras de la literatura –siquiera por primera vez– a través de versiones televisivas o cinematográficas. Quizá haya que repensar, más bien, el concepto de lectura. Pues la literatura no muere porque se lea, convencionalmente, menos, lo que además no deja de ser muy discutible. Permanece siempre inalterable la necesidad humana de contar y contarse; de volver a escuchar –o leer– la misma historia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc (1998). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Barcelona: Editorial Gedisa.

APPADURAI, Arjun (1996). *Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization.* Minneapolis-London: University of Minnesota Press.

BASCOM, William (1981). *Contributions to Folkloristics.* Merrut (India): Archana Publications.

BEN-AMOS, Dan (2000). "Hacia una redefinición de Folklore en contexto". En SÁNCHEZ CARRETERO, Cristina, NOYES, Dorothy y DÍAZ G. VIANA, Luis. *Performance, arte verbal y comunicación. Nuevas perspectivas en los estudios de folklore y cultura popular en USA.* Oiartzun: Sendoa, 35-53.

BURKE, Peter (1981). *Popular Culture in Early Modern Europe.* New York: Harper & Row.

DÍAZ G. VIANA, Luis (1999). *Los guardianes de la tradición. Ensayos sobre la "invención" de la cultura popular.* Oiartzun: Sendoa.

— (2000). *Palabras para el pueblo. Aproximación General a la Literatura de Cordel,* Vol, I. Madrid: CSIC.

— (2003). *El regreso de los lobos. La respuesta de las culturas populares a la era de la globalización.* Madrid: CSIC.

DUNDES, Alan (1977). "Who Are the the Folk?", en BASCOM, W. R. *Frontiers of Folklore.* Boulder (Colorado): Westview Press.

GRAMSCI, Antonio (1988). *Antología* (Selección, traducción y notas de Manuel Sacristán). Madrid: Siglo XXI.

MAL LARA, Juan de (1568). *La philosophia vulgar.* Sevilla.

NOYES, Dorothy (2000). "Sociedad y estudios de folklore en USA", en SÁNCHEZ CARRETERO, Cristina, NOYES, Dorothy, DÍAZ G. VIANA, Luis. *Performance, arte verbal y comunicación. Nuevas perspectivas en los estudios de folklore y cultura popular en USA.* Oiartzun: Sendoa, 19-32.

ORTÍ, Antonio y SAMPERE, Josep. (2000). *Leyendas urbanas en España.* Barcelona: Martínez Roca.

PEDROSA, José Manuel (2004). *La autoestopista fantasma y otras leyendas urbanas españolas*. Madrid: Páginas de Espuma.

PUJOL, J. M. (coord.) (2002). *Benvingut/da al club de la SIDA, i altres rumors d´actualitat.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

PRATT, Joan (1999). "Folklore, cultura popular y patrimonio", *Arxius de Sociologia,* 3, 87-109.

PROPP, Vladimir (1984). *Theory and History of Folklore*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

ZUMTHOR, Paul (1983). *Introduction a la Poésie Orale.* Paris: Editions du Seuil.

Larrañaga, Elisa.
Yubero, Santiago.
"El hábito lector como actitud.
El origen de la categoría de *falsos lectores*", en *Revista OCNOS*
nº 1, 2005, p. 43 - 60.

El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de "falsos lectores"

Elisa Larrañaga
Santiago Yubero
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Conducta lectora, actitudes, estereotipo, estudiantes universitarios, categorización social.

KEYWORDS:
Reader behavior, attitudes, stereotype, university students, social categorisation.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es analizar el hábito lector desde una perspectiva actitudinal. Para ello estudiamos la conducta de lectura, el componente afectivo y el estereotipo lector, en estudiantes universitarios.
Los resultados muestran que el hábito lector se comporta como una actitud, apareciendo el fenómeno de deseabilidad social, creando un grupo de 'falsos lectores'.

ABSTRACT: The objective of this article is to analyze the habit reader from a actitudinal perspective. For we study it the reading behavior, the affective component and the stereotype reader, in university students.
The results show that the habit reader behaves like an attitude, appearing the phenomenon of social deseability, creating a group of 'false readers'.

INTRODUCCIÓN

Si entendemos el hábito lector con la doble acepción que contiene el concepto de hábito: como la facilidad que se adquiere por la constante práctica de un mismo ejercicio y como la tendencia a repetir una determinada conducta, hemos de pensar que la conducta lectora debe entrar a formar parte del repertorio conductual del sujeto, insertándose en su propio estilo de vida. Ello supone, sin duda, una *intencionalidad en la acción*, una orientación positiva hacia el libro, que ha de llevar implícito algún tipo de *satisfacción personal* que refuerce el hecho de ser lector.

Leer es, fundamentalmente, una conducta individual, pero con un significado social y cultural. Por esta razón, aunque la decisión de leer pertenece al campo de lo estrictamente personal, existen influencias externas que orientan la voluntad del sujeto. Las primeras presiones externas provienen de la obligatoriedad impuesta por el contexto formal de la escuela, donde nos podemos encontrar niños que saben leen, pero que no tienen voluntad de ser lectores, en el sentido de que no deciden libremente leer. Ésta puede ser una parte de la explicación del hecho de que, aunque nos encontramos con altos índices lectores en la población infantil, la tasa de abandono de la actividad lectora sea muy elevada una vez finalizada la escolaridad obligatoria, incluso antes. Podemos pensar que, aunque pueden llegar a sentir la necesidad de leer, no han adquirido el autorrefuerzo necesario para disfrutar del placer de la lectura.

La socialización lectora

Desde nuestro punto de vista, la formación de hábitos lectores tiene un carácter social (Cerrillo, Larrañaga y Yubero, 2002). Se trata de una elaboración educativa que se lleva a cabo dentro del proceso de socialización, resultando un aprendizaje que se realiza en diversos contextos. Sin duda, el entorno social del sujeto será decisivo para la adquisición de los hábitos lectores (Díez de Ulzurrum, 1999). Su importancia radica en la transmisión de un conjunto de prácticas culturales que incluyen la utilización del material escrito, la motivación y los objetivos de la lectura. Así, junto a la adquisición de conocimientos y comportamientos, el niño adquiere los

componentes socioculturales que acompañan a la actividad (Lacasa, Reina, Cruz y Alburquerque, 2003). Por este motivo tiene un gran peso la significación social que posea la lectura, de manera que para interpretar el acto lector es preciso apoyarse en variables socioculturales (Clemente y Domínguez, 1999). De tal forma que para que una persona se implique en el desarrollo de sus propios hábitos lectores es necesario que interprete la lectura también como un hecho cultural relevante y no sólo como una destreza instrumental de carácter individual.

Situar la lectura en el marco de la interacción social implica tener en cuenta tanto su dimensión de conocimiento (destreza), como su dimensión social (normas, valores y actitudes). Ello, nos permite analizar cómo el individuo se va desarrollando dentro de una estructura social determinada, con una ideología y en una cultura que van a dar significado a los objetos sociales y van a establecer el tipo de interacción que ha de darse entre ellos (Gilly, Roux y Trognon, 1999).

Representación social de la lectura

En este marco alcanza especial relevancia la teoría de las representaciones sociales, que supone el desarrollo de las formas de pensar, sentir y actuar, que van a permitir explicar las interacciones de la persona con los objetos sociales del contexto. Las representaciones sociales pueden orientar nuestro comportamiento (Cabruja, 1998; Banchs, 2000), marcando las pautas de conducta que son adecuadas en relación con un objeto en un contexto determinado. Así, a partir del conocimiento de la representación social de la lectura, podemos entender las diferentes *formas de pensar, sentir y actuar ante el comportamiento lector.*

Por otra parte, las representaciones sociales son "compartidas por los miembros de un mismo grupo y constituyen una visión consensuada de la realidad" (Jodelet, 1991: 30), lo que confiere identidad al grupo (Wagner y Elejebarrieta, 1994) y cumple la función social de guiar y mediar la acción y la comunicación individual y social. Cuando una representación social adquiere una alta extensión cuantitativa en la sociedad, podemos hablar de *representaciones sociales colectivas* o *estereotipos* (Tajfel, 1984). Éstas se basan en las experiencias vividas en torno a las emociones, a los sentimientos y a los estados de bienestar o malestar (Vergara, 1992) que genera un determinado objeto social, y forman parte del conocimiento social compartido. Por ello, la representación social que tengamos de la lectura puede ser fuente de motivación o desmotivación lectora y nos acompañará en nuestras relaciones cotidianas, orientando nuestra relación con la lectura.

El estereotipo del lector ha variado dentro de las distintas culturas y a lo largo del tiempo (Manguel, 2001); en la actualidad la lectura se asocia con actividad intelectual, con el aprendizaje, con el estudio o con la información…, reflejando así la dimensión utilitarista que la vincula, básicamente, con la adquisición de conocimientos. De forma habitual la lectura se considera un ejercicio de abstracción, asociándose a un esfuerzo de carácter intelectual. Pero también se puede asociar con el entretenimiento y, en este caso, se alude a su carácter relajante, con una visión agradable. Así pues, podemos diferenciar la lectura instrumental, que se hace para obtener información (aprender, estudiar, saber el funcionamiento de algo), de la lectura ociosa, que se hace de forma voluntaria, para divertirse y entretenerse, que también puede llevar al conocimiento pero que, en ningún caso, lo tiene como objetivo primordial.

No podemos separar las conductas lectoras del contexto social e ideoló-

gico que genera la necesidad, o no, de esas conductas. En nuestra sociedad, por mucho que se trate de fomentar la lectura placentera, a la actividad lectora se le da importancia por su dimensión instrumental. El acto lector ha perdido significación social (Montes, 2000) a favor de su instrumentalidad. Como afirma Camps (2002: 51): "No es preciso leer mucho ni muy bien para hacer cualquier cosa. Basta saber leer". Se produce una controversia social entre el prestigio de la lectura y la valoración de la actividad de leer por placer.

La categorización social del lector

Los sujetos no vivimos aislados, nos relacionamos constantemente con diferentes personas que van constituyendo nuestro marco de referencia y formamos grupos sociales con los que nos identificamos y con los que compartimos distintas características. La sociedad construye categorías sociales en función de determinados atributos, así, somos hombres o mujeres; estudiantes o trabajadores, ... perteneciendo a estos grupos en función de unas variables personales y grupales.

Las teorías cognitivas parten de que los estereotipos son una consecuencia de esta categorización (Navas, 1997). Sobre la base de esta premisa se desarrollan las explicaciones que los sujetos realizan para justificar su pertenencia a distintas categorías. Se dan, por ello, diferentes atribuciones en función de los distintos grupos sociales (Leyens, Yzerbyt y Schadron, 1992), que llevan a constituir un sistema de creencias sobre la probabilidad de que los miembros de un grupo se comporten, sientan y piensen de una determinada manera (Paéz y Ayestarán, 1987). Así, al incluir a un individuo en una categoría, se le relaciona con un modelo, con un prototipo, lo que implica asignarle un conjunto de características comunes, de personalidad y de conducta (Hamilton y Trolier, 1986) que, incluso, hacen que se creen unas expectativas sobre cómo ha de pensar y sobre cómo ha de actuar. De este modo, los estereotipos proporcionan pistas sobre la conducta probable de los miembros de una categoría y ayudan a comprender y evaluar la conducta de las personas que pertenecen a la misma.

Este proceso de atribución de características y de búsqueda de explicaciones sociales, sobre las conductas de las personas categorizadas en un determinado grupo social, no está basado en datos reales ni objetivos, lo que puede provocar errores. Entre ellos, nos interesa destacar el 'favoritismo endogrupal' (Mullen, Dovidio, Johnson y Cooper, 1992)), que plantea que la percepción que realiza un sujeto de los otros grupos (exogrupos), desde su perspectiva de miembro de un determinado grupo social (endogrupo), es condición suficiente para provocar la discriminación hacia los miembros del exogrupo (ellos) y el favoritismo con el endogrupo (nosotros). Esta respuesta es una motivación que nace de la necesidad que tenemos las personas de mantener una imagen positiva de nosotros mismos y, por lo tanto, elevar nuestra autoestima (Tajfel y Turner, 1986). Algunos autores hablan de un proceso automático y universal (Greenwald y Banaji, 1995), casi inevitable (Greenwald y cols., 2000). En este sentido, cuando una persona se encuentra ubicada dentro de un grupo al que se le atribuyen valoraciones negativas, se produce un intento de transformación de la imagen en busca de la 'deseabilidad social' (Echebarría y Páez, 1989), en función de aquello que es aceptado y valorado socialmente, ya que conseguir una identidad social positiva es una necesidad básica del ser humano (Capozza y Volpato, 1996).

Como consecuencia del favoritismo endogrupal se produce el 'error fundamental de la atribución' (Ross, 1977), que consiste en explicar las acciones negativas del exogrupo en términos

de rasgos permanentes e intrínsecos, atribuyendo las acciones positivas a factores situacionales. En el caso contrario, cuando se trata del endogrupo, se realiza una atribución inversa.

De esta manera, tradicionalmente, leer se ha asociado a poseer cultura, lo que supone que pertenecer a una categoría social vinculada al conocimiento, como sería por ejemplo la categoría de estudiante universitario, implicaría llevar asociado el atributo de lector.

Si volvemos al punto de partida y unimos el componente individual con el componente social de la lectura, establecemos el concepto de lector desarrollado con tres elementos: conductual (establecido por la ejecución de la conducta de leer), afectivo (asociación placentera a la actividad lectora) y cognitivo (estereotipo). El constructo psicológico que da unidad a esta realidad es la actitud. Podemos entender, por tanto, el hábito lector como una actitud positiva hacia la lectura.

Realmente, no podemos considerar que se trate de una idea nueva. Millán (2002: 397) en el glosario de su libro *La lectura en España* define el hábito lector como "principio generatriz que expresa la capacidad de producción de prácticas lectoras, …", haciendo referencia a una conceptualización similar a la actitud. También, muchos autores se refieren a la 'adquisición de actitudes' en las que se fundamenta la lectura (Clemente y Domínguez, 1993; Maruny, Ministral y Miralles, 1997; Equipo Peonza, 2001; Contreras, 2002; Arizaleta, 2003).

El objetivo de este trabajo ha sido comprobar la existencia de los tres componentes estudiados, 'pensar' (cognitivo), 'sentir' (afectivo) y 'actuar' (conductual), en la respuesta lectora de los sujetos, para verificar si se producen conjuntamente, y si marcan diferencias en función de las categorías de pertenencia lectora.

MÉTODO

Muestra e instrumento de medida

Los datos presentados en este informe provienen de una investigación más amplia cuyo objetivo es analizar las variables psicosociales que están en la base de la formación de los hábitos lectores.

Para la recogida de los datos se ha empleado la técnica de encuesta, elaborando un cuestionario escrito, que ha sido cumplimentado de forma individual por los sujetos del estudio. En la construcción del instrumento de recogida de datos se han tenido en cuenta los cuestionarios empleados en los estudios previos sobre hábitos de lectura y las encuestas nacionales, efectuando las adaptaciones oportunas para nuestro objetivo, y completando la información con las variables de nuestro interés, que no habían entrado a formar parte de las investigaciones anteriores. La exploración del estereotipo lector se ha llevado a cabo con una prueba de evocación espontánea de rasgos, con un planteamiento dicotómico, a través de una pregunta abierta en la que pedíamos a los sujetos que escribieran tres características de `buen lector´ y tres atribuibles a `mal lector´.

El análisis realizado en este artículo se centra en la información que los sujetos aportan sobre la lectura de libros (en el Anexo presentamos las preguntas que constituyen la base de datos para la elaboración de este artículo), aunque el trabajo de investigación de partida tiene en cuenta una perspectiva global. En todos los casos los instrumentos fueron administrados por un profesor y presentados como material de base para la obtención de información de esta investigación.

El cuestionario ha sido completado por 1.011 estudiantes universitarios. Según el sexo, el 70% son mujeres y el 30% hombres. Las edades oscilan desde los 18 hasta los 54 años, aunque más del 95% de los sujetos tiene menos

de 25 años. Proceden de cinco universidades (Universidad de Castilla-La Mancha, Complutense de Madrid, Alcalá de Henares, León y Alicante) y ocho titulaciones (Trabajo Social, Magisterio: especialidades de Audición y Lenguaje, Educación Especial, Infantil, Inglés y Primaria; Arquitectura Técnica, Ingeniero Técnico de Informática e Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, Administración y Dirección de Empresas, Humanidades y Psicopedagogía), con lo que se ha procurado abarcar diferentes campos de formación.

Hemos seleccionado la población de estudiantes universitarios porque entendemos que estos sujetos ya tienen desarrolladas las capacidades cognitivas relacionadas con la lectura y deben poseer un estilo de vida propio en el que la lectura ya cumple un determinado papel. Nos encontramos ante una situación de estudio en la que podemos diferenciar entre sujetos lectores y no lectores, que nos permite analizar la distribución de los componentes del hábito lector.

La primera dificultad para abordar el análisis de la lectura en alumnos universitarios es la inclusión, bajo un mismo concepto de lectura, de la gran variedad de prácticas que realizan estas personas en su actividad como estudiantes: lectura de apuntes, lectura de artículos, lectura de información en Internet, lectura de capítulos o de libros vinculados con su formación y lectura voluntaria de carácter ocioso. Aunque en el cuestionario se especificaba claramente que sus respuestas debían referirse, exclusivamente, a la información de la lectura voluntaria que llevaban a cabo, los resultados obtenidos sobre los libros leídos nos llevan a afirmar que no siempre se han ajustado, estrictamente, a la indicación realizada.

Para completar nuestro objetivo se han analizado el patrón conductual y motivacional del comportamiento de lectura voluntaria, así como el estereotipo lector. Previamente se han agrupado a los sujetos en función de su comportamiento lector, para poder así analizar las características en función de esta variable.

Categorías de lectura

En el momento de realizar la segmentación de la muestra, en función de la conducta lectora, la primera decisión fue qué medida utilizar como criterio de valoración, ya que mientras que unos estudios utilizan el tiempo dedicado a la lectura voluntaria (Eurodoxa, 1994; Precisa, 2000, 2001, 2002, 2003), otros utilizan el número de libros leídos durante el último año (Tábula V, 1998 –dirigida por De Miguel y París) como medida de lectura. Nosotros disponíamos de ambas informaciones, pero la correlación que alcanzan las puntuaciones de ambas variables (0,459), es un valor insuficiente para considerar que una puede representar a la otra, o que cualquiera de ellas representa exactamente la misma medida de lectura.

Ante este hecho, consideramos que el mejor criterio era cruzar ambas variables y trabajarlas conjuntamente, empleando como medida correctora la una sobre la otra. El motivo era poder eliminar aquellos casos en los que no se correspondían los datos procedentes de las dos fuentes, ya que encontramos sujetos en los que la información que daban en la respuesta a una pregunta no era posible, teniendo en cuenta la respuesta de la otra (por ejemplo, es imposible mantener el cruce 'no leo nada' y haber leído 'de 15 a 20 libros' en el último año). Gómez Soto (1999: 181), en la misma dirección, destaca "... la necesidad de integrar y contrastar en cada encuesta varias perspectivas de análisis, ya que ningún indicador es perfecto".

Una vez establecidas las variables de valoración, teníamos que decidir los

valores concretos para establecer la segmentación, pues también son muy diferentes los criterios utilizados para definir a un sujeto como lector. En la variable del volumen de lectura, teniendo en cuenta que nuestra muestra de estudio son alumnos universitarios (para los que la lectura es un instrumento de trabajo, Pérez Rioja, 1988), consideramos como 'no lectores' los sujetos que se adscribían a las dos primeras categorías de respuesta (no leer ningún libro y 1 o 2 libros en el último año), por entender que en la población de estudiantes universitarios ese es un nivel mínimo de exigencia de estudio y, por tanto, cuantificable fuera de la consideración de lectura voluntaria. Hemos considerado categorías de respuesta de 'lector habitual' al que informa que ha leído como mínimo 10 libros al año. Leer de 2 a 10 libros al año lo hemos considerado como 'lectura ocasional'.

Así pues, en función de estos criterios, hemos recodificado ambas variables, tiempo de lectura voluntaria y número de libros leídos al año, asignando tres valores para cada una de ellas: `no lector´, `lector ocasional´ y `lector habitual´. Tras esta nueva codificación, hemos cruzado ambas variables para conseguir la *asignación lectora* de cada sujeto en cuanto al hábito lector.

La coincidencia en la valoración de ambas variables, lleva a la asignación correspondiente. La discordancia entre las valoraciones, supone una distorsión de la información, en una u otra pregunta, para ofrecer una imagen de sujeto lector, o querer aparentar que se lee más de lo que realmente se lee; es general, en los estudios de lectura, la declaración de una actividad superior a la realizada (Contreras, 2002). Este problema nos ha llevado a adoptar distintas alternativas: cuando en alguna de las variables la valoración era de `no lector´, unido a una valoración lectora en la otra, hemos considerado que el sujeto era realmente `no lector', apareciendo como '*falso lector*' (FL) y, como tal, lo hemos categorizado. El cruce de `lector ocasional´ con `lector habitual´ lo hemos asignado como `lector ocasional´ (LO), dejando sólo como `lectores habituales´ (LH) y 'no lectores' (NL) a aquéllos que cumplen esa condición en las dos entradas.

Los porcentajes de distribución en cada cruce (tabla I) suponen que sólo un 45.7% realiza una respuesta concordante entre las dos variables. O lo que es lo mismo, que más de la mitad de los sujetos pueden estar distorsionando su imagen como sujetos lectores. Un 19.1% de los sujetos aparecen como lectores en una variable y como no lectores en la otra, son los que hemos designado como 'falsos lectores'. Y el 35.1% entran en una variable como `lectores ocasionales´ y en la otra como `lectores habituales´, los hemos considerado como `lectores ocasionales´; se trata de sujetos lectores que también estarían distorsionando su imagen lectora, potenciando una valoración positiva. (Ver Tabla I).

Esto supone un sesgo en la medida adoptada tradicionalmente para la conducta lectora. Dos problemas se han estudiado y se ha comprobado que tienen gran significación en las medidas de autoinforme con respecto a las respuestas del sujeto, se trata de la *deseabilidad social* y del *autoengaño*. Estos efectos han sido estudiados para el valor de las medidas explícitas sobre la información obtenida de las personas, en cuanto a las actitudes ante determinados fenómenos sociales. En la situación de *deseabilidad social* el sujeto intenta mostrar una actitud y comportamiento favorables ante la audiencia (en este caso ante el entrevistador) con respecto a su nivel lector, se trata de mostrar una impresión favorable falseando —en positivo— las respuestas, hasta acercarlas a lo deseable. En cuanto al *autoengaño,* es posible que los sujetos se nieguen a aceptar que

Tabla I. Porcentajes en los cruces de las variables de codificación y asignación lectora.

Número de libros leídos	Tiempo lectura voluntaria		
	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual
No lector	9,3 (NL)	12,2 (FL)	3,4 (FL)
Lector Ocasional	2,8 (FL)	18,3 (LO)	28,9 (LO)
Lector Habitual	0,7 (FL)	6,2 (LO)	18,1 (LH)

tienen un déficit en lectura, ya que se la considera importante socialmente y mucho más con respecto al rol de estudiante universitario. Sin embargo, este autoengaño puede guardar relación con el concepto de autoestima, dentro de la categoría grupal a la que pertenecen (la necesidad para un universitario de la lectura). Negar el hábito lector puede, en parte, 'descategorizarlos' como universitarios y, en este caso, para mantener la autoestima pueden tomar la opción de rebajar el nivel lector. Tal vez no se trata de engañar al investigador, sencillamente se mienten a sí mismos. Lo que se podría plantear es si el autoengaño es consciente o se trata de un proceso más o menos automático. La clave está en el control que sobre las respuestas tiene el sujeto (control alto), ya que la encuesta les ofrece la posibilidad de razonar y dirigir la respuesta, en un sentido u otro.

La distribución de la asignación lectora queda establecida con un 19.1% de 'falsos lectores', un 9.3% de 'no lectores' (estos porcentajes suponen casi un 30% de sujetos que no leen, aún encontrándose en el contexto universitario y en una situación de estudiantes); 18.1% de 'lectores habituales' y el 53.5% restante bajo la categoría de 'lectores ocasionales'. Coinciden, en líneas generales, con los índices lectores publicados por las encuestas nacionales. Aunque casi la mitad de los españoles no ha leído jamás un libro (Mata, 2002), los valores son superiores en sujetos universitarios y en estudiantes.

RESULTADOS

Analizaremos por separado los tres componentes del hábito lector, que han sido considerados: en primer lugar, el *componente conductual*, después el *afectivo* y, por último, el *cognitivo*.

Componente conductual

Se les preguntaba a los estudiantes si *estaban leyendo algún libro en ese momento* y el título del mismo. Sólo consideramos respuesta positiva cuando informaban también sobre el libro que estaban leyendo. Los porcentajes de respuesta marcan diferencias significativas entre los grupos lectores (p= 0.00): un 13% de 'no lectores', el 50% de los 'lectores ocasionales' y un 80% de 'lectores habituales', de los 'falsos lectores' son un 30% los que indican la información que se les pedía. Al estudiar el título del libro que estaban leyendo, sólo un 1% de los 'no lectores' parece reflejar lectura voluntaria, los demás informan de títulos de libros que, en el estudio segmentado según carreras, han aparecido como lectura obligatoria de su currículum académico. En el grupo de 'falsos lectores' esta situación se reproduce en el 62% de los

sujetos, quedando sólo un 38% que, aparentemente, realizan actividad de lectura voluntaria.

Respecto a los *tres últimos libros leídos,* las diferencias se encuentran, fundamentalmente, entre `no lectores´ y `lectores´. Informan de los tres últimos libros el 35% de 'no lectores', 84% de 'lectores ocasionales', 93% de 'lectores habituales' y 54.5% de 'falsos lectores'. En el análisis de los títulos vuelve a producirse un predominio de la lectura obligatoria en 'no lectores' y 'falsos lectores'. Son los 'lectores habituales' los que proporcionan más información, pudiendo implicar esto no sólo más actividad lectora, sino también mayor interés por la misma, proporcionándose más datos sobre los autores de los libros leídos. De hecho, en el grupo de 'no lectores' y 'falsos lectores' se producen errores en la asignación de la autoría del libro que han leído y, en otros casos, desconocimiento, no completando la información requerida.

Lo que parece diferenciar al lector del no lector no es solamente la frecuencia con la que llevan a cabo la actividad lectora, también se encuentran diferencias en la *tipología de lectura*. Este hecho se planteaba como una pregunta de alternativa múltiple, en la que el estudiante debía marcar el tipo de lectura que realizaba. Mientras que los sujetos 'no lectores' se ubican en un 70% en una sola respuesta sobre el tipo de lecturas que realizan, algunos 'lectores habituales' llegan a abarcar todas las alternativas de respuesta, aunque el 80% se sitúa en torno a las tres. Parece que el 'lector habitual' no sólo lee más cantidad, sino también más variedad. Nos parece importante resaltar que en el grupo de 'no lectores' hay sujetos en los que la lectura de cómics está marcada como la única opción de lectura.

Los porcentajes de elección de cada una de las alternativas (Tabla II) reflejan que la lectura preferida por todos los grupos de estudio es la novela y, en segundo lugar, el tema histórico para los `lectores´ y el cómic para el grupo de 'no lectores'. La lectura de novela es informada por más del 90% de 'lectores' y el 50% de 'no lectores', mientras que los 'falsos lectores' lo hacen en un 80%. Destacan también los diferentes porcentajes de lectura de poesía, ensayo, historia y teatro, incrementándose su lectura conforme aumenta la conducta lectora de los sujetos.

TABLA II. Elección de lectura según tipología (en porcentajes)

Tipología de lectura	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual	Frecuencia Lectora	P
Novelas	50.0	91.8	96.7	80.6	0.00
Poesía	3.2	18.1	27.2	9.9	0.00
Ensayo	1.1	7.9	16.7	1.6	0.00
Historia	12.9	24.9	33.3	18.8	0.00
Memorias	2.2	6.7	8.3	4.7	0.17
Cómic	14.0	13.5	17.2	15.7	0.62
Teatro	5.4	17.8	17.8	11.5	0.00

Componente afectivo

Hemos partido de considerar que lo que define al lector es dirigirse voluntariamente a la lectura y la obtención de una satisfacción personal por la acción. Por ello, incluimos una serie de preguntas dirigidas a conocer la motivación que les dirige a leer.

En la pregunta del *por qué leen,* aparecen diferencias en la motivación que dirige a los sujetos hacia la lectura, en función de la asignación lectora. La primera diferencia es el número de categorías de respuesta elegidas por unos y otros sujetos: mientras que los sujetos del grupo 'no lector' no contestan en un 28%, no hay ningún 'lector habitual' que no dé respuesta a esta pregunta. Además, el 37% de los 'no lectores' dan como respuesta un solo motivo, el 75% de los 'lectores' dan tres alternativas de respuesta o más.

Las alternativas de elección parecen marcar una motivación diferencial (Tabla III). Los 'no lectores' y los 'falsos lectores' se dirigen a la lectura, básicamente, para informarse; los 'lectores' porque les gusta, como primera motivación, y, unido a ello, porque les divierte y aprenden. Lo que distancia en mayor medida a 'no lectores' de 'lectores' es el leer porque les gusta.

Pensamos que esta diferencia puede ser fundamental para explicar la situación lectora de cada grupo. Si el motivo de leer es informarse, cuando no existe esa necesidad no habrá acercamiento a la lectura, puesto que se realiza un uso estrictamente instrumental del acto lector. Sin embargo, cuando te diriges a la lectura porque te gusta y te divierte, la motivación es intrínseca al propio acto lector. La satisfacción de la actividad está en sí misma, el refuerzo es la actividad, con lo cual el comportamiento del sujeto irá dirigido a repetir la conducta de leer.

Incluíamos también una pregunta en la que debían valorar su *gusto por la lectura en el momento actual,* con la que se quería comprobar la vinculación del gusto por la lectura con la puesta en acción de la conducta. La distribución porcentual obtenida en la segmentación de la muestra por asignación lectora parece confirmar los resultados de la motivación lectora. En la valoración "nada" sólo se encuentran sujetos 'no lectores', aunque el porcentaje más alto en este grupo se sitúa en "poco" (casi el 42%). En contraposición, los 'lectores ocasionales' se sitúan, mayoritariamente, en "bastante" y los 'lectores habituales' en "mucho", mientras que los

TABLA III. Motivos de lectura (en porcentajes)

	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual	Frecuencia Lectora	p
Me divierte	4.3	32.5	44.4	18.3	0.00
Aprendo	8.6	33.1	43.9	26.2	0.00
Me informo	36.6	30.5	28.3	37.7	0.37
Me evado	11.8	19.4	16.7	15.2	0.18
Me gusta	9.7	57.1	73.5	36.1	0.00
Estoy al día	9.7	7.7	8.3	11.5	0.79

'falsos lectores' lo hacen en "regular".

Si consideramos la escala de respuesta como una escala continua (de 0: Nada a 4: Mucho), podemos analizar los valores medios por asignación lectora y calcular la significación de su diferencia con un contraste de Anovas. Con esta transformación obtenemos los siguientes valores: 'no lector': M= 1.44; 'lector ocasional': M= 2.95; 'lector habitual': M= 3.49; 'falso lector': M= 2.36; (p= 0.00). Indican más claramente la distancia afectiva a la que se sitúan los 'no lectores' y la vinculación que sienten los 'lectores habituales' con la conducta lectora. Los 'falsos lectores' están en una posición en que, sin llegar a disgustarles la lectura, tampoco llegan a cuajar la relación.

Hemos estudiado también la motivación de compra de libros. En el análisis de los *motivos por los que compran los libros* (Tabla IV), los 'no lectores' y 'falsos lectores' destacan, por encima de todas las razones, el comprar el libro porque lo necesitan (significaría la dimensión instrumental de la lectura).

La mayor diferencia se produce en la motivación voluntaria de la compra, "me apetece"; también se encuentran diferencias en el deseo de "tenerlos en casa". Podríamos suponer que, cuando el sujeto 'no lector' y el 'falso lector' no necesiten los libros (posiblemente cuando abandonen su condición de estudiante), reducirán la conducta de compra.

Componente cognitivo

En líneas generales, los estudiantes universitarios coinciden en una imagen positiva del "buen lector" y una imagen negativa del "mal lector". En los estereotipos de ambos conceptos se incluyen características conductuales, cognitivas y de personalidad del sujeto, también aparecen atributos referidos al contexto del sujeto (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2004).

Estereotipo de `buen lector´

En el estereotipo de 'buen lector' destacan en todos los grupos los atributos de dedicación lectora ("lee mucho", "lee todos los días", "siempre está leyendo"), también la capacidad y destreza lectora ("entiende lo que lee", "agilidad lectora", "lee bien"), aunque en mayor medida para los 'lectores'. En segundo lugar, los 'lectores' acuden al interés por el conocimiento ("afán de conocer", "ganas de aprender") y el interés por la lectura ("necesidad de leer", "aficionado a la lectura"); mientras que lo hacen en orden inverso los sujetos 'no lectores' y los 'falsos lectores'. Esto puede implicar que los 'no lectores' y 'falsos lectores' quiten relevancia social al sujeto lector, considerando que a los buenos lectores les representaría en menor medida el interés hacia áreas valoradas socialmente (el saber o la lectura).

En las características de personalidad aparece una diferencia sustancial, en el sentido de que en el grupo de 'no lectores' aparecen algunos atributos con carácter negativo para categorizar al lector: "aburrido", "serio", "raro", "ratón de biblioteca" … Por último, los 'lectores ocasionales' recurren en mayor medida a características vinculadas con la disponibilidad de tiempo libre: "sin ocupación", "tiene tiempo para la lectura"... Podríamos considerar que la representación social del `buen lector´ en los 'no lectores' actúa como justificación de su propia conducta, reduciendo la implicación del interés por conocer y la importancia de las capacidades de comprensión y expresión lingüística del sujeto lector, no considerando que el `buen lector´ lo sea por tener más ganas de aprender o mayor curiosidad, pues eso implicaría reconocer que ellos mismos carecen de interés. También evocan características en las que el sujeto lector lo es porque tiene mayor disponibilidad de tiempo; aunque esto podría tratarse también de una justifi-

TABLA IV. Motivos de compra de libros (en porcentajes)

	No lector	Lector Ocasional	Lector Habitual	Frecuencia Lectora	p
Los necesito	61.3	51.2	41.1	51.8	0.00
Me apetece	10.8	50.6	66.9	34.6	0.00
Está de moda	1.1	0.4	0	0.5	0.38
Me gusta regalarlos	9.7	10.9	11.6	11.0	0.88
Me gusta tenerlos	1.1	18.0	19.9	7.9	0.00

cación, pues el tiempo del que disponen debería ser semejante.

Estereotipo de `mal lector´

En el estereotipo del `mal lector´, los 'no lectores' emplean con menor frecuencia los atributos lingüísticos referidos a problemas de comprensión y capacidad lectora, incrementando las características del desinterés lector. Realizan la atribución de que los malos lectores lo son porque "no tienen interés por la lectura", "les aburre leer", …; pero no es que se alejen de la lectura porque existan problemas de dominio del lenguaje escrito; mientras que los 'lectores habituales' opinan que es superior el desinterés por conocer del 'mal lector' ("despreocupado", "desinteresado", "indiferente"), que el desinterés por la lectura, incluyendo referencias a la lectura instrumental del 'mal lector' ("lectura forzada", "sólo lee lo que le mandan"). Podemos interpretar estos resultados en la dirección de que se trata de justificar la no lectura, o la lectura menos frecuente, apelando a que no leen porque no quieren leer, no porque no tengan interés en obtener conocimiento.

Los 'lectores' acuden a la dificultad de comprensión de los malos lectores y a su escasa capacidad lectora ("no entienden lo que leen", "lectura lenta", "entiende a medias"); por el contrario, los 'no lectores' acuden, en mayor medida, a la ausencia de la dedicación lectora ("lee poco", "lectura discontinua", "apenas lee", "mala experiencia lectora"), dejando de lado los problemas en la adquisición y destreza lectora.

En personalidad, de nuevo, las diferencias cualitativamente son importantes. El grupo de 'no lectores' acude a la evocación de algunos adjetivos socialmente positivos para categorizar al mal lector: "activo", "alegre", "currante", "deportista", "joven", "gracioso"...; mientras que los grupos de 'lectores' evocan características con carácter negativo: "apático", "simple", "poco comprometido", "inmaduro".

Destacan en los grupos de 'lectores' las referencias hacia la preferencia por otros ocios distintos de la lectura, lo que implica un estilo de vida diferente, con una distribución distinta del tiempo de ocio ("fiestero", "prefiere la TV", "sólo deporte").

Estos resultados pueden explicarse si consideramos que la lectura alcanza una valoración social alta en la universidad y, como consecuencia de ello, el sujeto 'no lector' justifica su conducta (de no lectura) acudiendo, fundamentalmente, a explicaciones externas a sí mismo: no lee porque tiene otras cosas que hacer y, del mismo modo, el

'lector ocasional' no lo hace con más frecuencia porque le falta tiempo. Ello les permite seguir manteniendo un autoconcepto positivo y sentirse miembros de la categoría social de estudiante universitario, que socialmente incluye el gusto por la lectura. Los 'lectores habituales' interpretan la conducta del `no lector´ diciendo que no leen porque no les gusta y les aburre, realizando una atribución intrínseca de la conducta. Esta percepción de los lectores llevaría implícita una valoración socialmente negativa del individuo no lector, a quien su desinterés y falta de motivación le llevaría a no leer.

Estereotipos en los `falsos lectores´

Respecto a los 'falsos lectores', para el `buen lector´ coinciden con los sujetos 'no lectores' en que reducen el componente de voluntariedad que dirige al sujeto hacia la lectura. Sin embargo, acuden en mayor medida al interés por conocer, situándose paralelos con los 'lectores ocasionales', quizá porque se consideran lectores y destacan las "ganas de conocer", el "interés por aprender"… También resulta indicativa la mayor frecuencia de empleo de atributos del contexto que en los otros grupos y la referencia a un estilo de vida particular ("falta tiempo", "mucho trabajo", "ocupado", "muchas obligaciones", "casero', 'solitario'…). Posiblemente, como justificación de su baja actividad lectora: no leen porque no tienen tiempo, no porque no tengan interés. La categoría de personalidad refleja una actitud positiva hacia el lector: "despierto", "dinámico", "educado", "paciente"…

Para `mal lector´ su estereotipo coincide con el de los sujetos 'lectores'. Predomina el desinterés por conocer, atribuyendo que el `mal lector´ no tiene interés por el conocimiento. Esto podría reflejar que, realmente, ellos no se consideran no lectores, por lo que no podríamos entender esto como una mentira social, sino como un engaño personal en el que han reducido los niveles de percepción y valoración, para entrar en la consideración de lectores. De hecho, aparece como atributo de buen lector "lee 5 o 6 libros al año", entendiendo que se trata de una conducta elevada de lectura.

Aparecen referencias a una lectura vinculada al trabajo de estudio: "no subraya", "no busca en el diccionario"; pudiendo indicar que se dirigen más hacia la lectura instrumental, que hacia la lectura placentera. De nuevo, se refieren al contexto con más frecuencia que en los demás grupos, se trataría de una justificación de su conducta, lo que podría indicar que, realmente, la conducta lectora no está insertada en su estilo de vida.

Los resultados comparados obtenidos podrían explicarse psicológicamente desde el sesgo del `favoritismo endogrupal´. Los sujetos 'no lectores' muestran una tendencia más positiva hacia los `no lectores´ que el resto de los grupos, posiblemente para mantener su autoestima social aunque no lean, y es que, como afirma Alvira y cols. (2001: 21): "La lectura es una actividad bien valorada aunque no se practique".

Planteamos también una cuestión vinculada con el campo perceptivo, la valoración personal de su *nivel lector*.

Los porcentajes de respuesta muestran también diferencias en función del grupo de estudio. Los sujetos 'no lectores' perciben en un 65% su nivel lector como "malo" y "regular", mientras que la mayor parte de los 'lectores ocasionales' se encuentran en la valoración de "normal" (51.1%), y los 'lectores habituales' se distribuyen entre "normal" (44.8%) y "bastante bueno" (40.9%). Los `falsos lectores´, mayoritariamente, como "regular".

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos nos llevan a llenar de contenido los tres componentes del hábito lector como actitud (cognitivo, afectivo, conductual), produciéndose, además, concordancia entre los tres componentes en cada uno de los grupos de asignación lectora analizados.

En su conjunto, estos resultados marcarían un patrón actitudinal diferencial para lectores y para no lectores, que quedaría caracterizado en los siguientes términos:

El *estudiante universitario no lector* realiza la conducta lectora con poca frecuencia, estando orientada hacia la `lectura obligatoria´. Se centra sólo en un tipo de texto de lectura, básicamente novelas o cómics. La motivación lectora es instrumental, para obtener información, justificando su no lectura por el hecho de tener que hacer otras cosas. Su acceso a los libros es por necesidad. Con estas condiciones es previsible que cuando finalice su período de formación universitaria abandone la actividad lectora.

El *estudiante universitario lector* realiza la conducta lectora de forma regular, interesándose por la lectura y los libros. Lee de todo, aunque predomina la lectura de novelas, sin renunciar a otros géneros literarios. Su motivación lectora es plurifactorial, centrada básicamente en que le gusta y se divierte leyendo, valorando positivamente su relación con la lectura. Considera que el `no lector´ no realiza la actividad lectora de forma voluntaria, porque le aburre leer. A estos estudiantes les gusta leer y compran los libros por una motivación intrínseca a la lectura, normalmente les apetece comprarlos y les gusta tenerlos en casa.

El *lector habitual,* además, tiene insertada la actividad lectora en su estilo de vida cotidiano, de manera que muestra una motivación interna hacia la lectura superior, sobre todo porque se divierte y le gusta. También posee una mayor motivación hacia la adquisición de libros y una percepción de nivel lector más elevado.

Los 'falsos lectores' como estrategia de deseabilidad social

El patrón que definiría al sujeto `falso lector´ se encuentra a medio camino entre los 'no lectores' y los 'lectores ocasionales'. Son sujetos que leen alguna vez, con una imagen social muy positiva del lector, pero que han rebajado el nivel de consideración que definiría al sujeto lector, para encajar ellos mismos dentro de esta categoría. Aunque no les disgusta la lectura, no tienen hábito lector y reflejan la dimensión instrumental de la lectura argumentando que si no leen más es porque no tienen tiempo.

Se trata de un grupo de sujetos que tienen una ambivalencia en el componente cognitivo. Por una parte, presentan una imagen positiva en todos los descriptores del sujeto lector, mientras que, por otra, presentan una imagen de justificación del sujeto no lector. Probablemente, aquí se refleja un favoritismo endogrupal, ya que ellos mismos no son realmente lectores, y así consiguen mantener su imagen y su autoestima, apelando a la falta de tiempo como un factor externo de atribución, que no les responsabiliza directamente de su conducta. El planteamiento sería, que si socialmente parece estar asentado que los sujetos universitarios son lectores, ellos no pueden mostrar abiertamente que no lo sean, pues su comportamiento de no lector podría ser penalizado; ante ello, se recurre a estrategias del manejo de impresiones, para modificar su imagen social.

Así, nos encontramos con respuestas lectoras en las preguntas más explícitas (tiempo que dedica a la lectura, número de libros leídos, estar leyendo un libro) y respuestas más cercanas al 'no lector' en las preguntas con menos control (título de los libros –muchos de ellos de

lectura obligatoria-) y en las preguntas implícitas (motivación).

La clave se encontraría en la relación bidireccional que se produce entre actitud y comportamiento, de manera que las actitudes determinan nuestro comportamiento y nuestro comportamiento determina nuestras actitudes. La ambivalencia entre el estereotipo lector y su comportamiento de lectura les lleva a rebajar el nivel de exigencia, para ser considerados como lectores y ubicarse dentro de esa categoría social. Así, se perciben como 'lectores' aunque las lecturas que realizan constituyen un uso instrumental para su formación. Los 'falsos lectores' compran libros, pero básicamente por necesidad. Consideran que les gusta la lectura, pero no llegan al nivel lector, y se justifican a sí mismos apelando a que no pueden leer más porque sus obligaciones no les dejan tiempo libre.

También hemos de tener en cuenta que los datos fueron recogidos en el contexto universitario e informándoles sobre el contenido del cuestionario y del empleo que se iba a realizar de su información. Turner (1975) ya señalaba que la influencia de determinadas condiciones contextuales hace más saliente la pertenencia a un determinado grupo social, marcando en esas situaciones la primacía de los términos categoriales sobre los personales. Sin ninguna duda, las condiciones en las que se recogió la información marcan la pertenencia grupal de 'estudiante universitario', que vinculan a la correspondiente asignación 'sujeto lector', por su doble condición grupal. Este hecho pudo influir a la hora de buscar en mayor medida la deseabilidad social y no ser descalificado de su grupo. Aún así, no sería extraño que pueda producirse el mismo fenómeno fuera de este contexto formal.

Creemos que para obtener una medida más fiable del hábito lector es imprescindible recurrir a instrumentos más completos de medida, que tengan en cuenta todos los componentes y no, exclusivamente, la conducta lectora que informan los sujetos a través de autoinforme. Si el objetivo es sólo dar unas cifras y cumplir el trámite, quizá se cumplan estas expectativas con una medida explícita aunque, seguramente, con datos falseados. Pero si el objetivo es de intervención, para detectar qué está fallando y conseguir crear más lectores, sería imprescindible analizar el hábito lector en toda su dimensión.

DISCUSIÓN

Más de la mitad de los sujetos distorsiona su imagen con las medidas clásicas de lectura, para producir una impresión de sujeto lector cercana a la deseabilidad social. El problema radica en la técnica de medición empleada. Si el hábito lector es una actitud, tomar en consideración solamente el comportamiento del que informa el sujeto, lleva a cometer errores en la determinación del hábito lector. Por tanto, habría que recurrir a mediciones de actitud hacia la lectura, a partir de preguntas que no permitan el control total de la respuesta por parte del sujeto, ya que las evaluaciones a través de autoinforme son fácilmente manipulables, permitiendo mostrar la imagen deseada.

Desde que Thurstone (1928) iniciara la medición de actitudes, se han ido produciendo múltiples modificaciones, desde medidas explícitas a implícitas, de medidas directas a medidas indirectas, de respuestas con alto control del sujeto a medidas menos controlables, para así poder evitar la manipulación de los sujetos en sus respuestas.

La mayor contaminación que pueden tener las medidas de las actitudes es la deseabilidad social, el tratar de dar buena impresión, autopresentarse con una imagen socialmente deseable. Para que se produzca, el sujeto tiene que saber que participa en una investigación, conocer el objetivo de la misma, saber

las claves de medida, tener control sobre su respuesta y estar motivado para dar una buena imagen. Esto supone que si el sujeto conoce su actitud y ésta va en una dirección contraria a la socialmente deseable, puede querer ocultarla conscientemente, introduciendo un componente de engaño, que ofrecería una información sesgada. Podemos plantearnos si se trata de un autoengaño, y el individuo considera que es su respuesta real, o si se trata de un engaño intencionado, permitido por el instrumento de medida, en el que se pueden modificar las respuestas en la dirección deseada. En definitiva, se trata de discernir si se mienten a sí mismos, o si intentan engañar conscientemente al investigador. Para resolver esta cuestión sería preciso introducir técnicas de medición que permitieran un mayor acercamiento a las actitudes implícitas, con un bajo control de respuesta para el sujeto; al tiempo que resulta necesario, de igual modo, emplear distintos contrastes a la hora de analizar las respuestas de los lectores, de manera que se pueda considerar que los resultados son fiables.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVIRA, F., GARCÍA LÓPEZ, J. y BLANCO, F. (2001). *La lectura en España.* Informe policopiado.

ARIZALETA, L. (2003). *La lectura, ¿afición o hábito?* Madrid: Anaya.

BANCHS, M. A. (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales". *Papers on Social Representations, 9*, 3.11-3.15.

CABRUJA, T. (1998). "Psicología social crítica y postmodernidad: Implicaciones para las identidades construidas bajo la racionalidad moderna". *Anthropos, 177*, 49-58.

CAMPS, V. (2002). "La manía de leer". En MILLÁN, J. A. (coord.). *La lectura en España*. Madrid: Fundación General de Editores Españoles, 45-53.

CAPOZZA, D. y VOLPATO, C. (1996). "Relaciones intergrupales: perspectivas clásicas y contemporáneas". En BUORHIS, R.Y. y LEYENS, J. P. (coord., edición española, MORALES, J. F. y PÁEZ, D.). *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Madrid: Mc Graw-Hill, 29-48.

CERRILLO, P. C., LARRAÑAGA, E. y YUBERO, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores*. Cuenca: Servicio de Publicaciones Universidad de Castilla-La Mancha.

CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. B. (1993). "Conceptos que los niños de educación infantil tienen sobre lo escrito". *Lenguaje y comunicación, 8*, 23-32.

CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. B. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Madrid: Pirámide.

CONTRERAS, J. (2002). "La lectura y sus circunstancias". En MILLÁN, J. A. (coord.), *La lectura en España*. Madrid: Federación de Gremios de Editores, 165-209.

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

DÍEZ DE ULZURRUM, A. (1999). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*. Barcelona: Graó.

ECHEBARRÍA, A. y PÁEZ, D. (1989). *Emociones. Perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos.

EQUIPO PEONZA (2001). *El rumor de la lectura.* Madrid: Anaya.

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

GILLY, M., ROUX, J. P. y TROGNON, A. (1999). *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Preese Universitaites de Nancy.

GÓMEZ SOTO, I. (1999). *Mito y realidad de la lectura*. Madrid: Endimión.

GREENWALD, A. G. y BANAJI, M. R. (1995). "Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem and stereotypes". *Psychological Review, 102(1)*, 4-27.

GREENWALD, A. G. y cols. (2000). "Prologue to a unified theory of attitudes, stereotypes and self-concept". En FORGAS, J. P. (ed.). *Feeling and thinking: The role of affect ain social cognition and behaviour.* Nueva York: Cambridge University Press, 308-330.

HAMILTON, D. L. y TROILER, T. K. (1986). "Stereotype and stereotyping: An overview of the cognitive approach". En DOVIDIO, J. F. y GAERTNER, S. L. (ed.). *Prejudice, discrimination and racism*. Orlando: Academic.

JODELET, D. (1991). "Representaciones sociales: Un área de expansión". En PÁEZ, D., SAN JUAN, C., ROMO, I. y VERGARA, A. *Sida: Imagen y prevención*. Madrid: Fundamentos, 25-30.

LACASA, P., REINA, A., CRUZ, C. y ALBURQUERQUE, M. (2003). "¿Qué se aprende en la escuela y en la vida cotidiana? Acercando la televisión a las aulas". En YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y MORALES, J. F. (coord.). *La sociedad educadora*. Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM, 113-140.

LARRAÑAGA, E., YUBERO, S. y CERRILLO, P. C. (2004). "El valor de la lectura. Un análisis de la imagen social del lector". En YUBERO, S., LARRAÑAGA, E. y CERRILLO, P. C. (coord.). *Valores y lectura. Estudios multidisciplinares*. Cuenca: Servicio de Publicaciones UCLM, 15-38.

LEYENS, J. YZERBYT, V. Y. y SAHADRON, G. (1992). "The social judgeability approach to stereotypes". En STROEBE, W. y HEWSTONE, M. (ed.). *European Review of Social Psychology* (vol. 3). Chichester: Wiley.

MANGUEL, A. (2001). *Una historia de la lectura*. Madrid: Alianza.

MARUNY, L., MINISTRAL, M. y MIRALLES, M. (1997). *Escribir y leer.* Madrid: MEC/ Edelvives.

MATA, I. (2002). "¿Apocalipsis o renacimiento? La lectura en la definición de la nueva cultura". En HOYOS, C., GÓMEZ, R., MOLINA, M., URBANO, B. y VILLORIA, J. (Ed.). *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Editorial Universitaria, 141-157.

MILLÁN, J. A. (2002) (coord.). *La lectura en España*. Madrid: Fundación General de Editores Españoles.

MONTES, G. (2000). "Elogio a la perplejidad". En VVAA, *Leer en plural*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 67-81.

MULLEN, B., DOVIDIO, J. F., JOHNSON, C. y COOPER, C. (1992). "Intergroup-outgroup differences in social projection". *Journal of Experimental Social Psychology, 28*, 422-440.

NAVAS, M. S. (1997). "El prejuicio presenta un nuevo rostro: puntos de vista teóricos y líneas de investigación recientes sobre un problema familiar". *Revista de Psicología Social, 12(2)*, 201-237.

PÁEZ, D. y AYESTARÁN, S. (1987). "Representaciones sociales y estereotipos grupales". En PÁEZ, D. y cols. *Pensamiento, individuo y sociedad: Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos, 221-262.

PÉREZ RIOJA, J. A. (1988). *La necesidad y el placer de leer*. Madrid: Popular.

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

PRECISA (2001, 2002, 2003). *Hábitos de compra y lectura de libros*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

ROSS, L. (1977). "The intuitive psychologist and his shortomings: Distortions in the attribution process". En Berkowitz, L. (ed.). *Advances in experimental social psychology* (vol. 10). Nueva York: Academic Press.

SALINAS, P. (1967). *El defensor*. Madrid: Alianza.

TAJFEL, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.

TAJFEL, H. y TURNER, J. C. (1986). "The social identity theory of intergroup behavior". En WORCHEL, S. y AUSTIN, W. G. (Eds.). *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall, 7-24.

THURSTONE, L.L. (1928). "Attitudes can be measured?". *American Journal of Sociology, 33*, 529-544.

TURNER, J. C. (1975). "Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behavior". *European Journal of Social Psychology, 5*, 5-34.

VERGARA, A. (1992). *Conocimiento social de las emociones*. Tesis doctoral. San Sebastián: Universidad del País Vasco.

WAGNER, W. y ELEJEBARRIETA, F. (1994). "Representaciones sociales". En MORALES, F. (Ed.), *Psicología Social*. Madrid: Mc Graw Hill, 815-842.

ANEXO

- **Aparte de tus lecturas para estudiar, ¿cuánto tiempo dedicas a la *lectura voluntaria?***

Más de una hora todos los días
Un rato todos los días
Un rato muchos días
Un rato de vez en cuando
No leo prácticamente nada
No leo nada

- **Si lees, ¿por qué lees?**

Me divierte
Me gusta
Me evado
Me informo
Aprendo
Estoy al día
Otros_____

- **¿Cuántos libros has leído en el último año?**

Ninguno
1 ó 2
de 2 a 5
de 5 a 10
de 10 a 15
de 15 a 20
más de 20

- **¿Qué tipos de libros sueles leer?**

Novelas
Memorias
Historias/biografías
Ensayo
Teatro
Cómic
Poesía

- **Señala los títulos y autores de los tres últimos libros que hayas leído:**

1.- _____
2.- _____
3.- _____

- **¿Estás leyendo algún libro en este momento?**

Sí
No
¿Cúal?_____

- **¿Te gusta leer ahora?**

Nada
Poco
Regular
Bastante
Mucho

- **¿Cuál crees que es tu nivel lector?**

Malo
Regular
Normal
Bastante bueno
Muy bueno

- **¿Por qué compras los libros?**

Los necesito
Me apetece
Está de moda
Me gusta regalarlos
Me gusta tenerlos en casa
Otros_____

- **Indica los tres atributos que consideras que describen a un:**

Buen lector
1.- _____
2.- _____
3.- _____

Mal lector
1.- _____
2.- _____
3.- _____

Ortiz Ballesteros, Antonia Mª.
"El derecho de los jóvenes a "no leer" *El Quijote*", en *Revista OCNOS*
nº 1, 2005, p. 61 - 74.

El derecho de los jóvenes a "no leer" *El Quijote*

Antonia Mª Ortiz Ballesteros
Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:
Didáctica de la Literatura. Literatura juvenil. *El Quijote*.

KEYWORDS:
Didactics of Literature. Literature to young people. *El Quijote*.

RESUMEN: El trabajo aborda el reto que supone ofrecer *El Quijote* a los jóvenes de una manera atractiva a la vez que respetuosa con el texto clásico y propone vías de acercamiento a partir del reconocimiento en el joven lector de su derecho a no leer, pero también la posibilidad de llegar a la obra cervantina por cauces no convencionales, fijando como línea directriz la libertad del lector como condición inexcusable para la adecuada animación a la lectura.

ABSTRACT: The essay takes the challenge which is to offer *El Quijote* to young people in a way at the same time attractive and respectful of the classic text and proposes jeans to approach it from the recognition of the right of the young reader to not to read, but it also deals with the possibility to reach the works of Cervantes in unconventional ways, taking into account as a necessary condition the freedom of the reader in order to encourage reading appropriately.

Una de las máximas en que insistimos una y otra vez quienes amamos la lectura y nos dedicamos a su didáctica y promoción es la que afirma que la lectura es un hecho personal y libre, que cuando se impone genera recelo y las más de las veces, rechazo, que el verbo *leer* no admite imperativos. Entonces, y sabemos que en este debate no está dicha la última palabra, ¿por qué nos empeñamos en que todos debemos leer lo mismo? Que las editoriales tengan este interés tiene su lógica, pero esto sucede también de forma habitual cuando, en la nómina de clásicos imprescindibles, incluimos alguna obra y nos extrañamos si alguien nos dice que no la ha leído, acusándole de inculto y casi analfabeto, en vez de contarle las excelencias de esa obra que nosotros tanto encomiamos, tal vez, —para qué vamos a engañarnos—, porque el que acusa acaso también la desconoce.

De forma similar sucede en los ámbitos académicos. Se libran los niños de la enseñanza primaria, a los que se acerca la lectura de forma placentera, variada y enriquecedora las más de las veces y a los que nadie pone en evidencia por no haber leído *Caperucita* o *Los tres cerditos*, —pongamos por caso—, ya que la culpa no sería suya, sino de quien no les ha facilitado el acceso a esos cuentos, bien sea por vía oral o escrita.

No sucede lo mismo con los jóvenes de Secundaria, y no digamos del Bachillerato. Los programas oficiales imponen de forma cada vez más estrecha y taxativa aquello que debe leerse y por demás indican como un criterio de evaluación el "disfrute", ¡como si el verbo *disfrutar* no se comportase ante el imperativo igual que *leer*! Parten, sin duda de manera ingenua y bien intencionada, de la premisa de que adolescentes y jóvenes han sido ya suficientemente adiestrados en el gusto por las buenas letras, tanto, que pueden acercarse a lo más elevado de éstas. La realidad, sin embargo, sabemos que es bien distinta. En primer lugar, porque nunca se termina de aprender a leer, sino que se sigue en el proceso de aprendizaje mientras sigamos leyendo, y en segunda instancia, porque los requisitos que permiten acercarse a las grandes obras de nuestra literatura no se cumplen en la misma medida en que posibilitaron el acceso a las obras que, al parecer, sólo sirvieron de "entrenamiento" para éstas.

Por atrevido que resulte, queremos en el presente trabajo reivindicar el derecho de los jóvenes a no leer *El Quijote* en un momento en que, por celebrarse el cuarto centenario de su publicación, parece que nos vamos a quedar, si es que existía, sin disculpa alguna para no hacerlo, dada la difusión, variedad y alcance de todo lo relacionado con dicha obra.

Después de semejante afirmación, no dejará de haber quien piense que, al igual que el héroe cervantino, quien suscribe estas líneas también ha perdido la razón, siendo como es —de esto damos fe—, admiradora incondicional de la obra de don Miguel e infatigable docente cuando se trata de trabajar con ella. Aunque las palabras iniciales pudieran llevarnos a tal conclusión, nada más alejado de la realidad. Se trata, sencillamente, de que el lector, y nos centramos como ya hemos dicho en el lector adolescente/joven —sin duda el más difícil en el trabajo de promoción de la lectura— tiene sus derechos y, cuando éstos no son respetados, no duda en rebelarse, haciendo gala de esa actitud inherente a su edad.

Ahora bien, ¿cuáles son esos derechos? ¿Acaso es posible acercar a los jóvenes a la buena literatura, *El Quijote* en nuestro caso, sin obligarles, respetando esos derechos que "decimos" que tienen? Si creyésemos que no, pararíamos de escribir estas líneas. Partamos pues de los derechos que los adolescentes y jóvenes tienen, como cualquier otro lector, e intentemos respetarlos. Nos serviremos, por conocidos y tras una década aún sugerentes, de los derechos que formula D. Pennac (2001:141) en *Como una novela*, enumerados a continuación:

1.- El derecho a no leer.
2.- El derecho a saltarnos las páginas.
3.- El derecho a no terminar un libro.
4.- El derecho a releer.
5.- El derecho a leer cualquier cosa.
6.- El derecho al bovarismo.
7.- El derecho a leer en cualquier sitio.
8.- El derecho a hojear.
9.- El derecho a leer en voz alta.
10.- El derecho a callarnos.

En este trabajo, en el que no pretendemos la exhaustividad, hemos optado por centrarnos en los seis primeros derechos, dejando los cuatro últimos tan sólo esbozados, estableciendo la separación en el hecho de que, si observamos la mera enunciación de los mismos, los primeros abordarían aspectos relacionados de forma directa con la lectura desde su vertiente interna, el libro mismo ("no leer", "páginas", "libro", "releer", "leer cualquier cosa", "bovarismo" son palabras fundamentales en su formulación) mientras que los últimos se trasladan más bien a aspectos que rodean a éste (el lugar o "cualquier sitio", la manera en "hojear"o "en voz alta") e incluso la ausencia del factor comunicativo que el hecho lector puede llevar consigo ("callarnos").

1. El derecho a no leer

Muchas veces, cuando ofrecemos un libro a alguien, lo hacemos con nuestra mejor voluntad, llevados por el hecho de la experiencia satisfactoria que su lectura nos ha reportado. Al recomendarlo, deseamos "regalar" esas sensaciones a la otra persona, y por eso solemos elegir a quienes apreciamos. También queremos compartir, y no olvidamos —a menudo con demasiada insistencia—, preguntarle su impresión, si le está gustando…, por qué página va…, qué le pareció este o aquel párrafo…, deseando entablar comentario sobre algún pasaje. Pero hay veces que la persona escogida decide "no leer" ese libro tan elogiado y, en principio, esto nos produce una sensación de desagrado; es como si alguien rechazase nuestro regalo.

Sin embargo, esa primera sensación suele desaparecer, porque entendemos que cada potencial lector tiene sus razones para leer o dejar de hacerlo y eso forma parte de su libertad. No se nos ocurre, si de verdad apreciamos al otro, obligarle a que se lea la obra y, ni tan siquiera, preguntarle las razones si éste no nos las ofrece de forma voluntaria. Simplemente, esperamos. Sabemos que puede que no sea un buen momento y que, una vez hecha la recomendación, la guardará para un futuro más propicio.

De la misma manera, pensamos que, aunque como admiradores y lectores gozosos de la obra de Cervantes nuestra obligación sea "recomendar" *El Quijote*, no debemos presionar para que la lectura se produzca, y menos aún de forma inmediata. Eso sí, creemos que mientras más cantemos sus excelencias, más hagamos hincapié en el disfrute que nos ha producido (a nosotros, de manera individual, sin inquirir al otro sobre lo que debe hacer) más animaremos a su lectura, porque todos somos envidiosos de lo bueno y anhelamos lo que otros tienen si esto les produce felicidad y dicha.

Por otro lado, el hecho de no leer *El Quijote* no supone que no se lean otras cosas, de forma que, aunque este derecho, más que tal, es la apertura obligada de la declaración de derechos que ofrecía Pennac, "no leer" no quiere decir no haberlo hecho nunca ni renunciar a ello en el futuro. Es, sencillamente, "no leer" este libro en cuestión, que otros califican de "lectura obligada" pero que nuestra libertad nos permite desestimar. Habrá quien piense que decimos una barbaridad, pero no creemos que nadie sea mejor o peor lector por haberse leído *El Quijote*, ni que su lectura solucione para siempre el problema de la falta de otras lecturas en los jóvenes, ni que la satisfacción esté asegurada o le sea prohibida a quien no se acercó a los personajes manchegos. Entonces… ¿para qué obligar?

2. El derecho a saltarnos las páginas

Hay quienes afirman, lo mismo lectores que escritores, que las grandes obras son siempre voluminosas. Se cumple en nuestras letras con *El Quijote*, con el *Guzmán de Alfarache*, con *Fortunata y Jacinta*, con *La Regenta*… Sin embargo, esa inmensidad a unos les seduce y a otros les atemoriza. Seguramente, si la decisión ha sido nuestra, no nos importará el número de páginas, porque hemos elegido empezar e igualmente podemos optar por concluir. No ocurre lo mismo cuando la lectura es "recomendada" por otros, y no digamos si es impuesta. Cada página se convierte entonces en un muro infranqueable y un motivo de disgusto.

En el caso de nuestro ingenioso hidalgo, pocas obras como la cervantina permitirán disfrutar de su lectura sin tener que enfrentarse al todo. ¿Por qué no leer sólo algunas partes, si la genialidad de la pluma del alcalaíno está presente en cada línea? La elección, además, resulta sencilla si consideramos el alarde técnico que Cervantes hizo en su magna novela al introducir otras de muy diverso carácter, que precisamente por su variedad y calidad permiten satisfacer a los más exigentes lectores.

Es evidente que la propuesta que hacemos no es nueva, ni propia; desde hace tiempo se opta por seleccionar aquellas partes de *El Quijote* que puedan resultar más atractivas al público del que se trate y en los últimos tiempos esta práctica no es sólo un método didáctico para el aula o la lectura en familia, sino que cuenta con excelentes ediciones, entre las que señalaremos, por ser las más conocidas en nuestro ámbito, la de Siruela y la de Castalia. En la primera, Félix García Morrión (Cervantes 2002) selecciona una serie de relatos que son acompañados de actividades para antes, durante y después de la lectura (es decir, preparación,

comprensión y motivación) a cargo de Cecilia Yepes. Estos relatos son:

· *El curioso impertinente* (*I Parte*, capítulos XXXIII, XXXIV y XXXV)

· *El cautivo* (*I Parte*, capítulos XXXIX, XL, XLI)

· *Historia de Leandra* (*I Parte*, capítulo LI)

· *La casa de los locos* (*II Parte*, capítulo I)

· *Los dos regidores* (*II Parte*, capítulo XXV)

· *Los amores de Basilio y Quiteria* (*II Parte*, capítulos XIX, XX, XXI)

· *Los juicios de Sancho Panza* (*II Parte*, capítulos XLV, XLVII, XLIX, LI)

· *El retablo de maese Pedro* (*II Parte*, capítulos XXV y XXVI)

Por su parte, en la colección Castalia Prima, de la editorial Castalia, encontramos, editado por Ana Herreros, *El Retablo de maese Pedro*[1] junto a otro volumen en que Florencio Sevilla nos ofrece *El curioso impertinente* y *El cautivo*[2].

A estas propuestas podríamos añadir otras, ya que los relatos mencionados son los escogidos por los editores, pero no agotan las posibilidades, y si lo que queremos es protagonismo del hidalgo manchego y el fiel escudero, podemos centrarnos en lo que se conoce como el "embrión" de *El Quijote*, es decir, la primera salida, que ocupa, exclusivamente, los primeros siete capítulos. Si, de otro lado, queremos algo aún más breve y personal, proponemos leer las cartas que la obra contiene, tanto las del enamorado Quijote a Dulcinea (capítulo XXV, *I Parte*) como las de Sancho a su familia (capítulo XXXVI y LII, *II Parte*), sin olvidar las que intercambian el Duque y la Duquesa con Sancho y Teresa Panza respectivamente (capítulos XLVII, L y LII, *II Parte*) y los mismos protagonistas (capítulo LI, *II Parte*), a las que cabe añadir las que se intercalan en las novelitas ya citadas de *El curioso impertinente*, *El cautivo* o la historia de Luscinda.

Si hay quien crea que el derecho que defendemos puede aplicarse sólo a los jóvenes, pongamos como muestra, por ilustrativas, las palabras de Carlos Yusti, un lector, ante todo, pero también escritor, que en un artículo de *Literatura.com* donde habla de la lectura que Nabokov hace de *El Quijote* no duda en confesar:

> En lo personal he leído el Quijote de manera anárquica y durante varios años. Hice muy joven una lectura del libro saltándome todas las noveletas e historias que Cervantes deja colar en la historia principal. Luego me leí la novela sólo rastreando la vida de Sancho. Luego lo leí leyendo sólo los capítulos impares. También me he leído el Quijote de Avellaneda. Luego he seguido leyendo el libro a través de otros escritores.[3]

El derecho puede convertirse incluso en alternativa que el mismo autor ofrezca en su obra. Ahí tenemos el caso de Cortázar con Rayuela y su invitación a leer la novela de dos formas: ir del capítulo 1 al 56 de forma tradicional, es decir, consecutiva, o bien ir saltando según las conexiones sugeridas en el "Tablero de dirección", posibilidades que no agotan las conexiones posibles o deseables; el autor da a entender que hay muchas más lecturas y posibles órdenes que el lector puede elegir libremente (Cortázar 2001:11): "A su manera este libro es *muchos* libros, pero sobre todo es dos libros". Tal vez Cervantes no estuvo en el momento ni el lugar para ofrecer a sus lectores esta libertad de forma explícita, pero resulta evidente que ésta existe y que no ha pasado desapercibida. También Blanca Calvo (1999), en un delicioso trabajo sobre animación lectora, nos propone hacer uso de esta libertad a la hora de configurar nuestra lectura.

3. El derecho a no terminar un libro

Este aspecto enlaza con el anterior, pero adquiere otra consideración si reparamos en que *El Quijote* tiene dos partes bien diferentes. Está claro que nos podemos leer sólo la *Primera*, o los

[1] CERVANTES, Miguel de y GARCÍA LORCA, Federico (1999). *Dos retablos y un retablillo. El retablo de las maravillas. El retablo de Maese Pedro. El retablo de don Cristóbal*. Madrid. Castalia- Castalia Prima nº 6. Ed. de Ana Herrero Riopérez.

[2] CERVANTES, Miguel de (2002). *Dos novelas de "Don Quijote de la Mancha". El curioso impertinente. El cautivo*. Madrid. Castalia-Castalia Prima nº 18. Ed. de Florencio Sevilla.

[3] Obsérvese cómo, para Carlos Yusti, leer supone acercarse de forma directa, pero también a través de otros.

primeros capítulos, como ya hemos dicho, sin forzar su continuidad. El deleite que los libros nos produce no depende de la cantidad, sino de la recepción que hagamos. Pensemos en la poesía, nunca pediríamos a nadie que leyese "de un tirón" un libro completo. Entonces, ¿por qué lo hacemos con la novela? La razón que nos lleva a parar con el verso puede ser la misma que tenga el joven lector para no seguir leyendo: su necesidad de asimilar lo leído, de reflexionar, de paladearlo o… simplemente, si no ha sido capaz de conectar con la palabra, el lector debe dejar su lectura para después, para cuando se encuentre mejor preparado.

4. El derecho a releer

Poder conceder este derecho, sin matices, al público joven, sería el deseo de todos los que amamos la novela de la que venimos hablando. El problema está en que si leen una vez, y obligados, raro sería que insistieran, ya que la experiencia, seguramente, no habrá resultado placentera. Nuestra propuesta consiste en cambiar un ápice el significado del verbo *leer*. Sabemos que *leer* no es sólo decodificar, es comprender, es interpretar, es participar en la obra de manera activa. Desde este punto de vista, creemos que cuando el lector comprende al loco, interpreta la complementariedad de la pareja o decide dar su simpatía a los héroes que luchan por otros de forma desinteresada, ese lector está "releyendo" *El Quijote*. Podrá hacerlo, ya lo veremos al hablar del derecho a leer cualquier cosa, a través de otros textos, de otras visiones, pero esto le permitirá que, cuando decida libremente acercarse a las aventuras de los dos personajes manchegos, nada sea nuevo ni ajeno, nada incomprensible. Estará haciendo la *relectura*.

5. El derecho a leer cualquier cosa

No es ningún descubrimiento la impronta que Cervantes ha dejado en los mejores escritores del mundo. En http://ucm.es/info/especulo/bquijote "se quiere rendir un homenaje a la obra cervantina elaborando una especial biblioteca en la que se recogen aquellos textos en los que se hace manifiesta la influencia del escritor. Por encima de fronteras y épocas, la riqueza del Quijote ha sido, no sólo la capacidad de maravillar, sino la de inspirar a otros con su humanidad. Los libros tienen siempre un final, pero su espíritu, si es grande – y en este caso lo es–, no deja de revivir en la obra de otros".

Con estas palabras se da la bienvenida en la página indicada a autores muy variados en su nacionalidad, tiempo y estilo, que incluyen a Apollinaire, Francisco Ayala, Azorín, Camilo José Cela, Gabriel Celaya, Jorge Luis Borges, Clarín, Rubén Darío, Antonio Machado, Thomas Mann, Gloria Fuertes, Blas de Otero, Kafka, Graham Greene…, por citar sólo algunos nombres. En cada uno de ellos podemos acudir a los textos, como la *Vida de Don Quijote y Sancho* si seleccionamos Unamuno. La relación, desde luego, no es exhaustiva, y se convierte más en un homenaje, en que se echan de menos las últimas obras de nuestros narradores[4].

Habrá muchos lectores – ya no caeremos en la necedad de ponerles ningún calificativo— que no hayan leído directamente *El Quijote*, pero cuyo regusto les haya llegado a través de las palabras de alguno de los autores antes referidos o que sólo sepan de la obra lo que otros hayan dicho. Incluso habrá quien, precisamente por haberse acercado primero a Kafka, Otero o Borges, hayan sentido, *a posteriori*, la necesidad de leer *El Quijote*. ¿Acaso no es lícito? Puede que resulte atrevido calificar estas obras de "cualquier cosa", pero en relación al texto cervantino lo son, pues se muestran radicalmente distintas de éste.

Y llegado a este punto, se nos ocurre mirar de forma lenta y detenida en la nómina de casi un centenar de nombres para descubrir que no

[4] Citemos sólo de ejemplo, ya que este no es el lugar para profundizar, a Mateo-Sagasta, *Alfredo con Ladrones de Tinta* (2004). Madrid: Eds. B, o a Trapiello, Andrés. *Al morir don Quijote* (2004). Barcelona: Destino, por ser tal vez los textos más apegados a la obra de Cervantes.

existen autores de esos que podríamos llamar "escritores de obras juveniles", como tampoco obras con las que este público esté familiarizado. ¿Es que acaso no se puede leer cualquier cosa pero disfrutando al tiempo que nos preparamos – con la lectura que ya otros hicieron— para la genial obra de Cervantes? Desde luego que sí, aunque aquí sí que, desgraciadamente, podamos hablar de "cualquier cosa" en un sentido diferente del que lo hicimos antes.

Siendo *Don Quijote*, como es, el clásico por excelencia de nuestras letras, lo cierto es que en la literatura juvenil en castellano de los últimos años, que es lo que nos ocupa, es relativamente difícil rastrear huellas quijotescas, que a veces aparecen de forma clara y otras son apuntes, como datos subliminales que quedarán en el joven lector para que a su tiempo pueda redescubrirlos en la obra de Cervantes. Autores como Mallorquí o Care Santos, cuando se les pregunta por sus lecturas favoritas, no suelen incluir al hidalgo manchego, sino a otros autores, en particular extranjeros, pero nos extrañaría, aunque fuera una cuestión estadística, que no lo hubieran leído. ¿Qué puede aportar la literatura juvenil al lector para que termine acercándose a *El Quijote* de forma provechosa? Como para llegar a disfrutar de una obra literaria, además de competencia lectora, son necesarios conocimientos previos en torno al tema, el lenguaje, el ambiente, los personajes, el propósito del autor y en suma, el resto de los elementos de una obra narrativa, nuestro propósito será:

a) Acercar al joven lector al tema de la locura, de la tolerancia, de las aventuras, y todos aquellos –muchos por cierto— que aparecen en la genial obra cervantina.

b) Sumergir al adolescente en un lenguaje apartado del suyo y cercano al del siglo XVII, sin que presente las dificultades que el estilo de Cervantes pueda suponer, pero que le permita sentir éste como cercano y accesible.

c) Acercar las condiciones de la España del siglo XVII y del mundo caballeresco al joven lector, para que el ambiente de don Quijote y Sancho le resulte familiar.

d) Presentar a los personajes cervantinos como una "continuación" (que fueron génesis) de un tipo de protagonistas: la pareja desigual, con mucho juego en la literatura.

e) Capacitar con las múltiples lecturas al joven para entrever los propósitos de cada autor al escribir una obra y desarrollar actitudes personales y críticas ante la misma.

Con todos estos objetivos cumplidos, creemos que el joven lector será capaz de acercarse con suficientes garantías de éxito a la obra de don Miguel. Proponemos empezar por otros libros ("cualquier cosa"[5], así llaman muchos especialistas a todo lo que no es literatura clásica, sea bueno o malo, lo hayan leído o no) y terminar en *El Quijote* (de forma grupal o individual), pero "bien armados". Material para ello abunda en la literatura juvenil. Vamos a revisarlo, aunque no sea de forma exhaustiva.

Trataremos ahora de novelas con personajes idealistas, del tema de la locura en la narrativa juvenil, del doble y la mezcla realidad/fantasía y de las parejas de opuestos, terminando con la metaliteratura.

[5] Nos gustaría matizar el significado de "cualquier cosa". Nuestra intención es preparar para *El Quijote* sin leer esta obra, pero no quitarle al lector las pocas armas de que dispusiera y negarle la posibilidad en el futuro. No vamos a sugerir textos fáciles, superficiales ni mediocremente escritos. Sin llegar al nivel de *El Quijote* necesitamos obras que presenten retos, dificultades y méritos, porque consideramos que la lectura, aunque placentera, requiere también un esfuerzo (a lo mejor el placer reside precisamente en ese esfuerzo) y si no se realiza aburre, porque no mantiene la necesaria dialéctica del lector que quiere domeñar el texto.

Respecto a novelas con personajes idealistas que buscan y luchan por algo y siempre salen derrotados, las encontramos por doquier. *El monstruo del Doctor Magnusson*, de M. A. Fernández Pacheco (1997), tiene como protagonista a una persona sensata y cuerda a la que hacen entrar en un mundo que no le pertenece, dominado por la ambición, lo cual le hace abandonar a su familia, como don Quijote, en una locura pasajera que le convierte en otra persona, volviendo finalmente a ser el que era y regresando, tras un corto exilio, al domicilio familiar.

Con el viento en las velas, de A. Martínez Menchén (1998), presenta un capitán que se sitúa voluntariamente al margen de la ley (como don Quijote) para "deshacer entuertos", que en el momento cronológico de la historia, el siglo XVIII, consiste en liberar de la esclavitud a los pueblos africanos; no faltará tampoco el consiguiente discurso de las armas y las letras, transformado en un fantástico alegato sobre la igualdad de los hombres, que encuentra también, como don Quijote en el cura, un oponente dialéctico en el cirujano Capelo.

La leyenda del Rey Errante (2002), de Laura Gallego, es la historia de un príncipe al que su obsesión por la poesía y el triunfo poético le llevan a acciones que, inicialmente, podrían considerarse propias de un loco por lo obsesivo y la ceguera que le producen a la hora de analizar la verdad, pero, después, el personaje se convertirá en un auténtico héroe, con un desenlace que permite el reencuentro consigo mismo tras numerosas peripecias. Si en *El Quijote* el lector más ignorante acaba aprendiendo e interesándose por esos libros de caballerías que obsesionaron a los lectores del Siglo de Oro, aquí aprendemos la esencia de la *casida* árabe, y las pasiones que es capaz de desatar. Una sencilla moraleja se saca de la magnífica y lírica prosa de Laura Gallego: la literatura puede constituirse en vida y ser motor de acciones, como en *El Quijote*.

Imposibilidad de la memoria es un cuento de José Mª Merino (2000) en que el protagonista también se transforma, no en héroe caballeresco, sino en un ser invisible, debido a la propia mutación que se ha producido en su vida y que le ha convertido en otro. Llega a decir (Merino 2000): "Enloqueceríamos si fuésemos capaces de comprender hasta qué punto podemos llegar a cambiar. Nos convertimos en otros seres. Ese doble vampírico de algún relato de terror" y "La identidad ya solo existe en las ensoñaciones de los ayatolás, de los aberchales, de gente así [...]. Desgraciadamente ya no está loco quien cambia, sino quien no es capaz de incorporarse a la continua mutación de todo. De ahí la imposibilidad de la memoria". Como don Quijote, Javier (el "verdadero") desaparece y se convierte en otro. Don Quijote se traslada de época, de personalidad (del siglo XVII a la Edad Media, de ser tranquilo a belicoso) y Javier, sencillamente, desaparece, tanto en el tiempo como en su propia esencia, al convertirse en incorpóreo. En *El niño lobo del Cine Mari* (Merino 2000: 294), otro cuento de este autor, la ficción de los mundos imaginarios interfiere de tal modo en la realidad cotidiana que llega a suplantarla. El "niño lobo" desaparecido hace treinta años en el cine, a través de su identificación con los personajes cinematográficos de ficción, vuelve a desaparecer en el cine convirtiéndose de nuevo en personaje de película.

Un tipo curioso es Cruz, de *No disparéis contra Caperucita*, de J. Ibáñez (1997), pintoresco personaje capaz de luchar contra todo y de ver cosas "que no son" y terminan siendo, como le sucede a don Quijote, sólo por una fugaz imagen de la dama de sus sueños, que en este caso resulta ser "Caperucita" en vez de Dulcinea. Personajes femeninos irreales, inventados por las mentes de otros que se empeñan en salvarlas de peligros que en realidad nunca existieron y que dejan al protagonista a merced del auténtico riesgo, incluso de perder su vida.

El segundo aspecto que indicamos como sugerente dentro de este derecho a leer cualquier cosa es el tema de la locura.

El secreto de la judía, de Blanca Álvarez (2003), es un estupendo relato de ambientación actual donde el protagonista se vuelve loco o le hacen creer que lo es. De nuevo alguien falsea la realidad (como los Duques) porque le interesa que un individuo con las metas claras y la cabeza algo confusa le solucione los problemas o el aburrimiento; pero en este caso, las armas del caballero se convierten en herramientas informáticas en la lucha contra el mal.

Leyendas del planeta Thámyris, de Joan Manuel Gisbert (1990), nos presenta también una serie de personajes idealistas y aventureros, como en el grupo anterior, pero que, a diferencia de aquellos, terminan triunfando. Resulta interesante, no obstante, ver la trayectoria de Miksty y Astrea, porque ciertamente pueden ser calificados de locos por lo que hacen pero no lo son, aunque también arrastren en su empeño a otros (como hizo don Quijote con Sancho) que terminan compartiendo su triunfo (Sancho comparte el fracaso). Se trata de la diferencia entre lo legendario (las leyendas del Planeta) y lo verosímil, que es el propio enfrentamiento de don Quijote, en su doble personalidad de héroe caballeresco (personaje legendario) e hidalgo vulgar. Abordamos así el tema de la ficción y lo verosímil como elemento fundamental de la narrativa cervantina, que reniega de los excesos en que caían los protagonistas de los libros de caballerías por presentarlos, no como leyendas (que es lo que son) sino como seres reales. Gisbert aquí no cae en la tentación de presentar a los héroes como reales, y se guarda de forma insistente la posibilidad de que los hechos sean fantásticos, sirviéndose de la tradición popular, que difunde la leyenda como perteneciente a un pueblo (el planeta Thámyris).

No menos interesante es la figura de Horacio en *El maestro oscuro* de César Mallorquí (2003), un personaje sacado del mismo manicomio y que hace pareja con Tomás. Aunque Tomás, como Sancho, parece estar anclado en la más prosaica realidad, resulta que al final se convierte en un personaje mágico, fantástico, mientras que Horacio, capaz al comienzo de transformarse en cualquier personaje fabuloso (como don Quijote en caballero), termina resultando un simple enfermo que vuelve a su hospital. Se produce así, como en *El Quijote*, un intercambio de papeles y una confusión a la que nos lleva la comunidad entre los miembros de la pareja. Como Sancho, Horacio soluciona los problemas más básicos de Tomás y deja a éste el papel "intelectual" y la actuación en los últimos momentos.

Pasando ya al tema del doble y la mezcla entre realidad/fantasía como otra forma de leer cualquier cosa y prepararnos para *El Quijote*, encontramos que los ya citados *Cuentos,* de José María Merino, en especial *El derrocado* (Merino 2000), presentan con mucha frecuencia esta dualidad de la persona y esa frontera imprecisa entre verdad y ficción que hace convertir los molinos en gigantes en la *I Parte* pero que falsea la propia realidad en la continuación. A través de estos cuentos podremos acercarnos a ese límite que para don

Quijote no existía, porque la fantasía se convierte en motor de la vida.

También es frecuente encontrar en la novela juvenil actual la presencia de parejas de opuestos, como Quijote/Sancho, un recurso frecuente a partir del siglo XVI, pero que viene de antes, del folclore. Son muy interesantes las que encontramos en la producción de Blanca Álvarez. En *El escritor asesino* (Álvarez 2004) se trata de una curiosa pareja chico/chica (opuestos y complementarios, igual que Sancho y Quijote) que se unen para resolver un misterio y acaban intercambiando un poco de cada uno, exactamente como sucede con el dúo cervantino. En otras obras de esta autora acontece la misma disparidad en los protagonistas, como en *La escuadra del portero* (Álvarez 2001) y la pareja desigual como protagonista vuelve a repetirse también en la ya citada *El secreto de la judía*.

El jardín de los autómatas de Armando Boix (1997) nos ofrece una pareja tradicional (chico/hombre maduro) que aporta a la trama dos visiones opuestas y permite, finalmente, desbrozar el problema de carácter casi policíaco gracias a la habilidad de ambos.

Por lo que se refiere a la metaliteratura, el hablar de libros –como se habla en *El Quijote*, de los libros de caballerías y de la influencia que la lectura puede tener en el comportamiento humano– es algo a lo que se dedica mucha de la narrativa destinada a los jóvenes. Como ejemplo, bástenos *La mudanza de Adán*, de Luis García Montero (1999), *Los libros errantes*, de Felipe Benítez Reyes (2002) o *Historia de un libro*, de Fernando Martínez Gil (2001), por citar sólo algunos nombres. Este último texto, en nuestra opinión muy interesante, nos presenta las vicisitudes de un ejemplar de *La Odisea* de Homero, desde su creación hasta la actualidad, y las diferentes lecturas que ha recibido, las manos por las que ha pasado y las interpretaciones según el momento y el lugar. Idéntica suerte podía haber deparado el destino a *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*, porque también ha sido uno de los más leídos, traducidos e interpretados.

Por último, terminaremos la recreación de este derecho a leer cualquier cosa con dos aspectos vinculados de forma directa a Cervantes y su obra: la autoría y la recreación de personajes y ambientes de la época.

En lo que se refiere a la autoría, el mecanismo técnico de un autor que no es el que realmente figura como tal, aparece en la obra cervantina con la invención de Cide Hamete Benengueli, al que ya se ha citado en numerosas ocasiones cuando en el capítulo 27 de la *Segunda Parte*, se le llama "coronista desta grande historia". De forma similar, en una obra ya mencionada, las *Leyendas del Planeta Thámyris*, Gisbert se sirve del falso autor. El anónimo astrofísico que envía al autor –supuestamente– una carta ofreciéndole los textos legendarios dice ser también el traductor de éstas (Gisbert 1990:14): "He efectuado una traducción completa de algunas de ellas" y las preguntas del epílogo abierto con que concluye el libro no pueden tener más relación con nuestra obra. Las preguntas (Gisbert 1990:145) "¿Es cierta la historia que expuso en su carta el científico anónimo? ¿Ocultó datos importantes que nos harían dudar?" o "¿Existe todavía el planeta Thámyris? ¿Ha existido alguna vez? ¿Cómo es posible que los pensamientos y las emociones de los habitantes de un mundo tan lejano fuesen tan similares a los nuestros?" Todas estas preguntas, con pocos cambios, nos pueden servir para reflexionar con el lector. ¿No es cierto que muchas personas piensan que don Quijote fue un personaje real y existió alguna vez? ¿Es que Cervantes se sirvió de algo que ya estaba escrito? ¿Cómo es posible que aún hoy hablemos del "síndrome don Quijote" para referirnos a los idealistas, los locos, los aventu-

reros? ¿No buscamos también hoy, como don Quijote, nuestro propio destino acompañados de otro que, por lo general, más que parecido es nuestro complementario y nos hace ver las cosas de otra manera transformándonos uno y otro?

Respecto a la recreación de ambientes y personajes, contamos, al menos, con tres libros que nos pueden ayudar de forma muy directa. En *Victoria o muerte en Lepanto*, César Vidal (2003), a partir de un inicial episodio en que hay secuestros y separación de enamorados, termina realizando una recreación del personaje de Cervantes y la vida de los prisioneros en Argel.

Dos gramos de plomo, de Mª Blanca Ballester (2004) recrea también la figura de Cervantes y aparece incluso Cide Hamete Benengueli con rasgos personales un tanto curiosos.

Menos apegada a la figura del alcalaíno pero de un indudable valor literario es *El verano de la linterna mágica*, de F. Martínez Gil (1995), que se sitúa en la España de 1566 y también en Italia, buen momento para entender esta etapa en que Cervantes concluía su formación académica con López de Hoyos y si lo que queremos es entender el mundo imaginario de don Quijote, no el real de su creador, no dudemos en leer *La espada y la rosa* (Martínez Menchén 1998), plagada de leyendas medievales y héroes que ejercerán sobre nosotros una seducción semejante a la que produjeron en su día palmerines y tirantes sobre el hidalgo.

6. El derecho al bovarismo

Dice Pennac, en el libro que venimos citando, que el bovarismo es una "enfermedad de transmisión textual" y lo define como "la satisfacción inmediata y exclusiva de nuestras sensaciones: la imaginación brota, los nervios se agitan, el corazón se acelera, la adrenalina sube, se producen identificaciones por doquier, y el cerebro confunde (momentáneamente) lo cotidiano con lo novelesco. [...] De ahí la necesidad de acordarnos de nuestras primeras emociones de lectores, y de levantar un altarcito a nuestras antiguas lecturas. Incluidas las más "estúpidas". Desempeñan un papel inestimable: conmovernos de lo que fuimos riéndonos de lo que nos conmovía."(Pennac 2001:159).

Sirviéndonos de estas reflexiones se nos ocurre pensar qué es lo que "conmovía" a los jóvenes lectores de forma previa, y encontramos varias cuestiones, tanto formales como de fondo. Nos quedaremos por ahora en las primeras:

-La importancia de la imagen, que nos acercó las primeras palabras, las primeras historias, las primeras sensaciones.

-El cómic, como narración sencilla, atractiva, divertida, con que muchos de los jóvenes lectores se acercaron a la literatura.

A partir de esto se nos ocurre pensar si no será posible que el joven vuelva a las imágenes, al cómic, que tanto gusto le produjeron y tan buenos ratos le hicieron pasar, y en ese respeto del "derecho al bovarismo", permitirse experimentar las primeras sensaciones de los códigos de la imagen y su sencilla combinación con la palabra a través del cine, el teatro o el humor gráfico.

No sólo a los escritores, sino también a los cineastas les ha seducido la obra cervantina, de la que han realizado diferentes versiones. En un momento en que el poder de la imagen es en ciertos ámbitos superior al de la palabra puede resultar efectivo acercar *El Quijote* por medio de imágenes. De entre las diferentes versiones que se han realizado, suele gozar de especial favor la de Manuel Gutiérrez Aragón a principios de los años 90. Consciente de que nunca estaría a la altura del original –el director confesaba que, en realidad, se sentía una especie de "Avellaneda del

cine" haciendo "un falso Quijote"–, sus intenciones eran claras (Vidal 2004: 39): "Me enfrenté al proyecto con la premisa fundamental de que íbamos a adaptar sobre todo la novela, y no el personaje, como se había hecho en ocasiones anteriores. Hemos pretendido conservar el espíritu de la novela, contar en imágenes la novela". Este era el reto que asumió en la versión televisiva, con sus cinco capítulos. Casi diez años más tarde tuvo una continuación en *El caballero don Quijote*, adaptación de la segunda parte, rodada para el cine y con Juan Luis Galiardo en el papel del ingenioso hidalgo, pero no son las únicas, podemos citar también la versión de Orson Wells o la protagonizada por Cantinflas.

Respecto al teatro, no podemos olvidar la peculiar visión que Fernando Fernán Gómez hace de la *Segunda Parte* en *Morir cuerdo y vivir loco* (2004) o la versión de Manuel Criado del Val *Don Quijote no es Caballero*, presentada en el Festival Medieval de Hita en 1998, por dar algún título de las últimas versiones dramáticas.

En lo referente a cómics y tiras humorísticas, siendo comúnmente aceptado que *El Quijote* exhibe un humor fino y una inteligente ironía, resulta bastante triste que la obra aparezca ante los jóvenes como algo "aburrido". Ofrecerla de otra manera, bajo otra perspectiva, tal vez nos preparará para entenderla o nos motivará a su lectura. Son muchos los dibujantes que han querido rendir tributo con su lápiz a esta magna obra. Una vista rápida de los dibujos nos dejará un buen sabor de boca antes de la lectura, o no lectura, lo que queramos, del clásico cervantino. Citemos como ejemplos *Mi primer Don Quijote en cómic* (VV.AA.2003) o la muestra "Don Quijote con Humor", presentada en Alicante, en la Sede de la Marina a partir del 28 de junio de 2002, donde trece autores expusieron sus obras y también alguna página web que nos hace sonreír con la visión que otros dan de la obra, como http://www.quijote.tv/humor.htm, donde encontramos excelentes trabajos, como los conocidos de Mingote y Humberto Delatorre Quevedo, de quien son las dos ilustraciones que acompañan estas páginas.

También encontramos algunas actividades basadas en la serie de televisión, pero mucho más interesante para nuestros jóvenes lectores será el CD "Don Quijote en el arte", editado con el patrocinio del Centro de Estudios Cervantinos[6].

De especial interés resulta la *XI Muestra Internacional de Humor Gráfico*, dedicada precisamente a la obra cervantina y celebrada en Alcalá de Henares del 19 de octubre al 28 de noviembre de 2004, donde pudimos encontrar 132 viñetas de otros tantos autores, procedentes de 32 países de todo el orbe, incluyendo a Forges, Gallego y Rey, Máximo, Mena o Mingote.

En un plano más serio está la exposición "Imágenes del Quijote", que del 30 de septiembre al 14 de enero de 2005 mostró en el Museo del Prado las ilustraciones más importantes de las diferentes ediciones de la novela de Cervantes aparecidas desde la primera edición del Quijote en 1605 hasta finales del siglo XIX, las cuales pueden disfrutarse *in situ* o con el Catálogo de la Exposición.

Finalmente, señalamos la exposición del Centro de Estudios de Castilla-La Mancha, que presenta una singular colección de álbumes de cromos en torno a la obra a cargo del profesor Fernando González Moreno. Se puede tener acceso a estos preciosísimos cromos en la dirección http://www.uclm.es/celcm/centeranrioquijote.

Después de todo lo dicho llegaríamos a los últimos cuatro derechos que Pennac reconoce al lector. Como ya indicamos al inicio de este trabajo, no abundaremos en ellos. Del derecho a leer en cualquier sitio, sólo nos gustaría re-

[6] *El Quijote en el arte*. V. 1.1. Ediciones Cd-arte–Centro de Estudios Cervantinos, s./f. [1997?]

parar en cómo algunos libros parecen destinados, son razón o sin ella, a ciertos ámbitos, que pueden ser tan distintos como la playa o la biblioteca. Parece que *El Quijote* es terreno exclusivo de los lugares más serios. En escenarios académicos es donde con más frecuencia nos hablan de él, nos sugieren y hasta nos obligan a su lectura. Tal vez por eso se asocia al deber y no al derecho, a la coacción, y no a la libertad. Puede que la cuestión esté en permitir que el lector escoja otro momento, y también otro lugar, sin condicionamientos previos, para la lectura de la obra cervantina.

En lo que atañe al derecho a hojear, número ocho de los indicados por Pennac, lleva implícito el derecho a rechazarlo. Solemos observar todo lo que sucede a nuestro alrededor con curiosidad y cuando decidimos comprar algo, primero miramos y después decidimos, según lo atractivo que nos resulte el objeto. También aquí hemos ganado mucho en relación a las ediciones que hasta ahora se venían ofreciendo, de forma que ya podemos ejercer nuestro derecho con plena satisfacción.

Nos quedan los dos últimos derechos: el derecho a leer en voz alta y el derecho a callarnos. Ambos resultan casi opuestos entre sí, y mientras que el primero se ha manifestado tradicionalmente como una atractiva y útil estrategia de lectura, llevada a cabo particularmente cada 23 de abril, con el segundo no solemos ser tan respetuosos. Nuestra inherente necesidad de comunicación nos lleva a veces a preguntar, indagar y querer saber más de lo que nos corresponde y a no aceptar un silencio por respuesta. Pero en el silencio no está el sí o el no, el silencio encierra una verdad que sólo a nosotros nos pertenece. No preguntemos, no insistamos con el joven lector inquiriéndole sobre si ha leído *El Quijote*, y si lo lee, dejémosle, si así lo quiere, en su lectura íntima sin forzarle a que nos "destripe" la obra con resúmenes, análisis de personajes, estilo, y sabe Dios cuántas cosas más. El derecho a callarse es el derecho a quedarse la lectura para uno mismo, si la ha realizado, o a no desvelar parte de la intimidad, porque lo que uno lee pasa a formar parte de su interior, de sus pensamientos, de sus sentimientos. Si alguien dijo que podemos entender cómo son los hombres por lo que comen, es posible también saber cómo somos por lo que leemos. ¿Acaso estamos obligados, si no queremos, a revelar esa parcela tan reservada?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, Blanca (2001). *La escuadra del portero*. Barcelona: Anaya.

ÁLVAREZ, Blanca (2003). *El secreto de la judía*. Madrid: Edelvives.

ÁLVAREZ, Blanca (2004). *El escritor asesino*. Barcelona: Edebé.

BALLESTER, Mª Blanca (2004). *Dos gramos de plomo*. León: Everest.

BOIX, Armando (1997). *El jardín de los autómatas*. Madrid: SM.

CALVO, Blanca. "Animación a la lectura", *Imaginaria*, Revista Quincenal de Literatura Infantil y Juvenil, [en línea]. 1999, nº 6 [ref. de 03/02/2005]. Accesible en Internet: http://www.imaginaria.com.ar/00/6/calvo.htm

BENÍTEZ REYES, Felipe (2002). *Los libros errantes*. Madrid: Anaya.

CERVANTES, Miguel de (2002). *Los cuentos del Quijote*. Madrid. Siruela. Colección Escolar de Literatura.

CORTÁZAR, Julio (2001). *Rayuela*. Madrid: Bibliotex.

FERNÁNDEZ PACHECO, Miguel Ángel (1997). *El monstruo del doctor Magnusson*. Barcelona: Edebé.

GALLEGO, Laura (2002). *La leyenda del rey errante*. Madrid: SM.

GARCÍA MONTERO, Luis (1999). *La mudanza de Adán*. Madrid: Anaya.

GISBERT, Joan M. (1990). *Leyendas del Planeta Thámyris*. Madrid: Espasa Calpe Juvenil.

IBÁÑEZ, Julián (1997). *No disparéis contra Caperucita*. Madrid: SM.

MALLORQUÍ, César (2003). *El maestro oscuro*. Barcelona: Edebé.

MARTÍNEZ GIL, Fernando (1995). *El verano de la linterna mágica.* Madrid: Alfaguara.

— (2001). *Historia de un libro*. Madrid: Alfaguara.

MARTÍNEZ MENCHÉN, A. (1998). *Con el viento en las velas*. Madrid: Alfaguara.

MARTÍNEZ MENCHÉN, Antonio (1998). *La espada y la rosa*. Madrid: Alfaguara.

MERINO, José María (2000). *Cuentos*. Madrid: Castalia.

PENNAC, Daniel (2001). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

VIDAL, César (2003). *Victoria o muerte en Lepanto*. Madrid: SM.

VIDAL, Nuria (2004). "Elegidas para la gloria. Las doce mejores adaptaciones", *Qué leer,* nº 90.

VV.AA. (2003). *Mi primer Don Quijote en cómic*. Versión completa para niños. Madrid: Ed. Libro Hobby Club.

YUSTI, Carlos. "Nabokov y su lectura del Quijote". [en línea]. Opinión-Colaboraciones, octubre 2001. [ref. de 03/02/2005]. Accesible a través de http://www.literaturas.com/NabokovyelquijoteCYusti.htm

Humberto Delatorre Quevedo.

Humberto Delatorre Quevedo.

Ángel Darío Banegas, *Banegas*.
Honduras. Técnica mixta, 36 x 27 cm. 2004

José Javier Aós Garralda.
Jota Jota. España. Tinta y acuarela. 15 x 22 cm. *Quevedos*, nº 21/22, octubre 2004, p. 47.

Sousa Pereira, Claudia. "Inventar la escritura y comprender la lectura: meta-literatura y literatura infantil", en *Revista OCNOS* nº 1, 2005, p. 75 - 85.

Inventar la escritura y comprender la lectura: meta-literatura y literatura infantil

Claudia Sousa Pereira
Universidade de Évora - Portugal

PALABRAS CLAVE:
Literatura infantil-juvenil; meta-literatura; recepción; lectura

KEYWORDS:
Children's Literature, meta-literature, reception, reading

RESUMEN: Este artículo constituye un primer acercamiento a diversos textos literarios y ensayísticos sobre el proceso de escritura. Los textos literarios utilizados, sin ser exclusivos para niños, relacionan la infancia con la literatura. Son textos de autores de diversas nacionalidades, algunos de ellos, autores de reconocidos best-sellers. En este artículo se plantea una serie de ideas sobre un tema que se está desarrollando en el ámbito de las teorías de la Literatura Infantil y Juvenil: la meta-literatura y su relación con la recepción del texto literario. Los textos literarios dirigidos a la infancia constituyen un conjunto privilegiado en el estudio de la comunicación literaria.

ABSTRACT: This is an overall view of some literary texts and seáis deling with the writing process. The literary text chosen, while not being exclusively written for children, link the perior of childhood with either the written word or with language itself. The texts are by authors of different nationalities, some of the authors having written well≠-known best-sellers. This article suggests a thread of ideas to be followed in a topic that has to be developed within the field of children's literature: meta-literature and its relationship to the reception of literary texts. Children's literature is considered here to be an exceptional subject in the study of literary communication.

Este artículo, aunque breve, tuvo como primer objetivo reflexionar sobre la recepción del texto producido para niños ya que, en la Literatura Infantil, el lector es, por excelencia y hasta se podría decir, por definición, un elemento imprescindible. Al mismo tiempo, queríamos estudiar cómo se trata el texto dentro del texto. Sin embargo, no nos pareció importante sólo aquel análisis literario que explora la virtualidad de la escritura como misterio, sino también aquel que tiene creatividad no literaria, es decir, de carácter ensayístico, espacio donde unos y otros autores se han empeñado en descubrir los orígenes del texto literario.

La elección de autores y textos fue arbitraria, pero intentamos que estuviesen representados los tres géneros literarios (lírico, narrativo y dramático), aunque somos conscientes de que el espacio cedido a cada uno de ellos ha sido muy desigual. En los géneros lírico y narrativo encontramos varios ejemplos literarios que se preocupaban por reflejar cómo nace la escritura, pero en cuanto al género dramático, apenas contamos con las reflexiones de un autor que se aventuró a escribir un texto dramático para niños. También queremos puntualizar que no todos los ejemplos incluidos en esta investigación pertenecen a la Literatura Infantil, aunque todos ellos se refieren a la infancia. Igualmente, es necesario destacar que los autores son de distintas nacionalidades aunque los que no son portugueses son célebres por sus best-sellers. Así, y por orden de "entrada en escena" podemos citar a los siguientes autores y textos:

1) Paul Auster, The Invention of Solitude (La invención de la Soledad)

2) José Saramago, A Maior Flor do Mundo (La Flor Más grande del Mundo)

3) Mia Couto, «Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras», (Palabras de consejo, consejos sin palabras)

4) Álvaro Magalhães, «Misterios da Escrita» en O Limpa-Palavras e outros

poemas (Misterios de la Escritura en "El Limpia Palabras y otros poemas")

5) Armando Nascimento Rosa, Lianor no País Sem Pilhas (Lianor en el País Sin Pilas)

6) Ian McEwan, Atonement (Expiación)

7) Umberto Eco, Lector in fabula

Estos siete textos estructuran el artículo e intentan sugerir posibles vías a la hora de abordar una investigación más precisa y profunda que pudiera ser emprendida en el futuro. Estos textos pueden servir para reflexionar sobre el conocimiento de la literatura –como se expone en estas páginas–, o como ejemplos de las teorías que hemos tomado de pensadores tan importantes en el mundo de la lectura y de los lectores como Umberto Eco, Theodor Adorno, Hans Robert Jauss o Michel de Certeau. Comenzaremos por tratar de descubrir cómo "inventar" la escritura, mirando y siguiendo las pistas que los autores han dejado a sus lectores. Comencemos por Paul Auster.

Auster ha sido un autor cuya versatilidad en el proceso de la creación artística ha quedado demostrada tanto en su producción literaria como en aquellos argumentos que ya fueron al encuentro del séptimo arte. Comenzó por escribir novelas más o menos breves, entre las cuales destaca The Invention of Solitude, un enredo que se desarrolla cuando un narrador bautizado A. tiene la necesidad de escribir un Libro de Memorias a la muerte de su padre. Durante la novela no sólo se exploran las influencias de las memorias de la infancia, sino también la experiencia de ver crecer a su propio hijo. Esta inicial podría llevarnos a tomar a A. como Auster o como Author, lo cual no invalida la lectura de la novela como si de una autobiografía se tratase ni como si fuera pura ficción alrededor de un "meta-asunto": el proceso de la escritura. No obstante, lo que de verdad hemos de destacar es cómo A., o Auster, relacionó lo Lúdico y la Memoria:

> A. observa a su hijo, lo mira ir de un lado a otro de su habitación y escucha lo que dice. Lo ve jugar con sus juguetes y oye cómo habla para sí. Cada vez que el niño coge un objeto, o empuja un camión en el suelo, o agrega otro cubo a la torre que crece delante de él, habla de lo que hace, igual que el narrador de una película o crea una historia que justifique sus acciones. Cada movimiento engendra una serie de palabras, o una sola, y cada palabra da lugar a otro movimiento: una inversión, una continuación, un nuevo orden de palabras o movimientos. Nada de esto tiene un centro fijo («un universo donde el centro está en todas partes y la circunferencia en ninguna»), a excepción, quizá, de la conciencia del niño, que es por sí misma un campo de percepciones, recuerdos y expresiones que cambian de una forma constante. Todas las leyes de la naturaleza pueden modificarse (…) La mente del niño pasa sin titubeos de una cosa a otra (…) levanta la vista con un brillo astuto en los ojos: –¿Sabes cómo hicieron Pinocho y su padre para escapar del tiburón?– Pausa para que A. asimile la pregunta y luego en un murmullo: –Salieron caminando de puntillas por la lengua.

En ocasiones, A. tiene la impresión de que los paseos mentales de su hijo al jugar son una imagen exacta de su propio progreso en el laberinto de su libro. Incluso llegó a pensar que si pudiera dibujar el diagrama de la forma de jugar de su hijo (una descripción exhaustiva que abarcara cada cambio, asociación y gesto) y luego hacer un diagrama similar del libro (elaborando lo que sucede en los espacios entre las palabras, los intersticios de la sintaxis, los blancos entre las secciones; en otras palabras, desentrañando la maraña de relaciones), los dos diagramas serían idénticos, uno encajaría exactamente en el otro. (AUSTER, 1994: 233-234)

Auster alude, en esta obra en general, y en estos párrafos en particular, a varias cuestiones que la teoría de la literatura ha planteado desde siempre, como la verdad y la verosimilitud del

texto en relación con la realidad (qué leyes de la naturaleza pueden ser infringidas), la cuestión de lo no-dicho en el lenguaje literario (los espacios en blanco), el placer de pronunciar la palabra (aquel "degustar/saborear" la pregunta) y el encanto de la lectura implícita, horizonte de expectativa del autor en relación con el efecto de su obra (la pausa después de la pregunta sobre Pinocho). Lo que importa recalcar en este ensayo es la relación entre la conciencia del niño que juega y el laberinto trazado por A. en torno al libro que va construyendo, una relación paralela que podríamos esquematizar de la siguiente manera:

PERCEPCIONES>INTERSTICIOS
RECUERDOS>ESPACIOS EN BLANCO
EXPRESIONES>MARAÑA DE CONEXIONES
JUEGO>OBRA LITERARIA

El aprendizaje del idioma del escritor para la elaboración del texto literario surge, según A., como un fenómeno similar a la adquisición de competencias del lenguaje en la construcción textual del mundo del niño que relaciona la palabra y todas las referencias posibles en el momento del juego, es decir, cuando escenifica su propia experiencia de la vida. Y es así como A. escenifica su experiencia de la escritura.

Por su parte, el premio Nóbel portugués dedica a los niños su Maior Flor do Mundo, editado en 2001 por la editorial Alfaguara, y bellamente ilustrado por João Caetano, un libro presentado en la contratapa por sus editores de la siguiente manera:

> ¿Y si los cuentos para niños fueran de lectura obligatoria para los adultos? ¿Seríamos realmente capaces de aprender lo que, desde hace tanto tiempo venimos enseñando?

Saramago confiesa, con una humildad que las ilustraciones parecen confirmar, que no tiene facilidad para escribir cuentos infantiles, y de la misma manera que lo ha hecho tantas veces en sus novelas más recientes para adultos, se entrega a las reflexiones sobre el desarrollo de la trama y las innumerables posibilidades del rumbo de ésta. Sin embargo, esa falta de inspiración que João Caetano –representada como un hada en las solapas del scriptorium del autor– aquí aparece como una actitud burlona sobre la aflicción por la angustia que sufre aquel ser humano enfrentado a la hoja en blanco, angustia que se revela en las palabras iniciales:

> Las historias para niños deben escribirse con palabras muy sencillas, porque los niños, al ser pequeños, saben pocas palabras y no las quieren muy complicadas. Me gustaría saber escribir esas historias, pero nunca he sido capaz de aprender, y eso me da mucha pena. Porque, además de saber elegir las palabras, es necesario tener habilidad para contar de una manera muy clara y muy explicada, y una paciencia muy grande. A mí me falta por lo menos la paciencia, por lo que pido perdón.

Pero... en las últimas palabras:

> Este era el cuento que yo quería contar. Me da mucha pena no saber narrar historias para niños. Pero por lo menos ya conocéis cómo sería la historia, y podréis explicarla de otra manera, con palabras más sencillas que las mías, y tal vez más adelante acabéis sabiendo escribir historias para los niños… ¿Quién me dice que un día no leeré otra vez esta historia, escrita por ti que me lees, pero mucho más bonita?...

De cualquier modo, Saramago acaba por realizar su cuento, o sea, su trama es suficientemente secuencial para que se desenvuelva la acción, y además, hace que se materialice en palabras la propia técnica (pongámosle este término) de la escritura literaria en general: "nada más empezar la primera página, sale él niño por el fondo del huerto" y continúa más adelante:

> Desde allí en adelante comenzaba el planeta Marte, efecto literario del que el niño no tiene responsabilidad, pero que la libertad del autor considera conveniente para redondear la frase. Desde allí en adelante, para

> nuestro niño, hay sólo una pregunta sin literatura: «¿Voy o no voy?» Y fue.

También aparece en el texto de Saramago, consciente o inconscientemente –tal vez porque a veces se olvida–, el adulto como árbitro del medio artístico dedicado a los más pequeños. Esta presencia surge entre paréntesis, como un aparte del contador de carne y hueso:

> (Ahora comienzan a aparecer algunas palabras difíciles, pero, quien no las sepa, que consulte en un diccionario o que le pregunte al profesor.)

Este libro ofrece una enorme cantidad de posibilidades para explorar, desde el punto de vista teórico, las cuestiones más fundamentales de la literatura infantil, por lo menos desde la perspectiva de manifestación estética y comunicativa, aunque también dentro de esa relación tan importante: la del texto con la imagen, relación que en estos tiempos es asumida como uno de los medios culturales más básicos para el público infantil y juvenil. Se trata de un texto reflexivo e ilustrado al uso. A Maior Flor do Mundo es, en nuestra opinión, un libro que podríamos encajar dentro de esa línea de textos preceptivos sobre poesía y literatura e incluso llegar a convertirse en un clásico (y, por lo tanto, enseñarse en las escuelas, si así lo desean las instituciones responsables). De hecho, los pedagogos descubrirán que hay mucho que se puede hacer con él y comenzado por él. Del inevitable usufructo estético, a la respuesta creativa de lectores de alta cultura, parece que todas las vías están abiertas y que el texto en sí continuará siendo, literariamente, un texto en construcción.

Ahora ha llegado el momento de sugerirles que lean un "aforismo" de Theodor Adorno (1903-1969), el cual nos lanza precisamente para la cuestión sobre la ciencia/sabiduría de quien lee/interpreta un texto:

> El escritor siempre podrá hacer la experiencia de que cuanto más precisa, esmerada y adecuadamente se expresa, más difícil de entender es el resultado literario, mientras que cuando lo hace de forma laxa e irresponsable se ve recompensado con una segura inteligibilidad.(…) Sólo lo que no necesitan entender les es inteligible. (ADORNO, 1998:100)

Si la sensibilidad estética puede transformarse en sabiduría e incluso en ciencia, es un hecho constatado sobre el que Mia Couto, poeta y escritor mozambiqueño destacado efusivamente en varios medios portugueses, nos habla en un texto publicado en Internet. El texto se dirige a los jóvenes y se encuentra en una página del proyecto Ciencia Viva, desarrollado por la Agencia Nacional para la Cultura Científica y Tecnológica y que tiene como objetivo reunir a alumnos de primaria y secundaria, con un escritor y un investigador, para construir historias que versen sobre A Ciencia e o Risco (La Ciencia y el Riesgo), abordando asuntos relacionados con el peligro del medio ambiente, la ecología y el riesgo tecnológico. El texto, con el título «Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras», está disponible en www.cienciaviva.pt/projectos/contociencia/textomiacouto, y en él Mia Couto establece algunas relaciones entre Ciencia y Literatura:

> La biología para mí no es tanto una disciplina científica como un cuento de encantamiento, la historia de la epopeya más antigua que es la Vida. Y eso es lo que le pido a la ciencia: que me apasione. Es lo mismo que le pido a la literatura.

A lo largo del texto el autor intenta resolver la cuestión del nacimiento de la obra literaria, y en la mayoría de sus respuestas –siempre comparando la creación literaria con la investigación científica– trata de aproximarlas, ya que ambas pasan por momentos de inquietud, de negación a las fronteras, de pasión. Ambas procuran alcanzar armonías, crear lenguajes para compartir una relación con el mundo. El lado

humano, que es lo más importante en ellas, y, sobre todo, el error, son quien muchas veces y por casualidad nos llevan a su realización:

> Por lo tanto, el único consejo es este: escuchar. Estar atentos a aquellas voces que nos han enseñado a oír. Que esas voces lleguen a ser audibles. Que mantengamos viva aquella capacidad que ya tuvimos en nuestra infancia: la de deslumbrarnos a nosotros mismos por las cosas simples que se encuentran al margen de los grandes hechos.

Mia Couto consigue con este texto sensibilizar al lector que se interroga, para que sea un lector más "propenso" a la ciencia, o un lector cuyo interés sea, sobre todo, literario, y su respuesta a estos dos tipos de lector acaba por ser, al final, la misma. Al ser éste un texto ensayístico dirigido a los más jóvenes, intercala, en un párrafo, dos historias de científicos. Al contarlas como fait-divers de la Historia de la Ciencia, las convierte en algo más importante, no por el mero hecho de que pudieron ser verdaderas, sino porque en ellas se condensa una manera de ver el mundo:

> Mi amigo Quintanilha puede hablaros del descubrimiento de A. Fleming del primer antibiótico. Aquel científico no tenía la más mínima idea de lo que estaba pasando cuando notó que una mancha extraña surgía en las placas de Petri de su laboratorio. Fleming investigaba algo bastante distinto y fue por casualidad que descubrió la penicilina; fue por casualidad que descubrió un medicamento que ha salvado a millones de seres humanos. La pareja formada por Watson y Crick resolvió la arquitectura tridimensional del ADN no sólo porque habían estudiado su estructura, sino porque fueron capaces de soñar y dejarse llevar por intuiciones estéticas. Se cuenta (y no sé si es pura ficción) que, experimentando modelos de plasticina, uno de ellos se volvió al otro y le dijo: me parece que es así. El otro le preguntó: ¿cómo lo sabes?, y la respuesta fue: porque es bonito.

La belleza, el dominio de la estética, se transforma en imprescindible ante la mirada del poeta escritor, a la propia evolución de la Vida. Descubrir esta Verdad es la misión de poetas y científicos, que, al fin y al cabo, son dos caras de la misma moneda.

Álvaro Magalhães también dedicó su O limpa-palavras e outros poemas de 2000 a los misterios de la escritura poética. Este libro, ilustrado por Danuta Wojciechowska, va dirigido a lectores de todas las edades, lo que indica que los niños también son sus posibles destinatarios. En esta obra encontramos un poema titulado, precisamente, «Misterios da Escrita» (Misterios de la Escritura):

> Escrevi a palavra flor.
> Um girassol nasceu
> no deserto de papel.
> Era um girassol
> como é um girassol.
> Endireitou o caule,
> sacudiu as pétalas
> e perfumou o ar.
> Voltou a cabeça
> à procura do sol
> e deixou cair dois grãos de pólen
> sobre a mesa.
> Depois cresceu até ficar
> com a ponta de uma pétala
> fora da Natureza.
>
> *Escribí la palabra flor.*
> *Nació un girasol*
> *en el desierto de papel.*
> *Era un girasol*
> *como son los girasoles.*
> *Enderezó su tallo,*
> *sacudió sus pétalos*
> *y perfumó el aire.*
> *Volvió la cabeza*
> *buscando el sol*
> *y dejó caer dos granos de polen*
> *sobre la mesa.*
> *Después creció hasta que se quedó*
> *con la punta de un pétalo*
> *fuera de la Naturaleza.*

El autor relaciona la escritura poética con el mundo de las cosas y, en particular, con el mundo de la naturaleza.

La creación poética equivale, dentro de un análisis muy superficial que ahora simplemente esbozamos, a la creación del mundo natural. Escribir el mundo es, al fin y al cabo, darle existencia. La representación del mundo será entonces la única forma de existencia de ese mismo mundo, aun cuando éste ya exista en apariencia. Darle un nombre es crearlo, pero la creación poética es exigida por el propio mundo. Como si el autor, o el poeta, fuera paradójicamente un sujeto que sufre la acción de lo escrito. Y si es el autor quien sufre esta acción, el lector tendrá que establecer las relaciones que lo conduzcan a la inversa, es decir, hacia el origen de esta misma acción. Descubrir el misterio de la escritura es una aventura que debería ser vivida no sólo por el escritor, sino también por el lector.

Ha llegado al momento en el que el segundo teórico ofrezca su opinión. Se trata de Jauss que, en sus teorías sobre la estética de la recepción, afirma en 1978:

> La vida de la obra literaria en la Historia es inconcebible sin la participación activa de aquellos a quienes va destinada. Es su intervención la que permite la entrada de la obra en la continuidad dinámica de la experiencia literaria, donde el horizonte nunca para de cambiar, donde funciona permanentemente una travesía desde la recepción pasiva hasta la recepción activa, de la simple lectura a la comprensión crítica. (JAUSS, 1978: 44)

La importancia de la cultura literaria de un lector se transforma, entonces, en algo fundamental para este teórico y para quien esté interesado en los estudios literarios. Si esta preocupación parece patente a estos últimos, pasará, obviamente, inadvertido por aquel que no estudia los asuntos literarios, o por aquel a quien los libros sirven apenas para aprender a juntar sílabas. Como todos sabemos los estudios de la recepción investigan las relaciones entre el texto literario innovador y las expectativas del lector, midiendo "distancias estéticas". Es decir, analiza la obra con la suposición inicial de que la cualidad estética de la obra será mayor cuanto mayor sea la innovación y la ruptura de las expectativas del lector. ¿Habrá expectativas lectoras más difíciles de quebrar que aquéllas de quienes, desconociendo casi todo, todo les parece posible?

De hecho, si existe una literatura que puede impresionar a sus lectores ésta es la Literatura Infantil y Juvenil, aún más al ser –probablemente– la primera que es leída. Escenificando un viejo mundo para sus habitantes más jóvenes, esta literatura será, no obstante, innovadora dentro de sus horizontes de expectativas. Es decir, desde el principio en el que sus posibles lectores privilegiados poseen igual capacidad ficcional –aunque con menos conocimientos de las ficciones de la Historia de la Literatura– el texto ha de establecer protocolos de lectura en que todo será tratado como verdadera innovación o como mera recreación de lo que ya existe. La habilidad residirá evidentemente en conseguir transformar la segunda solución en la primera, y el misterio de la palabra literaria se solucionará cuando el placer de la lectura se transforme en un diálogo entre textos: el texto que el niño lee y todos aquellos que ya habrá leído o creado en su imaginación, viéndolos realizados en aquel texto concreto. Y únicamente cuando esta plataforma de entendimiento se establezca, será posible que todo lo que quede fuera de ella pueda convertirse en interesante para el niño. Todos estos nuevos elementos tendrán sentido, porque habrá cambiado el horizonte de expectativas del lector. El resultado de aquellas lecturas a veces tiene un impacto más allá de lo que es estrictamente textual o literario, y muchas veces se extiende a otras manifestaciones culturales, a otros sistemas artísticos y aun económico-sociales (audio-visual, *merchandising*, etc.).

El teatro infantil es una manifestación que conoce perfectamente esa red de interacción entre la acción, los personajes y el público, y que lo válido para un buen espectáculo teatral (o una buena película), también puede serlo para un texto literario. Un amante del arte dramático entenderá muy bien los enredos de esa comunicación literaria. Por ello, hemos de citar a un autor dramático que se inclinó por la Literatura Infantil, consciente de que su público sería tanto o más exigente que el público adulto para quien ya había escrito. Armando Nascimento Rosa normalmente escribe sus textos con el propósito de que éstos suban al escenario, lo que inmediatamente hace suponer que el texto será leído –parafraseando otra vez a Jauss– con la participación activa de aquellos a quienes va dirigido. En Lianor no País sem Pilhas, Nascimento Rosa escribió un texto para una compañía y para un determinado período de representación, lo que no impide que en él cualquier lector vea posibles representaciones en el futuro, interpretaciones siempre distintas por las diferencias de quienes lo interpretan y de los momentos en los que transcurre la representación. Además, el autor lo explica en un excelente epílogo que se transforma en una bella lección sobre la génesis de un texto dramático. Este paratexto se titula «Imaginar um texto para o palco da infância» (Imaginar un texto para el escenario de la niñez), y en él expone cómo debería ser el espectáculo teatral, ideas que podemos extrapolar a lo que debería ser un texto capaz de suscitar la reacción del lector. Leamos este fragmento, un poco más extento de lo normal para una cita, sustituyendo las palabras teatro por obra y espectador por joven lector, y veremos como todo tiene sentido en estas producciones con destinatarios específicos:

> Si en un contexto dramático me pregunto sobre las modalidades de acción intersubjetiva que constituyen el fenómeno receptivo-reactivo de un espectáculo teatral, hay una tríada que identifico y destaco. Son funciones que distingo según una triple acepción: cuando un teatro me interpela lo veo obrar sobre los "rayos de luz" simultáneos e interactivos de la diversión, la emoción y la cognición. Niveles cualitativamente distintos pero con necesidad simbiótica entre ellos, para que la hipertrofia de uno de ellos no destruya el producto final dirigido al espectador. La diversión pretende estimular el placer, el elemento lúdico que fomenta en un individuo un momentáneo olvido-de-sí-mismo o, aún mejor, una catártica huida-del-ser; la emoción implica un pathos, un sufrimiento mimético (tal como Freud y luego Girard analizaron) donde el placer y el dolor se confunden, provocando, en la auto y hetero-proyección del espectador, la emergencia de un sentido-del-ser; la cognición convence al logos, el deber del raciocinio, que tanto se puede dirigir por la discursividad deductiva como por la intuición repentina, en el sentido de configurar un conocimiento-del-ser. Tres vías que igualmente podemos compartir, o así creo yo, cuando asistimos a la epopeya cibernáutica de Lianor y sus amigos o antagonistas: la divertida huida-del-ser; el emotivo sentido-del-ser (curiosamente es el título portugués que el neurobiólogo António Damásio escogió para su segundo libro); y el filosófico conocimiento-del-ser. (ROSA, 2001: 156)

Así, de estas relaciones que Nascimento Rosa estableció entre el texto dramático, el espectáculo teatral y los espectadores, podremos concluir que:

·El texto dramático existe para ser representado;

·El teatro existe para ser espectáculo;

·Los espectadores existen para que se produzcan y tengan sentido las relaciones entre el texto y su performance (actuación en escena).

Estas premisas, volcadas en la concepción del texto literario con destinatario implícito, se transforman del siguiente modo:

•El texto literario existe para ser leído, para comunicar;

•El texto que comunica existe para –y exige– ser interpretado;

•Los lectores existen para dar sentido a las relaciones entre el texto y su interpretación o, mejor dicho, sus interpretaciones.

Sin estos "principios activos" la comunicación literaria no existe, y la escritura se transforma en una actividad inútil. Comprender estos condicionantes de la comunicación literaria servirá al mediador adulto, presencia obligatoria en el circuito de producción y recepción de la obra literaria infantil, como una buena base-guía en la exploración del texto, aun cuando esa "exploración" todavía sea una conversación puramente impresionista sobre aquello que se lee.

Nuestro camino nos lleva una vez más a un best-seller, un libro dirigido claramente a los adultos, del inglés Ian McEwan, titulado Atonement. La trama de la novela transcurre en dos épocas, la primera situada en el verano de 1935, y la segunda en plena Segunda Guerra Mundial. El personaje principal, Briony, es una adolescente de trece años con mucha imaginación y dotada con el extraordinario don de la escritura. Este don provoca la desgracia de aquellos a quienes ella más ama, y la escritura de creación pasa a ser una de expiación.

Las reflexiones que el texto coloca en el pensamiento de la joven Briony son, sin duda, algunas las respuestas a las difíciles cuestiones sobre el proceso de invención de la escritura ficcional. Es importante citarlas, aunque sean un poco largas:

> En ese momento, la necesidad de escribir era más fuerte que cualquier idea de lo que pudiera escribir. Lo que ella realmente quería era entregarse al acto de ver una idea irresistible desmarañándose, ver los trazos negros saltando de la punta de la plumilla de plata y serpenteando en palabras. ¿Como podría, sin embargo, hacer justicia a esos cambios que finalmente la habían transformado en una verdadera escritora, a ese hormiguero caótico de impresiones que la asaltaban, a esa repulsión y a esa fascinación que sentía? Tenía que imponer el orden. (...)
>
> No sería seguramente demasiado infantil decir que tenía que haber un cuento; y aquel cuento era la historia de un hombre que a todos gustaba, mas, en relación al cual, la heroína siempre tuvo sus dudas. Finalmente podría revelar que él era la encarnación del mal. Sin embargo ¿no debería ella – o sea, Briony, la escritora – tener ahora suficiente experiencia para traspasar aquellas ideas infantiles del bien y del mal? (...)
>
> Presa entre el deseo de escribir un registro sencillo de sus experiencias de ese día y la ambición de hacer de ellas algo superior, elegante, contenido y oscuro, se quedó sentada durante largos minutos, mirando con el ceño fruncido a la hoja de papel con la citación infantil y no escribió nada más. Creía que conseguía describir bastante bien las acciones y tenía alguna facilidad para los diálogos. Sabía describir los bosques en invierno y el aspecto siniestro de un castillo. ¿Pero cómo hablar de los sentimientos? Era fácil escribir, Ella se sentía triste, o describir lo que una persona triste podría hacer, ¿pero cómo exponer la propia tristeza de tal manera que su inminencia debilitante pudiera ser transmitida? Aún más difícil era la amenaza, o la confusión de sentir cosas contradictorias. Con la estilográfica en la mano, miró fijamente al otro lado de la habitación, a sus muñecas con expresión inflexible, las compañeras olvidadas de una niñez que ella ya consideraba cerrada. Crecer era una sensación estremecedora. (McEWAN, 2001: 114)

Ya adulta, la propia Briony continúa escribiendo, pero sólo al fin, cuando la situación que ella misma había causado años atrás estaba resuelta de la mejor manera posible, nos percatamos de que la narración de la obra en sí es la expiación del mal provocado:

> Pensó tranquilamente en lo que tenía que hacer. La carta a sus padres y la declaración no demoraron nada. Luego, se quedaría con el resto del día libre. Sabía lo que tenía que hacer. No era apenas una carta, sino una nueva versión, una expiación, y estaba lista para empezar.
>
> BT
>
> Londres, 1999
>
> (McEwan, 2001:328)

Esta nueva versión es toda la novela que tenemos a mano, versión de otra más corta que Briony había enviado para ser publicada, titulada Duas Pessoas junto de uma Fonte (Dos Personas al lado de una Fuente), rechazada por el editor debido a los tiempos de guerra en los que vivía. La última parte del libro funciona como un (falso) epílogo que transcurre en 1999. En él se hace un balance de lo sucedido, y por medio de preguntas y respuestas plantea variados asuntos:

> ¿Para qué sirven los novelistas? Para que vayan tan lejos como fuera necesario y a partir de ahí impongan límites a lo que está fuera de su alcance (...) A lo largo de estos cincuenta y nueve años, el problema ha sido el siguiente: ¿cómo puede ser que una escritora llegue a hacer su expiación si, con el poder absoluto de decidir el final, ella es, en cierta medida, Dios? No hay nadie, ninguna entidad o ser superior a quien ella pueda apelar, con quien pueda reconciliarse o que pueda perdonarla. No existe nada sino ella. Fue ella quien impuso los límites y las condiciones con su imaginación. No hay expiación, ni para Dios, ni para los escritores, aunque sean ateos. Es una faena imposible, y la cuestión es precisamente esa. Lo que vale es el esfuerzo. (McEwan, 2001:348)

Además, la escritura surge aquí como lugar de catarsis, porque es una escritura de quien se siente culpable, algo escrito donde no existió inspiración sino conspiración, donde la ficción dio lugar al crimen, donde el castigo tomó la forma de la escritura imperfecta (Briony confiesa en el epílogo que escribió y rescribió su novela una infinidad de veces), donde lo escrito se transforma en expiación, lo que manifiestamente nunca será una obra literaria, lo que siempre será un ejercicio gratuito.

En esta novela nos interesa verificar que lo escrito surge como interpretación de una realidad que la autora trata, en vano, de modificar. Podemos, entonces, establecer un paralelismo entre esta narradora/escritora que pretende ser lectora de una realidad, y los diversos lectores de la misma obra. Si bien pueden existir varias interpretaciones, el texto, en principio, se mantendrá igual. Decimos "en principio" porque desde otros puntos de vista, las palabras pueden comunicarnos otras cosas. Pero nadie, ni nada, nos podrá decir quién tiene razón, cuál es la Verdad de la Ficción. Michel de Certeau dio la siguiente afirmación:

> Lejos de ser escritores, fundadores de un lugar propio, herederos de los labradores de antaño aunque en el terreno del lenguaje, excavadores de pozos y constructores de casa, los lectores son viajeros; andan por las tierras de otros, nómadas cazando furtivamente a través de los campos que ellos no escribieron, cogiendo las riquezas de Egipto para disfrutarlas. La escritura acumula, almacena, resiste al tiempo estableciendo un lugar y multiplica su producción a través del expansionismo de la reproducción. La escritura no está resguardada contra los estragos del tiempo (nos olvidamos y la olvidamos), o no conserva su saber o lo hace mal y cada uno de los sitios por donde pasa es la repetición del paraíso perdido. (CERTEAU, 1994: 337)

De hecho, el espacio de la escritura nunca será completamente rellenado por sus lecturas. Siempre quedará mucho por decir, dependiendo de quien pase por aquel espacio. Cuando eso suceda, estaremos delante de una obra prima, que será siempre susceptible de ser leída una y otra vez. El tiempo nunca

será capaz de cambiar la obra, pero podrán variarla sus lectores y este cambio de miradas le dará otros matices a la obra en la que cada uno de los tesoros que están escondidos en ella, podrá ser apreciado de manera diferente.

Hemos llegado al fin de nuestro trayecto por autores que, de una u otra forma, fueron formulando teorías sobre la escritura. Intercalamos lecturas sobre el proceso de creación artística que, en algunos casos, se confundieron con la misma creación. Reflexionamos sobre la invención en textos que querían explicar qué es escribir. Intentaremos acabar este artículo llevándolo a feliz término de la mano de Humberto Eco citando a su Lector in Fabula. Después de esto no hay nada más que relatar y sólo nos queda continuar escuchando y leyendo a quien sabe lo que es escribir porque, en realidad, eso es lo que hace el escritor.

El escritor y el lector

> No desearía, sin embargo, que estas últimas afirmaciones estimulasen inmediatamente otra común a los malos escritores: que escriben sólo para uno mismo. No hay que confiar en quien dice eso, porque es un narcisista deshonesto y mentiroso.
>
> Apenas hay una cosa que se escribe para uno mismo, y eso es la lista de la compra. Sirve para que recordemos lo que tenemos que comprar y, cuando ya se han hecho las compras, podemos destruirla porque a nadie más le sirve. Todo lo demás lo escribimos para decir algo a alguien.
>
> Muchas veces me he preguntado: ¿seguiría escribiendo hoy si me dijeran que mañana una catástrofe cósmica iba a destruir el universo, de tal modo que mañana nadie podría leer lo que hoy escribo?
>
> En un primer análisis, la respuesta sería que no. ¿Para qué escribir si nadie me podrá leer? Tras un segundo análisis la respuesta sería que sí, pero sólo porque abrigo la desesperada esperanza de que, en la catástrofe de las galaxias, alguna estrella conseguiría sobrevivir y el día de mañana alguien pudiera llegar a descifrar mis señas.
>
> En ese caso escribir, aun en la víspera del Apocalipsis, todavía tendría sentido.
>
> Solamente se escribe para un Lector. Quien dice escribir para sí mismo no es que mienta sino que es espantosamente ateo –inclusive desde un punto de vista rigurosamente laico–
>
> Infeliz y desesperado será aquel que no fuera capaz de dirigirse a un futuro Lector. (ECO, 2003:343).

Referencias bibliográficas

ADORNO, Th. W. (1998). *Minima Moralia*. Madrid: Taurus.

AUSTER, P. (1994). *La invención de la soledad.* Barcelona: Anagrama.

CERTEAU, M.(1994). *La Culture au Pluriel*. Paris:UGF.

COUTO, Mia. «Uma palavra de conselho e um conselho sem palavras», *(Palabras de consejo, consejos sin palabras)* Ciencia Viva – Agencia Nacional para la Cultura Científica e Tecnológica [en línea]. [ref. de 10/07/04] Accesible en Internet: http://www.cienciaviva.pt/projectos/contociencia/textomiacouto

ECO, U. (2003). *Sobre Literatura.* Lisboa: Difel.

JAUSS, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*, Paris: Gallimard.

MAGALHÃES, Álvaro (2000). *O limpa-palabras e outros poemas.* Porto: Asa.

McEWAN, Ian (2001). *Expiación*. Lisboa: Gradiva

ROSA, A. Nascimento (2001). *Lianor no Pais sem Pilhas*. Porto: Campo das Letras.

SARAMAGO, J. (2001). *La flor más grande del mundo.* Madrid: Alfaguara.

Reynolds, Kimberley. "¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland" en *Revista OCNOS* nº 1, 2005, p. 87 - 107.

¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda

What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland

PALABRAS CLAVE:
hábitos lectores, selección de lecturas, pérdida de lectores

KEYWORDS:
reading habits, reading choices, book droppers

Kimberly Reynolds
University of Newcastle - UK

RESUMEN: En este artículo Kimberley Reynolds expone los resultados obtenidos en las encuestas sobre hábitos lectores que el NCRCL pasó en Inglaterra y los compara con los recopilados en cinco estudios elaborados en tres países: Australia, Dinamarca e Irlanda.

ABSTRACT: In this paper Kimberley Reynolds exposes the results obtained in the surveys about reading habits that the NCRCL passed in England and compares them with those gathered in five studies elaborated in three countries: Australia, Denmark and Ireland.

Por mi formación académica soy historiadora de la infancia y de Literatura Infantil pero, como este campo de investigación no tiene límites y tolera pocas especializaciones, también me he dedicado al estudio de los hábitos lectores. Mi interés en este área de conocimientos se incrementó cuando me percaté de que los datos ofrecidos por los escolares eran obsoletos y, de hecho, era más fácil conseguir detalles sobre los hábitos lectores de los niños del siglo XIX que sobre los del XX. Al mismo tiempo que me adentraba en este campo de estudio fundaba el Centro Nacional de Investigación de Literatura Infantil (NCRCL) en 1991, así que uno del los primeros objetivos del Centro fue llevar a cabo un proyecto que corrigiese este problema. Hasta la fecha el NCRCL ha dirigido cinco estudios diferentes sobre hábitos lectores de la población juvenil: en 1994 un proyecto

I am by training a historian of children's literature and childhood, but since the field of children's literature currently has no boundaries and tolerates few specialisms, it is not unusual that I have found myself becoming an expert on young people's reading habits. This interest came about because when I began researching in the field, I discovered that scholars were depending on information that was long out of date; indeed. it was easier to get details about the reading habits of nineteenth-century children than those in the twentieth century. I realised this at the same time that I established the UK's National Centre for Research in Children's Literature in 1991, so one of the Centre's first objectives was to set up a project to correct this problem. To date there have been five different studies of young people's reading habits conducted by the NCRCL: the

1994 –pilot–; 1996 –full study–; 1999 –focused studies on pupils with special needs and those from ethnic minorities– and in 2001 –a pilot to test electronic software and delivery of the core questionnaire–. Each study provides reliable, current information on what young people say about their reading.

When the NCRCL surveys of young people's reading habits began, there had been no large-scale, reliable study of what the young read since the 1970s, and though many kinds of things which affect the place of reading in culture –even what it means *to* read– were by then widely available (such things as videos, home PCs, desk top publishing even some early computer games), whenever academics or journalists or indeed anyone needed to produce statistics about what or how much young people were reading, they would always go back to the *Whitehead* report of 1977. A sense of how much change has taken place between then and now is evident from the fact that in 1977, the *Whitehead* report stressed the 'overwhelmingly nineteenth-century flavour' of the children's reading choices: the most popular book overall was Louisa May Alcott's *Little Women*, followed by *Black Beauty, Treasure Island* and *The Secret Garden*; while none of these books featured as a significant text in any of the NCRCL studies. In fact, the data showed that today, favourite texts also tend to be contemporary texts.

There was such a big gap between the 1970s research and the initial NCRCL survey that it was very difficult to make comparisons between them. Too much had changed at too many levels in society. With this in mind, we decided it was important not to produce a one-off study, which would result in similar problems for later researchers. Instead, we planned to initiate a series of studies which would take place at five-yearly intervals so that we would not only have a very clear, totally objective baseline, but would also very easily be able to demonstrate change.

The first full study, *Young People's Reading at the End of the Century*, came out in 1996. The findings were based on responses from nearly 9,000 young people in England (not the UK as a whole because the same school system doesn't operate nationally and logistically gathering comparative data was both complicated and prohibitively expensive). In England there are four key assessment stages spanning the age range from 4–16, and the NCRCL sample covered all four key stages as well as being demographically representative of the school population as a whole. Every precaution was taken to ensure that the findings would be both reliable and authoritative and to eliminate bias as far as that is ever possible. Central to this was the fact that the data provided was anonymously: students were assured and were able to see that they could not be identified from the questionnaires they completed.

The study is very wide-ranging, and the definition of reading used is equally broad, encompassing forms of reading ranging from that associated with homework through newspapers, magazines, comics, and poetry, to electronic books, computer screens and audiotapes. It looks at how young people *choose* the texts they read and where they *find* what they read (e.g. shops, friends, libraries). It also asks questions about their *favourite writers, illustrators, characters and genres*. With older pupils (11-16) it was possible to ask questions about how far they think reading affects the way they understand and think about the world around them, so they answered questions about whether or not they read about topical issues such as sex, sexuality, experimenting with drugs, alcohol and other illegal substances, their attitude to the police, work, divorce, bullying –basically the full range of issues covered in material available

piloto, en 1996 un estudio completo, en 1999 un estudio sobre necesidades especiales y otro sobre minorías étnicas y en el año 2001 un nuevo proyecto piloto (para el *software* nuevo). Cada uno de los estudios ha proporcionado una valiosa información, fiable y actual, sobre las opiniones personales de los jóvenes sobre sus lecturas.

Desde los años 70 no se había realizado ningún estudio fiable a gran escala sobre los hábitos lectores de la población juvenil y, aunque diversos factores han alterado el concepto de lectura (hoy podemos "leer" vídeos, ordenadores personales, *desk top publishing*, juegos de ordenador, etcétera) y el lugar que aquélla ocupa en la cultura, cada vez que un académico, un periodista o un investigador necesitaba datos estadísticos sobre qué y cuánto leían los jóvenes, recurrían al informe *Whitehead* de 1977. Una muestra de los cambios acaecidos desde entonces hasta ahora la encontramos en el hecho de que en 1977, el informe *Whitehead* acentuaba el "abrumador sabor decimonónico" en los gustos lectores de los niños: el libro más popular de todos era *Mujercitas* de Louisa May Alcott, seguido por *Belleza negra*, *La isla del tesoro* y *El jardín secreto*, mientras que ninguno de estos libros figuraba como un texto significante en los estudios del NCRCL. De hecho, los datos muestran que, en la actualidad, los textos favoritos tienden a ser los contemporáneos.

Fueron tantas las diferencias entre las investigaciones de los años 70 y las iniciales del NCRCL que fue muy difícil hacer comparaciones entre ellas. Se habían producido demasiados cambios y en diversos niveles sociales. Con esta perspectiva, decidimos que era importante no realizar un único estudio, pues provocaría problemas similares a los que nos habíamos encontrado en investigaciones posteriores. En cambio, planeamos iniciar una serie de estudios que se producirían cada cinco años de modo que, no sólo tendríamos una línea de investigación muy clara y completamente objetiva, sino que, servirían también para demostrar fácilmente los cambios acaecidos a lo largo del tiempo.

El primer estudio completo, *Young People's Reading at the End of the Century,* se realizó en 1996. Los resultados de dicho estudio se basaban en las respuestas de casi 9.000 jóvenes de Inglaterra exclusivamente (ya que en todo el Reino Unido no rige el mismo sistema escolar y la comparación de los datos resultaba muy complicada y prohibitivamente cara). En Inglaterra existen cuatro etapas educativas que abarcan las edades comprendidas entre los cuatro y los dieciséis años. La muestra utilizada por el NCRCL cubría estas cuatro etapas, siendo, al mismo tiempo, demográficamente representativa de toda la población escolar. A la hora de pasar los cuestionarios se tomaron precauciones para asegurar que los resultados fueran fidedignos, determinantes y que se eliminara en lo posible la arbitrariedad. Para ello era crucial asegurar a los escolares que los datos que facilitaban eran anónimos: los alumnos podían comprobar que no podían ser identificados por los formularios que rellenaban.

El concepto de lectura que manejábamos era muy amplio por lo que nuestra investigación era muy extensa y abarcaba desde las lecturas que los jóvenes utilizaban para realizar las tareas escolares (periódicos, revistas, cómics y poesías) a libros electrónicos, pantallas de ordenador y cintas de audio. También contemplaba cómo los jóvenes *eligen* los textos que leen y dónde *encuentran* el material (tiendas, amigos, bibliotecas). El estudio también incluía preguntas sobre *autores, ilustradores, personajes y géneros favoritos*. Con alumnos mayores (de once a dieciséis años) nos interesaba conocer hasta qué punto creían que la lectura afecta-

for young people to read–. Findings in this area are particularly interesting because they showed not only that many young people are reading about these subjects, but also that a significant number are aware of specific ways –and even specific instances– in which reading has helped them solve a significant personal problem.

The survey also asked questions to ascertain how reading compares with the other activities available to young people in terms of time spent reading and the satisfaction it provides. They were asked to indicate how much time they spent each week doing a variety of activities, including reading different kinds of material, being with friends, listening to music, watching TV/videos, using a computer, doing some kind of sporting activity, participating in a club, attending religious lessons –all the kinds of activities that make up the busy days of most children in England–. Then they were asked to identify which of these activities they most *enjoyed*.

The responses to this first survey showed that while there are many demands on young people's time, most of the sample reported reading *often* or *quite often* every week. What they were reading was generally magazines, rather than books, and the favourite time for reading with all age groups was bedtime. Bedtime in fact turned out to be a protected space for reading, and so there is a justifiable concern about the impact on reading of the increasing tendency for children to have televisions in their bedrooms.

The UK government changed from Margaret Thatcher's Conservatives to Tony Blair's 'New Labour' shortly after the first full NCRCL report in 1996, and literacy was given high priority. The first years of the Blair regime saw initiatives such as the Year of Reading, the National Literacy Strategy, the Literacy Hour and so on. In this climate, it seemed likely that the NCRCL baseline, fortuitously set before any of these schemes came into being, would prove invaluable as a way of measuring the impact of new government projects and policies. The data were widely reported and cited in many different kinds of studies, government reports, and projects, and continue to be so, despite the fact that the last major study was 6 years ago. Sadly, the initial 5-year plan foundered because of delays with funding, though that has now been rectified and another full survey of the reading habits of young people is currently underway. The findings of that will be reported in a conference next September, in London.

While that data is not yet available, is possible to bring together a range of information that gives a very good idea of current attitudes towards and influences on young people's reading from many parts of the world, all of which will form a useful background for the next NCRCL report. Colleagues in several countries have undertake surveys similar to those conducted by the NCRCL –often in consultation with the Centre–. The most recent example of this is in the Philippines, where a survey of reading habits is currently being undertaken using some of the questions from the 1996 NCRCL study. Additionally, the information in the 1996 study has been refreshed through a smaller study of the reading habits of children in London and Oxford, carried out by the NCRCL in 2000-2001. While the scale both in terms of the numbers of children involved and the geographical area covered is much smaller than in the full survey, it is statistically valid in its own right. Perhaps more importantly, since the original findings showed that in the UK, where pupils live had little effect on what they choose to read, or indeed, on any of the answers provided, it offers a temporary touchstone for monitoring

ba a su forma de percibir y entender el mundo que les rodea, así que preguntábamos si leían, o no, sobre temas potencialmente conflictivos como el sexo, la sexualidad, el coqueteo con las drogas, alcohol u otras sustancias ilegales, su actitud ante la policía, el trabajo, el divorcio o el acoso –básicamente la gama completa de temas que cubre el material de lectura disponible para jóvenes–. Los resultados en este campo eran especialmente interesantes porque demostraban no sólo que muchos jóvenes leían sobre estos asuntos, sino también que un número significativo de ellos relataba de una manera específica –y con ejemplos concretos– cómo la lectura les había ayudado a resolver un problema personal importante.

El estudio también indagaba sobre el lugar que ocupa la lectura en comparación con otras actividades al alcance de los jóvenes en cuanto al tiempo dedicado y a la satisfacción obtenida. Les preguntamos cuánto tiempo invertían por semana en las distintas actividades que ocupan los días ajetreados de la mayoría de los niños en Inglaterra: estar con amigos, escuchar música, ver la televisión y vídeos, usar el ordenador, practicar deportes, ser miembro de un club, acudir a charlas sobre religión o leer diferentes tipos de material. También preguntamos sobre lo que más les *divertía.*

Los resultados mostraban que, aunque los jóvenes tienen que dedicar una gran parte de su tiempo a hacer frente a sus obligaciones cotidianas, la mayoría de los encuestados indicaron que leían por norma general revistas, más que libros, *a menudo* o *muy a menudo* cada semana y que la hora de irse a la cama era la preferida para la lectura en todos los grupos de edad. Este momento resultó ser un "precioso tiempo" protegido para leer y por ello existe una justificada preocupación en cuanto al impacto que puede producir en la lectura la creciente tendencia a colocar un televisor en los dormitorios infantiles.

Poco después de terminar el primer estudio completo en 1996 los conservadores de Margaret Thatcher fueron sustituidos en el gobierno británico por los 'nuevos laboristas' de Tony Blair que dieron máxima prioridad a la alfabetización. En el primer año de mandato de Blair surgieron iniciativas como "El Año de la Lectura", "La Estrategia Nacional de Alfabetización" o "La Hora de la Alfabetización". En este clima parecía que nuestra línea de investigación, casualmente establecida antes de que estas iniciativas entrasen en vigor, resultaría de un valor incalculable como un medio para medir la incidencia de los nuevos proyectos y políticas del gobierno. Nuestro material de investigación gozaba de una amplia difusión y fue mencionado en diversos tipos de estudios, informes gubernamentales y proyectos, y continua siendo así desde que nuestro último estudio completo tuviera lugar hace seis años. Tristemente, nuestro primer plan quinquenal fracasó debido a la demora en la concesión de fondos, aunque ahora estamos en condiciones de retomar esta investigación y otro estudio completo sobre hábitos lectores de la población juvenil se ha puesto en marcha.

Aunque los datos todavía no sean definitivos, podemos hacernos una idea de la postura actual y de los factores que influencian la lectura de los jóvenes de diversas partes del mundo. Compañeros de otros países han realizado cuestionarios sobre hábitos lectores inspirados en los elaborados por el NCRCL —a menudo consultando al Centro—. El ejemplo más reciente lo encontramos en Filipinas donde se está haciendo un cuestionario sobre hábitos lectores usando algunas de las preguntas del estudio del NCRCL de 1996. Además, los resultados de la investigación de 1996 se han actualizado mediante un estudio menor sobre los hábitos lectores de los niños de Lon-

change. Using the latest NCRCL study in conjunction with others undertaken between 2000–2002, it is possible to make a useful comparison of some of the similarities and differences in the reading habits of young people in different parts of the world. The survey information from these countries was selected for comparison because they provide the most recent data and all took place over roughly the same period.

The following observations are drawn from six studies in four countries:

- Australia: *Young Australians Reading* (2002), a report prepared by the Australian Centre for Youth Literature and the Australia Council: 801 respondents aged 10–18, and *An Investigation of Young People's Reading in South Australia* (2001), produced by the University of South Australia: 357 students aged 5 – 17.
- Denmark: studies conducted by the Centre for Children's Literature in Copenhagen in the form of 2 studies: *BØrn læser bØger* [*Children Read Books*, 2000]: 901 9–12-year-olds, and *Den dyrbare tid* [*The Precious Time*, 2001]: 417 14–15 year-olds. These studies are currently being revised and expanded.
- England: the NCRCL study of *Young People's Reading in 2001*, which focused on the school children of London and Oxford: 250 respondents aged 4–16.
- Ireland: *What's the Story? The Reading Choices of Young People in Ireland* (2002): 2114 pupils aged 7–16.

It is important to say that from the outset that, with the exception of some aspects of the Danish studies, there have been very few surprises. Most of us who work with children and books, wherever we do this, have fairly comprehensive and accurate ideas about what young people are reading, when they read, why they are reading some things rather than others, how they obtain the things they read, and so on. Librarians tend to have particularly accurate and well-formed views about children's reading needs and profiles, so it is disappointing how little use young people in the UK make of librarians as a resource: time and again they responded that 'no one' helps them choose the books they read.

These surveys, then, are not intended to produce startling new findings. Instead, the principal role is to verify and buttress the commonsense assumptions and anecdotal evidence gathered on a daily basis in public libraries, school libraries, classrooms and bookshops, and to help monitor change. As well, in the UK –and probably elsewhere too– if academics want to receive funding for activities at even the most basic level, it is necessary to justify research proposals, and the statistics from these studies can be used to help make effective arguments for resources. Of course, this information is not just of interest to academics: a variety of users find it valuable for a range of reasons. For instance, publishers (who are contributing to the funding of the current survey) have used the data to identify gaps in the provision of books for young people, to identify the kinds of things that young readers say they like to see in the presentation of books, and generally as the basis for new directions and developments in all aspects of book production for this part of the market in the UK.

Although the data largely confirm what those working in the field know, this does not mean that the findings are always predictable. For instance, in 1996, Roald Dahl was the undisputed king of the children's lists (no surprise), and neither was the fact that in 2002, he was, of course, joined by J.K. Rowling. However, given all the media attention and sales hype surrounding Rowling's work it is surprising to learn that Dahl's standing as the favourite writer was not taken over by J.K. Rowling. They are listed as joint favourites and both appeal across the age ranges.

dres y Oxford, realizado por el NCRCL entre los años 2000 y 2001. Estadísticamente, la investigación es válida aunque el área geográfica cubierta y el número de niños encuestados sean más reducidos que en el estudio completo. E incluso corroboró que, en el Reino Unido, el lugar de residencia de los alumnos tiene poca influencia en la elección del material de lectura, y, de hecho, ninguna respuesta ofreció referencias suficientes para observar cambios en esta tendencia. Comparando el último estudio dirigido por el NCRCL con otras investigaciones elaboradas entre el año 2000 y 2002, podemos observar similitudes y diferencias en los hábitos de lectura de los jóvenes de diferentes partes del mundo. Los países han sido seleccionados porque en ellos se han elaborado estudios que facilitan datos recientes y referidos a un mismo periodo de tiempo.

Las observaciones que voy a hacer se basan en seis estudios elaborados en cuatro países:

- En Australia se realizaron dos investigaciones: *Young Australians Reading* (2002) que es un informe preparado por el Centro Australiano de Literatura Juvenil y el Consejo Australiano en el que se encuestaron a ochocientos un niños y jóvenes de entre diez y dieciocho años, y *An Investigation of Young People's Reading in South Australia* (2001), elaborada por la Universidad de Australia del Sur con los datos obtenidos de trescientos cincuenta y siete estudiantes de entre cinco y siete años.
- En Dinamarca el Centro de Literatura Infantil de Copenhague dirigió la investigación y la presentó en dos estudios: *BØrn læser bØger* [*Children Read Books*, 2000] con novecientos un niños encuestados de entre nueve y doce años, y *Den dyrbare tid* [*The Precious Time,* 2001] con cuatrocientos diecisiete jóvenes de entre catorce y quince años. Estos estudios se revisan y completan continuamente.
- En Inglaterra utilizaremos el estudio elaborado por el NCRCL *Young People's Reading in 2001*, cuyos datos se obtuvieron de doscientos cincuenta escolares de catorce y dieciséis años de Londres y Oxford.
- En Irlanda el estudio es *What's the Story? The Reading Choices of Young People in Irlanda* (2002) que utilizó a dos mil ciento catorce encuestados de cuatro a dieciséis años.

Desde el principio los datos ofrecidos por estas investigaciones han sido poco sorprendentes, exceptuando algunos aspectos de los estudios daneses. La mayoría de las personas que trabajan con niños y libros, donde quiera que lo hagan, tienen una idea bastante completa y acertada sobre lo que los jóvenes leen, cuándo leen, dónde consiguen el material de lectura o por qué leen más unas cosas que otras. Especialmente, los bibliotecarios tienen conocimientos acertados y bien desarrollados referentes a las necesidades y a los perfiles de lectura de los niños, y por eso resulta entristecedor ver el escaso uso que los jóvenes del Reino Unido hacen de ellos como fuente de información: continuamente repiten que 'nadie' les ayuda a elegir los libros que leen.

Estos cuestionarios, pues, no están hechos con la intención de producir resultados sorprendentes. Por el contrario, se usan primordialmente para examinar y apoyar las suposiciones lógicas y las evidencias anecdóticas que surgen al trabajar a diario en aulas, bibliotecas públicas y escolares, librerías y, al mismo tiempo, ayudan a supervisar los cambios que puedan producirse en los hábitos lectores. Además, en el Reino Unido –y supongo que también en otros lugares– si los investigadores quieren obtener financiación, incluso para las actividades más básicas, se exige justificar las peticiones, y las estadísticas derivadas de estos estudios pueden ser usadas como apoyo para presentar argumentos eficaces a fin de conseguir medios económicos. Ciertamente, esta información no es únicamente de interés para académicos: varios usuarios

Because sales and lending figures can be obtained in most countries from the book trade and libraries, the role of these surveys is not primarily to record what young people say they are reading, but to try to find out

- Why they are reading some texts and formats rather than others
- How they choose what to read
- What their reading means to them
- What kinds of gaps exist in provision (from texts being published to accessing to them)
- What factors may inhibit or even prohibit reading
- What can encourage/stimulate reading
- Critical moments when reading seems to be particularly at risk

Comparing the results of these six studies provides some interesting insights into some of these areas.

The first thing to say is that the studies reveal many more similarities than differences in the reading habits of young people, across the age range. Year on year the impact of the globalization of youth culture bites more deeply, so in the west at least, young people's reading is influenced less by where they live or their racial, ethnic or class background than by their age and exposure to the media. For instance, when it comes to choosing books and comics, all the children surveyed, but particularly boys, reveal that they are influenced by the media. Popular characters and publications in the form of comics, magazines and books are often linked to films, television programmes and cartoons. So in 2000–2001 the infant classes in South Australia were reading comics about Pokemon, Batman, Superman, Spiderman and the Simpsons. In 1996, the same age group in Britain were obsessed with The Lion King, Sonic the Hedgehog, Barbie, and Mighty Morphin Power Rangers. Across all six studies, the *kind* of texts (comics, magazines, books) is shown to change with age, and specific titles changed over time, but the influence of film and television on book choice is constant and considerable. This was particularly noticeable in the findings from South Australia where approximately 60% of boys said that knowing about a book from film/TV encouraged them to read it. (In fact, even more girls in Australia said they were influenced by films, but in the UK, the media tends to influence boys more than girls.)

The positive side to this phenomenon is that it stimulates book borrowing and purchasing and provides an element of support for less able or experienced readers (familiarity with details such as characters' names and in some cases even with individual plots may help in the process of decoding texts). This pattern is also part of a clearly identifiable trend in both Australia and England for young people to want what they are reading to have some cultural status –to be cool/to impress–. This is revealed in comments by younger children when they say they want their books to be long, large, to have small print and new vocabulary. For instance, in the Australian questionnaire, in response to the question, 'What do you like about chapter books?' 6 and 7-year-olds said such things as *"They have chapters and they also have long and hard words"*; *"You don't see the pictures and it is interesting because you don't know what is going to happen next"*. At first sight these might seem admirably ambitious goals intellectually, but in conversation the children revealed that what they really wanted was to show that they were now able to read 'grown up' books. So, the bigger the book, the more status it conferred. However, the relationship between size and pleasure is not a simple one, and it is likely that youngsters who choose books on the basis of length and difficulty alone will not have a satisfactory reading experience.

In the larger Australian study, this issue was probed in some depth and researchers noted a clear link between the time when children and the

la encuentran interesantes por diversas razones. Por ejemplo los editores (que contribuyen en la financiación de la investigación que se está realizando en la actualidad) han utilizado los datos para detectar lagunas en la disposición de libros para jóvenes, para conocer los gustos de los jóvenes lectores tanto en contenidos como en presentación y, en general, como base desde la cual orientar nuevos rumbos y desarrollos en la producción de libros infantiles y juveniles en el Reino Unido.

Como hemos comentado anteriormente los datos confirman ampliamente las suposiciones de aquéllos que realizaban el trabajo de campo, pero esto no significa que los resultados sean siempre predecibles. Por ejemplo, en 1996, Roald Dahl fue el rey indiscutible en las listas de preferencias de los niños (lo cual no era una sorpresa), ni tampoco lo fue que en el 2002, fuera, como era de suponer, alcanzado, pero no superado, por J. K. Rowling. Es decir, a pesar de toda la atención atribuida a los libros de *Harry Potter* y a la gran cantidad de ventas de ejemplares, *fue* sorprendente comprobar que Dahl continuaba siendo el escritor favorito y que no había sido superado por J. K. Rowling. Estos dos autores aparecen citados como favoritos en diferentes grupos de edad.

Nuestro principal objetivo no era registrar qué dicen los jóvenes leer (ya que las cifras de venta y de préstamos de libros pueden obtenerse en la mayoría de los países a través del comercio y de las bibliotecas) sino en averiguar:

- Por qué leen determinados textos y formatos en detrimento de otros.
- Cómo seleccionan lo que leen.
- Qué significado tiene para ellos la lectura.
- Qué clase de inconvenientes existen en la obtención del material de lectura (desde su publicación hasta su adquisición).
- Qué factores dificultan o, incluso, prohíben la lectura.
- Qué puede animar o estimular la lectura.
- Momentos críticos en los que peligra la lectura (en los que se produce la pérdida de lectores)

La comparación de los resultados de estos seis estudios nos ofrece una visión más detallada acerca de algunos de estos puntos. Los cuatro estudios revelan muchas más similitudes que diferencias en los hábitos lectores de los jóvenes, a lo largo de los distintos grupos de edad. Año tras año, el impacto de la globalización de la cultura juvenil deja una huella más profunda, así que, al menos en occidente, la lectura está menos influenciada por el lugar donde se vive o por la condición racial, étnica o social del individuo que por la edad o la influencia de los medios de comunicación. Así, a la hora de seleccionar libros y cómics, todos los encuestados pero sobre todo los chicos, reflejan estar bajo la influencia de los medios de comunicación: personajes y publicaciones de moda, en forma de cómics, revistas y libros, a menudo están relacionados con películas, programas de televisión y dibujos animados. Por ejemplo entre el año 2000 y el 2001, los niños más pequeños del sur de Australia leían cómics de Pokemon, Batman, Superman, Spiderman y los Simpsons; en 1996, el mismo grupo de edad en el Reino Unido estaba obsesionado por *El Rey León*, Sonic the Hedgehog, Barbie y Mighty Morphin Power Rangers. A lo largo de los seis estudios, el *tipo* de textos (cómics, revistas, libros) cambiaba con la edad y determinados títulos también variaban con el tiempo, pero la influencia del cine y la televisión en la selección de los libros era constante y muy considerable. Esto se hacía particularmente patente en los resultados del sur de Australia donde aproximadamente el 60% de los chicos afirmaban que conocer un libro a través del cine o de la televisión les animaba a leerlo; de hecho, también las chicas de Australia manifestaban estar influenciadas por las películas, aunque en el Reino Unido, los medios de comu-

educational system assume that pupils know how to read –when they are identified as 'independent' readers– and the loss of aspirational reading. When they no longer need to prove that they are growing up and becoming skilful, some youngsters lose interest in striving for new reading milestones. Significantly, however, the same point about the importance of books being long and looking impressive was made by teenage boys in Denmark, who say they read in order to become successful; that they like demanding books that prepare them for adult jobs.

Unlike Danish boys, in Australia and England pupils of all ages were equally likely to choose books that have obvious links to popular culture; especially links to current films and television programmes. As well as stressing the importance of actual connections to the media, they also said that they like the covers (the most influential feature of a book in the choosing process) to be up to date, and to look 'fun', by which they mean using bright colours and vivid designs –but not photographs–. This will often include visual images from a screened version of the text.

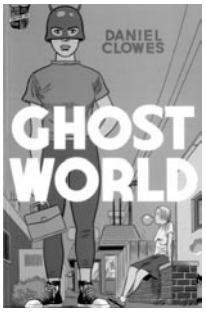
The influence of the media on choice is not always mentioned as the most important reason for choosing what to read. Particularly with the older pupils, it seems that recommendation from friends, the description of the plot in the blurb, whether or not the book is part of a series, the title and the name of the author all influence what books young people choose to read. However, some studies asked pupils to say what they had read recently (say the night before, or in that week), and for these responses it was noticeable how many named books were written by a very small number of writers (this is significant since in the UK alone between 7–10,000 children's books are published annually); how many have been filmed in one form or another, how many have been awarded 'trendy' status through marketing campaigns and merchandising designed to make the books look fashionable and desirable, irrespective of the content.

While links to the media often encourage young people to choose a book, there is a distinct difference between books bought and read recently, and the books/writers that are important to young people. Looking at the three favourite writers in three of the studies, it's clear that all earned their places as books in the first instance, and not as a consequence of media hype. This seems to be a more important indicator of valued reading than purchasing patterns, for many books are bought but never read. A comparison of the three favourite writers across the surveys shows looks like this:

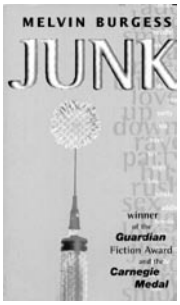
Three favourite writers in Australia	
PRIMARY	**SECUNDARY**
Not Available, though favourite characters mentioned included those from Disney books of the film + cartoons, and Harry Potter.	Paul Jennings
	Roald Dahl
	J.K. Rowling

Three favourite writers in Dinmark	
9-12 YEAR OLDS	**14-15 YEAR OLDS**
Astrid Lindgren	J.K. Rowling
Dennos Jurgensen	Svend Age Madsen
Bjarne Reuter	Hirsten Holst

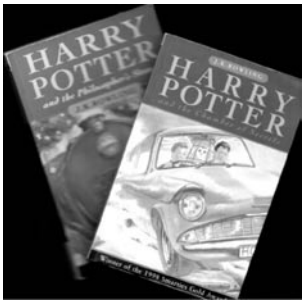
Overall, the reading choices of Danish children and young people were



CLOWES, Daniel (2000). *Ghost World*. London: Jonathan Cape.



BURGESS, Melvin (1996). *Junk*. London: Puffin.



ROWLING, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloombsbury.
Íd. (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets*. London: Bloomsbury.

nicación influencian más a los varones que a las hembras.

El lado positivo de este fenómeno es que al mismo tiempo que estimula el préstamo o la adquisición de libros, proporciona un elemento de apoyo a lectores menos hábiles o experimentados (pues ya conocen los nombres de los personajes e incluso están familiarizados con la historia, de manera que les ayudará a comprender mejor el texto). Este fenómeno también forma parte de una tendencia claramente identificable tanto en Australia como en Inglaterra, en cuanto se refiere al deseo de los jóvenes de que sus lecturas tengan un estatus cultural –ser "*guays*", impresionar–. Esto aparece en los comentarios de los niños más pequeños que manifiestan sus preferencias por libros más extensos, grandes, con letra pequeña y vocabulario nuevo. Por ejemplo, en el cuestionario australiano en respuesta a la pregunta "¿Qué te gusta de los libros divididos en capítulos?", los niños de seis y siete años contestaron, por ejemplo: "tienen capítulos y también palabras largas y difíciles" o "no ves las ilustraciones y es interesante porque no sabes lo que pasará a continuación". A primera vista puede parecer que los niños tengan metas intelectuales muy admirables y ambiciosas pero, hablando con ellos, percibimos que lo que realmente querían demostrar era que estaban preparados para leer libros "de mayores". De manera que cuanto más grande el libro, más prestigio otorga. No obstante la relación entre volumen y diversión no es sencilla, y es posible que los jóvenes que seleccionan sus lecturas por el número de páginas y la dificultad, no obtengan una experiencia lectora satisfactoria.

En el estudio australiano más amplio, este tema fue investigado con más profundidad, pudiendo comprobar que existía una clara relación entre el momento en el que tanto los niños como el sistema educativo suponen que los alumnos saben leer –cuando son identificados como lectores 'independientes'– y la pérdida de la tendencia a desear lecturas "de mayores". Cuando no necesitan demostrar que se están haciendo mayores y han adquirido las habilidades, algunos jóvenes pierden interés en aspirar hacia nuevas metas lectoras. No obstante, es significativo, que el mismo aspecto referente a la importancia de que los libros sean muy extensos y tengan una presentación impactante, fue aludido por los adolescentes varones de Dinamarca, quienes manifestaban leer para tener éxito al mismo tiempo que pedían libros que los prepararan para trabajos de adultos.

Al contrario que los chicos daneses, alumnos de Australia e Inglaterra se decantaban por seleccionar libros que tuvieran conexiones obvias con la cultura popular, especialmente los relacionados con películas y programas de televisión actuales. Además de todo esto, también declaraban sus preferencias por cubiertas (el elemento más influyente en la elección de un libro) modernas y divertidas en cuyo diseño se utilizasen vivos colores, pero nunca fotografías e incluso, en ocasiones, incluyeran alguna escena de la película.

<<

La influencia de los medios de comunicación no siempre se menciona como el motivo más determinante para seleccionar las lecturas. Los alumnos mayores se dejan llevar por *recomendaciones de amigos*, el título, el nombre del autor o por la descripción del argumento que se realiza en las campañas de promoción del libro –tanto si forma parte de una serie o no–. No obstante, en algunos estudios se preguntaba a los alumnos lo que habían leído recientemente (la noche anterior o en esa semana), y de sus respuestas se desprendía que los libros citados[1] habían sido escritos por un número muy reducido de autores, que se habían llevado al cine

[1] Hemos de destacar que solamente en el Reino Unido se publican de 7.000 a 10.000 libros infantiles y juveniles cada año.

quite different from those reported in the other surveys. It is also interesting to note that when asked about the best books they had ever read/had read to them, the list was rather different from the list of their favourite writers. Girls mentioned L.M. Montgomery's *Anne of Green Gables* and Laura Ingalls Wilder's Little House books (popular television/video versions of both are available), moving on to the Harry Potter and Goosebumps series, while Danish boys named *Robinson Crusoe, Treasure Island*, Goosebumps, *Lord of the Ring* and the Harry Potter books.)

Three favourite writers in England	
PRIMARY	**SECUNDARY**
J. K. Rowling	Roald Dahl
Jacqueline Wilson	J. K. Rowling
Roald Dahl	Jacqueline Wilson

Three favourite writers in Ireland	
PRIMARY	**SECUNDARY**
Roald Dahl	Roald Dahl
J. K. Rowling	J. K. Rowling
Jacqueline Wilson	R. L. Stine

Successful reading choices depend significantly on having effective choosing strategies. Overall, the surveys showed that girls are better at choosing books they enjoy than boys, and also that they read for different reasons. Girls tend to read for emotional satisfaction, while as a rule, boys are more utilitarian in their approach to reading. Boys tend to be more conscious of the status a book, comic, magazine or computer game can give them, and the knowledge (about sport, PCs, music) they can glean from reading which can then be used in negotiations with their male peers. Linked to the different attitudes to choosing and reading between the sexes is the fact that, especially when it comes to fiction, boys are more often inclined to be dissatisfied with the choices they make, and to abandon the books they have chosen without finishing them. Boys are also more likely to exclude certain kinds of reading experiences than girls. For example, Australian pupils' responses to the question 'Are there any of these you would NOT read a book about?': revealed that girls are willing to read about almost anything other than machines and space monsters, but boys are reluctant to read about many topics and kinds of characters.

Despite self-imposed restrictions and problems with making the right choice (especially when it comes to choosing books –the same problems don't seem to occur in the areas of comics and magazines, where choice is more limited and peer sharing and recommendation greater–) both boys and girls in all the countries surveyed say that they value reading and think being able to read is important socially and in terms of having a successful professional life. While reading now has to compete with many other activities, across the four countries, the majority of young people say they enjoy reading, and that they read regularly. When asked how much they read, many older pupils who say they read *less often* now because of other demands on their time (school, work, friends, romance) point out that this does not mean they *read less*, because they now read more quickly and get more out of what they read. This explanation is encouraging for those of us who feel that reading is an important activity, but it also seems to be contradicted by a common and I think deeply significant pattern. The Danish study was particularly alert to this

de una u otra forma y que se les había concedido un estatus de 'moda' a través de campañas de *marketing* y productos de *merchandising* diseñados con el fin de conferir a los libros un aspecto moderno y atractivo, independientemente de su contenido.

La asociación con los medios de comunicación a menudo anima a los jóvenes a elegir un libro pero hay una clara diferencia entre los libros comprados y los leídos recientemente, y los libros y los autores que son importantes para los jóvenes. Tomando como referencia a los tres autores favoritos en tres de los estudios, resulta evidente que todos se han ganado su lugar por sí mismos y no como consecuencia de una importante actividad mediática. Este es un indicador más significativo de lectura valiosa que la mera compra de libros, ya que muchos libros se adquieren, pero no se leen. La comparación de los autores favoritos en los diferentes estudios sería la siguiente:

Los autores favoritos en Australia	
PRIMARIA	**SECUNDARIA**
No hay datos disponibles aunque, entre los personajes favoritos, se incluyen Harry Potter y los de los libros de Disney, basados a su vez, en películas y dibujos animados.	Paul Jennings
	Roald Dahl
	J. K. Rowling

Los autores favoritos en Dinamarca	
9-12 AÑOS	**14-15 AÑOS**
Astrid Lindgren	J. K. Rowling
Dennos Jurgensen	Svend Age Madsen
Bjarne Reuter	Hirsten Holst

De forma general, la lectura seleccionada por los niños y jóvenes daneses distaba bastante de la recogida en otros estudios. También es interesante observar que cuando se les preguntó por los mejores libros que habían leído o que alguien les había leído, los títulos citados eran muy diferentes. Las chicas mencionaron *Anne of Green Gables* de L. M. Montgomery y los *Little House Books* de Laura Wilder (existen versiones populares en televisión y vídeo), pasando por Harry Potter y la serie de Goosebumps, mientras que los chicos mencionaron *Robinson Crusoe, La isla del tesoro, Goosebumps*, *El señor de los anillos* y los libros de Harry Potter.

Los autores favoritos en Inglaterra	
PRIMARIA	**SECUNDARIA**
J. K. Rowling	Roald Dahl
Jacqueline Wilson	J. K. Rowling
Roald Dahl	Jacqueline Wilson

Los autores favoritos en Irlanda	
PRIMARIA	**SECUNDARIA**
Roald Dahl	Roald Dahl
J. K. Rowling	J. K. Rowling
Jacqueline Wilson	R.L. Stine

El éxito en la selección de lecturas depende de las estrategias utilizadas en la elección. En general las chicas tienen mejores recursos a la hora de seleccionar sus lecturas, al mismo tiempo que manifiestan leer por diversos motivos. Ellas intentan conseguir satisfacción emocional mientras que ellos suelen ser más utilitaristas en su acercamiento a la lectura. Los chicos son más conscientes del prestigio que un libro,

phenomenon – they even have a term for it which translates into English as 'Book Droppers'. The Danes have a very active children's book infrastructure, so the fact that this pattern is as pronounced there as elsewhere is doubly significant. Looking at this table from the Danish survey, it is clear that children at age 9 read the most (65% say they read 'often') and have the lowest figures for reading 'seldom' (22%), so nearly three times as many children at this age report reading often as say they read seldom. By age 12, however, the pattern is reversed, with both a higher percentage (31%) saying that they read 'seldom' and a lower percentage (45%) reporting that they read 'often'.

	Seldom	Regularly	Often
All	25	20	56
Boys	32	21	47
Girls	18	19	63
9 years	22	14	65
12 years	31	25	45

This trend is clear in the other surveys, too, though the questions asked were slightly different so in Ireland *enjoyment* of reading is shown to decline steadily –especially in boys– from this age while in England data shows that at key stage 2 (6–8-years-old) 52% of pupils describe themselves as *'enthusiastic'* readers but this figure drops by key stages 3 and 4 with only 17% of boys and 34% of girls identifying themselves as 'enthusiastic'.

What the studies show is that when children first start school, they relish reading. They love listening to stories, and want the skill of reading. But, at some point, usually between the ages of 9–11, which is when they are expected to be fully independent readers and often also in England when they change schools and start having more homework, the majority of children, and especially boys, begin to read much less. This noticeable tendency to move away from reading is sustained with age, but there is also a another key moment when a second wave of young people turn away from reading: the middle teenage years. On the basis of what young people in the UK have said, both in response to the survey questions and at open forums such as the 'Teenage Kicks' conference organised by the Institute of Ideas in 2004, it is clear that identifiable pressures affect the amount of reading they do and their attitudes to reading. The first of these is time. Looking back to what many now consider the golden age of reading, which in Britain most people would probably consider to be the 1950s–1970s (a time of educational reforms, interventions by the welfare state, and a public policy of supporting libraries), children had much more free time than they do now and many fewer ways in which to fill it. Most school children in the UK, especially in the age-range 4–11, have very full programmes of extra-curricular activities. These include such things as after school clubs, sporting activities, dance and music lessons, swimming and gymnastic lessons and art/craft activities. Many parents and carers find themselves rushing the children from one activity to another and one set of clothes to another every afternoon and weekend. The result is tired parents and tired children who often have tasks they need to prepare for each of these activities as well as homework. Many of the older Australian students mentioned lack of time as affecting their opportunities for reading.

With many families now having two working parents, the time for the kind of recreational reading done in the past, when children would bring home

un cómic, una revista o un videojuego les ofrece, y de los conocimientos (sobre deporte, informática, música) que obtienen a través de la lectura y que, posteriormente, pueden ser utilizados en las relaciones con sus amigos. Quizás relacionado con estos diferentes métodos de selección y aprovechamiento, sobre todo en las de novelas de ficción, los chicos se muestran más a menudo insatisfechos con sus elecciones y abandonan los libros que habían elegido sin terminar de leerlos. Es también probable que los chicos, más que las chicas, excluyan de antemano cierto tipo de experiencias lectoras. Por ejemplo, en las respuestas de los alumnos australianos a la pregunta: "¿Hay algún tema sobre el que no leerías NUNCA un libro?", las chicas aceptan cualquiera salvo máquinas y monstruos espaciales, mientras que los chicos indican muchos temas y personajes sobre los cuales no leerían nunca nada.

Las restricciones y problemas que los propios niños y jóvenes se imponen cuando seleccionan libros, también se producen en el campo de los cómics y revistas, donde las posibilidades de elegir son más limitadas y donde el intercambio y las recomendaciones entre amigos son mayores. No hay diferencias entre sexos ni entre países a la hora de otorgar un gran valor a la lectura y generalmente piensan que leer es importante socialmente y en términos de cosechar éxitos en la vida profesional. Aunque la lectura tiene que competir hoy en día con otras muchas actividades, en los cuatro países, la mayoría de los jóvenes dijeron que disfrutaban con la lectura y que leían con regularidad. Cuando se les preguntó cuánto leían, muchos alumnos mayores afirmaron leer en la actualidad con *menos frecuencia* debido a otras obligaciones (colegio, trabajo, amigos, relaciones sentimentales) aunque esto no significaba que leyesen *menos*, ya que ahora leían con mayor rapidez y además sacaban mayor provecho. Esta explicación anima a quienes pensamos que la lectura es una actividad importante en sí misma pero se contradice con un factor muy común y profundamente significativo. El estudio danés fue particularmente atento a este fenómeno –incluso crearon un término que puede traducirse al inglés como *Book Droppers*, refiriéndose a la pérdida de lectores en el camino–. Los daneses disponen de una infraestructura muy activa en el ámbito de la Literatura Infantil, así que el hecho de que este fenómeno sea allí tan pronunciado como en otras partes es doblemente significativo. En la siguiente tabla tomada del estudio danés, vemos que en cuanto a frecuencia lectora, los niños de nueve años son los que más leen (el 65% afirma leer "a menudo") y muestran los índices más bajos para "rara vez".

Frecuencia lectora en Dinamarca

	Rara vez	Normalmente	A menudo
Todos	25	20	56
Chicos	32	21	47
Chicas	18	19	63
9 años	22	14	65
12 años	31	25	45

Esta tendencia se reproduce también en los otros estudios aunque las preguntas para lograr la frecuencia lectora fueran diferentes entre sí. El estudio irlandés muestra un declive constante en el disfrute de la lectura –especialmente en los chicos– mientras que en Inglaterra los resultados muestran que en el *Key Stage 2* (niños de seis a ocho años) el 52% de los estudiantes se describen con "lectores *entusiastas*" pero esta figura decae en el *Key Stage 3* y *Key*

a stack of library books and read alone in their rooms for hours simply doesn't exist. When more time is available, recreational reading tends to increase. Holidays are a case in point, not least because often families will share books in the course of the holiday, which makes the whole activity more attractive.

Book-dropping isn't just due to lack of time, however. It is also a response to the lack of the right mental and physical space for reading, which means somewhere private, quiet, and where there are not too many distractions. Many young readers can say exactly where they like to read, and how they like to prepare themselves for the reading experience. Again, a sex difference comes into play here. The Danish girls who are active readers, for instance, associate reading with being cosy –as well as fun and exciting. It seems they associate reading with many forms of pleasure. The Danish boys who read most have very different ideas about why they read: that they are pushed into reading by school; that they feel being able to read is important in society, and that as they become better readers books get bigger and so more important –so it is more important for them to read them! It is worth comparing these boys' attitudes with an extract from a recently published book that documents what it was like to be a child reader in that golden age of the 1950s, 60s and 70s and which evokes the kind of reading done when the conditions for reading are right. The book is Francis Spufford's *The Child that Books Built* (2002), an unusual mixture of autobiography, told through childhood reading, literary response, and social history.

> I can always tell when you're reading somewhre in the house," my mother used to say. "There's a special silence, a *reading* silence." I never heard it, this extra degree of hush that somehow travelled through walls and ceilings to announce that my seven-year-old self had become about as absent as a present person could be. The silence went both ways. As my concentration on the story in my hands took hold, all sounds faded away… The silence that fell on the noises of people and traffic and dogs allowed an inner door to open… Then, flat on my front with my chin in my hands or curled in a chair like a prawn, I'd be gone. I didn't hear doorbells ring, I didn't hear suppertime called, I didn't notice footsteps approaching… [nowadays so hard to get a genuinely quiet space] (Spufford 2002: 1)

Spufford's book reminds us that if we want children to read, then we may need to begin to schedule time for it in precisely the same way that the other activities children undertake have been built into the domestic routine. We can't assume that just because families own books and have good literacy skills, that reading necessarily takes place in the home. Even then, however, the kind of deeply pleasurable reading that turns a new reader into a life-long, committed reader, needs the right conditions: time and space, both physical and mental.

Conclusions

It seems that the lesson to be learned from all of these studies is that if we want children to read more, they need to have fewer things to do and even to be bored more often and for longer periods of time! It may also be important to develop the association between reading and pleasure –encouraging boys too to relax into the cosiness of reading, as Francis Spufford clearly did. Perhaps most important of all, is not to emphasise independent reading in ways which exclude shared reading. Children are most enthusiastic about reading when it is something they do with others –parents, siblings, friends, and with classmates and teachers. When it becomes something they are expected to do for

Stage 4 con sólo el 17% de los niños y el 34% de las niñas identificándose como "entusiastas".

Estas investigaciones demuestran que los niños disfrutan con la lectura cuando comienzan el colegio. Les gusta escuchar cuentos y anhelan saber leer. Pero, en algún momento, normalmente entre los nueve y los once años –cuando cambian de colegio, empiezan a tener más deberes y se espera que sean lectores completamente independientes– la mayoría de ellos y muy especialmente los chicos, comienzan a leer mucho menos. Esta tendencia a separarse de la lectura se hace más notable con la edad y hay otro momento clave en el que una segunda oleada de jóvenes se apartan de la lectura: los años centrales de la adolescencia. Tomando como base las afirmaciones de los jóvenes ingleses, tanto en los cuestionarios como en los foros abiertos del tipo "*Teenage Kicks*" que fue organizado por el Instituto de Ideas en el 2004, es claro que las presiones a las que se hayan sometidos influyen en la cantidad de libros que leen y en sus actitudes ante la lectura. La primera es el tiempo. Cuando miramos hacia lo que muchos consideran la "edad de oro" de la lectura, que en Gran Bretaña la mayoría fijaríamos entre los años 1950 y 1970 (una época de reformas educativas, de obtención del estado del bienestar y de campañas públicas de apoyo a las bibliotecas) los niños disponían de mucho más tiempo libre que ahora y con muchas menos opciones en que emplearlo. En la actualidad la mayoría de los escolares del Reino Unido, sobre todo los niños de cuatro a once años, tienen un apretado programa de actividades extra-escolares. Entre ellas se incluyen la pertenencia a clubes, prácticas deportivas, clases de baile y música, de natación y gimnasia, así como trabajos manuales y artísticos. Muchos padres y educadores llevan a los niños corriendo de una actividad a otra, con la ropa pertinente que han de cambiar cada tarde o fin de semana, de acuerdo con la actividad correspondiente. El resultado de todo esto son padres y niños cansados que incluso tienen que preparar tareas para cada una de estas actividades, aparte de los deberes para el colegio. Muchos de los alumnos australianos de mayor edad mencionaron la falta de tiempo como factor que afecta a sus posibilidades de leer.

La lectura recreativa tal y como se hacía en el pasado, con niños trayendo a casa un montón de libros de la biblioteca, que leían solos en sus habitaciones durante horas, sencillamente ya no existe pues las familias actuales, en las que trabajan el padre y la madre ya no disponen de ese precioso tiempo para la lectura. Está demostrado que cuando se dispone de más tiempo la lectura recreativa tiende a incrementarse. Las vacaciones son un buen ejemplo, porque en el transcurso de las mismas, la familia compartirá libros haciendo la lectura mucho más atractiva.

Sin embargo, el *book-drooping* no se produce solamente por la falta de tiempo. También responde a la falta de espacio físico y mental adecuado, un lugar privado, tranquilo, y en el que no existan demasiadas distracciones. Muchos jóvenes lectores saben qué les gusta leer y cómo prepararse para gozar de esa experiencia. De nuevo la diferencia sexual revela algunas discrepancias: las chicas danesas que son lectoras habituales, asocian la lectura con sentirse cómodas, así como con diversión y excitación. Parece que asocian la lectura con otros placeres. Los chicos daneses que tienen mayores índices lectores, tienen diferentes ideas del por qué de sus lecturas: les obligan en el colegio, piensan que leer es un acto bien aceptado en la sociedad y que siendo mejores lectores cada vez los libros serán más extensos e importantes –así que será crucial poder leerlos—. Es interesante comparar las actitudes de estos niños con lo expuesto en un libro publicado

themselves, the book-dropping syndrome comes into being. The NCRCL's 1996 survey found that the most active readers of both sexes and at all ages were those whose parents, and in the case of boys, fathers were particularly important in this dynamic, continued to share books with them –even when they were 16!

A final area of commonality in young people's responses to questions about what they enjoy when they are reading also needs to be taken into consideration if we are to try to redress the tendency for young people to turn away from reading. When asked what kinds of books they most like to read, humour is shown to be extremely popular, yet it is often humorous texts that adults discount. The Irish survey sums up the findings (though as usual, the Danish children were slightly out of line with their peers in Australia, England and Ireland), concluding simply that "there is no doubt, both from the survey and the discussion findings, that funny and humorous stories and writers are most popular with children in Ireland." When taken together with comments about Roald Dahl, the most popular writer for young people for more than a decade, these findings show that young people like their books to amuse them. The Irish survey asked young people what it was they liked about Dahl's books and were told:

- His books are imagining (sic) and funny
- He is so funny.
- He has a lot of funny, nasty, gross things and a big imagination
- He makes us laugh

While the importance of humour to young readers is indisputable, at least since the 1970s and until the recent rise in the popularity and publishing of fantasy, emphasis in critical and pedagogical establishments has been on realism and the problem novel. Bookshops and libraries are full of books that deal with sensitive, topical and politically correct issues. Certainly it is important for children to have access to a wide range of texts in all kinds of genres, and it would be wrong to promote a diet of funny fiction, but perhaps, in a well-intentioned drive to make children's books helpful to young people as they undertake the task of negotiating the world around them, there has been a tendency to undervalue the role of humour. Many studies have shown that people of all ages learn best when they are amused, and that laughter is an important part of psychic health, so perhaps when helping young people to choose what to read, we should keep in mind the need to include both comic and serious books.

Overall these studies show that young people value reading; most feel that they are competent readers, and that they read regularly, but less often than they did when they were younger. This picture suggests that the tendency to become 'book droppers' could be reversed if young people had

- More free time for reading
- More 'cosy' opportunities to share books
- Access to a plentiful supply of humorous texts

This is a challenge for all of us in a world in which free time, cosiness and laughter seem often to be in short supply.

recientemente que documenta lo que para un niño de la época dorada de los años 50, 60 y 70 significaba ser lector y en el que evoca el tipo de lectura que se hacía y las condiciones necesarias para llevar esta actividad a cabo. El libro en cuestión es *The Child that Books Built*[2] de Francis Spufford, una inusual mezcla de autobiografía, contada a través de las lecturas infantiles, la respuesta lectora y la historia social.

> "I can always tell when you're reading somewhere in the house," my mother used to say. "There's a special silence, a *reading* silence." I never heard it, this extra degree of hush that somehow travelled through walls and ceilings to announce that my seven-year-old self had become about as absent as a present person could be. The silence went both ways. As my concentration on the story in my hands took hold, all sounds faded away… The silence that fell on the noises of people and traffic and dogs allowed an inner door to open…Then, flat on my front with my chin in my hands or curled in a chair like a prawn, I'd be gone. I didn't hear doorbells ring, I didn't hear suppertime called, I didn't notice footsteps approaching… [3]

El libro de Francis Spufford recuerda que si queremos que los niños lean, tenemos que planificar el tiempo para ello de la misma manera que lo hacemos para otras actividades que los niños han incorporado a su rutina cotidiana. No podemos asumir que por el mero hecho de que las familias posean libros y un buen nivel educativo, esto signifique necesariamente que se lea en casa. No obstante, el tipo de lectura profundamente placentera que convierte a un nuevo lector en un lector de por vida, necesita condiciones favorables: tiempo y espacio tanto mental como físico.

Conclusiones

La enseñanza que se desprende de estas investigaciones es que si pretendemos aumentar los índices lectores infantiles, es necesario que los niños tengan menos cosas que hacer e incluso que se aburran más a menudo y durante más tiempo. También debemos fomentar la asociación entre lectura y placer, animando a los chicos a que disfruten del placer y la intimidad del libro como lo hizo Francis Spufford. Y quizás, lo más importante de todo sea no enfatizar la lectura independiente de forma que excluya la lectura compartida. A los niños les encanta leer cuando lo comparten con otras personas –padres, hermanos, amigos, compañeros de clase y profesores–. Cuando la lectura se convierte en algo que deben realizar por sí mismos es cuando se produce la entrada en vigor del síndrome *book-dropping*. La investigación llevada a cabo por el NCRCL en 1996 demostró que los lectores más activos de ambos sexos y de todas las edades eran aquellos cuyos padres continuaban compartiendo la lectura con ellos y, en el caso de los chicos, la figura paterna es especialmente importante en esta dinámica –incluso a los dieciséis años–.

Otra pregunta que se realizaba en todos los cuestionarios aludía a qué era lo que más les hacía disfrutar de la lectura. Este dato es crucial si queremos conocer sus gustos para evitar que se pierdan lectores por el camino. Cuando preguntábamos qué tipo de libros les gusta leer, el humor aparece como un elemento común, aunque en literatura para jóvenes los textos humorísticos cada vez son más escasos. La investigación irlandesa resumió los resultados (aunque una vez más los daneses se apartan ligeramente de la norma establecida por sus homólogos en Australia, Inglaterra e Irlanda), concluyendo simplemente que "sin duda alguna, tanto los resultados de las encuestas como los de los debates, muestran que

[2] SPUFFORD, Francis (2002): *The child that books built*. London: Faber abd Faber, p.1.

[3] "Siempre sé cuando estás leyendo en alguna parte de la casa," solía decir mi madre. "Hay un silencio especial, el silencio de la lectura." Nunca lo oí, ese grado adicional de silencio que de alguna forma lograba atravesar paredes y techos para anunciar que a mis siete años había alcanzado el grado máximo de ausencia al que una persona tangible puede aspirar. El silencio viajaba en ambas direcciones. A medida que mi concentración en la historia que sostenía entre mis manos se adueñaba de mí, todos los demás sonidos se desvanecían…El silencio que caía sobre los ruidos de la gente y del tráfico y de los perros permitía que se abriese una puerta interior…Entonces, bocabajo y con la barbilla entre mis manos o acurrucado en un sillón en forma de gamba, yo me iba. No oía el sonido del timbre, no oía la llamada a la cena, no oía unos pasos aproximarse…

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

ALCOTT, L. M. (1994). *Little Women*. Oxford: Oxford University Press.

BURNETT, F. H. (1951). *The secret garden*. London: Puffin.

BURGESS, M. (1996). *Junk*. London: Puffin.

CLOWES, D. (2000). *Ghost World*. London: Jonathan Cape.

DEFOE, D. (1818). *Robinson Crusoe*. London: J. Harris.

FOSTER, J. y PRINCE, S. (2002). *Young Australians Reading (2002). An Investigation of Young People's Reading in South Australia (2001).* Adelaide: Document Services, University of South Australia.

HANCOCK, S. (2001). *Den dyrbare tid* [*The Precious Time*], as above *Young People's Reading in 2001*, ed. Susan Hancock. London: NCRCL with Re:source, 2001.

HASLETT, D. (2002). *What's the Story? The Reading Choices of Young People in Ireland*. Dublin: Children's Books Ireland.

MONTGOMERY, L. M. (1925). *Anne of Green Gables.* London: Harrap.

REYNOLDS, K. (1996). *Young People's Reading at the End of the Century*. London: Book Trust and the British Library.

ROWLING, J. K. (1997). *Harry Potter and the Philosopher's Stone*. London: Bloomsbury.

— (1998). *Harry Potter and the Chamber of Secrets.* London: Bloomsbury.

SEWELL, A. (2000). *Black Beauty*. London: Puffin.

STEVENSON, R. L. (1953). *The Treasure Island*. London: The Thames Publishing.

SPUFFORD, F. (2002). *The child that books built*. London: Faber abd Faber.

STEFFENSEN, A. y WEINREICH, T. (2000): *BØrn læser bØger* [*Children Read Books*] Copenhagen: Centre for Bornelitteratur and Roskilde University.

STINE, R. L. (1998). *Invasion of the body squeezers*. London: Hippo.

TOLKIEN, J. R. R. (1966). *The Lord of the Rings*. London: Allen & Unwin.

WILDER, L. I. (1956). Little House in the big Woods. London: Methuen.

las historias divertidas y los autores humorísticos son los favoritos de los niños irlandeses". Cuando analizamos todo esto con los comentarios vertidos sobre Roald Dahl, el autor favorito de los niños durante más de una década, es evidente que a los niños les gusta que los libros les diviertan. En el cuestionario irlandés se preguntó a los jóvenes qué era lo que más les gustaba de los libros de Dahl y las respuestas fueron:

- Sus libros son ingeniosos y divertidos.
- Él es muy divertido.
- Tiene muchas cosas divertidas, malvadas, asquerosas y una gran imaginación.
- Nos hace reír.

Mientras que la importancia del humor para los lectores más pequeños es indiscutible, al menos desde los años 70 y hasta el reciente auge de lo fantástico en popularidad y publicidad, el énfasis entre los críticos y los pedagogos ha recaído sobre el realismo y la novela-problema. Las librerías y bibliotecas están llenas de libros que tratan de asuntos delicados, actuales y políticamente correctos. Desde luego es importante para los niños tener acceso a una amplia gama de textos, de toda clase de géneros, y sería contraproducente limitar la oferta y centrarlos únicamente en el humor, pero quizás en un intento por conseguir que los libros infantiles sean útiles a los jóvenes para comprender el mundo que les rodea, hemos infravalorado el papel que desempeña el humor. Muchos estudios han mostrado que personas de todas las edades aprenden más cuando están entretenidos, y que la risa es una parte importante de la salud física, de modo que cuando ayudemos a los jóvenes a elegir su material de lectura, debemos tener en cuenta la necesidad de incluir tanto los libros divertidos como los serios.

En conjunto las investigaciones muestran que los jóvenes valoran la lectura: la mayoría de ellos se sienten lectores competentes y leen con regularidad, pero reconocen que lo hacen con menos frecuencia que cuando eran más jóvenes. Este cuadro sugiere que la tendencia a convertirse en un *book droppers* podría invertirse si los jóvenes tuvieran:

- Más tiempo libre para leer.
- Más momentos relajados para compartir libros.
- Acceso a una amplia oferta de textos divertidos.

Este es el reto que se nos presenta a todos nosotros en un mundo en que el tiempo libre, la relajación y la risa parecen quedarse a menudo cortos.

Normas para la presentación de originales

1) Los originales propuestos para su publicación en la revista deben tener una extensión máxima de 30 páginas, que se presentarán numeradas, en formato DIN-A4, escritas a doble espacio, en cuerpo 12 Times New Roman. Los originales se acompañarán de un resumen de no más de 200 palabras, en español e inglés, así como de cuatro palabras clave en los dos idiomas. Los trabajos propuestos deben ser originales; no tienen que haber sido publicados en ninguna otra revista o libro, en la misma lengua o en otra, ni estar en proceso de revisión por otra revista. La bibliografía manejada para el trabajo debe aparecer al final, bajo el epígrafe "Referencias bibliográficas"; los libros o artículos incluidos en ella irán ordenados alfabéticamente por el apellido del autor o autores, de la siguiente manera:

a) Libros: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría y crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

b) Revistas: APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo", *Nombre de la revista*, nº o, volumen y (número), páginas del artículo en la revista.HUGHES-FREELAND, Felicia (1997). "Consciousness in performance: A Japanese theory". *Social anthropology*, 5, 55-68.

c) Capítulos o artículos de enciclopedias o Libros.

APELLIDOS del autor, Nombre o Iniciales (Año). "Título del artículo o capítulo", en APELLIDOS del autor o editores de la Enciclopedia o libro, Nombre o Iniciales. *Título de la Enciclopedia o libro*. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro de la Enciclopedia o libro.

GARCÍA PADRINO, Jaime (2003). "Clásicos de la Literatura Infantil Española", en CERRILLO, Pedro C. y YUBERO, Santiago. *La formación de mediadores para la promoción de la lectura*. Cuenca: Cepli, 51-64.

d) Documentos electrónicos en línea (www, ftp, gopher, etc.); monografías, bases de datos y programas informáticos.

APELLIDOS, Nombre o iniciales. *Título*. [Tipo de soporte]. Edición. Lugar de publicación: editor, fecha de publicación. Fecha de revisión. [Fecha de referencia en la que se consultó el documento]. Disponibilidad y acceso.

CARROLL, Lewis. *Alice's Adventures in Wonderland*. [en línea]. Dortmund, Alemania: WindSpiel, Noviembre 1994 [ref. de 10 de febrero de 1995]. Accesible a través de WWW. http://www.germany.eu.net/books/carroll/alice.html Igualmente accesible en versiones PostScript y ASCII en Internet: ftp://ftp.Germany.EU.net/pub/books/carroll

e) Artículos de revistas electrónicas. APELLIDOS, Nombre o Iniciales del autor del artículo. "Título del artículo". *Título de la revista*. [Tipo de documento]. Localización del documento (año, volumen, número). [Fecha de referencia en la que se consultó el artículo]. Notas. Disponibilidad y acceso.

MARTÍN FUERTES, José Antonio. "Los orígenes de la imprenta en León. Avance sobre un trabajo de investigación en curso". *Anales de Documentación: Revista de Biblioteconomía y Documentación*. [en línea]. 1998, vol. 1. [ref. de 16/09/1998]. También disponible en formato impreso. Accesible en Internet:
http://www.um.es/~eubd/anales/ad0108.html.

2) En el texto, estos artículos, libros o contribuciones a libros deben ser señalados mediante el apellido del autor o autores, seguido del año de publicación del trabajo, dos puntos y la página o páginas relevantes, apareciendo todo ello, o parte de ello, entre paréntesis, según cual fuera el contexto de la redacción del pasaje. Ejemplos:

- "Como ha señalado Burley (1979:44), el desarrollo del esqueleto humano..."
- "...la hipótesis ha sido sugerida recientemente por algunos investigadores (Daniels 1992:24-32; Etkin 1994:3-7), tras comprobar que..."

3) El original del trabajo se entregará en dos copias impresas, acompañadas de una copia en soporte informático (disquete o CD), especificando en su pegatina exterior el programa de procesamiento de textos usado (Word o WP) y el entorno (PC o MacIntosh). Las páginas deben ir numeradas arriba a la derecha.

4) Los trabajos se presentarán del siguiente modo:

-TÍTULO: (Cuerpo 20, centrado y mayúsculas)
-Autor/es: (Cuerpo 12, justificado derecha)
-Resumen en español.(Máximo 100 palabras)
-Resumen en inglés. (Máximo 100 palabras)
-Palabras clave en español e inglés. (4 cada uno)
-Trabajo.
-Referencias bibliográficas.
-Perfil académico y profesional del autor/es (3 o 4 líneas en hoja aparte).
-Dirección completa de uno de los autores (en hoja aparte).

5) Las notas aclaratorias al texto se harán a pie de página, numeradas correlativamente.

6) Los párrafos citados textualmente dentro del artículo, se reproducirán en cuerpo menor (11), sangrados, sin entrecomillar y a 1'5 espacio.

7) Se escribirán siempre en cursiva las palabras sueltas en otra lengua. Se deben poner también en cursiva las abreviaturas latinas: *et al*. (y otros); *ib*. (designa la misma obra); *íd*. (designa al mismo autor); *i.e.* (es decir); *infra; op. cit.; ss.; supra; v.g. (verbi gratia)*. Se exceptúa Cf., en redonda.

8) Las tablas, gráficos o cuadros deberán ir con su correspondiente título y leyenda y numerados correlativamente, y se enviarán en hojas aparte, indicando en el texto el lugar y número de la tabla, gráfico o cuadro que deberá insertarse en

cada caso. La calidad de las ilustraciones deberá ser nítida, ya que en caso contrario no será posible reproducirlas. Las imágenes se podrán entregar digitalizadas, siempre y cuando el autor tenga los equipos que permitan su tratamiento con gran calidad de resolución (300 dpi). Se recomendará el uso de formatos comunes (.tif, .jpg, .eps), que se entregarán en archivos independientes al que contiene el texto, indicando en el interior del mismo el nombre del archivo que corresponde a tal lugar. No se admitirán fotocopias ni originales de mala calidad.

9) Los trabajos que sean parte o consecuencia de proyectos de investigación deben hacer referencia a la metodología empleada.

10) Los autores remitirán sus trabajos a la dirección de Ocnos: CEPLI, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Avenida de los Alfares, 44, 16071 - Cuenca (España - Spain). Los trabajos serán examinados, en primera instancia, por el Consejo de Redacción, que verificará los aspectos formales del mismo; posteriormente, se enviarán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo.

11) Ocnos, que tendrá periodicidad anual, se publicará en el mes de noviembre. La fecha para la entrega de los originales finalizará el 31 de enero de cada año y la fecha de aceptación de los mismos el 30 de abril. Los autores cuyos trabajos hayan sido aceptados, recibirán comunicación escrita de dicha aceptación.

12) La Dirección propondrá en qué número se editan los trabajos aceptados, si no tuvieran cabida en el correspondiente al año de su aceptación.

13) La publicación de trabajos en Ocnos no da derecho a remuneración alguna; los derechos editoriales de los mismos son de la revista, y es necesario su permiso por escrito para cualquier reproducción. El autor/es recibirá 4 ejemplares del número en que figure su trabajo, teniendo derecho al 50% de descuento en la adquisición de ejemplares de ese número.

14) El autor/es se compromete a corregir primeras pruebas de imprenta de su trabajo en un plazo no superior a 15 días desde su recepción, no pudiendo incluir en las mismas ni texto ni material nuevos, ni modificaciones importantes.

15) La responsabilidad del contenido de los artículos es de sus autores, quienes deben obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier ilustración, texto, tabla o figura, tomados de otros autores y/o fuentes.

OCNOS

Revista de Estudios sobre Lectura

OCNOS es una revista anual, de carácter científico, que tiene como objetivo básico dar a conocer investigaciones y estudios sobre lectura y escritura desde diversos enfoques (sociales, psicológicos, antropológicos, filológicos e históricos), así como sobre los procesos educativos, la promoción de la lectura y los hábitos lectores.

OCNOS se dirige especialmente a profesores, psicólogos, sociólogos, educadores sociales, filólogos, bibliotecarios y estudiantes de tercer ciclo.

Sumario

Noviembre 2005

Ética y estética en la literatura de recepción infantil.
Fernando J. Fraga de Azevedo

Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?
Pedro C. Cerrillo y Juan Senís

Sobre el folklore en la actualidad y la pluralidad de la lectura.
Luis Díaz G. Viana

El hábito lector como actitud. El origen de la categoría de «falsos lectores».
Elisa Larrañaga y Santiago Yubero

El derecho de los jóvenes a «no leer» El Quijote.
Antonia Mª Ortiz Ballesteros

Inventar la escritura y comprender la lectura: meta-literatura y literatura infantil.
Cláudia Sousa Pereira

¿Qué leen los jóvenes? Una comparación de los hábitos lectores en Australia, Dinamarca, Inglaterra e Irlanda = What are they reading? A comparison of the reading habits of young people in Australia, Denmark, England and Ireland.
Kimberley Reynolds

UCLM
UNIVERSIDAD DE CASTILLA-LA MANCHA

CCM Caja Castilla La Mancha Obra Social y Cultural