

Ballester, Josep; Ibarra, Noelia
LA EDUCACIÓN LECTORA, LITERARIA Y EL LIBRO EN LA ERA DIGITAL
Revista Chilena de Literatura, núm. 94, 2016, pp. 147-171
Universidad de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360249875008>

LA EDUCACIÓN LECTORA, LITERARIA Y EL LIBRO EN LA ERA DIGITAL*

Josep Ballester

Universidad de Valencia

josep.ballester@uv.es

Noelia Ibarra

Universidad de Valencia

noelia.ibarra@uv.es

RESUMEN / ABSTRACT

Los autores estudian la relación entre las transformaciones de las tecnologías de la información y la comunicación en relación con la recepción y producción de textos desde la educación lectora y literaria contemporánea. Con este objetivo revisan diferentes conceptos clave en este nuevo escenario comunicativo, como lectura, lector o prácticas y hábitos de lectura en relación y apuntan su influencia para los objetivos de la formación lectora y literaria. Asimismo, reflexionan en torno a los retos que estas modificaciones implican para la disciplina y sus objetivos básicos y abogan por la necesaria vinculación entre las competencias mediática, digital, lectora, literaria y comunicativa para poder formar lectores y ciudadanos.

PALABRAS CLAVE: formación lectora y literaria, libros, competencia digital.

The authors study the relationship between the transformation of information technology and communication, related with the reception and production of texts by contemporary reading and literary education. With this goal, they review several key concepts in this new communication scenario, such as, reading, reader, or reading practices and habits, and they highlight their influence on the aims of reading and literary education. Moreover, they reflect on the challenges that these changes entail for the discipline and its basic aims, and advocate for the necessary link between media, digital, reading, literary and communicative competences to train readers and citizens.

KEYWORDS: reading and literary education, books, digital competence.

* Este artículo se enmarca en el proyecto de I+D “Imágenes literarias de la diversidad: ciudadanía e identidad a través de la educación lectora y literaria” (GV2015/050).

INTRODUCCIÓN

Resulta casi un lugar común partir del espectacular avance y transformaciones acontecidas en medios y tecnologías de la información y la comunicación para plantearse diferentes interrogantes en relación con la lectura y, en especial, la lectura literaria y el perfil del lector contemporáneo. En la formulación de tales preguntas se percibe con frecuencia la subjetividad del emisor desde el abanico de posibilidades que plantea, entre las que podemos encontrar desde voces fascinadas por las nuevas opciones, pasando por el sin duda, incierto futuro hasta las más apocalípticas que presagian la muerte de la literatura canónica o la desaparición del lector literario, subyugado por alternativas digitales.

En este complejo escenario comunicativo, la enseñanza-aprendizaje de la lectura y en especial, la lectura literaria adquiere un protagonismo esencial, pues entre sus objetivos esenciales se encuentra la formación del lector crítico a través de la adquisición y desarrollo de las competencias lectora, literaria y comunicativa. Así también, la formación del profesorado de la materia resulta esencial para la consecución de estas finalidades y para, responder a las nuevas necesidades, retos y perfiles que la revolución de internet y las tecnologías digitales han generado. Recordemos en este sentido, el carácter de metaenseñanza de la didáctica de la literatura que articula la necesaria formación permanente del docente, tanto desde una perspectiva práctica, utilitaria e inmediata, como respecto a su formación científica.

No obstante, las relaciones entre las diversas teorías literarias-lingüísticas y la práctica educativa se han caracterizado, en ocasiones, por su manifiesta inadecuación y, en consecuencia, su fracaso. Quizá, en determinados momentos, el profesorado ha albergado expectativas excesivamente elevadas respecto al pragmatismo directo de estas cosmovisiones teóricas en el aula. Como punto de partida, por tanto, deberemos asumir la necesidad de realizar una tarea de análisis, reflexión y en cierto sentido, redefinición de determinados conceptos clave en la disciplina para enfrentarnos a las nuevas dificultades pero también nuevos desafíos para la formación lectora y literaria. Sin duda, en este cometido subyace el riesgo implícito de la seducción por la aplicación superficial de paradigmas que con frecuencia, pueden producir nefastos resultados en el alumnado, tal y como Lázaro Carreter apuntaba:

Ante millares de atónitos muchachos preuniversitarios, de ortografía vacilante, caudal léxico menguado e indigente capacidad de intelección, se están exhibiendo en centenares de centros las últimas conclusiones científicas de Martinet y Lyons, de Piaget y Pottier, de Coseriu y hasta de Chomsky, en abigarrada y desordenada promiscuidad. Conozco algún colega que se siente dichoso con esta que imagina elevación de rango de sus programas; pero son por fortuna más, muchísimos más, los que asisten con dolor a esta destitución colectiva de los estudios literarios (175).

No obstante, la evolución en las últimas décadas de la teoría y la crítica literarias ha generado nuevos conceptos, categorías y estrategias para poder enfrentarse con mayor éxito a la formación del lector literario y a la comprensión de la competencia lectora y literaria. Pensemos que si el teórico y el crítico desempeñan la función de cartógrafos y mediadores del fenómeno literario, también este papel es ejercido por el docente con sus estudiantes, con independencia del nivel educativo al que pertenezcan. De esta forma, los estudios literarios –como también las aportaciones de ámbitos sociales, tecnológicos, antropológicos, educativos e incluso académicos no formales– sustentan los pilares de una didáctica de la literatura coherente con el contexto actual.

Desde nuestra óptica, dos aspectos resultan esenciales para su definición: a) la apertura del corpus literario a obras canónicas y no canónicas de la historia, tanto nacional como internacional, y b) una consideración abierta de las fronteras de la literatura. Apostamos por una concepción del canon literario docente y formativo abierta a todo tipo de textos estéticos, próximos a las necesidades, intereses y realidad comunicativa del alumnado en relación con las transformaciones tecnológicas y epistemológicas producidas en las últimas décadas, pues como apunta Mendoza “entre el canon (corpus de obras seleccionadas) y la competencia literaria (saberes y habilidades que constituyen el objetivo de formación) median la participación receptora del lector (agente de la actualización del texto) y su capacidad de establecer relaciones y percepciones” (366).

En definitiva, una didáctica de la literatura y la lectura literaria capaz de responder a interrogantes clave: ¿qué se debe enseñar? ¿cuándo? ¿cómo? ¿por qué?, pero también, ¿con qué obras? ¿en qué soportes? ¿cómo debemos seleccionarlas?

LA LECTURA Y LA LITERATURA ENTRE ENCUESTAS E INFORMES

“Por estas causas y otras, para la edificación de los fieles, y por el bien de sus almas, les prohibimos que jamás lean ningún libro, bajo pena de condenación eterna. Y para evitar que les llegue la tentación diabólica de instruirse, prohibimos a los padres y a las madres que enseñen a leer a sus hijos” (6). Así reza un fragmento del célebre opúsculo escrito en diciembre de 1764 y editado por primera vez un año más tarde, en el tercer volumen de las *Nouveaux Mélanges*, de un tal François Marie Arouet, más conocido como *Voltaire*. A partir de las palabras del gran intelectual francés del siglo XVIII, reflexionaremos en torno al eje central del trabajo: el horrible peligro de leer y sus consecuencias en una época de transformaciones tecnológicas. El lector y su construcción, ese extenso y complejo proceso, constituye un ejercicio de recepción sin el que carece de sentido todo texto, la obra literaria y, también, la denominada educación literaria.

Con frecuencia, escuchamos a numerosos padres definir las aficiones de sus hijos con un sintético: “no le gusta leer”. No obstante, en esta caracterización no se expresan igual que si hablasen de una tarea cualquiera que no les agradara, sino que en esta síntesis exhiben su inquietud por el futuro de sus vástagos, como también y, en cierto sentido, su decepción ante la carencia de una preferencia marcada por la lectura. Sin embargo, en su aparente pesadumbre, estos mismos progenitores omiten un factor esencial: el olvido de su propia afición a la lectura.

En esencia, a través de este ejemplo se observa el desplazamiento del foco en el planteamiento del hábito lector, pues ya no se trata de determinar cuánta gente no sabe leer, sino quién no quiere leer y qué motivación aduce para no cultivar esta actividad, pese a su prestigio social en nuestros días. En otros términos, aludimos a la necesidad de vincular de forma explícita los índices de lectura y el uso de los soportes digitales con el placer de leer en los trabajos en torno a la educación lectora y literaria.

El barómetro de *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España*, en su última edición aparecida hasta la fecha con datos de 2012, aborda aspectos del hábito lector relativos a la lectura de libros, periódicos, revistas, cómics, textos en internet y en diversos soportes, además de identificar las frecuencias, preferencias, motivos, lugares, idiomas, vías de acceso, compra de libros, asistencia a bibliotecas y uso del tiempo libre. Así, el estudio desvela que el 63% de la población española mayor de 14 años afirma leer libros en cualquier soporte, bien por ocio, trabajo o estudios, con una media de casi 11,1 obras

al año; mientras que un 59,1% de la población asevera leer solo en el tiempo libre. Por tanto, la cifra de lectores con frecuencia diaria o semanal sube 2 puntos con respecto al año anterior y se sitúa en el 47,2% de la población, pero respecto al inicio de la publicación del *Barómetro* en el año 2000, el incremento resulta todavía mayor: del 37% inicial al 47,2%.

En el perfil del lector, los datos vuelven a demostrar que desde hace ya muchos años el porcentaje de mujeres lectoras (64,1%) sobrepasa al de los hombres (54,0%). Por otra parte, la tasa de lectura merma según aumenta la edad; así, los jóvenes entre 14 y 24 años suponen un 70,2%, mientras que la tasa desciende entre los mayores de 65 años (38,2%), si bien se ha elevado 4,8 puntos porcentuales respecto a 2010.

El nivel de formación representa un factor determinante, según se desprende de la proporción de lectores entre la población con estudios superiores. Por este motivo, el mayor índice de lectura procede de los que disponen de titulaciones universitarias (83,6%), cifra que se reduce entre aquellos que poseen estudios secundarios (61%) y, más significativamente, entre la población con formación primaria (32,4%).

Por tanto, en el retrato del lector destacan los jóvenes entre 14 y 24 años, por una parte, y por otra, la población con estudios superiores, con particular incidencia entre graduados universitarios. ¿Podríamos entonces aventurar la importancia de la educación en la gestación y consolidación de hábitos lectores y, en consecuencia, propugnar la urgente necesidad de asumir, desde todas las etapas curriculares, la relevancia de la lectura y, sobre todo, la lectura literaria en el desarrollo pleno del ser humano y su papel irremplazable en el aprendizaje a lo largo de la vida? Desde nuestra óptica, la respuesta es, sin duda, afirmativa.

Sin embargo, su defensa no puede fundamentarse en una exaltada publicidad descontextualizada o, peor incluso, en una práctica no predicada con el propio ejemplo, como tampoco puede ceñirse a la mera aplicación de un conjunto de fórmulas como si se tratara de mágicas recetas con independencia del contexto de aula o del receptor último del texto. Todo lo contrario: en un escenario de profundos cambios en cuanto al acceso a la cultura y a la información, la educación literaria y lectora requiere tanto del compromiso teórico como de la praxis cotidiana enmarcada en una propuesta metodológica coherente.

Así, en este horizonte cuantitativo de la lectura en España constatamos la aparición de un nuevo tipo de perfil: el lector en soporte digital, definido en este informe por una frecuencia de lectura por lo menos trimestral en un ordenador, agenda electrónica, teléfono móvil o *e-Reader*. Las cifras nos

hablan de un 52,8% de la población mayor de 14 años que se declara lectora en soporte digital con diferencias significativas en cuanto a las variables de edad y sexo. Así, el sector masculino (65,6%) aventaja el número de lectoras (50,4%), brecha que se agrava en función de la edad, ya que entre 14 y 24 años se ubica el mayor número de lectores en formato digital (88,6%), proporción que disminuye según avanza la edad de los receptores.

La lentitud del mercado digital europeo en comparación con la expansión del estadounidense podría explicar el escaso número de lectores de libros electrónicos frente a otros soportes más desarrollados. De hecho, los documentos de trabajo del Observatorio de la Lectura y el Libro, *Situación actual y perspectivas del libro digital en España II* (2012) o *El libro digital: aproximación a la realidad de las editoriales presentes en LIBER 2015* (2016) confirman –de nuevo– la apuesta generalizada hacia el libro digital en coexistencia con el libro en papel, pues la mayoría de las 131 editoriales españolas consultadas ha entrado ya en este mercado y las que todavía no participan apuntan su intención de incorporarse con relativa rapidez. Entre las razones más destacadas para explicar esta postura, las diferentes editoriales aducen la necesidad de ampliación del perfil de su público potencial con el lector en otros soportes. No obstante, casi el 14% de la muestra no tiene previsto publicar un título en digital –al menos, a corto plazo–, por lo que, en definitiva, los datos develan el predominio del formato impreso como eje principal de su actividad. Por otra parte, cerca del 36% de las encuestadas oferta más de la mitad de su catálogo en digital, pero solo un 23% publica algún título de manera exclusiva en este formato, por tanto, si bien no es una proporción muy elevada, se encuentra en proceso de crecimiento. Por último, las novedades mantienen todavía una fuerte vinculación con el papel, pues pese a que resulta relativamente frecuente la publicación simultánea en ambos formatos, todavía no se opta por la publicación digital de una novedad sin su correspondiente versión en papel.

Por otra parte, si revisamos diferentes estudios representativos realizados en diversos países de América Latina y Estados Unidos en cuanto a hábitos de lectura, nos encontramos con una paradoja en la caracterización del lector contemporáneo. Así, por ejemplo, en México destacamos dos encuestas sobre hábitos lectores de la población de 2006 y 2012, centradas en la lectura de libros, revistas, periódicos y asistencia a bibliotecas con datos muy similares respecto al número de libros leídos por cada ciudadano: 2.9 libros al año. Sin embargo, en su diseño solo se consideró la lectura en papel, pese a los datos de 2012 en los que se reflejaba el uso de internet del 43% de la población y de

ésta, entre un 75% y un 69% para actividades relativas al correo electrónico, redes sociales o búsqueda de información y un 52% para estudios.

Desde nuestra perspectiva, no parece lógico abordar el perfil del lector sin contemplar estas prácticas como formas de lectura y escritura o sin apuntar información relativa al uso de los dispositivos digitales. No obstante, este enfoque se reitera en otros trabajos, como por ejemplo, en la encuesta realizada en Brasil por el Instituto Pró-Libro en 2011 en que se define al lector como “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos tres meses” (s.p.). Asimismo, el estudio desvela que en la franja comprendida entre 5 y 17 años, un 20% de los entrevistados accede a internet todos los días y un 23% algunas veces por semana; entre 18 y 29 años un 30% se conecta todos los días y el 22% algunas veces por semana. En cuanto a los hábitos de uso, el 58% utiliza internet sobre todo para entretenimiento, el 40% para estudio o investigación y un 42% para “trocar mensagens” (s.p.). Por tanto, en sus diferentes posibilidades nos encontramos ante prácticas que implican lectura y, con gran frecuencia, producción de textos, sin embargo, no se consideran en la noción de lector establecida en la investigación.

Estos trabajos suponen una muestra representativa de investigaciones próximas a nuestros días en las que se incluyen datos relativos a las nuevas posibilidades de las tecnologías de la información, pero todavía no consideran su relevancia para la comprensión rigurosa de conceptos como lector, lectura y escritura. Si bien resulta evidente la revolución de medios y tecnologías en cuanto a nuevas posibilidades comunicativas, parece que el axioma no ha cristalizado en la necesaria redefinición de nociones como las apuntadas. Sin embargo, si admitimos la existencia de un nuevo y complejo abanico de posibilidades para la comunicación humana, que comprende tanto la lectura y escritura de mensajes a través del teléfono móvil, correo electrónico, chat, *twitter* o *Facebook* entre otras alternativas, deberemos también enfrentarnos a la paradoja de su significativa ausencia en estudios como los anteriores y asumir como urgente la necesidad de estudiar las nuevas necesidades y opciones comunicativas y tecnológicas desde la adquisición y el ejercicio de las competencias digital, mediática, lectora, literaria y en definitiva, comunicativa.

En esta perspectiva se ubica el estudio *The Rise of e-Reading* del Pew Research Center (2012) cuando desvela que el 19% de los estadounidenses posee un *e-book*, libro electrónico o *tablet* y constata que el 43% de los mayores de 16 años ha realizado lecturas extensas en formato digital. De hecho, el

promedio de volúmenes leídos al año en formato digital supera la lectura exclusivamente en papel: 24 libros en el primer caso y 12 en el segundo.

En España, los datos del informe anual de la Fundación Telefónica, *La Sociedad de la Información en España 2015. SIE15* (2016) hablan de un 78,7% de los españoles entre 16 y 74 años que se conecta a internet, cifra que sube hasta 98,5% en el segmento entre 16 y 24 años. Además, durante el último año, se ha incrementado tanto el número de usuarios como la finalidad de acceso, pues el 64,2% de los internautas lo utiliza con fines profesionales o educativos, el 89,2% para ocio y el 87% para comunicarse con familiares y amigos.

En cuanto al sector educativo, según los últimos datos del curso 2013-2014, España consolida el número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje en 3. Si atendemos a la tipología del centro de enseñanza observamos notables diferencias, pues los públicos de educación primaria presentan una *ratio* de 3 alumnos por ordenador, en educación secundaria y formación profesional la *ratio* desciende hasta 2,6 alumnos por ordenador, mientras que en los privados se incrementa hasta 4 alumnos por ordenador. Así, la conexión a internet aparece como una constante en 99,8% de los centros educativos, rasgo que sitúa a España por encima de la media europea de centros de enseñanza con conexión (96,2%). Por último, se aprecia la importancia del libro de texto digital, cuya edición creció un 10%, pues en 2013 se consignan 3.667 títulos digitales para la enseñanza y 4.034 en 2014, dato que representa el 19,9% del total de libros digitales y el 30,6% de los libros de texto registrados durante ese mismo año.

A grandes rasgos, los datos revelan la creciente utilización de las TIC para todo tipo de uso, sin embargo, tanto en este informe como en el del año anterior, un 62% de la muestra declara su marcada preferencia por la lectura del libro impreso en detrimento del libro electrónico. De hecho, la lectura en papel figura como favorita, tanto en su uso como en su valoración, e incluso, un 67,8% de lectores que ha utilizado ambos formatos declara su predilección por el papel como soporte y solo un 16% de los jóvenes que lee en ambos formatos se decanta por el formato digital.

En definitiva, los diferentes estudios, investigaciones y encuestas realizadas en diversos países y por diversas organizaciones nos permiten no solo trazar el panorama respecto a *cuánto* se lee, sino también y sobre todo, aproximarnos al *cuándo* y *cómo* se lee. Resulta esencial comprender los diferentes modos de leer, de comunicar, de producir y apropiarse de los textos como un componente básico de cualquier política de promoción lectora, y en consecuencia, de la formación lectora y literaria contemporánea.

¿NUEVAS FORMAS DE LEER?

Más allá de cifras y panoramas, desde su nacimiento, el libro electrónico ha despertado un apasionante debate dirigido al comentario e incluso, al vaticinio de las posibles transformaciones que introducirá o ya ha introducido en la manera de leer y, en consecuencia, en la forma de escribir de los usuarios y las nuevas maneras de relación entre los elementos del circuito de comunicación literario; escritores, editores, lectores, bibliotecarios y ámbitos de lectura. Desde los más apocalípticos que auguran la muerte del libro impreso en papel, hasta los defensores más fehacientes del dispositivo como poderosa herramienta de comunicación y redefinición de los conceptos de historia, cultura o memoria, en definitiva, el interrogante que se entrevé entre las palabras de todos los sectores apela al intento de predicción de los nuevos escenarios lectores. ¿Por qué caminos transitará la lectura a partir de ahora? ¿Establecerán una convivencia en función de una diversificación de funciones? ¿Cuáles pueden ser los efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Y sobre todo, la pregunta más inquietante: ¿Vivimos el proceso de redefinición y transformación de nuestra manera de leer el universo y de escribir las páginas de la memoria colectiva?

No es éste el lugar de augurar osados vaticinios en un intento de dar respuesta a interrogantes como los anteriores, como tampoco de dibujar un abanico de opciones con pretensiones de exhaustividad en cuanto a todas las ventajas e inconvenientes, pero quizás sí es éste el espacio crítico idóneo para ofrecer una suerte de reflexión sobre el presente y, desde ésta, una inferencia de las modificaciones que esta revolución tecnológica ya ha supuesto y puede suponer en cuanto a las formas de enfrentarse a la lectura y la escritura se refiere (Anis y Lebrave 91; Eco y Carrière 20).

Con independencia de la postura defendida en este coloquio de voces se reconoce el cambio que el nuevo paradigma tecnológico comporta, sobre todo en cuanto a nuestra concepción del conocimiento y la manera de gestionarlo. Desde nuestro punto de vista, en esta asunción radica una de las claves de la controversia, ya que la revolución que comporta sobrepasa los límites de un nuevo soporte de lectura. De hecho, se esperan estudios e investigaciones que apunten que los dispositivos digitales han modificado el proceso de enseñanza-aprendizaje, la información e incluso algunas capacidades críticas. En este sentido, trabajos como el de Dussel (cit. en García Canclini 24) muestran cómo la coexistencia del papel y las pantallas no se vive como una oposición o disyuntiva por parte de los usuarios –noción ya apuntada por Chartier (67)

entre otros— sin embargo, a pesar de la percepción y experimentación de la complementariedad, Winocur observa que los universitarios (al menos en México) solo asocian la lectura y la escritura a las prácticas en papel. En otros términos, pese a leer y escribir en pantalla muchas horas al día no los identifican como lectura o escritura, por lo que podemos hablar de un cierto desequilibrio entre la acción realizada por el sujeto y el imaginario inducido por la cultura letrada, por el que solo designa como lectura prácticas realizadas en soportes clásicos (259). A tal efecto, recordemos con Ferreiro que la definición de lectura y escritura obedece a construcciones sociales, dado que “cada época y cada circunstancia histórica da nuevos sentidos a esos verbos” (13), por lo que ante el extenso abanico de opciones de los códigos verbales y no verbales en el contexto contemporáneo nos parece más que pertinente defender una ampliación de los límites de estas nociones para albergar las nuevas posibilidades.

Asimismo, evidencia la percepción del sujeto de diferencias sustanciales entre ambas actividades hasta el punto de no poder asociarlas al mismo término para designarlas, pues aluden en definitiva a una serie de cambios tanto de estrategias de lectura, como en el nivel cerebral o culturales que se realizan de forma diferente en función del tipo de lectura al que se enfrenta el lector: digital o en papel. Así, entre otras características de la lectura digital se ha destacado el triunfo de la “inmediatez, el pensamiento rápido, la hiperactividad, la multitarea o la oferta de múltiples y seductoras actividades: operaciones que en función de los objetivos que se persigan pueden ser ciertamente interesantes y que en algunos casos también hay que cultivar, pero que no deben eclipsar otras posibilidades de la mente” (Merino 32).

En efecto, quizás la diferencia más evidente —que además permite explicar la ausencia de identificación con la noción de lectura de los universitarios del estudio—, radique en la conversión de gran parte del potencial que la lectura digital supone, ya sea a través de sus posibilidades de acceso a información y diálogo con otros textos, en distracciones que impiden el desarrollo de esa lectura atenta y reflexiva, la lectura profunda que por ejemplo producen las páginas de Proust, tal y como Maryanne Wolf demuestra en su libro *Proust and the squid. The Story and Science of the Reading Brain* traducido por *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*.

Si bien contamos con estudios visuales recientes sobre los modos de lectura de diarios y diarios digitales que apuntan que la lectura en pantalla es cada vez más profunda, como el informe EyeTrack07 (Díaz Noci 217), lo cierto es que no se desemboca en la lectura crítica de forma espontánea, tal

y como nos recuerda Cassany (38) o Wolf (s.p.) al subrayar la importancia de esta práctica lectora en el desarrollo de gran parte de las competencias y capacidades del ser humano, sin olvidar, el desarrollo de competencias digitales asociadas a las nuevas transformaciones del escenario comunicativo.

La inauguración de nuevas formas de leer desemboca en nuevos perfiles de lectores, caracterizados por la hibridez y por la fragmentación, rasgos característicos de la tan mencionada posmodernidad dibujada por Lyotard (27) entre otros, pero también, por la interactividad y por el dinamismo inherente a las tecnologías empleadas. Al mismo tiempo, nos referimos al nacimiento de nuevos perfiles profesionales centrados en el nuevo paradigma, desde los diseñadores informáticos, a los editores, bibliotecarios o profesores que desean conectar con el mundo de su alumnado y usuarios. En definitiva, tal y como afirma García Canclini (31) el reconocimiento de la diversidad de escenas y soportes en que lee, replantea la cuestión de qué es leer. No basta incorporar las lecturas en pantallas. ¿También hay lectura cuando leemos las instrucciones de un electrodoméstico, los subtítulos de una película, un contrato para un seguro de salud o los correos electrónicos? ¿Todas las lecturas tienen la misma jerarquía, nos constituyen como lectores? En rigor, aprendemos a leer para realizar todas esas acciones y muchas más.

El objetivo entonces de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia y sobre todo, complejidad, pues debe atender tanto a la lectura tradicional, como al nuevo tipo de lector que los estudios y las estadísticas reflejan. Entre otras consecuencias, podríamos hablar de la imposibilidad de programación de un canon de aula y de experiencias de lectura acordes al escenario cada vez más cambiante en el que se encuentra inmerso el alumnado de los diferentes niveles educativos en cuanto a las transformaciones tecnológicas se refiere. Y, por tanto, de la manifiesta desconexión entre programaciones, cánones, experiencias, actividades y planes de fomento lector y los intereses de los discentes a los que se interpela.

Como también y en este sentido, en numerosas ocasiones, la adquisición y desarrollo de la competencia lectora y literaria implica numerosos factores que focalizan la atención en el cumplimiento de cuotas académicas al ritmo de temarios y programaciones de aula, y por extensión, en la lectura digamos más tradicional, tanto en cuanto a títulos como a soportes, en detrimento de las motivaciones de estos nuevos lectores. Por esto, en diferentes lugares hemos defendido la importancia de una metodología necesariamente ecléctica, interdisciplinar, híbrida e intercultural, a partir de un marco teórico riguroso y presidida por la coherencia, con la finalidad entre otras, de configurar

un canon necesariamente plural y abierto tanto en soporte papel como en soporte digital en todos los sentidos (Ballester e Ibarra 33) capaz de atender a la diversidad creciente de lectores que preside las aulas.

LA LECTURA: EL COMPLEJO PROCESO DE APROPIARSE DE UN TEXTO

En esta línea de reflexión destacamos la presencia de una paradoja de drásticas consecuencias para los implicados, pues con frecuencia nos encontramos con personas que sufren un analfabetismo de segundo grado o funcional: saben leer, al menos, aparentemente. Nos referimos a la lectura mecánica, que funciona con vacilaciones. Sin embargo, debemos recordar que la validez de todo acto de lectura se rige por la comprensión. Esta lectura puede oponerse a la profunda, aquella que permite expresar un texto en su riqueza, interpretarlo y, al tiempo, gozarlo. No se trata de mecerse plácida y superficialmente en una obra sino de irrumpir en ella y acceder a su epicentro y, por tanto, de descubrir la belleza, pero también las trampas, los mecanismos, los entresijos de un texto. La lectura acompaña el espíritu crítico. O por lo menos debería guiarlo (Ballester 110).

Así, leer representa mucho más que descifrar unas marcas gráficas. Saber leer implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, sea en el formato que sea, integrarla, ser capaz de complementarla ampliándola con todas las otras lecturas y de descifrar las relaciones intertextuales implícitas. Por tanto, no puede considerarse en modo alguno como una acción pasiva, pues constituye en primer lugar, una búsqueda y una construcción de sentido, pues, en esencia, cualquier texto es un hipertexto. Desde esta óptica, el lector, como ya apuntaban las teorías de la recepción literaria o de Derrida, se convierte en autor, esto es, el receptor produce texto(s), con dos consecuencias fundamentales: la inexistencia de autores unidireccionales o lectores pasivos y la progresiva desaparición de las fronteras entre el autor y el lector.

De esta manera, la interpretación de un texto variará en función del contexto y de las diferentes interconexiones con otros textos o las vivencias de diferentes lectores. Así, la puesta en práctica de las posibilidades del texto como hipertexto en cuanto al acceso a múltiples enlaces relacionados desemboca en una lectura comprendida con Cordón como “un proceso multimodal: visual, táctil, emotivo –iconoclasta o racional– que implica los más diversos soportes, lenguajes y puentes de proximidad” (41) en la que

el lector se apropiá de múltiples significados a partir de los innumerables contextos. De hecho, la noción de texto como hipertexto no es novedosa, pues parte de los textos impresos que utilizaban referencias a otros textos, sin embargo, a partir del hipertexto digital su función consiste en cambiar radicalmente las formas culturales que tenemos que leer, escribir, aprender, enseñar. Mucho del futuro del hipertexto está ligado a su implementación en el modelo de enseñanza-aprendizaje en la educación. Tenemos que formar en los niños y en los adolescentes una nueva perspectiva de leer, más encaminada a la interacción y que sea menos pasiva que la lectura que propone el libro (Ribas Fialho, s.p.).

Las posibilidades tecnológicas permiten por tanto, no solo ampliar los límites de la lectura y escritura sino modificar y transformar las funciones tradicionales de los diferentes participantes en el proceso comunicativo, puesto que ahora cada usuario es un autor, un lector, un editor o un distribuidor en potencia. Las metamorfosis derivadas de las nuevas prácticas de comunicación requieren sin duda, de una redefinición de los objetivos de la didáctica de la literatura y la lectura en los diferentes niveles educativos para poder abordarlas y suscitar el interés del alumnado por la lectura y en especial, la lectura literaria como una actividad próxima a sus intereses y necesidades, pero también y sobre todo, como una manera irremplazable de aproximación y comprensión de la realidad circundante, de socialización y de disfrute intransferible.

EL PODER TRANSFORMADOR DE LA LECTURA Y OTROS PELIGROS

La actividad de leer nunca podrá calificarse como inocente, ya que como de forma sagaz apuntó Víctor Hugo, las lecturas han transformado a los hombres y a las mujeres de despacho en seres humanos de acción. Según parece, así ocurrió con Vladimir Ilích Uljanov, Lenin, al leer a Tolstoi, reflejado, incluso, en el extenso trabajo de 1908 “Tolstoi: espejo de la revolución rusa”¹. Recordemos que, además de su trayectoria como político e ideólogo de la

¹ “Lev Tolstoi, espejo de la revolución rusa”. Artículo elaborado por Lenin en septiembre de 1908 y publicado en *Proletario*, extraído del folleto “V. I. LENIN, Sobre la religión”, elaborado por el Instituto Marx-Engels-Lenin de Moscú y reproducido en su integridad por la Editorial Problemas, Buenos Aires, Argentina en 1945.

revolución, ejerció un gran papel como impulsor del valor instrumental del libro y de las bibliotecas y posee numerosos escritos sobre el tema.

Los libros, los textos literarios y su influencia, modifican a los lectores: el hidalgo Alonso Quijano malbarata su hacienda al son de su embrujo y cuando la gente razonable lanza al fuego las novelas que le habían bebido el entendimiento y tapia la puerta de su biblioteca ya es demasiado tarde, porque todas esas palabras escritas en aquellos objetos denominados libros lo han transformado. Al igual que le sucede a Emma Bovary, predestinada a una tranquilidad conyugal que la lectura le arrebata, pues a partir de ésta, desea que su vida fluya como una novela y de hecho, así transforma su futuro hasta las últimas consecuencias.

Los libros constituyen pues, un riesgo de inusitadas proporciones para el equilibrio intelectual y emocional de sus lectores, e incluso, pueden entrañar peligros para su vida, tal y como les ocurre a aquellos que en un monasterio de la Italia septentrional, concretamente la última semana de noviembre de 1327, sienten un extraño interés por algunos libros prohibidos y se encuentran con el castigo divino o el Maléfico. El afán de conocimiento les provoca horribles consecuencias. Fray Guillem de Baskerville y su ayudante Adso de Melk son testigos. Se conocen otros casos, como un libro denominado *El Necronomicón*, cuya propiedad corresponde a un árabe no excesivamente cuerdo, Abdul Alhazred; abrirllo es suficiente para perder la razón y también la vida, según relata de forma precisa y minuciosa un tal Lovecraft, que según parece murió perseguido por unos seres invisibles y terribles. A tal efecto, Torrente Ballester reflexiona con sutil ironía en torno a los enemigos de la lectura y del libro:

Los enemigos actuales del libro, los que intentan suplantarlos por lo que sea, son los representantes modernos de aquella sociedad que hacia 1620 fundaron, con el dinero que les dejó su señor, el Ama y la Sobrina de don Quijote, con el objeto de congregar en una sola entidad activa a los enemigos del libro, principalmente a quienes lo temían. Se sabe que mantuvieron relaciones fáciles y felices con la Santa Inquisición, de la que recibieron ayuda política y financiera. El Ama y la Sobrina, como es notorio, fueron dignos especímenes de esa raza de agentes razonables y escasamente imaginativas cuya vastedad de miras las conduce al más estricto dogmatismo, no el de la Trinidad, por supuesto, que ése no lo entiende nadie, sino a esos otros, más peligrosos, en cuya virtud la gente tiene que ser como el dogmático quiere y no como le da la gana a cada cual –como le dió la gana a don Quijote–. Para esas gentes, el libro es el gran terrorista, el

enemigo número uno, pues aunque encierran a la víctima, si le dejan libros a mano, por sus páginas se evaden, y si con sus personajes participan en la vida del mundo, ellos mismos les ayudan a alcanzar la libertad (263-264).

Los poemas de Auden, leídos por Joseph Brodski durante el tiempo que pasó en Siberia condenado a trabajos forzados, fortalecieron su decisión de desafiar a aquellos que le vigilaban e impulsaron su deseo de sobrevivir a la espera de una libertad muy lejana y poco certera. Como también, el caso de Dovstoievki con las *Sagradas Escrituras*. Razones y argumentos de subversión se han aducido para prohibir desde *Pinocho* hasta *El guardián de centeno* de Salinger, ya que, según parece, la literatura puede provocar ideas sediciosas, o incluso, riesgos para el ser humano todavía más extravagantes, como las razones apuntadas por el pedagogo Karl G. Bauer en 1791, en cuya argumentación destaca la falta de movimiento sufrida por leer, junto a la gran diversidad de ideas y de sensaciones como causa de “la somnolencia, la obstrucción, la flatulencia y la oclusión de los intestinos con consecuencias bien conocidas sobre la salud sexual de ambos sexos, muy especialmente del femenino” (Bollmann 25).

La lectura simboliza, asimismo, un intercambio, un proceso de interacción entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye. Por esto, leer no significa, en esencia, más que una conversación y, desde esta óptica, nos regala un amigo que habla y que escucha. El coloquio lector implica, por tanto, producción, recreación e incluso, construcción de la propia identidad del lector, pues todo lo que se lee es íntimamente forjado. Una persona cuando lee se lee a sí misma. El pensamiento de Kant, el significado humano de Hamlet o la pasión que Carmesina siente por Tirant lo Blanch vuelven a nacer, recreados por el lector.

Así, podríamos afirmar que la lectura supone también, vivir reviviendo, o en otros términos, la obra se mantiene viva cada vez que la leemos, cada vez que un ser humano la ha leído a lo largo de la historia, ya sea en papel, teléfono móvil o en un ordenador. Y en este sentido, podemos aventurar con certidumbre, la existencia de libros y textos que siempre han gozado del aliento lector, que no han dejado de ser leídos ni un solo día desde el momento en el que se escribieron (Ballester 114).

De las muchas religiones existentes en el mundo, las más extensas se fundamentan en un texto, que para los creyentes tiene carácter sagrado, pensemos

por ejemplo en la *Biblia*, el *Corán* o el *Tao-Teking*. En algunos casos, este texto puede transcribir la única verdad, por lo que rebatirla o distorsionarla constituye una herejía y como tal es condenada y perseguida. En esta línea, podríamos citar como uno de los casos más espectaculares en nuestros días el de la *fatwa* lanzada contra Salman Rushdie y sus *Versículos satánicos* o en los últimos tiempos, el caso de Roberto Saviano y su libro *Gomorra*, donde realiza una lúcida denuncia de la mafia en la ciudad de Nápoles.

No obstante, estas muestras no constituyen casos singulares, sino que a lo largo de la historia se constatan numerosos ejemplos, como los de Erasmo de Rotterdam, de Nicolás Copérnico o de François Rabelais. Cuando este último, en el año 1532 publica las aventuras de Pantagruel, Calvinus o Calvin (Jean Cauvin), teólogo protestante francés, dirá: “Hete aquí un pisaterrones que lanza indecentes pullas contra las Santas Escrituras: como ese diablo denominado Pantagruel, y todos esos estiércoles y vilezas. Todos ellos son perros rabiosos que vomitan sus inmundicias contra la majestad de Dios” (179). Así se inician las persecuciones. Comienzan quemando libros y acaban quemando personas, tal y como nos explicaría Heinrich Heine o un célebre aforismo de Joan Fuster.

Desgraciadamente, evidencias de exterminio de libros y de bibliotecas podemos rastrear en todas las épocas hasta llegar a nuestros días. Desde el incendio de la legendaria Biblioteca de Alejandría a la destrucción del Instituto de Estudios Orientales de Sarajevo, desde la quema de libros de autores judíos por los nazis o de libros de autores subversivos, masónicos o rojos por el régimen franquista, desde el saqueo de las bibliotecas de Bagdad de 2003 a la expoliación de manuscritos y documentos árabes decretada por el cardenal Cisneros en Granada. Tras todas y cada una de estas acciones subyace un único propósito: el intento de borrar la memoria del enemigo, su historia o las ideas que le sustentan. Los libros, los textos y las bibliotecas instauran un punto de referencia, pues no solo ofrecen una práctica del pasado, sino también una actuación realizada en el ahora.

Desde esta perspectiva, aducimos como muestras, entre otras, las devastaciones en Bosnia-Herzegovina, Irak o Afganistán. No obstante, quizá, más alarmante incluso que la hecatombe perpetrada resulte el descubrimiento de que en la mayoría de los casos, la autoría de las acciones no procede de masas poco cultivadas. Fernando Báez ofrece su perturbadora conclusión al respecto: “Los intelectuales han sido los enemigos más grandes de los libros. Tras doce años de estudio sobre el tema, he concluido que mientras

más culto es un pueblo o un hombre, está más dispuesto a eliminar libros bajo la presión de mitos apocalípticos” (2).

EL APRENDIZAJE DEL PROCESO LECTOR

Todo individuo emprende una búsqueda del lenguaje que no cesa a lo largo de su vida y, por tanto, resulta normal que extraiga de los textos los rasgos esenciales. A partir de la lectura tomamos conciencia no solamente de los otros, sino de la inmensa materia en perpetua formación que entraña el lenguaje. Su desarrollo proporciona una mejor capacidad para una mayor comprensión del mundo, para la exploración del mundo y, en consecuencia, para gozar del mundo.

No debemos olvidar que todos (padres, docentes, mediadores, administraciones educativas locales y estatales, así como la sociedad en general) desempeñamos un importante papel en la educación lectora de los niños y de las niñas. Si de verdad queremos desarrollar hábitos estables de lectura autónoma no debemos focalizar nuestros esfuerzos en discursos a modo de arengas en torno a sus extraordinarios beneficios, sino que debemos ofrecer modelos y prácticas contextualizadas para que el aprendizaje resulte significativo. Por tanto, resultará esencial que en el entorno de los pequeños haya adultos que practiquen y ayuden a cultivar la lectura como placer, concepción totalmente diferente a la lectura entendida y vivida como una obligación.

Así, la conversión de la lectura en una actividad reservada al tiempo sobrante de aula genera en el alumno la noción de encontrarse ante una actividad que solo puede cultivarse cuando se ha finalizado con las tareas relevantes, como también el utilitarismo curricular puede provocar la equiparación entre lectura y cumplimiento de una prescripción obligatoria para la obtención de una calificación. Ambos ejemplos nos permiten explicar cómo buenas voluntades pueden construir perversas concepciones sobre el hábito lector, bien como actividad curricular obligatoria o como dinámica superflua, que desemboca en la pérdida de interés por parte del niño.

En este sentido, podemos afirmar que el aprendizaje lector supone un complejo trayecto, plagado de obstáculos durante el que, como si de un viaje iniciático se tratase, existe el riesgo de quedarse a mitad del camino, o, incluso, de querer volver atrás. Esta aseveración no puede considerarse en modo alguno gratuita, puesto que con frecuencia, nos encontramos con

teorías e investigadores que ocultan la dificultad de la tarea a la que el niño se enfrentará por vez primera. Así, por ejemplo, explican Bruno Bettelheim y Karen Zelan la percepción de la relevancia de la lectura en las fases iniciales:

No es su mérito objetivo, sino la elevada valoración paterna aquello que hace que la lectura resulte tan atractiva para el niño. Este atractivo no emana de los propósitos racionales y utilitarios que los padres puedan satisfacer por medio de la lectura. Aquello que le aporta atractivo para él es el hecho que parece fascinar a sus padres. Lo que el niño desea poder compartir es el conocimiento secreto de los padres (60).

La adquisición o no del hábito lector significa en última instancia, una de las principales adquisiciones que el niño podrá realizar, pues influirá de forma positiva o negativa en su socialización, el éxito académico e incluso, en su desarrollo integral como ciudadano de una sociedad democrática. Entre otros factores, podemos citar su papel en la construcción de la sensibilidad, puesto que gracias a la lectura se verá doblemente enriquecida o malherida, como también, condicionará en gran medida su percepción del imaginario sociocultural y su mirada a la realidad circundante, es decir, su apertura al mundo, aumentada o disminuida en función de la lectura.

Con el objeto de no perdernos en una enumeración exhaustiva y, también, seguramente incompleta, ante el elevado número de aspectos y ámbitos del ser humano en los que influye la lectura, tanto en las etapas formativas como en el aprendizaje a lo largo de la vida, preferimos recurrir a la sabiduría popular para plasmar de forma breve y lúcida el irreemplazable papel del adulto en este proceso, pues en catalán se resume con las siguientes palabras una de las premisas fundamentales para la formación del hábito lector: “tal fem els grans, tal faran els infants”²². Obviamente, no nos encontramos ante una fórmula de probada infalibilidad, no obstante, configura una notable ayuda en este complejo y dinámico periplo de la edificación de las costumbres que nos convierte en asiduos lectores.

La lectura comienza antes de la lectura. De hecho, no se pueden leer textos o libros si no se ha empezado a leer el mundo que nos rodea. En esta tarea, la experiencia otorgará mayores facilidades, puesto que todo libro constituye un apoyo cuyo uso resulta positivo comenzar a ejercer muy pronto. En primer lugar, para aprender a respetarlo físicamente e integrarlo en la vida cotidiana.

²² “De esta manera actúan los mayores, de esta manera actuarán los niños”.

La posesión de un libro implica también un aprendizaje que el niño debe realizar, cómo tener un libro, cómo cuidarlo de la misma manera que a un amigo y no infligirle daños, al igual que se aprende a no destruir aquello que se aprecia. Y se estimará porque funda una historia, porque promete un juego nuevo por descubrir, porque presenta vivos colores ante los que fascinarse. Se abre y se puede explorar. Después se cierra. Se puede volver a coger y dejarlo. Es manejable y disponible. Y por encima de todo porque es, o puede ser, muy divertido.

Esta fase precede al aprendizaje técnico de la lectura y se traduce en una inestimable ayuda, puesto que este inicio de destreza, de agilidad y de seguridad permitirá a los niños asimilar el intrincado mecanismo que asocia un sonido y un signo gráfico. Destacamos pues, cómo el componente lúdico y placentero ejerce un papel esencial, dado que sin el deleite no se generan las sinergias necesarias para la seducción por los misterios del texto. No obstante, si estos primeros sonidos, y rápidamente, estas palabras se insertan en una aventura sentida y vivida, ésta se convierte en un paisaje virgen para las diferentes miradas y en un itinerario sin límites. Leer es comprender. Mejor, leer es vivir y descubrir. Pennac lo explica de forma brillante en tan solo unas líneas: “Este grito de alegría celebra la culminación del más gigantesco viaje intelectual imaginable, una especie de primer paso en la luna, ¡el paso de la arbitrariedad gráfica más total a la significación más cargada de emociones!” (40). En una treintena de signos descansa la posesión del universo. La piedra filosofal. El código alfabetico del saber para el presente y para el futuro de cualquier persona.

La lectura, por tanto, debe formar parte de un proceso muy amplio, heterogéneo y global en la formación del ser humano, en el que el sistema educativo y la misma sociedad contemporánea deben ostentar un importante grado de responsabilidad, sobre todo, en la transmisión de la representación personal y social de la lectura. No obstante, todavía apreciamos ostensibles diferencias entre las formas de enseñanza-aprendizaje de la lectura y, sobre todo, la lectura literaria y las prácticas cotidianas del alumnado, caracterizadas por actividades en entornos digitales que no siempre encuentran su lugar en las aulas.

Por este motivo, el papel de la lectura en la escuela no puede ser considerado solamente como una técnica de aprendizaje, sino como una herramienta de civilización que nos abre las puertas de todo un universo de conceptos, soportes, espacios, categorías, ideas y sentimientos que han forjado nuestra tradición y que nos deben servir para interpretar, vivir e intentar comprender la realidad

que nos rodea. Si admitimos la relevancia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en nuestros días, debemos necesariamente asumir el reto de redefinir las formas de enseñar, transmitir, estudiar, producir y leer en contextos digitales desde la educación lectora y literaria.

El niño puede sentir el deseo de leer bien con el objetivo de traducir unos signos, unos iconos, bien con la finalidad de comprender los significados que debe otorgarle al dibujo que aparece en la pantalla de una *tablet* o a las palabras intercambiadas entre dos personajes de un libro para primeros lectores, pero es posible que estas motivaciones, si tropiezan con excesivos obstáculos no perduren demasiado en el tiempo. Solo si persisten permitirán franquear poco a poco todos los escollos que separan a un texto de su lector. ¿Cuántos niños con deseo de leer se han desanimado por culpa de alimentos indigestos? A los seis o siete años, Stevenson, Verne, Joanot Martorell o Cervantes tal vez funcionen como unos deliciosos pero inadecuados manjares. Como si de un plato de cocido para una criatura de pecho se tratara.

El gozo de leer significa poder hablar del texto, asociarlo con una forma de deleite. Debe simbolizar un aprendizaje para la libertad y para la autonomía del individuo. Por este motivo, la defensa de la libertad de leer figura en el mismo plano de relevancia que la defensa de la libertad de expresión, pues elegir una lectura entre otras implica tener ocasión de comparar, como también optar por un soporte o formato entre varias opciones supone la ampliación de las fronteras de la competencia comunicativa del receptor. Aquí radica la clave de este juego.

La rápida desalfabetización que a menudo podemos comprobar en los adolescentes(véase los diferentes informes PISA³) evidencia un proceso de alfabetización (también digital y multimedia) realizado de forma incorrecta. Si ignoran que leer y producir textos puede provocarnos placer o que actividades que realizan a diario en su ámbito privado como leer y escribir correos, chats o *whatsapp*s nada tienen que ver con la noción de lectura y escritura que trabajan en la escuela o en el instituto no hemos conseguido enseñarles correctamente. En este sentido, se comprende la irreemplazable urgencia de abordar con rigor los objetivos de la educación lectora y literaria en relación directa con la adquisición y desarrollo de la necesaria competencia comunicativa, digital, mediática y ciudadana en el contexto contemporáneo.

³ En los últimos informes PISA, en el aspecto que ahora nos interesa, la competencia lectora, nos sitúa a España en la segunda mitad de los estados de la OCDE.

Como ha señalado Buckingham, se aprecia una doble brecha digital respecto al acceso y uso de las TIC en niños y adolescentes. La primera se refiere a la brecha social, la que separa a los sectores de mayores y menores recursos económicos no solo del acceso, sino también de las competencias esenciales para construir y reproducir textos. La segunda, denominada “nueva brecha digital”, apunta al desequilibrio entre la propuesta de la cultura escolar respecto a las tecnologías de la información en el aula y los usos cotidianos de los adolescentes (121). La distancia entre las prescripciones de la escuela y los usos culturales de niños y adolescentes ejemplifica el desequilibrio que en ocasiones se aprecia entre las autoridades educativas y, a veces, algunos docentes y los alumnos socializados, en gran medida, por los medios y tecnologías de la comunicación.

Por este motivo, defendemos la urgente necesidad de reflexionar y redefinir los objetivos de la didáctica de la literatura contemporánea a la luz del enfoque comunicativo y del tratamiento integrado de los contenidos en relación con el contexto real del alumnado. De esta manera, la vinculación existente entre las competencias comunicativa, lectora y digital se reflejaría en los diferentes niveles educativos a través de la interrelación de los medios y tecnologías de la información y la comunicación con los contenidos del área y sobre todo, con las posibilidades de comunicación actuales, desde la lectura multimodal y multimedia, al acceso crítico a la información, creación y producción de textos en diferentes contextos. Por tanto, no hablamos de una mera ampliación curricular que se restrinja a la inclusión de formación respecto al uso de las TIC, sino sobre todo, de la generación de saberes críticos sobre la lectura, la producción, la circulación y la recepción de los textos y discursos sociales que consumimos en cualquier formato:

Alfabetización mediática es la capacidad de obtener acceso a comunicaciones, así como de comprenderlas y crearlas en una variedad de contextos. Obtener acceso incluye las habilidades y competencias necesarias para localizar contenidos mediáticos utilizando las tecnologías disponibles y el software correspondiente. [...] Comprender incluye la capacidad para decodificar o interpretar los medios, por ejemplo, mediante el conocimiento de convenciones formales y genéricas, características de diseño y dispositivos retóricos. También supone el conocimiento de procesos de producción y de pautas de propiedad y control institucional, así como la capacidad para elaborar una crítica de los medios (...). Por último, crear implica la capacidad para usar los medios orientados a producir y comunicar mensajes propios,

ya sea con fines expresivos o con el propósito de influir sobre otras personas e interactuar con ellas (Buckingham 192).

En las condiciones arriba descritas podemos comprender cómo gran parte de este público lector descubre que sus necesidades culturales se pueden satisfacer con menos trabajo y, en consecuencia, con la obtención de una gratificación inmediata a través de otros medios, por lo que renuncian a insistir en su esfuerzo y se pueden transformar en no lectores, o mejor incluso, desde nuestro punto de vista, en lectores sin experiencia, de acuerdo con la nomenclatura apuntada por Margaret Meek (43).

Si leer significa todos los elementos, factores y circunstancias enumerados hasta el momento –y seguramente mucho más– en un escenario comunicativo caracterizado por el acceso a la información y la producción de textos en multiplicidad de formas y formatos, se comprende la relevancia de reflexionar en torno al cómo se está produciendo su enseñanza, centrada en gran número de ocasiones en la memorización de autores, datos y obras o, en su defecto, en el aprendizaje de un modelo de comentario como sustituto del enfrentamiento directo con la experiencia lectora. De hecho, el descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen representa un extraordinario aliado para la formación de lectores al que no siempre se alude en las aulas, por lo que el alumnado percibe la literatura como una materia restringida a la repetición de información de carácter histórico.

Sin embargo, la literatura constituye un lugar de producción y conservación del imaginario, donde individuos y colectividades inscriben sus propias concepciones, aspiraciones y miedos y desde el que el alumnado puede construir su propia identidad y aproximarse a otras culturas, vivencias y realidades. En este sentido, configura un espacio de conocimiento y de confrontación de los productos de la cultura y de la experiencia personal cuya esencia se desvirtúa al no ser presentado desde esta óptica al alumnado de las diferentes etapas educativas. El reto radica en poder transmitir a las generaciones en formación la concepción del libro y del texto literario impreso, digital, multimedia o multimodal como una fuente insoslayable de placer estético, emotivo e intelectual: un objeto cargado de posibilidades que esperan ser descubiertas. Sin duda, la educación lectora y literaria debe emprender esta expedición con los discentes de los distintos niveles y guiarlos en este descubrimiento de posibilidades de la alfabetización contemporánea si desea crear hábitos de lectura estables. Como apuntan A. Martos y E. Martos:

[...] las experiencias de alfabetización actuales se agrupan en dos ejes bastante nuevos, respecto a la cultura letrada clásica: la exposición a muy diferentes clases de textos y de contextos, a saber, las llamadas *politextualidad* y *multicontextualidad*. Esto quiere decir que el joven va a simultanear diversos formatos de lectura en diferentes medios: libros, los textos electrónicos, multimedias, películas, cómic... La lectura se convierte, pues, en una “lectura de lecturas” o metalectura (...). El lector, pues, se ve obligado a hacer una especie de “bricolaje” a partir de todas las herramientas y experiencias de lectura que posee (25).

En la medida en que la lectura es formadora, crítica y creadora, ayuda a leer el mundo, a los otros y a nosotros mismos, sea en papel, digital o en cualquier contexto. De esta manera, el lector construye y se reconstruye permanentemente y va negociando los múltiples significados en la infinitud de textos (literarios o no) con los que se encontrará en su vida. Todo un vasto abanico de posibles formas de acceso al conocimiento que la educación lectora y literaria debe, sin duda, poder legar a los futuros ciudadanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anis, J. y J. L. Lebrave (eds.). *Texte et ordinateur: les mutacions du lire-écrire*. La Garenne-Colombes: Éditions de l’Espace Européen, 1991.
- Báez, F. “Cuando los intelectuales queman libros”. *El País. Babelia* (9-IX-2004), 2.
- Ballester, J. *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó, 2015.
- Ballester, J. y N. Ibarra. “La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico”. *Ocnos. Revista de Estudios sobre lectura* 5 (2009): 25-36.
- Bettelheim, B. y K. Zelan. *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica, 1983.
- Bollmann, S. *Las mujeres, que leen, son peligrosas*. Madrid: Maeva, 2006.
- Buckingham, D. *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Ediciones Manantial, 2008.
- Cassany, D. *En-línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama, 2012.
- Calvin/Calvinus, J. *Des scandales*. Genéve: Droz, 1984.
- Chartier, R. *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid: Alianza, 1993.
- Cordón García, J. A. “De la lectura ensimismada a la lectura colaborativa: nuevas topologías de la lectura en el entorno digital”. En Raquel Gómez Díaz y María del Carmen Agustín Lacruz (eds.). *Polisemias visuales aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2010. 39-84.
- Díaz Noci, J. “Multimedia y modalidades de lectura: una aproximación al estado de la cuestión”, *Comunicar* 33 (2009): 213-219.

- Eco, U. y J. C. Carrière. *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milán: Bompiani, 2009.
- Federación de Gremios de Editores de España. *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, 2013. <http://www.editoresmadrid.org/media/43692/h%C3%A1bitos%20lectura%20a%C3%B1o%202012.pdf>
- Ferreiro, E. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: FCE, 2001.
- Fundación Telefónica. *Sociedad de la información en España 2015*. http://www.fundaciontelefonica.com/arte_cultura/publicaciones-listado/pagina-item-publicaciones/itempubli/483/
- García Canclini, N. “Leer en papel y en pantallas: un giro antropológico”. En García Canclini, N. et al. *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel, 2015. 3-36.
- Groupe Français de Education Nouvelle. *Le pouvoir de lire*. París: Casterman, 1975.
- Instituto Pró-Livro. *Retratos da Leitura no Brasil 2011*. http://prolivro.org.br/home/images/relatorios_boletins/3_ed_pesquisa_retratos_leitura_IPL
- Lazaro Carreter, F. “La literatura como fenómeno comunicativo”. *Estudios de Lingüística*. Barcelona: Crítica, 1980. 173-192.
- Lyotard, J. F. *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra, 2006.
- Martos, A. y Martos, E. “La perspectiva performativa en las ciencias sociales en las prácticas alfabetizadoras de educación ambiental, literaria y patrimonial”. *Carácteres, Estudios culturales y críticos de la esfera digital*, vol 5 (1), (2016): 10-40.
- Meek, M.. *Achieving Literacy Longitudinal Studies of Adolescents Learning to Read*. Nueva York: Routledge, 2012.
- Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- Merino, P. “Formar lectores”, *Peonza*, 106-107, (2013): 26-35.
- Observatorio de la lectura y el libro. *Situación actual y perspectiva del libro digital en España II: La producción española de libros digitales y su distribución y venta en la Red 2012*. <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/situacionlibrodigital2.pdf>
- Observatorio de la lectura y del libro. *El libro digital: aproximación a la realidad de las editoriales presentes en LIBER 2015*. <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirig>
- OCDE. *Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2000 y 2009*. <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>
- Pennac, D. *Comme un roman*. París: Folio, 1995.
- Pew Research Center. *The Rise of e-Reading 2012*. <http://libraries.pewinternet.org/2012/04/04/the-rise-of-e-reading/>
- Ribas Fialho, V. “El hipertexto electrónico: un nuevo paradigma para los papeles de autor, lector y texto”. *Espéculo. Revista de estudios literarios* XII, 34 (2006): s.p. <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/hptxt.html>. (20-05-2016).
- Torrente Ballester, G. “Divagación vespertina a propósito del libro”. En F. Lázaro Carreter (ed.). *La cultura del libro*. Madrid: FGSR, 1983. 255-264.
- Voltaire. *De l'horrible danger de la lecture*. Ginebra: Héritiers de Gabriel Grasset, 1994.

- Winocur, R. "Prácticas tradicionales y emergentes de lectoescritura en jóvenes universitarios"
En García Canclini, N. et al. *Hacia una antropología de los lectores*. México: Ariel,
2015. 243-278.
- Wolf, M. *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona:
Ediciones B, 2008.