



XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO  
DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

LECTURA Y EDUCACIÓN

Universitat Autònoma de Barcelona

Soporte Internet  
ISBN: 978-84-691-2068-2

2008

*Universitat Autònoma de Barcelona*  
*Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social*  
Campus Bellaterra. Edifici G6  
08193 Cerdanyola del Vallès (Barcelona)  
Espanya

# ÍNDICE

## Ponencia 1

F. Etxeberria, G. Janer, M.C. Pereira y G. Vázquez: *Lecturas en la educación*

### *Addenda:*

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

R. Cortada: La lectura: su naturaleza y valor pedagógico.

J. Hernández y M. P. Viñuela: Valores educativos de la lectura literaria.

J.M. Muñoz Rodríguez: Hábitos lectores de los alumnos de la ESO en la provincia de Salamanca. Análisis descriptivo y propuestas educativas.

C. Naval: Autobiografías de infancia y aprendizaje de la sociabilidad.

N. Obiols: Sobre palabras e imágenes.

I. Pastor y M.C. Fernández Bennàssar: Programas de prealfabetización en bibliotecas públicas antes de la educación formal.

S. Peiró: Espacio literario y mejoramiento del clima educativo.

A. Rodríguez: Construirse o descubrirse en la lectura.

M.A. Santos y M. Lorenzo: La lectura como programa pedagógico para un buen desarrollo educativo.

J. Sarramona: La lectura: una dimensión más en el dominio del lenguaje.

M.C. Torres y L.F. Valero: Reflexiones sobre la lectura en un contexto universitario.

J.A. Traver, R. García López y P.M. Sahuquillo: Lectura y diálogo: cuando el texto es un pretexto para la transformación.

R. Valls: Lectura y diálogo.

J. Vera: Varias razones para leer bien y una buena razón para no leer nunca nada.

## Ponencia 2

J. Larrosa, A. Pagés, J. Esteban y J.C. González Farazo: *La lectura como experiencia humana*

### *Addenda:*

J. Álvarez: Análisis de la narrativa de la primera experiencia en prácticas docentes.

F. Bárcena, G. Jover y P. Villamor: Leer como salvajes. La pedagogía de la lectura y el fin de la civilidad.

P. Casares y F.J. Jiménez Ríos: Nuevos textos, nuevas lecturas educativas

J. García Carrasco: De la lectura ¿Qué se puede esperar?

J.R. Jiménez Vicioso: Mirando por el ojo de la cerradura. La pasión por leer memorias.

J.A. Jordán: Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos.

- M. Lahoz: El acto de leer como forma de responsividad ética.
- V. Martínez-Otero: Lectura axiológica del Quijote.
- J.C. Mèlich: La lectura como terapia.
- D. Molins: Incertidumbre líquida y lectura hermeneútica-reflexiva en educación.
- P. Ortega y M.A. Hernández: Narración y experiencia en la enseñanza de los valores.
- J. L. Rodríguez i Bosch: Bailar entre letras. A propósito de una lectura como experiencia humana
- E.S. Vila: Narraciones en tránsito: lectura, pedagogía e identidad(es).

### **Ponencia 3**

A. J. Colom y J.M. Touriñán: *La lectura en el siglo XXI*

*Addenda:*

- I. Álvarez: La lectura en el S. XXI: El papel de la alfabetización digital.
- M.C. Bellver: La competencia lectora: aportación de un programa desde el ámbito no formal.
- A. Bernal Guerrero: La lectura como práctica cultural de las sociedades de la información.
- M. García Amilburu y M. Ruiz Corbella: La lectura de la imagen en movimiento, otra alfabetización imprescindible.
- M.E. Oliveira y M.C. Gutiérrez Moar: El nuevo lector y los cambios en la educación.
- F.J. Sánchez i Peris y C. Ros: Una experiencia de utilización del aula virtual en el EEES.

### **Ponencia 4**

P.M. Pérez Alonso-Geta, M. Novo, H. Salinas y S. Valdivielso: *Lectura y género: leyendo la invisibilidad*

*Addenda:*

- J.M. Asensio: Una reflexión acerca del concepto de género y el constructivismo social.
- C. Fernández-Salineró: La paulatina visibilidad de las mujeres en el lugar de trabajo.
- J.A. López Herrerías: Hablando de leer hoy lo masculino y lo femenino: de lo invisible a lo visible y viceversa.
- C. Pérez Pérez y B. Gargallo: Sexismo y estereotipos de género en los textos escolares.
- M.T. Rascón: La lectura de la realidad femenina en las sociedades patriarcales.
- M.C. Rodríguez Menéndez: Mujeres, hombres y lectura. Las diferencias de género en los hábitos de lectura de libros, revistas y periódicos.

# XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

## PONENCIA 1

Félix Etxeberria, Gabriel Janer Manila, M. Carmen Pereira Domínguez y Gonzalo Vázquez Gómez: *Lecturas en la educación.*

# **LECTURAS EN LA EDUCACION**

**Félix Etxeberría**

**Gabriel Janer Manila**

**M. Carmen Pereira**

**Gonzalo Vázquez**

# LECTURAS EN LA EDUCACION

## Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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



# LECTURA Y EDUCACION: ASPECTOS COGNITIVOS

Félix Etxeberría. EHU  
Gonzalo Vázquez Gómez UCM

## La lectura como problema

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

## **Leer y escribir**

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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



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

### **La importancia de leer**

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

## **Alfabetización**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ¿Qué es la competencia lectora?

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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



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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Propuestas para fomentar la lectura**

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

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

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

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

### Más tiempo para la lectura

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



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

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

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

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

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

Mejorar la metodología

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

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

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

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

#### Uso real de la biblioteca

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

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

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

## Lectura y escritura

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

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

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

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

### Cultivar el amor por la lectura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

### Pedagogías narrativas

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

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

---

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

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



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

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

## BIBLIOGRAFIA

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

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

# LITERATURA Y EDUCACIÓN EN VALORES. UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA UNIVERSITARIA

M. Carmen Pereira Domínguez

Universidad de Vigo

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

Refrán popular

## **Introducción**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

### **Aspectos metodológicos seguidos**

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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



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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

## **Reflexiones finales**

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

## Referencias bibliográficas

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

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

#### **Anexo:**

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

(Para la realización del trabajo individual)

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



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

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

Ourense Universidad de Vigo: Edit. Edenia.

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

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

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

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

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

GABRIEL JANER MANILA

Universitat de les Illes Balears

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

<sup>98</sup> Vid. GOYTISOLO, Juan. “Les mil i una nits de Xemàa el Fna”. EL CORREU UNESCO, nº 262. Barcelona, enero de 2001

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

---

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

*C'era una volta...*

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

*No, ragazzi, avete sbagliato.*

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El cuento es:

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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



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

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

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

**PONENCIA 1**

ADDENDA

## **Introducción**

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

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

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

## **La experiencia**

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**¿Tú que omitirías del temario?:**

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

#### **¿Que tema añadirías?:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Evaluación del proceso:**

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

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



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

Montserrat Canals Cadafalch, Universitat Autònoma de Barcelona;

[Montserrat.Canals@uab.es](mailto:Montserrat.Canals@uab.es)

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

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

## BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

.  
Página 9      29/09/2007

**Addenda:**

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

**Ramon Cortada Corominas**

**Universitat de Girona**

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

(H.-G. GADAMER)

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

<sup>6</sup> *Ibíd.*

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

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

<sup>9</sup> *Ibíd.*, p. 71.

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

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

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

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

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

## 2. Lectura, escritura y lenguaje.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

<sup>57</sup> *Ibidem*

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

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

---

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

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

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

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

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

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

Universidad Autónoma de Barcelona  
Lloret de Mar, noviembre de 2007

---

## VALORES EDUCATIVOS DE LA LECTURA LITERARIA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

### **Referencias bibliográficas**

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

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

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

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

*José Manuel Muñoz Rodríguez*  
*Universidad de Salamanca*

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

## **3.- Precisiones metodológicas.**

### *3.1. Contenido de la encuesta*

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

---

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

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

### *3.2. Población y muestra*

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

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

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

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

### *4.1. Caracterización de los encuestados*

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabla 0.0. Estadísticos descriptivos de la frecuencia lectora

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



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

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

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

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

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

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

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

Tabla 0.2. Número de horas semanales dedicadas a leer por tipo de lectura. Porcentaje de jóvenes  
 < 1 h.      1-3 h.      3-5 h.      5-7 h.      >7 h.



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

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

## 5. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

## **6. Prospectiva**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **7. Referencias bibliográficas**

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

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

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

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

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

Concepción Naval  
Universidad de Navarra

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Pamplona, 9 de agosto de 2007

---

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

## BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

## Sobre palabras e imágenes

Núria Obiols Suari

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Pedagogía

Universidad de Barcelona

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

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

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

---

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

### *Para terminar*

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

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



## XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN.

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

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

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

### **Resumen:**

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

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

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

## 1.- Introducción.

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

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

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

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

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

## 2.- Bibliotecas y educación temprana.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>4</sup> “Goals 2000. Educate America Act”. Citado en Fiore, p. 3

### **3.-Planificación de un programa**

El proceso de planificación de ALA pone en evidencia las habilidades de la biblioteca para proporcionar aquellas experiencias de aprendizaje que promueven la preparación escolar y describe los papeles (roles) que pueden seguir ofreciendo al público adulto de las bibliotecas públicas uno, especialmente diseñado, para asegurar que estas experiencias son ofrecidas. Las bibliotecas que seleccionan el panel de “Preescolares” “Puerta para el aprendizaje” se enfocaban al servicio de los niños pequeños, padres e hijos juntos, o aquellas personas que trabajan directamente con escolares en otras instituciones. A través de estos servicios, la biblioteca impregnará el interés y el amor para toda la vida hacia la lectura y el aprendizaje y les ofrecerá recursos de apoyo a los centros infantiles, familias y a otros cuidadores para promover el aprendizaje de la capacidad de leer y la alfabetización emergente en niños pequeños. La colección es abundante en materiales para el desarrollo del niño y de su capacidad para entender el parentesco, presentados en forma de material escrito para los adultos. Así como libros de dibujos, software, vídeos y casetes que van dirigidos a los niños pequeños. También se proporcionan muñecas, juegos educativos y otros más para apoyar este objetivo. Los servicios incluían en tales programas “horas del cuento” prediseñadas, talleres de parentesco y otros fuera para guarderías y centros que atiendan al cuidado de niños pequeños.

No sólo la Asociación Americana de Bibliotecas reconoce que éste es un papel significativo para las librerías públicas. El público en general las considera también como un centro de descubrimiento y aprendizaje para niños preescolares. En una reciente encuesta nacional<sup>5</sup> que pretendía saber la opinión de la gente de diferentes categorías, coincidieron que uno de los tres papeles que tienen las bibliotecas públicas es el de centro de descubrimiento y aprendizaje. Dorothy Butler (1979), enfatiza la necesidad para el desarrollo del amor a la lectura y el aprendizaje “antes” de entrar en la escuela.

La Dra. D. Carlston (1991), habla en sus escritos de la “emergente alfabetización” y explica cómo las bibliotecas pueden promover su desarrollo. Nos dice que en la base de una emergente alfabetización está la creencia de que el desarrollo de la alfabetización o las conductas y actitudes para leer y escribir comienzan mucho antes de que los niños empiecen su educación formal. El concepto de emergente alfabetización mantiene que los niños aprenden el lenguaje escrito interactuando con los padres y otros adultos, tanto en experiencias de lectura y escritura explorando sus propios garabatos y mirando como los adultos que están alrededor de ellos leen y escriben. La emergente alfabetización está tomando el lugar de la “capacidad para leer” como más amplio concepto de “desarrollo de la alfabetización”.

#### **3.1.- Características y objetivos de un Programa Bibliotecario para niños y niñas de edad infantil**

La programación de la biblioteca para niños muy pequeños (menores de 5 años), necesita dirigirse directamente a sus cuidadores, incluyendo a padres que hayan

---

<sup>5</sup> Encuesta citada por Fiore, C.(1996): p.:6

podido tener a la atención temprana y a la educación comunitaria. Incluso si una biblioteca escoge presentar una tradicional “Hora del cuento” donde el texto escrito está formando una rima es compartido con los niños muy pequeños, es importante darse cuenta de que la audiencia primaria incluso para estos programas deberían ser los adultos. Mientras los niños muy pequeños demuestran interés y disfrutan de las rimas, onomatopeyas, canciones e historias; el bibliotecario /a o educador/a está actualmente modelando la conducta y las técnicas que permitirán a los padres ser los primeros maestros de sus hijos. Programar para niños menores de cinco años, en esencia se convierte en programar para la alfabetización familiar. Así pues, la Dra. Carole Talan (1999:30 y ss.), especialista en alfabetización familiar, defiende que ésta, aunque sea un concepto relativamente reciente, realmente no es tan nuevo y coincide con la alfabetización de niños de edades infantiles en varios e importantes aspectos:

- la importancia de modelar una conducta positiva hacia la lectura en el hogar.
- la importancia de llevar a cabo actividades de lenguaje interactivas y apropiadas desde el nacimiento
- el valor de tener libros y otros materiales de lectura en sus manos, y el papel clave de los padres actuando como los primeros maestros de los niños.

Así pues, y ya terminando con este apartado, observamos claramente el papel preparatorio, pero elemental y básico, que desde las bibliotecas, y con la ayuda de las escuelas infantiles, padres implicados etc., se puede llevar a cabo una muy buena alfabetización infantil desarrollando las estrategias verbales, motrices, sensoriales, cognitivas, etc. de cada niño y niña y llevándolas hasta su mayor desarrollo posible.

### **3.2.-Estadios de desarrollo de los niños pequeños.**

Antes de que las bibliotecas comiencen a ofrecer programas para niños menores de 5 años y sus padres, educadores y cuidadores; los bibliotecarios/as y demás personal que está implicado en la planificación e implementación de programas necesitan tener conocimiento y comprensión de las etapas del desarrollo de los niños pequeños.

Como cada niño es diferente, y hay varias maneras de ver el desarrollo de los niños, generalmente aceptamos una serie de modelos. Esta comprensión del desarrollo de las etapas de los niños menores o iguales a cinco años ayudará a la biblioteca a planificar actividades apropiadas.

Los niños se desarrollan generalmente en un esquema secuencial. Por ejemplo, antes de que los niños puedan girarse sobre sí mismos (generalmente entre los 4 y 6 meses de edad) ellos deben ser capaces de controlar sus cabezas. Ello generalmente ocurre entre los 2 y los 4 meses. El desarrollo del lenguaje y el desarrollo social también son secuenciales. Los niños responden a los ruidos fuertes casi desde el momento en que nacen. Hacia los 3 o 7 meses la mayoría empezará a demostrar interés hacia otros sonidos y comenzará a responder a las voces. Más o menos entre los 7 y los 9 meses los pequeños comprenden sus primeras palabras, y entre los 9 meses y 1 año empiezan a comprender instrucciones simples tales como “decir adiós”. Dependiendo de cada

individuo, los niños pronunciarán sus primeras palabras habladas a veces entre su primer y segundo cumpleaños<sup>6</sup>.

El Doctor Burton L. White, psicólogo de la educación y Jefe del “Centro para la Educación de los Padres” en Newton, Massachussets, manifiesta que las raíces de la inteligencia también son secuenciales. Estos son los estadios para el desarrollo educativo de los niños muy pequeños:

-Nacimiento- aproximadamente 2 meses

?? Ejercicios toscos

-Aproximadamente 2 -4 meses

?? Refina los reflejos simples

?? Descubre las manos.

?? Empieza a mostrar interés por los objetos

?? Consigue información a través de la exploración visual

-Aproximadamente 3-6 meses

?? Consigue alcanzar habilidad

?? Afina las destrezas psicomotoras (visión, localización, e identificación de sonidos)

?? Consigue información a través de la exploración visual

-Aproximadamente 5-8 meses

?? Cambios de interés desde el control de las destrezas mano-ojo a sus efectos sobre los objetos

?? Continúa la exploración visual

?? Empieza el aprendizaje del primer lenguaje

-Aproximadamente 8 meses- 1 año

?? Muestra una explosión de exploración activa debida principalmente a la locomoción con la utilización de recursos especialmente aptos para el aprendizaje: pequeños objetos y sus piezas, lenguaje, causas y efectos, fenómenos sociales.

-Aproximadamente 1-2 años

?? Crecimiento de experiencias de inteligencia práctica (sensomotora) que culmina con la aparición de habilidades mentales de reflexión, manipulación de ideas, etc.

?? Muestra el aprendizaje del lenguaje dramático

?? Demuestra ya un aprendizaje dramático social, emergencia de la conducta fantástica, es capaz de entender el “role play”

-Aproximadamente 2-3 años

?? Crece en capacidad mental para controlar impulsos, emociones

?? Adquiere mayoritariamente el lenguaje básico

---

<sup>6</sup> WHITE, L.B. (1975): *The first three years of live*. Englewood Cliffs, N. J: Prentice Hall, p. 217-23

- ?? Produce sus primeras creaciones (dibujos garabateados, construcciones, etc.)
- ?? Continúa expandiendo el “role play” imaginativo<sup>7</sup>

Aunque los niños pequeños tienen un desarrollo predecible, modelos secuenciales de crecimiento y cambio, es también importante tener presente que cada niño es un individuo que puede alcanzar estos modelos secuenciales a diferente edad.

De la “Asociación Nacional para la educación de los niños pequeños” (NAEYC)<sup>8</sup>, en una decisiva publicación<sup>9</sup> señala que hay 2 componentes ser considerados cuando contemplamos los estadios evolutivos. El primero es la edad asignada que se refiere a estas secuencias de crecimiento, universales y predecibles. El segundo, la asignación individual. Esto se refiere a que los niños tienen modelos individuales y tiempos de crecimiento propios así como unas propias y únicas personalidades y estilos de aprendizaje. Con este conocimiento, es a menudo difícil para los bibliotecarios/as decidir las edades límite para ciertos programas. Tal confusión puede solucionarse cuando los bibliotecarios/as comparan resultados en los programas para niños/as menores de cinco años; por ejemplo, así entonces cada biblioteca puede designar diferentes edades límite para cada tipo de programa. En algunas bibliotecas lo que se hace es lo siguiente, considerar que los niños de 2 años y medio y tres años y medio a menudo tienen un desarrollo similar, mientras que los de 3 años y medio también comparten rasgos en común con los de 4 años. Así evolutivamente, los programas para pequeños (menores de 5 años), estarían agrupados idealmente en grupos de 2 años y medio y 3 años y medio, por una parte, y los de 3 años y medio y 4, por otra parte.

### **3.3.-Algunas propuestas sobre materiales y actividades a realizar**

Los programas y materiales para todos los niños deberían ser adecuados a la edad y desarrollo de los mismos. Por ejemplo: programar para niños menores de 5 años, debería reforzar su estilo de aprendizaje y la relación interactiva con su primer cuidador/a. Esto significa que el familiar u otro primer cuidador debería estar presente durante los programas para niños muy pequeños. Esto difiere de lo que ocurre con los programas para 4 o 5 años que están desarrollándose independientemente y pueden superar la ansiedad de la separación. En cambio los niños menores de 3 años, necesitan el confort y la estabilidad ofrecida por las personas más próximas a él.

Durante el programa, el bibliotecario o bibliotecaria plantea conductas modelo para los participantes adultos. Estas conductas y técnicas incluyen cómo seleccionar y usar libros sencillos, tales como: libros de ropa o libros de pizarra y también libros de rimas y pequeños poemas que para niños pequeños deberán ser sencillos, de textos cortos, con sonidos, palabras recurrentes y modelos de palabra y rimas. Para ambos grupos, los padres deberán recordar la importancia de compartir el lenguaje, las rimas y las canciones con sus hijos pequeños cuando regresan a casa.

---

<sup>7</sup> WHITE, B. : Obra cit.pp: 226

<sup>8</sup> NAEYC, son las siglas de la “National Association for the Education of Young Children”

<sup>9</sup> Ver Ready or Not....

Hoy en día, muchos niños pasan horas en experiencias grupales tales como guarderías, cuidado en grupo en alguna casa y así el tiempo dedicado a la convivencia con los padres, desciende rápidamente. Sin embargo muchas bibliotecas mantienen las "Horas del Cuento" para que los niños acudan con sus padres o cuidadores y que éstos compartan sus actividades.

### **Bibliografía:**

ASH-GEISLER, V.: "Emergent Literacy Offers New Perspective on Young Patrons". *Texas Libraries* 54, no. 3 (fall 1993): 83

BREDEKAMP, S., Ed (1987): *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8* & Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

BUTLER, D. (1982): *Babies Need Books*. New York: Atheneum.

BUTLER, D. and CLAY, M. (1979): *Reading Begins at Home: Preparing Children for Reading Before They Go to School*. Exeter, N.H.: Heinemann

CARLSTON, A.D. (1985): *Early Childhood Literature Sharing Programs in Libraries*. Hamden, Conn.: Library Professional Publications

CARLSTON, A.D. (1991): *The Preschooler and the Library*. Metuchen, N.J.: Scarecrow.

CULLINAN, B.E.; GREENE, E.; JAEGGER, A.M.: "Books, Babies, and Libraries: The Librarian's role in Literacy Development". *Language Arts* 67 (Nov. 1990): 750-5

DeSALVO, N.N.(1993): *Beginning with Books: Library Programming for Infants, toddlers and Preschool Children*. Hamden, Conn.: Library Professional Publications

*Encouraging Soon-to-Be readers: How to Excite Preschoolers about Books*. Washington, D.C.: Reading Is fundamental, 1990

FIORE, C.D. (1996): *Programming for Young Children. Birth through Age Five*. Chicago and London: American Library Association

*Firs Steps to Literacy: Library Programs for Parents, Teachers, and Caregivers. Prepared by The Preschool services and Parent education Committee*, Association for Library service to Children. Chicago: ALA, 1989

GRAFF, S.F.S.: "A national Survey of developmentally Appropriate Practices in Public Libraries for Infants and Toddlers". Master's thesis, Texas Woman's university, 1994



GREENE, E. (1992): *Books, Babies, and Libraries: serving Infants, Toddlers, Their Parents, and Caregivers*. Chicago: ALA

*How to Raise a Reader: Sharing Books with Infants and Toddlers*. Chicago: ALA, 1992

*How to Raise a Reader: Sharing Videos and Sound Recordings with Infants and Toddlers*. Chicago: ALA, 1992. lishing Group, Inc.

IMMROTH, B.F.; ASH-GEISLER, V. eds.(1995):*Achieving School Readiness: Public Libraries and the National Education Goal No. 1, With a "Prototype of Public Library Services for Young Children and Their Families"*, Chicago: ALA

JEFFERY, D.A. (1995): *Literate Beginnings: Programs for Babies and Toddlers*. Chicago: ALA

KUTNER; L.: "Getting Ready for Reading: How to Build the Foundation for Your Child's Life-Long Love of Words". *Parents Magazine*, 69 (July 1994): 72-4

*Ready or Not....What Parents Should Know about School Readiness*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children, 1992

SCHWARTZ, J.I. (1991): *Literacy Begins at Home: Helping Your Child Grow Up reading and Writing*. Springfield, III.: Charles C. Thomas.

TALAN, C. (1999): *Founding and Funding Family Literacy Programs*. New York, London: Neal-Schumann Publishers, Inc.

TALAN, C.: "Family Literacy: Libraries Doing. What Libraries Do Best". *Wilson Library Bulletin* 65, no. 3 (Nov. 1990): 30-2+

WEBBER, D.; SHROPSHIRE, S (2001): *The Kid's Book Club. Lively Reading and activities for grades 1-3*. Englewood, Colorado: Greenwood Pub

WHITE, B.L.(1975) : *The First Three Years of Life*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall

## XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

ADDENDA: Espacio literario y mejoramiento del clima educativo.  
ADSCRITO A LA PONENCIA 1: *LECTURAS EN EDUCACIÓN*.  
Salvador Peiró i Gregòri. Universidad de Alicante.

Esta aportación el XXVI SITE pretende señalar que el logro de los objetivos concernientes a la lectura trascienden el sentido que tiene la dimensión filológica del currículo escolar. Para llegar a explicarlo, si bien en otros trabajos<sup>1</sup> me limitaba a los hechos problemáticos de las instituciones docentes, realizando una delimitación descriptiva y causal, aquí voy a referirme desde una aproximación fenomenológica, socio-antropológica.

Este objetivo se relaciona con la addenda mediante la afirmación de Etxeberría y Vázquez (2007, 4), en tanto que el sentido de la lectura debe inscribirse en interrelación con el habla y la escritura, pues las tres se integran en la competencia comunicativa. Proposición que se concreta más al asegurar que el uso de la lectura se concibe como forma de comunicación y de aseguramiento de pervivencia de la propia comunidad. Esta segunda premisa se concreta dinámicamente haciendo referencia al sentido dialógico que la lectura presenta (Etxeberría y Vázquez; 2007, 5). Pues, hemos de contar que el soporte textual puede adquirir distintos modos: narración, descripción, diálogo, formularios, textos continuos y discontinuos, etc. (Etxeberría y Vázquez; 2007, 24).

\* \* \*

Podríamos comenzar reconociendo que el clima de enseñanza-aprendizaje es una de las perspectivas de la acción educativa. Esto supone que hay interacción entre dos sujetos, al menos. Estas personas se relacionan mediante sus conductas intencionales, simbólicas o no, en cuyo proceso uno o ambos ejercen presión o fuerza sobre el otro. Esta pretensión se traduce en violencia si hay voluntad, por una parte y, además, se elicitan efectos negativos con relación a la libertad de cualquier sujeto. Aquí cabe considerar, no sólo la agresión, sino el sometimiento de cualquier parámetro de la persona<sup>2</sup>.

Esta situación cobra especial relevancia en cuanto al logro de nuestra socialización. La personalidad es fruto de la historia individual de cada cual, pero ésta se compone de una urdimbre compuesta por las trayectorias de otras vidas humanas, con quienes se comparte el propio devenir. Y es que nuestra naturaleza es relacional. Somos-con-otros, por lo que, al no poder desvincularnos, no podemos no-comunicarnos.

Nuestros encuentros son positivos, agradables, generadores de bienestar, expansión, libertad, armonía...; pero también tenemos otros que rotularíamos como negativos: molestias, daños, incomodidades, rivalidad, traición..., en los que predomina la lucha en vez de la cooperación. Por esta precisa razón, una manera de vincularnos es la simpatía, pero también la antipatía y su traducción en violencia.

---

<sup>1</sup> Peiró, S. (2005 - *Indisciplina y violencia escolar*, Alicante, España, Instituto Alicantino de Cultura "Juan Gil Albert"), que recoge las investigaciones del periodo 2000 a 2003.

<sup>2</sup> Edwards, E. y Pintus, A. (2004) *Violencia en las escuelas*; Rosario (Argentina), Laborde, cap. 3.

Con sus acciones y las de los docentes -conductas y verbalizaciones- dejamos huella en los estudiantes. Esto se comprende si tenemos presente que el acto educativo escolar descansa primordialmente en la comunicación idiomática. Y, como las formas de lenguaje, el énfasis en las pronunciaciones, entran en nuestra experiencia concorde con el otro<sup>3</sup>. Es el decir de la teoría hermenéutica: lo sabido depende de lo consabido. Por consiguiente, nuestra manera de conocer y dar sentido al mundo está relacionado con el lenguaje.

Desde la perspectiva general de la Teoría pedagógica y la política cultural y educativa, el entonces Director General de la UNESCO decía que la educación esta llamada a desplegar todas las virtualidades de la **lingüística** del ser humano. La escuela recibe niños débil e incipientemente locuentes que, al final de los años básicos de escolaridad, debieran egresar como sujetos poderosa y auténticamente locuentes<sup>4</sup>.

Desde la óptica del tema en cuestión, las voces de los alumnos conforman su identidad -*self*- dialógicamente con otros actores<sup>5</sup>. Por consiguiente, según como se emplee el lenguaje, tendremos efectos positivos o negativos. El idioma es una herramienta primordial para elaborar un tipo de contexto de aprendizaje y el *ego* del alumno. En este sentido, una manera de concretarlo sería la elaboración de la violencia.

Pensemos en expresiones como “será el perjudicado, si no me obedece”. Esto trae la objetivación del otro. Pues, según haya o no diálogo, tendremos unos frutos u otros. Y, con el intercambio discursivo, la ortografía y fonética matizan o tergiversan el sentido educante del discurso.

El *self* dialógico es desafiado continuamente por preguntas, por desacuerdos, por conflictos y confrontaciones. Si el conflicto generado no se resuelve positivamente, en bastantes casos la identidad no estaría separada de los demás, del más controlador. Incluso, cabe introducir aquí el efecto del etiquetado (eres un... y otros epítetos).

Pensemos en la multiplicación del conflicto que se ocasiona por la impericia del docente cuando es incapaz de prever sucesos críticos. Las expresiones de los alumnos son previas a la del maestro. Si no se reconoce el problema que embargan, continúa posteriormente a la del profesor. Al menos, por simple reacción, el docente ha de interpretarla para delimitar el sentido del proceso educacional.

Los ponentes mencionados refieren el informe PISA, 2000-2003, que valora los rendimientos en Lenguajes y ciencias<sup>6</sup>. Sobre nuestro tema, importan los aspectos cognitivos, no expresando ningún juicio con relación a las dimensiones normativas y expresivas curriculares. No obstante, si que reconoce que estamos padeciendo un pequeño retroceso en los logros cognitivos.

---

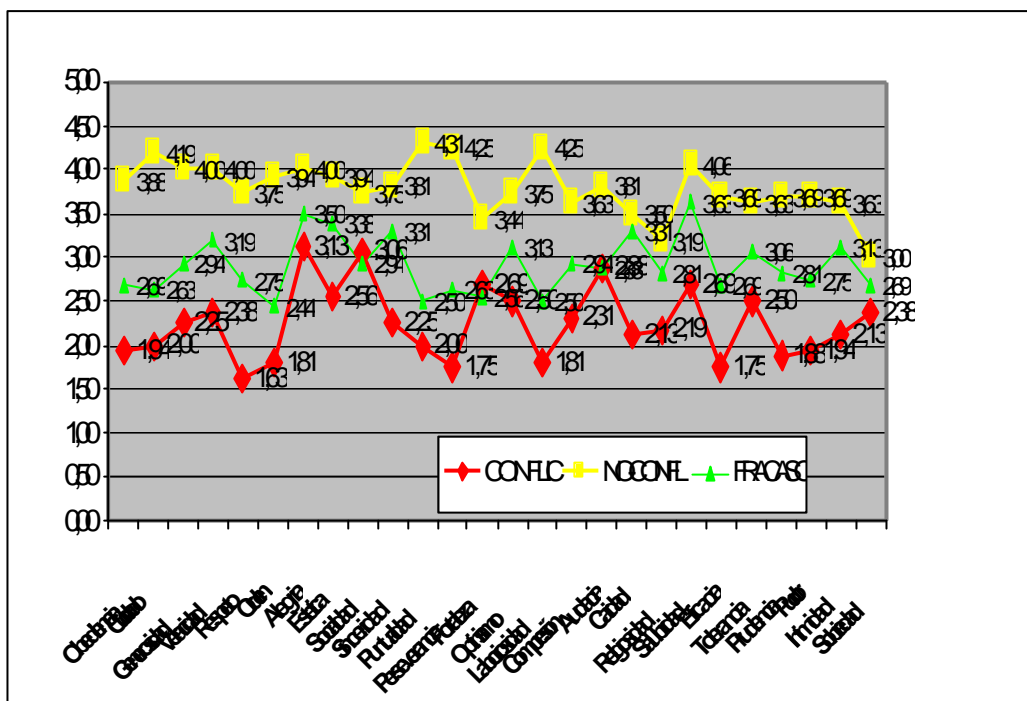
<sup>3</sup> Bakhtin, M. (1986) *The Problem of Speech Genres and other late essays*; Austin, University of Texas Press; p. 78.

<sup>4</sup> Mayor, Federico (1998). La educación superior y los retos del nuevo milenio". *Dialogo* 25: 3-5; OPI/LACUNESCO, México; p. 5.

<sup>5</sup> Skinner, D. et alii (2001) Discerning the dialocal self: A theoretical and methodological examination of a nepalí dolescent's narrative, en: *Forum Qualitative Social Research*; n2, p.3.

<sup>6</sup> OCDE (2004) *Marcos teóricos de PISA 2003: la medida de los conocimientos y destrezas en matemáticas, lectura, ciencias y resolución de problemas*; Madrid, INECSE (los ponentes citan la página 106 en su pág. 5).

Llegados aquí, la cuestión que me preguntaba es si hay relación entre las actitudes concernientes a los valores humanos y sociales al respecto al logro de los contenidos noéticos de las materias. Para esto, desde el grupo de investigación hemos efectuado un estudio de un caso, mediante una serie de variables relativas a los referidos valores. La correspondiente comparación de medias es la siguiente<sup>7</sup>.



El gráfico adjunto compara las actitudes de tres tipos de alumnos de secundaria: violentos, con fracaso escolar pertinaz y los comunes. El estudio de l caso nos refiere que quienes suelen suspender se hallan con unas actitudes relativamente a los problemáticos, situándose por debajo de la media. Por el mapa axic lógico podríamos definirlos como próximos a ser indisciplinados. E que algo está fallando en el sistema escolar.

Sin ser el objeto específico del tema, quisiera introducir un ejemplo para entender el tipo de lenguaje. Especialmente en la ESO suele usarse jergas yuxtaposiciones y una expresión casi nada ilativa. Podríamos decir que no hay discurso, en su sentido estricto. El docente pregunta a una alumna desatenta: *¿Duermes bien, Bibiana? Ella: Tengunexamenpara el uny esto y super stress ad agrma y puf... Ante esto, el profesor reaccionaría... Y es que el lenguaje de los agobiados es confuso y muy emotivo; se requiere práctica para entenderlo y puede desconcertar a quien no se encuentre familiarizado con él.*

En este orden de hechos, el lenguaje se torna en una herramienta más efectiva que el binomio premios-castigos. Si por una parte tenemos el chillar a unos alumnos,

<sup>7</sup> Una explicación análoga sobre indisciplina y violencia los he ofrecido mediante hallazgos empíricos en la publicación mencionada de 2005, pero también en el artículo en homenaje al Dr. Cobo Suero (Los valores en la prevención de la indisciplina y violencia educacionales, *Miscelánea Comillas*, vol. 65 (2007), nº 126.

con sus efectos contraproducentes, pensemos en aquellas conversaciones que han provocado una redefinición de la identidad del sujeto en periodo de formación.

Estamos reflexionando sobre el lenguaje, medio para efectuar la comunicación. Este proceso es el medio principal para efectuar el encuentro pedagógico. Y, como la comunicación es verbal y no-idiomática<sup>8</sup>, entonces comprobamos que el lenguaje es fundamental para que de lleve a cabo una convivencia educante. Podemos afirmar que, por todos estos factores aludidos antes, se establece en las instituciones educativas un clima negativo para el aprendizaje. La razón es que cuando un grupo social, y cada aula lo es, “utiliza un tipo de raciocinio que admite la violencia como instrumento para resolver diferencias, para satisfacer necesidades y para solucionar conflictos, es que estamos ante una ‘cultura de la violencia’”<sup>9</sup>. Este clima no se debe mirar sólo desde el ángulo activo; también hay que implicar los que acometen porque son impulsados o seducidos por razones comunicativas de terceros. Tanto en las aulas como en las otras estancias de la institución docente suceden una serie de interacciones comunicativas: el diálogo, consejos, manifestaciones de la afectividad, humillaciones, dimes y diretes, rumores, ironía, sarcasmo, anónimos, insultos, etc. Aquí cabría incluir también lo que suele llamarse “ley del silencio”, que desde la perspectiva lingüística debe leerse en el sentido que “no se puede no-comunicar”. También, desde la posición activa, la jerga endogrupal condiciona configurando procesos de identificación en grupos que, en bastantes casos, se sitúan al margen de la sociedad. Sentirse importante, aceptado por el grupo es un modo de fomentar una de las formas indisciplinadas y violentas, que solemos nombrar como “pandillismo”.

En general, suele calificarse la comunicación entre profesores y alumnos como normales y positivas; por otro lado, se menciona que los sucesos críticos suelen darse a nivel de lenguajes horizontales. Los alumnos, principalmente los de la ESO suelen sentirse desarraigados, con muchos problemas personales<sup>10</sup>. Se trata de uso de mecanismos de inclusión/exclusión, empleados como formas de diferenciación. Entonces tales sucesos emotivos se concretan en cultura pertrechada por emociones negativas (odio, celos, resentimiento, ambición, envidia...). En su conexión con la lectura, eminentemente cognoscitiva, los ponentes dicen que la relación entre cognición y emoción importa mucho en los procesos de lectura vinculándose con el autoconcepto y la autoesquemas –citan ambo y Brem, 2004.

Para optimizar esto habría que interpretar no sólo su léxico, también la kinestesia como miradas, exageración de la faz, apertura de ojos, sonrisas, tonalidad de la voz, aproximación/alejamiento... Por consiguiente, analizando axiológicamente los procesos

---

<sup>8</sup> Heinemann, P. (1980) *Pedagogía de la comunicación no verbal*; Barcelona, Herder. Bonboir A. (1981) *Una pedagogía para mañana*, Madrid, Morata.

<sup>9</sup> Torres, C. (2005) Jóvenes y violencia: *Revista Iberoamericana de Educación*, núm 37, p. 58.

<sup>10</sup> Basado en hallazgos de trabajos de otros grupos de investigación, insertos en: *Educación del niño en riesgo* (Granada, Adhara-Unesco, 1993, pp. 179-187), otros en: *La escuela ante los abusos y malos tratos* (Granada, GEU, 1997, pp. 15-17), aduciendo, además, hallazgos propios en *Indisciplina y violencia escolar* (Alicante, Instituto Alicantino de Cultura, 2005) proporcionamos datos sobre el contexto socio-cultural de los afectados, sobre todo por lo concerniente a los perpetradores. Se desprende la insuficiencia lingüística de los implicados en la generación del clima disconvivencial escolar.

comunicacionales, hallamos situaciones disvalorales<sup>11</sup>, principalmente en lo concerniente a los valores éticos, morales y religiosos.

Consiguientemente, conjugando estas formas comunicativas se confecciona la urdimbre del conflicto cotidiano y la manera de efectuar la convivencia escolar. La consecuencia es que, por cualquier acto frustrante para el egocentrismo tan acentuado en la etapa de la adolescencia, emerge la agresión. Y es que dentro de la semántica común y en la del lenguaje virtual se han instaurado una serie de patrones que aceptan o promueven los actos de violencia contra ancianos, mujeres, menores y personas con cierta debilidad. Esto sucede por dialogar mediante representaciones verbales del tipo “quien pega la primera vez, da dos veces”, “hay que disfrutar del peligro”, etc.

Es más, dentro del trasfondo intelectual de los alumnos se halla el mensaje que no concuerda con sus conductas. En verdad piensan que la violencia no es buena, sin embargo, resuelven sus conflictos mediante la conversión de su agresividad natural en actos antisociales. Así, paulatinamente se va menoscabando el desarrollo de su personalidad. Esto se genera porque las humillaciones que pueden soportar los niños y los adolescentes debilitan su autoestima, alimentando sentimientos vindicativos que favorecen la acometida de violencias (Torres, 2005, 60).

Por otra parte, también habría que considerar si la función docente puede promover en algún sentido esta despersonalización. La escuela presenta tres dimensiones culturales: instructiva, normativa y expresiva<sup>12</sup>. Por los avatares de la historia, actualmente la institución formal de educación se está centrando en la mera enseñanza de conocimientos públicamente legitimados. Esta restricción en lo meramente instrumental ha conducido a ser factor de conflictos<sup>13</sup>. Esto se debe al exagerado estructuralismo, burocratización y centración en objetivos instructivos<sup>14</sup>.

Los profesores, ante nuevas verificaciones y las fluctuaciones reformativas, presentan falta de tiempo suficiente para aplicar las innovaciones, se muestran desmoralizados, pierden su entusiasmo por la tarea obligatoria de mejorar a los escolares en riesgo<sup>15</sup>.

Abogamos por el desarrollo integral de la personalidad de los escolares, no por la reducción academicista. Se ha comprobado que, no la supresión de los contenidos instructivos, sino la ampliación de los tópicos conversacionales entre profesores y alumnos, trascendiendo los temas académicos al referir otros de índole familiar y personal, ha mejorado los ambientes de convivencia escolares<sup>16</sup>. La inserción en el proceso educante de valores como participación, responsabilización, decidir, tolerancia, habilidades sociales y estrategias de prevención sociocomunitaria, etc. Serían

---

<sup>11</sup> En la próxima publicación dirigida por Touriñán, J. M. (en prensa: ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, España) inserto un trabajo que, comparando estudios de dos periodos, se comprueba la afirmación.

<sup>12</sup> Shipmann, M.D. (1973): *Sociología escolar*. Madrid. Morata.

<sup>13</sup> Cullen, C. (1997) *Crítica a las razones de educar*, Buenos Aires, Paidós, cap. primero.

<sup>14</sup> En mi aportación al EERA 2007: Variables & factors of peaceful coexistence in educational system. Universidad de Gante (Bélgica); 19-21 Septiembre de 2007

<sup>15</sup> Berends et alii (2002) *Challenges of conflicting Schools Reforms*. Santa Mónica, California. Rand Education. Pág. XXV

<sup>16</sup> Duarte, J. (2005) Comunicación y convivencia escolar en la ciudad colombiana de Medellín; cfr. *Revista Iberoamericana de Educación*, n 37, p. 143.

convenientes para optimizar la comunicación educativa, enriqueciendo el lenguaje de la docencia. Consiguientemente, habría que revitalizar la función tutorial, establecida por la legislación vigente desde hace décadas y no llevada a la práctica pedagógicamente. Para este propósito vendría bien pensar en la pedagogía del encuentro<sup>17</sup>

Puesto que la clave del encuentro es la apelación y la respuesta, no puede darse sino dentro del lenguaje. El lenguaje es el medio en el que se dan los encuentros: consigo mismo, con el otro y con el mundo. El ser humano existe en su "operar en el lenguaje"<sup>18</sup> (Maturana & Varela, 1992: 139). El lenguaje no es un utensilio o instrumento externo que uno posee para crear uniones o divisiones: el lenguaje "es el medio en el cual se crean relaciones de encuentro [...] el hombre no tiene el don del lenguaje; es locuente [...] el hombre es un ser que puede ser apelado y responder, apelar y ser respondido; que esta llamado a moverse entre ámbitos, no solo entre objetos, y fundar modos elevados de unidad. Por eso, lenguaje autentico es solo el que es dicho con amor, con voluntad de crear relaciones de convivencia"<sup>19</sup>.

El planteamiento consiste en retomar la matriz pedagógica yendo más allá de la razón instrumental. Desde esta racionalidad parcial se obviaba la dimensión socializante. Los maestros no hacían hincapié en que los alumnos debían ser actores culturales. Hoy, junto a la individualización, hay que efectuar una praxis social intencionada. Para esto la promoción de la comunicación como eje del proceso de enseñanza-aprendizaje es primordial. Es un medio en el que puede comprenderse, compartirse y construirse la vida escolar en todos y cada uno de sus parámetros. Para llegar a esto, hay que empezar por implicar las significaciones que cada uno construye sobre el mundo, la sociedad y la vida. Y es aquí en donde entrarían a conjugarse, junto a los valores ciudadanos, los aportes en el trasfondo personal que denotarían la honda humanidad de cada cual. Me refiero a los valores o actitudes humanísticas (humildad, perseverancia, fortaleza, prudencia, etc.).

Relacionando los estudios de casos que efectuamos desde 2000 a 2005<sup>20</sup>, se reiteran los siguientes factores como causantes de las dificultades de relación positiva en la definición del clima escolar. 1. Incorporan disvalores. 2. Disintonía axiológica sociedad-centro. 3. Socialización defectuosa. 4. Docente hiperespecializado. 5. Burocratización centro. 6. Estructuralismo en contra de la cohesión. 7. Objetivos y roles inaccesibles. Estos últimos factores se pueden concretar, entre otros hechos concretos, en una actitud docente. La investigación de Duarte (2005, 147) señala que el profesor supone que en el acto de enseñar él ha de hablar, que cuanto más consistente, sólido y directivo fuere su discurso, tanto mejor ejercería el poder de comunicar su saber. No se cae en la cuenta que así se producen rupturas entre los mundos de las generaciones docente y educanda.

Estos indican que un alejamiento de la realidad del alumno, así como un academicismo pueden matar el espíritu de la lectura. Ante esto, no deberíamos temer

---

<sup>17</sup> Prohaska, L. (1963 y 1981) *Pedagogía del encuentro*, Barcelona, Herder.

<sup>18</sup> Maturana, H. & Varela, F. (1992). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1992. p. 139.

<sup>19</sup> López Quintas, A. (1996). *Cómo lograr una formación integral*. Madrid: San Pablo, p. 49

<sup>20</sup> Ver Peiró, S. (ob. cit. 2005) y la actualización de los hallazgos en Peiró, S. (2007 - Factores disconvivenciales y calidad educativa, Cfr. Roig Vila, R. et alii: *Investigar el cambio curricular en el espacio Europeo de Educación Superior*, Alcoy, Marfil; pp. 309-324).

introducir obras clásicas en la realidad del aula. Un clásico merece ser leído porque enriquece la personalidad y multiplica la experiencia humana de quien dedique unas horas a la tarea de hacerlo. Al leer al clásico uno se refleja en él (reflexividad). Estos autores proporcionan un conocimiento amplio y coherente de hitos y espíritu de los tiempos. Además, nos muestran las raíces del saber occidental, esto porque son la expresión de valores permanentes y modelo de las etapas subsiguientes. Así que cada obra conjuga valores estéticos y morales, que facilitan la comprensión del mundo. Y vas mucho más allá del tema literario: comprender un libro clásico nos forma para entender nuevas y variadas perspectivas sobre una misma realidad. Contribuye a eliminar el egocentrismo, ya que es un estudio desinteresado. Conculca el utilitarismo, la razón estriba en que no produce ganancias materiales, sólo se enriquece la personalidad del lector. Es más que literatura, es excelencia. El autor es alguien excelente y que entonces pasa a ser una referencia de quien lo ha leído. No lees para pasar el rato<sup>21</sup>.

Con relación a esta necesidad, para no caer en un academicismo marchito, Janer (2007, 63) propone introducir el receptor en la historia, mediante un pacto con la realidad... Esto pudiera ser un viejo mito cubierto con ropas de ahora. En concreto, se trataría de pescar del imaginario colectivo que aparece y reaparece como Tirant lo Blanch y El Quijote. También pueden emplearse algunas novelas de Blasco Ibáñez, que relacionan la literatura con las ciencias y la misma vida.

Por consiguiente, habría que trascender los tópicos de las enseñanzas de la lectura mediante la inserción de textos más familiares. No obstante, aprovechando la actualización de Piaget por Kohlberg en lo normativo, con un efecto lanzadera. Se trataría de pasar de texto conversacional sobre lo cotidiano par introducir al escolar en la lectura de clásicos mediante textos análogos. Este sería un medio para atajar la fría coexistencia de un aula aislada del contexto y por ende moribunda por una convivencialidad que implica la vida íntima de los educandos. Personalmente contamos con una experiencia de cooperación docente, en el curso 1974/75, en la que desarrollamos los tópicos siguiendo este criterio. Claro, los contenidos de la lectura se elaboraban adrede para cada sesión, proyectándose transversalmente entre las restantes asignaturas curriculares.

Es más, este enfoque, con perspectiva interdisciplinar, posibilitaría atender las posibilidades reflexivas por cada tema y docente que pasara por el mismo grupo-aula. Así mismo, podría ser colmado por la tutoría personal. De este modo la autoridad<sup>22</sup> no se exigiría, más bien se adquiriría. Tanto dentro de la comunicación mediante el texto lecturable como en la tutoría, nos basamos en el encuentro con intercambio de impresiones. Esto conlleva un va y ven de concepciones del mundo y de la vida. Entonces cada palabra encuentra confirmación en la recepción y en la aprobación de cada otro. Sólo así adquieren vigor argumentativo (unir el pensamiento con los valores y cultura de cada dialogante). Así el aula es a la vez grupo primario pero secundario; es decir: comunidad con sociedad reglada. El profesor, sobre todo en lengua y literatura, ha de seleccionar textos tan clásicos como bellos y familiares con el fin de entablar un diálogo. Por razón de esta situación dialéctica se efectúa una comunidad dentro de la estructura formal que evita el estructuralismo e hiperespecialismo cerrados. Comunidad

---

<sup>21</sup> Fontán, A. (2001) *Letras y poder en Roma*. Pamplona. Eunsa.

<sup>22</sup> De augere > auctoritas > auctor: hacer crecer, como incrementar los dones dados; desarrollar la responsabilidad; procurar mayor conciencia mediante la autoactividad. Así que no se trata de un “orden y mando” aplicado a la relación docente-discentes.



en la que cada cual es él mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y a sí mismo en el otro<sup>23</sup>.

La mejora de las enseñanzas, tanto en general como las de la lectura, si se fundan en la conversación y el diálogo, mejoran la convivencia educativa. Esto se debe a que con esto se recuperan las comunicaciones personalizadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consecuentemente, con esto se promueven valores humanos y sociales, como las actitudes democráticas.

Ante esto, hay que procurar configurar los grupos de aprendizaje para que se truequen en cooperativos, lo cual no significa que se abandone la enseñanza-aprendizaje en equipo. Ambos modelos son compatibles. Esto sucedería si se introdujeran cambios axiológicos, procurar nuevas representaciones y adquirir un lenguaje más cultivado en lo semántico, sintáctico y pragmático.

---

<sup>23</sup> Gadamer, H.G. (1992) *Verdad y método*, Salamanca, Sígueme; t.2, p. 204.

# Construirse o descubrirse en la lectura

Por **Alfredo RODRÍGUEZ SEDANO**

*Universidad Navarra (España)*

[arsedano@unav.es](mailto:arsedano@unav.es)

*“un ser que se comprende es Lenguaje”*

(Gadamer 1996, 34)

Nos ha parecido sugerente comenzar con esta expresión de Gadamer, pues en su contenido se expresa bien lo que se quiere señalar en esta addenda, ya que cuando alguien comprende lo que otro dice, no se trata simplemente de algo mentado, sino de algo compartido, de algo común. No debe olvidarse que “el signo no sólo es signo *de* algo, sino signo *para* alguien” (Naval 1995a). Y como señala Spaemann (2001,60) “la riqueza de la realidad sólo se desvela mediante el lenguaje que nos une con los demás”.

¿Por qué hablamos de construirse o descubrirse en la lectura? La pertinencia de un trabajo sobre el conocimiento de sí bajo el lema general “Lectura y educación” y, de modo más específico, addendado a *Lecturas en la educación*, se justifica por razones relacionadas al menos por las siguientes ideas-llave: a) La primera es una cuestión conceptual: la *tradición* como una dimensión esencial de la identidad personal. b) La narrativa es sin duda un medio y medio muy eficaz para acceder a la tradición y a la comprensión de quienes somos. c) las tradiciones solo pueden tener influencia en los modelos educativos a través de agentes que se integren en ellas de un modo más o menos comprometido. d) La narratividad en la educación se manifiesta necesaria para exponer de modo inteligible la unidad de la vida humana, pero también para reivindicar la unidad de las tradiciones con las que entramos en contacto, o que constituyen nuestro hábitat moral nutricional.

A todo ello nos vamos a referir, a modo de reflexión, planteando, en su caso, las implicaciones educativas pertinentes.

## 1. Identidad y tradición

Ciertamente la cuestión de la identidad es una de las muchas cuestiones que subyace en torno a la lectura. Pero sin duda alguna quizá sea la que más importancia tenga por lo mucho que está en juego. Como ya señaláramos en otra ocasión, “el núcleo problemático de la noción de identidad es la disposición a aceptar que el sujeto no es su propio creador y, por tanto, que la libertad no es fundamento último de su ser ni la identidad personal es una elaboración racional por la vía de la generalización de valores. Si la identidad se entiende como referencia al origen, por lo mismo, se acepta que es recibida originariamente y que, al manifestarse como apertura radical del ser, se desarrolla en la comunicación y la coexistencia con otros. Así, la libertad —que no es fundamento, pero sí origen— se abre a los otros y justifica racionalmente dicha apertura” (Altarejos, Rodríguez, Fontrodona, 2007, 166).

La identidad como referencia al origen, no se establece como algo definitivamente dado, como un *factum* irrevocable que en la vida personal resulte un *fatum*, un designio fatal e inevitable. La identidad como origen significa “punto de partida”, línea de salida en la vida personal y en el desarrollo cultural, por su mismo carácter esencial de coexistencia y apertura. Por el contrario “la identidad moderna” —en expresión de Ch. Taylor—, implica la consolidación del individualismo cerrado que aboca fatalmente en el solipsismo (Rodríguez, 2000). Tanto A. MacIntyre como el propio Ch. Taylor, sin participar de la noción de identidad como origen, han considerado y censurado los efectos de la identidad moderna en este aspecto. Para Taylor, las influencias derivadas de ella han producido una erosión de los lazos comunes tradicionales (1989, 37-40), y la vía necesaria para recuperar el verdadero espíritu humano exige reafirmar los valores propios de la vida ordinaria, especialmente los directamente vinculados a la vida de familia y al trabajo. Taylor insiste también en las virtualidades formativas del arte y de la literatura (1989, 44-47).

Por su parte, MacIntyre (1990, 244-266), reconoce a la *tradición* como una dimensión esencial de la identidad personal, entendiéndola como lo recibido y desarrollado en una comunidad que sustenta la continuidad de la vida del sujeto como “unidad de búsqueda”. En esta concepción, la tradición no es un peso muerto, un lastre que se arrastra gravosamente y corta las alas para toda innovación. La tradición es algo recibido y, por tanto, fuente para los posibles cambios que responsable y solidariamente realizan los sujetos dentro de una comunidad. “Subrayar la tradición no es negar la posibilidad de creación o cambio; más bien, éstos son posibles por la tradición. Sin tradición no habría nada que cambiar ni tampoco ningún fin para la creatividad (...) Todo ver es ver en concordancia con un modo de ver; pero estos modos de ver son adquiridos [recibidos] de otros, y por tanto vienen a ser compartidos con otros” (Naval 1995b, 136). No se trata entonces de reavivar la tradición muerta, sino de actualizar el diálogo en una tradición viva, que es así “el requisito real del

progreso científico: progreso que sólo acontece en una comunidad de aprendizaje” (Llano 1992, 14).

Abordar la identidad es hacer referencia de modo inmediato al sentido de comunidad, aquello que me une a otros y me ayuda a descubrirme como quien soy y como lo que soy.

## **2. La lectura como forma de acceder a la tradición**

En *After Virtue* remarca MacIntyre (1981, 211) un aspecto relevante para el propio conocimiento, resaltando “las acciones humanas como narrativas en acción”. A este respecto Barbara Hardy (1968, 5) escribió que “nosotros soñamos en narrativa, soñamos despiertos en narrativa, recordamos, anticipamos, esperamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, aprendemos, odiamos y amamos por narrativa”. La narrativa es sin duda un medio y medio muy eficaz para acceder a la tradición y a la comprensión de quienes somos.

La narración como modelo no arbitrario de conocimiento ha sido expuesta, entre otros, por Mink. Según Mink se dan, en un sentido amplio tres modos de comprensión (1987, 42-60):

- a. el modo teórico (o hipotético-deductivo) que procede de lo universal a lo particular y con el que comprendemos las cosas concretas a título de ejemplo.
- b. el modo categorial que explica la realidad por medio de nociones generales y abstractas (categorías) extraídas de la observación de la realidad.
- c. el modo configurante y cuya categoría central es la narración. El modo configurante es aquél que compone una serie de objetos en un complejo único de relaciones.

El instrumento con el que se realiza esa operación de configuración es la "trama narrativa" (el *mythos* aristotélico). La trama es capaz de realizar, en orden a la comprensión, una "síntesis de lo heterogéneo", pues permite ensamblar en una unidad inteligible elementos tan dispares como las acciones con sus agentes, los fines, los medios, las iniciativas, las circunstancias no queridas, etc (Ricoeur 1986, 14). El modo configurante narrativo se presenta como el más adecuado para describir la acción humana con los componentes que la integran, su red conceptual (Ricoeur 1990, 71).

La narración es la que, al final, acaba por darnos el "quien" de la acción, es decir, la que revela la identidad. En efecto, como recuerda H. Arendt, cada vez que intentamos definir quién es el hombre nos vemos enredados en una serie de descripciones que escamotean la respuesta porque nos dicen, en realidad, qué es el hombre. El hombre, sigue Arendt, se revela por sus acciones y por su

discurso<sup>1</sup>, pero ya que el discurso sobre la acción es narrativo, la última palabra sobre la identidad humana, sobre la comprensión de sí y de los demás en relación con uno mismo, tiene forma narrativa<sup>2</sup>.

No resulta extraño que, para muchos teóricos, la narración se haya convertido en una categoría adecuada para describir aquellas ciencias humanas en las que están implicados de alguna forma el discurso y la temporalidad: es narrativamente como se puede acceder a la comprensión de sí mismo, como se puede dar un valor ético a las acciones en el marco de una vida narrada (MacIntyre 1981, 253-271. Véase también Ricoeur 1990), como puede entenderse la Historia<sup>3</sup>, o incluso, como debe entenderse al final todo discurso crítico<sup>4</sup>.

### 3. En busca de una tradición educativa

En este contexto puede argüirse que vivimos en un mundo caracterizado por la diversidad y rivalidad de tradiciones. No cabe duda de que en cierta manera es así y así ha sido siempre. No es menos cierto que esta rivalidad conlleva distintos modelos educativos que conforman visiones distintas de la educación. En este sentido podemos aludir a los modelos de la Ilustración, la postmodernidad y la tradición de las virtudes, entre otros. Cada uno de ellos incorpora su propia visión del proceso educativo y de la tarea del educador. Y esto puede provocar una cierta desilusión en la medida en que no somos capaces de establecer el requisito real en una comunidad de aprendizaje: el diálogo.

A este respecto, MacIntyre, sugiere como modo de alcanzar un desarrollo plenamente humano y salir de una cierta perplejidad en la que podemos estar sumidos, la conveniencia de integrarse en las diversas prácticas<sup>5</sup>. Prácticas que conllevan cuatro características:

---

<sup>1</sup> "El discurso y la acción revelan esta única cualidad de ser distinto. Mediante ellos, los hombres se diferencian en vez de ser meramente distintos; son los modos en los que los seres humanos se presentan unos a otros, no como objetos distintos, sino *qua* hombres". Arendt (1993, 203).

<sup>2</sup> "El hecho de relatar una historia revela significado sin cometer el error de definirlo, (...) crea consentimiento y reconciliación con las cosas tal como son, (...) incluso contiene la última palabra que esperamos del día del juicio"; Arendt (1992, 91). Un desarrollo más amplio de estas tesis puede verse en MacIntyre, (1981, 253-271).

<sup>3</sup> También en este lugar la bibliografía es amplísima. Uno de los debates de la historiografía en los últimos años ha girado precisamente en torno a la pertenencia de la Historia al campo de la narración. Un buen examen crítico puede verse en Ricoeur (1983), o más sucintamente en Olábarri, (1984, 157-172); Olábarri (1995, 1-29).

<sup>4</sup> "No es sin embargo, bajo la forma de «teorías del significado» o «teorías del juicio» como debemos pensar lo más sugerente del discurso hermenéutico-crítico desde Aristóteles hasta nuestros días. En el mejor de los casos, estos equivalentes actos de razonamiento son *narrativas*. Vuelven a contar, de una manera más o menos abstracta, más o menos consecutiva y sistemática, el momento de encuentro entre la idea y la forma creada; un encuentro cuya fuente, cuyo primer paso hacia la atención es siempre intuitivo. Son, si queremos, *narrativas de experiencia formal*. Cuentan relatos del pensamiento". (Steiner, 1991, 109).

<sup>5</sup> "Por práctica entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente" MacIntyre, A (1981, 187).

- ?? *Coherencia*: han de ser actividades en las que haya una estructura racional consistente de fondo.
- ?? *Complejidad*: suficiente para proporcionar un cierto enriquecimiento a los participantes en ellas.
- ?? *Sistematicidad*: es decir, no basta con que sean actividades esporádicas o desordenadas. Tienen que haber llegado a un mínimo de estructuración e interdependencia, entre otros elementos.
- ?? *Cooperación*: han de ser actividades con una participación cooperativa suficiente.

Toda práctica así concebida, conlleva unos bienes internos que MacIntyre denomina modelos de excelencia que comportan un ideal de futuro. Cada práctica tiene unos bienes que le son propios; conlleva un aprendizaje y tiene un cierto apoyo en el pasado. Estos bienes internos tienen la virtualidad, dentro de la práctica, de dirigir la conducta de los que participan en ella, especificándose en un orden y unas reglas internas.

El indicativo de una buena práctica es que esos bienes, internos y específicos de esa actividad que sólo se entienden bien practicándolos, se extienden sistemáticamente. Cada vez se hacen más profundos y asequibles. Progresivamente se afianzan entre los participantes y se extienden a otros, así como a otras prácticas. Ahí radica el indicativo de una práctica en buen estado. No basta con una práctica es preciso que esa práctica tenga un orden moral. "(...) las prácticas podrán florecer en sociedades con códigos muy diferentes; no así en sociedades donde no se valorasen las virtudes, aunque no por eso dejarían de florecer en ellas otras instituciones y habilidades técnicas que sirvieran a propósitos unificados" (MacIntyre 1981, 193)<sup>6</sup>.

¿Por qué esta insistencia de integrarse en las diversas prácticas? Para MacIntyre (1990, 62) la integración en las diversas prácticas conlleva una fructífera colaboración entre educandos y educadores en el seno de las mismas prácticas, lugar adecuado donde se aprende a hacer las distinciones adecuadas, comenzando por las siguientes:

- a) la distinción entre lo que es realmente bueno y lo que parece bueno a ese educando antes de ser educado.
- b) La distinción entre lo que es bueno para mí, en mi particular nivel de aprendizaje, y lo que es bueno incondicionalmente.

Dichas prácticas han de mantenerse a lo largo de la vida sea cual fuere la madurez del agente en el ámbito de las prácticas. Pero un elemento clave para que esas prácticas sean eficaces en el proceso educativo requiere de la autoridad del educador. A partir de esa autoridad, tenemos que aceptar qué hábitos

---

<sup>6</sup> Una exposición más detallada de cómo entiende MacIntyre el orden moral, que a su vez es indicativo de una buena práctica, puede verse en el capítulo 14 de *After Virtue*, 181-203.

intelectuales y morales son necesarios para llegar a ser un buen educando autónomo (MacIntyre 1990, 64). Autoridad que se plasma en las virtudes propias de la tradición que representa el maestro, y no se reconocen realmente hasta que el educando las ha incorporado, al menos parcialmente.

El reconocimiento de la autoridad se presenta especialmente relevante en dos momentos del proceso educativo:

- a) En cuanto precede a la comprensión. Es a través de la confianza en la autoridad como se puede introducir uno en la tradición.
- b) En el progreso de intelección seguimos a un maestro que nos hace pasar a mayores grados de inteligibilidad, pues “nunca se puede prescindir en esta vida corporal del testimonio autorizado consistente en conducirnos más lejos de donde ahora estamos” (MacIntyre 1990, 93).

El requisito de la autoridad es clave durante todo el proceso de aprendizaje. Y, del mismo modo que el aprendizaje es necesario a lo largo de toda la vida (*Lifelong learning* (Castells 2000; McLaughlin 2005; European Council 2005)), la autoridad ha de acompañarla siempre.

MacIntyre está pensando, en todo momento, en el modelo educativo de la tradición agustiniana (Naval 2001) ligado a la interpretación de los textos. Junto al sentido histórico de dicha interpretación, resalta otros sentidos: “moral o tropológico, alegórico o místico y anagógico o espiritualmente educativo” (MacIntyre 1990, 84). Ahora bien estos sentidos se entienden en el contexto de un auditorio que comparte una serie de premisas fundamentales que de otro modo lo harían ininteligible. Reconociendo las limitaciones, MacIntyre deja a salvo todo el desarrollo de la interpretación de textos en el seno de esa tradición y del reconocimiento de la autoridad y de las virtudes necesarias para el aprendizaje en esa tradición.

¿Por qué esa incidencia de MacIntyre en la tradición? La razón puede parecer simple pero no deja de tener su fondo: las tradiciones solo pueden tener influencia en los modelos educativos a través de agentes que se integren en ellas de un modo más o menos comprometido. Esto requiere que la tradición esté encarnada en todas las prácticas. De este modo, el valor educativo de la comunidad pasa a primer plano, como ámbito político portador de una tradición, con la suficiente extensión para ocupar las distintas prácticas que se den en un determinado grupo humano. Se está refiriendo MacIntyre a ámbitos sociales donde se puede aprender no sólo criterios intrínsecos a una práctica sino cómo conjugar distintas prácticas entre sí en un ámbito social más complejo. En el ser humano hay una tendencia a la historia, a las narraciones a compartir historias que representan las experiencias de los individuos y así se configuran interpretaciones que reflejan los compromisos morales que establece una sociedad o que se pretende constituir en una sociedad; es una de las formas más poderosas de estabilidad social (Janer 2002, 10).

En este sentido, señalan Grisez y Shaw (1993, 56-57) que “al determinarnos a través de compromisos damos forma a nuestras vidas, a nuestro modo de ver las cosas; determinamos el significado de las experiencias que tendremos. De este modo, creamos realmente situaciones en un sentido moral, porque damos a los sucesos de nuestra vida y a los acontecimientos del mundo el único sentido que tienen para nosotros”.

La comunidad ideal es, para MacIntyre, la que es portadora de una tradición coherente y que además es capaz de hacer explícita racionalmente su postura, tanto en su interior, a quienes comparten el proyecto de la comunidad, como hacia fuera, a tradiciones rivales de las que se distingue, pero sin excluir o discriminar de principio los logros incorporados de esas distintas tradiciones a tal comunidad. En este sentido la tradición a la que se está refiriendo MacIntyre es aquella donde es posible un sano realismo en la educación: “Tradición de las virtudes”.

#### **4. La narratividad en la educación**

El modo de lograr lo señalado en el epígrafe anterior lo desarrolla MacIntyre en su obra *After Virtue*, al afirmar la importancia de la narratividad en la vida humana y en el desarrollo de las personas, ambos ámbitos estrechamente vinculados a la educación.

El propio MacIntyre (1981, 216) constata en sus propias experiencias infantiles la importancia de la narrativa en la educación. Para él “contar historias es parte clave para educarnos en las virtudes”. De hecho, atribuye un papel decisivo en su formación a las historias en general y a las sagas de la tradición gaélica, como transmisoras de una tradición distinta, y en muchas cuestiones opuesta, a la tradición dominante de las sociedades modernas, arrojando luz. “Estas narraciones abastecen, adecuada o inadecuadamente la memoria histórica de las sociedades donde por fin fueron fijadas por escrito. Más que esto, proporcionan el trasfondo moral al debate contemporáneo en las sociedades clásicas, la visión de un orden moral trascendido o en parte trascendido, cuyas creencias y conceptos eran aún parcialmente influyentes, y proporcionan también un iluminador contraste con el presente” (MacIntyre 1981, 121).

Enfatiza MacIntyre la importancia y la necesidad de la narrativa, a través de la transmisión de historias propias de una determinada tradición, para la educación en sus primeras fases. Aunque un poco extensa, merece la pena dejar hablar al propio MacIntyre (1981, 266-267). “Escuchando narraciones sobre madrastras malvadas, niños abandonados, reyes buenos pero mal aconsejados, lobas que amamantan gemelos, hijos menores que no reciben herencia y tienen que encontrar su propio camino en la vida e hijos primogénitos que despilfarran su herencia en vidas licenciosas y marchan al destierro a vivir con los cerdos, los niños aprenden o no lo que son un niño y un padre, el tipo de personajes que pueden existir en el drama en que han nacido y cuáles son los derroteros del mundo. Prívase a los niños de las narraciones y se les dejará sin guión, tartamudos angustiados en sus acciones y en sus palabras”.



La narratividad en la educación se manifiesta necesaria para exponer de modo inteligible la unidad de la vida humana, pero también para reivindicar la unidad de las tradiciones con las que entramos en contacto, o que constituyen nuestro hábitat moral nutricional. En este sentido, señala Bárcena (2006, 223) “que la educación sea, entonces, introducir una relación con el mundo, por tanto una experiencia del tiempo y del comienzo, permite que se constituya, sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro: de un pasado al que llegamos por la memoria para permitir un nuevo comienzo, y de un futuro impredecible que garantizamos mediante las promesas. Aunque el hilo de la tradición se ha roto es posible rehabilitar el pasado desde la perspectiva de una memoria que permite establecer nuevos comienzos”.

La educación es vista entonces como promesa de novedad y nuevos comienzos con cada persona guardando las posibilidades del mundo que llegan desde el pasado. Esto requiere por parte del educador aprender a organizar el tiempo de la enseñanza<sup>7</sup>. Pensar en los educandos, en su ritmo de aprendizaje y maduración. Lograr que cada educando, desde que sea capaz, piense sobre su propio ritmo de aprendizaje. De este modo, aprender a organizar el tiempo, es ayudar a concretar el modo en que ha de organizar su vida, lo que conlleva una elección de prioridades. En definitiva pensar fines y eso requiere entender quienes somos hacia donde vamos y queremos ir. La narrativa se manifiesta entonces como una eficaz ayuda para el fin propio de la educación: el obrar feliz (Altarejos y Naval 2004, 67), en la medida en que permite descubrirnos como quien somos y como lo que somos. De otro modo lo expresa Geneviève Patte quien divulgó un eslogan que tuvo gran éxito, incluso entre los profesores: «¡Dejadles leer!», proponiendo orientar a los alumnos con respeto pero teniendo en cuenta que: “El niño debe ser consciente de estar viviendo un período decisivo en el que para él todos los libros deben ser «*to good to miss*», esto es, demasiado buenos como para dejarlos de lado; libros o historias que pueden desempeñar un papel esencial en el desarrollo de su personalidad, de su vida afectiva e intelectual” (Patte 1987, 29-30).

No obstante es cierto que para el educando, formado en una sola tradición, llega un momento en el que se encuentra con otras tradiciones que, en algunos casos, pueden llegar a ser versiones discrepantes de su propia tradición. En esa situación, es el momento de la dialéctica y la discusión racional, que narrativamente tiene su trasunto en el drama. La importancia de las narrativas dramáticas es vital como ejemplificación de las actitudes que se deben adoptar en la situación de conflicto a que lleva la dialéctica entre las tradiciones. Para un adecuado desarrollo, MacIntyre (1993) cuenta con la necesidad y fecundidad de esta fase, previniéndola y alimentándola a través de modelos narrativos de carácter histórico.

---

<sup>7</sup> Un buen estudio sobre esta cuestión lo realiza Max Butlen (2005) “Paradojas de la lectura escolar”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 139-151.

Con el transcurso del tiempo, la narrativa ha de ir siendo aplicada a la propia vida y la autobiografía. Pasa a ser un género necesario para dar unidad al propio proyecto vital y hacerlo inteligible a los ojos de quienes nos rodean, compartan o no la tradición en la que vivimos. Para el logro de este objetivo es precisa una narración adecuada del contexto en el que nos situamos pues, de lo contrario, el relato autobiográfico tampoco es posible.

Al final el relato ideal por el que aboga MacIntyre, como señalara al principio, es el de una búsqueda: aquella en que cada persona está comprometida en pos de la verdad. La búsqueda de la vida humana lograda como un todo, que se hace plena e inteligible precisamente porque es capaz de dar una explicación coherente, si bien siempre limitada, de la verdad y del bien que ha perseguido. Mediante la narración, tal y como lo expone MacIntyre, podemos descubrir y dar respuesta a las grandes preguntas que se hace el ser humano: ¿quién soy? y ¿qué soy?

Construirse o descubrirse en la lectura. La respuesta a esta cuestión que nos planteamos en un inicio la expresa de modo muy claro el propio MacIntyre (1994, 37). “La gente en ciertos momentos de sus vidas a menudo descubre -y la palabra crucial es descubre- que su vida ha tomado una forma narrativa independientemente de cualquier cosa que ella quisiera. Y este descubrimiento que en su vida tiene esta forma narrativa, retrospectivamente puede entenderlo como un movimiento en una dirección más bien que en otra, no es el descubrimiento de que el resto de su vida esté predeterminada, sino un descubrimiento de que hay limitaciones objetivas en las opciones que uno puede hacer, y en la significación de esas opciones. El problema con el constructivismo social es que no reconoce la objetividad necesaria de órdenes sociales”.

## **5. Consecuencias para la educación**

Desde la perspectiva educativa, lo que se ha venido señalando tiene unas consecuencias que merece la pena poner de manifiesto. Integrandolo en las diversas prácticas -como sugiere MacIntyre-, mediante la lectura fomentamos una serie de aspectos necesarios para el descubrimiento y pleno desarrollo personal. Entre esos aspectos destacaría:

### **5.1 Superación del individualismo liberal.**

La importancia de este objetivo radica como principio de análisis social y político que está en el centro de la polémica liberal-comunitarista suscitada tras la caída de los regímenes colectivistas. El individualismo liberal se completa y refuerza con la noción de identidad como valor general, pues “el liberalismo no ve la sociedad más que como una aventura cooperativa para perseguir la ventaja individual; como una asociación esencialmente privada formada por individuos cuyos intereses esenciales son definidos independientemente, y en un sentido, anterior a la comunidad de la cual son miembros” (Naval 1995b, 91).

En la educación y en la enseñanza tiene un impacto decisivo, pues conforma los objetivos y metodologías pedagógicas desde la perspectiva de los valores, destrezas y actitudes individuales, con eminente prioridad sobre las comunitarias. Es la “psicología de la separación”, término con el que A. Bloom (1989, 21) describía hace una década el estado de ánimo de sus estudiantes: “la posibilidad de la separación es ya el hecho de la separación, tanto más cuanto que en la actualidad las personas deben proponerse ser completas y autosuficientes, y no pueden arriesgarse a la interdependencia (...) Somos solitarios sociales”. Como un ejemplo de la necesaria reorientación pedagógica para superar el individualismo cabe citar el abandono del criterio de la competitividad, trascendiéndolo en el valor de la *emulación*. Ser competitivo consiste en ser mejor que otros, para que mi individualidad prevalezca sobre las restantes en un determinado campo de actuación. En cambio, emular a otro es pretender ser tan bueno como él, admirarle y seguirle en las cualidades destacadas de que carezco; por lo cual, la emulación entraña la intención de afirmar al otro, a quien quiero emular. Detrás de la emulación se encuentra, narrativamente, la tradición. Este reconocimiento y apoyo al otro se vierte en otro principio operativo.

## 5.2. Fomentar las tareas cooperativas en el aprendizaje.

Este principio apunta directamente al aprendizaje escolar y académico que al final, como concluye en la evaluación individual, se configura inevitablemente como trabajo individual. La solución no puede venir por la mera inclusión de aisladas y ocasionales tareas a realizar en equipo, pues los parámetros individualistas predominantes se sobrepondrán a los cooperativos. Habitualmente, el trabajo en equipo se entiende de modo asimétrico, como conjunción de diversos esfuerzos provenientes de las diferentes personalidades que integran el equipo. Así podrá ser tal vez en otros ámbitos, pero en la educación no cabe tal asimetría, sino una “interdependencia mutua” (Jordán 1996, 96) que caracteriza al trabajo cooperativo. Es el ideal de la *democracia* que conforma la concepción educativa de J. Dewey, y que no consiste obviamente en la toma de decisiones pedagógicas por votación, sino “en el poder de la experiencia en colaboración y cooperación”, pues “todas las acciones humanas llevan el sello de la comunidad, con la misma fuerza con que lo lleva el lenguaje que se habla” (Dewey 1971).

Debe añadirse que este principio se refiere a todos los elementos de la educación formal, y por ello debe configurar también la misma actividad docente. Ésta debe ser también un trabajo cooperativo, donde el crecimiento del conocimiento no sólo sea conducido, sino también vivido por el profesor. Desde esta perspectiva, resulta poco eficaz el esquema de explicación-comprensión, donde la exposición docente debe ser incorporada o asimilada por el discente. Se precisa más bien de un *trabajo dialógico* o en diálogo entre profesor y alumno,

donde el quehacer expositivo viene determinado por las preguntas del aprendizaje más que por el orden lógico-formal de la ciencia que se enseña<sup>8</sup>.

### 5.3 Valorar el aprendizaje en la acción.

Tampoco es nueva esta orientación pedagógica, y una vez más encuentra en J. Dewey a su precursor más destacado. No obstante, el principio deweyano de “aprendemos haciendo (*learning by doing*)” debe ser conveniente matizado para no decaer en un activismo ciego. La distinción entre acción (*praxis*) y actividad (*poíesis*) es dirimente (Altarejos 1999, cap. 5). La acción inmanente debe fundar la actividad transitiva y exterior del aprendizaje; la prioridad es obrar, para después hacer. Se pueden realizar tareas sin que ello suponga un querer activo de la voluntad ni una plena actuación de la inteligencia: se pueden hacer cosas sin que la razón obre o actúe; es el activismo ciego. Esta cuestión es importante en el ámbito de la educación, pues el obrar feliz “no es el resultado de una *poíesis*, de una producción, sino de una totalidad de *praxis*, de operación” (Spaemann 1991, 59).

Esta orientación tiene un valor decisivo para la conformación de la educación. Para ello, por ejemplo, se debe recuperar el valor formativo de las grandes narraciones. En las narraciones consagradas se nos ofrecen personajes que, mediante su acción, nos enlazan con otras concepciones del mundo y de la vida y nos implican en la valoración de su actuación y su historia. Es el gran recurso de la *paideia* griega, que concitaba la *mímesis* o reproducción de acciones, es decir, *la imitación* en su más fecundo y noble sentido.

Con las narraciones se apela directamente a la afectividad, y sólo de modo derivado al conocimiento intelectual; el lenguaje educativo se hace *simbólica*. Puede considerarse el símbolo como “la imagen de una cosa, que hace intuitivamente presente otra distinta, de modo no racional y lógico, sino directo, alusivo e imperfecto, no completamente determinado, de tal modo que empezamos a poseer de algún modo lo simbolizado” (Yepes 2003, 339); así, se distingue del signo conceptual, abstracto y con un significado y un referente precisos, propio del lenguaje científico. La teoría y la práctica educativa, sin desecharlas, deben colocar a las ciencias en su lugar debido, y no caer en un cientificismo pedagógico. En las narraciones, el lenguaje es simbólico; más aún: los mismos personajes son ya símbolos humanos, pues “en ellos se expone la dialéctica entre la ingenuidad y la astucia, entre la belleza y la envidia, la desesperanza ante la tarea desproporcionada e imposible, la ayuda misteriosa y gratuita que permite conquistar lo inaccesible, el desciframiento del acertijo que abre el mejor camino hacia lo maravilloso, el cual se esconde bajo la hermosura ... Es decir, se expone la verdad del hombre, ésa que es su verdad siempre y en todo lugar” (Naval 1992, 410). Verdad que se manifiesta ya desde los cuentos infantiles.

---

<sup>8</sup> Para un amplio y sugerente desarrollo de esta concepción cfr. Not, L (1992) *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, Herder, Barcelona,

5.4 Resaltar la belleza, que congrega por sí misma sensibilidades diversas.

Dentro de los diferentes cánones estéticos de las diversas culturas pueden encontrarse elementos bellos que pueden ser compartidos universalmente; lo que se precisa es saber apreciarlos y, para ello, haber tenido una educación estética efectiva.

Muchas razones pueden darse acerca del valor formativo de la belleza. En nuestro contexto cabe destacar una sobre las otras: el disfrute de la belleza es un poderoso antídoto contra las tendencias egotistas que tuercen la recta comprensión de la identidad. Dice Aristóteles en la *Retórica* (1336 b 30) que las cosas bellas son “aquéllas que uno hace descuidando su propio interés”. Ante la belleza se nubla el valor de la utilidad, pues “bello se contrapone de modo agudo a útil. (...) La belleza es un valor que en cierto modo convierte en fines a los seres que la tienen” (Yepes 2003, 201).

De nuevo se trata aquí de incidir en la afectividad. Para conseguirlo es preciso ante todo saber orientarse por lo más valioso, que podrá ser lo más fácilmente compartido por todos, y desde luego, como señala Aristóteles en la *Retórica* (1364 b 25) “lo bello es lo por sí mismo preferible”; y Tomás de Aquino (*In X Ethicorum*, lect. IX) afirma que es “lo que nos capta por su propio valor y nos atrae por su dignidad”. Desarrollando el sentido estético, esto es, la capacidad de apreciar y disfrutar de la belleza, se propicia eficientemente la apertura del ser personal. Siguiendo a Gadamer (1996) la lectura es la forma efectiva de todo encuentro con el arte.

5.5. Potenciar el estudio de las humanidades.

Las anteriores orientaciones y objetivos pedagógicos conducen inevitablemente a éste, y no es preciso insistir más. No obstante sí que hay una aclaración pertinente a realizar: este criterio no va en detrimento de las ciencias particulares y de su indudable papel en la enseñanza. Pero sí se hace necesario restringir su desmesurada presencia en el diseño curricular, fruto del cientificismo. Es evidente que los problemas derivados de ese cientificismo para el pleno desarrollo de la persona humana no van a resolverse con criterios técnicos, sino con principios antropológicos y éticos; y donde éstos resplandecen es en las humanidades (Ibáñez-Martín 1975).

Mediante el estudio de las humanidades, además, podrá recuperarse el sentido humanístico de la ciencia, hoy bastante preterido por la abusiva predominancia del pragmatista espíritu de utilidad. Los grandes descubrimientos científicos, además, presentan una belleza insondable en su gestación y culminación. Convendría dar entrada también en la educación a las narraciones que la historia de la ciencia encierra. Por ejemplo, la medida del perímetro de la Tierra realizada por Eratóstenes en el siglo III a. C. es un episodio de una gran belleza por el talento especulativo y el ingenio que demuestra en su autor, a pesar de la corrección que el resultado ha sufrido en

nuestra época. Análogamente, también los errores cometidos son sumamente instructivos si se consideran desde un espíritu humanístico; así, por ejemplo, la compleja y brillante descripción astronómica de Ptolomeo, aunque errónea por la estipulación de las órbitas planetarias como circulares y no elípticas.

La polémica de las dos culturas —ciencias y letras— suscitada por P. Snow (Leváis 1962) resulta artificial si se la juzga desde la perspectiva profunda del conocimiento y del saber humano; es fruto de la dicotomía producida por el dualismo metódico (Altarejos, Rodríguez, Fontrodona 2007, cap. II). Como ya dijo Iris Murdoch (1970, 34) hace tiempo, “sólo hay una cultura respecto de la cual la ciencia, tan interesante y tan peligrosa, es ahora una parte importante. Pero el aspecto más esencial y fundamental de la cultura es el estudio de la literatura, en cuanto ésta es una educación acerca de cómo imaginar y entender las situaciones humanas. Somos hombres y somos agentes morales antes que científicos y el lugar de la ciencia en la vida humana debe ser discutido en *palabras*”.

Las humanidades nos muestran al ser humano en sus dimensiones vitales esenciales: el lenguaje en la lingüística y la literatura, el espacio en la geografía, el tiempo en la historia, su formación en la pedagogía, su pensamiento en la filosofía, etc. Propician un reencuentro el hombre consigo mismo, con su identidad originaria, al tiempo que le incita a la apertura hacia otros hombres, esto es hacia la universalidad en sus pensamientos, deseos y afectos.

## Bibliografía

- Altarejos, F (1999) *Dimensión ética de la educación*, Pamplona: Eunsa.
- Altarejos, F, Rodríguez, A, Fontrodona, J (2007) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*, 2ª ed. Astrolabio, Pamplona: Eunsa.
- Arendt, H. (1992) *Hombres en tiempos de oscuridad*, traducción Claudia Ferrari Barcelona: Gedisa.
- Arendt, H. (1993) *La condición humana*, Introducción de Manuel Cruz; traducción de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder.
- Bloom, A (1989) *El cierre de la mente moderna*, Prólogo de la edición americana Saul Bellow; presentación de la edición española de Salvador Giner ; traducción de Adolfo Martín Barcelona: Plaza & Janés.
- Butlen, M (2005) “Paradojas de la lectura escolar”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 139-151.
- Castells, M. (2000), *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.
- Dewey, J (1971) *Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación*, 7ª ed. Buenos Aires: Losada.
- European Council (2005), “Presidency Conclusions”, Brussels, 22 and 23 March.
- Gadamer, H.G. (1996) *Verdad y Método*. Traducido por Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapino. Salamanca: Sígueme.
- Grisez, G. y Shaw, R. (1993), *Ser persona: curso de ética*, versión española, realizada por Manuel Alcázar García, Madrid: Rialp.
- Hardy, B (1968) “Towards a Poetics of Fiction: An Approach Through Narrative”, *Novel*, 2, 5-14.
- Ibáñez-Martín, J. A (1975) *Hacia una formación humanística*, Barcelona: Herder.
- Janer, G. (2002) *Infancias soñadas y otros ensayos*, Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Jordán, J. A. (1996) *Propuestas de educación intercultural para profesores*, Barcelona: Ceac.
- Leavis, F.R. (1962) *Two cultures?: the significance of C.P. Snow*, London: Chatto & Windus.

- Llano, A (1992) "Presentación", MacIntyre, A., *Tres versiones rivales de la ética. Enciclopedia, Genealogía y Tradición*, traducción de Rogelio Rovira. Madrid: Rialp.
- MacIntyre, A (1981) *After virtue: A Study in Moral Theory*, London, Duckworth and Notre Dame, University of Notre Dame.
- MacIntyre, A (1990) *Three Rival Versions of Moral Enquiry: Enciclopedia, Genealogy, Tradition*, London: Duckwoeth,; Notre Dame: University of Notre Dame.
- MacIntyre, A (1993) "Are Philosophical Problems Insoluble?: The Relevance of System and History", en Patricia Cook (ed.) *Philosophical Imagination and Culture Memory: Appropriating Historical Traditions*, Duke University Press; Durham, New York and London, 65-82.
- MacIntyre, A (1994) "Interview with Alasdair MacIntyre", *Kinesis*, 20, (2), 34-47.
- McLaughlin, T. (2005), "The Educative Importance of Ethos", *British Journal of Educational Studies* 53(3), 306-325.
- Mink, L.O. (1987), *History and Fiction as Modes of Comprehension*, en *Historical Understanding*, Ithaca, 42-60.
- Murdoch, I (1970) *The Sovereignty of Good*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Naval, C (1992) *Educación, Retórica y Poética*, Pamplona: Eunsa.
- Naval, C (1995a) *Enseñanza y comunicación*, Pamplona: Eunsa.
- Naval, C (1995b) *Educar ciudadanos: la polémica liberal-comunitarista en educación*, Pamplona: Eunsa.
- Naval, C (2001) *La enseñanza en el maestro agustiniano : enseñar con palabras, aprender por uno mismo*, Pamplona: Eunsa.
- Not, L (1992) *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, Barcelona: Herder.
- Olábarri, I (1984) *En torno al carácter y al objeto de la ciencia histórica*, en "Anuario Filosófico" XVII,1, 157-172.
- Olábarri, I (1995) «New» *New History: A Longue Durée Structure*, en *History and Theory* 34, 1 (1995) 1-29.
- Patte, G (1987) *Laissez-les lire*. Paris, Enfance heureuse.
- Ricoeur, P (1983), *Temps et récit*, Paris: Seuil.
- Ricoeur, P (1986) *De l'interprétation*, en *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*, Paris.
- Ricoeur, P (1990) *Soi-même comme un autre*, Paris: Seuil.



Rodríguez, A (2000) "Coexistencia e intersubjetividad", *Studia Poliana*, Pamplona, 3, 9-33.

Spaemann, R (1991) *Felicidad y benevolencia*, traducción, notas y estudio introductorio José Luis del Barco. Madrid: Rialp.

Spaemann, R.(2001) *Ética: cuestiones fundamentales*. Versión española y prólogo, José María Yanguas. Pamplona: Eunsa.

Steiner, G (1991) *Presencias reales. ¿Hay algo en lo que decimos?*, Barcelona: Destino.

Taylor, Ch. (1989) *Sources of the Self: the making of the modern identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Yepes, Stork, R. (2003) *Fundamentos de Antropología; un ideal de la excelencia humana*, Pamplona: Eunsa.

**XXVI SITE**

**SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA  
DE LA EDUCACIÓN**

**LECTURA Y EDUCACIÓN**

**ADDENDA**

**LA LECTURA COMO PROGRAMA PEDAGÓGICO  
PARA UN BUEN DESARROLLO EDUCATIVO**

Miguel A. Santos Rego  
Mar Lorenzo Moledo  
Universidad de Santiago de Compostela

**LLORET DE MAR (BARCELONA)**

**12-14 DE NOVIEMBRE DE 2007**

# LA LECTURA COMO PROGRAMA PEDAGÓGICO PARA UN BUEN DESARROLLO EDUCATIVO

Miguel A. Santos Rego  
Mar Lorenzo Moledo  
Universidad de Santiago de Compostela

## Introducción

En plena era informática, en la que el mismo concepto de alfabetización no se entiende al margen de la sumisión digital en las políticas de desarrollo educativo, la lectura sigue ostentando la inmarcesible condición de gran pórtico cultural puesto que es a su través como los humanos logramos hacernos cargo de nuestra misma experiencia, expresada según registros y productos narrativos que facilitan el aprendizaje de las cosas y del mundo, ampliando los márgenes comprensivos e interpretativos de la realidad, cuyo sentido es susceptible de construcción mediante la adecuada combinación de palabras y frases.

Sin embargo, el acto de leer no es reflejo ni ha sido incorporado al *hardware* biológico con el que nacemos. En condiciones normales, el niño está preparado para convertirse, desde su primera infancia, en sujeto lector, pero es lo cierto que tan importante adquisición para su crecimiento y maduración individual sólo será posible si recibe los oportunos cuidados y la suficiente estimulación cognitiva y afectiva, antes en el ambiente familiar y más tarde -sin abandonar las anteriores- en la escuela<sup>1</sup>. En primera instancia, son estos los marcos de referencia a los que remitir la tarea instructiva que exige el progresivo dominio de una destreza basal como la lectura, de complicado desempeño sin el funcional engranaje sensorial y procesual en la exploración infantil del medio circundante, pero también de ilimitados e impredecibles recorridos en la trayectoria de las mujeres y de los hombres a lo largo de su existencia. La gracia de la lectura, en suma, nos ha hecho crecer en humanidad y en comunidad de vida (García Carrasco, 2007).

No todo está fijado en la biografía en cuanto a puntos de inflexión donde reconocer el auténtico motor de arranque, esto es, las circunstancias inductoras, para llegar a ser un excelente lector ya que, solidificados los cimientos en las primeras etapas evolutivas, son muy variadas las motivaciones, amén de harto complejas en la búsqueda de vínculos con factores o acontecimientos que puedan explicar las razones por las que se vigorizan o disminuyen, moderada o radicalmente en ambos casos, las conductas lectoras.

De lo que no tenemos duda alguna es de que la pedagogía de la lectura hay que hacerla dentro y fuera de las instituciones formales de enseñanza, toda vez que en su estudio y, sobre todo, en la formulación de buenas preguntas y mejores hipótesis, nos daremos de bruces con elementos de la vida relacional en los que un enfoque de aprendizaje social ayudará a poner orden explicativo, y aún a repartir juego en la discusión sobre el impacto de estrategias basadas en modelos de intervención al efecto,

---

<sup>1</sup> En uno de sus semanales artículos, el escritor Juan Manuel de Prada confesaba: “mi abuelo me enseñó a leer y escribir antes de ir a la escuela. La lectura fue la llave que me entregó para descifrar el mundo” (*El Semanal*, Número 1019, 6-12 de mayo de 2007, p. 12).

máxime cuando nos encontramos con niños en situación de riesgo por no tener ninguna habilidad lectora, sin la que su evaluación de competencias básicas está anunciada de antemano. Con sus deletéreas consecuencias para su aprendizaje posterior y, lo que es peor, para sus oportunidades en la vida.

Pues bien, será en tal aspecto en el que centraremos esta aportación al SITE 07, fundamentalmente informativa y descriptiva, siendo nuestro propósito para la ocasión la comunicación y puesta en valor pedagógico de un programa de lectura preventivamente orientado, y del que tenemos conocimiento de primera mano gracias a la estancia que hace años pudimos realizar en la Johns Hopkins University. Se trata del célebre “Success for All” (“Éxito para Todos”), iniciado hace veinte años en aquella prestigiosa institución académica por Robert E. Slavin y equipo, llegando hasta hoy convertido, merced a su crecimiento exponencial, en influyente Fundación, que extiende sus ansias reformistas a las escuelas y sistemas educativos de diferentes países ([www.successforall.net](http://www.successforall.net)).

### **Lectura y desarrollo educativo. Un programa para el éxito.**

Se parte de la toma en consideración de las fatales repercusiones que pueden darse si las deficiencias en lectura no se atajan tempranamente. Es la sombra del fracaso escolar la que colea en el horizonte y, por ello, el enfoque, antes que correctivo o simplemente remedial, debe ser preventivo. Quiere decirse que lo conveniente es la existencia de programas apropiados al desarrollo lector desde la educación infantil, de modo que los niños procedentes de ambientes con cierto riesgo social puedan llegar a desempeñarse con éxito en la enseñanza primaria.

Por lo tanto, ya se habrá podido atisbar que lo definitivo es la sistematización y aplicación del conocimiento que tenemos sobre alumnos en situación de riesgo, atendiendo a los aspectos organizativos del centro, y de cada aula, para controlar en lo posible los problemas lectores antes de que estos se presenten en toda su crudeza académica y empiecen a dañar también dimensiones afectivas y emocionales de los sujetos.

El eje de la acción no es otro que proporcionar una enriquecedora dinámica pedagógica a través de la que puedan edificar un firme fundamento de habilidades básicas. Con un compromiso diáfano: que cada niño alcance el ecuador del nivel leyendo y usando otras habilidades a nivel promedio, o cerca del mismo, para que pueda continuar superándose en los cursos siguientes (Slavin, Madden, Dolan, y Wasik, 1996; Slavin y Madden, 2001a; Slavin y Madden, 2001b; Santos Rego y Slavin, 2002).

Antes de su expansión en el concierto norteamericano, y más allá de sus fronteras, la aplicación se orientó hacia centros públicos con apreciables índices de fracaso escolar, casi todos pertenecientes a lo que allí han rotulado como “Title I”, a saber, centros en los que, aproximadamente, la mitad de los estudiantes provienen de hogares con manifiestas dificultades socio-económicas.

Dada la controvertida historia de los programas de educación bilingüe en los Estados Unidos, cuya dialéctica no se puede separar de las oleadas migratorias hacia ese país, es lógico que este tipo de programas también se hayan conectado con el tema que nos convoca, incluyendo la cuestión sobre lengua preferente al inicio de la escolaridad

(cfr. Slavin y Cheung, 2005). Por ello, existiendo el programa en español, traducido y adaptado para la enorme comunidad que habla el idioma de Cervantes por aquellas latitudes (ver Slavin y Calderón, 2001), bien estaría que se probaran sus bondades y potenciales beneficios por estos pagos. Vamos, pues, teniendo presentes las limitaciones de una addenda, con los elementos fundamentales de la propuesta.

### **Lectura y aprendizaje cooperativo. Una visión panorámica de “Success for All”**

Este programa aborda la enseñanza de la lectura a partir de la investigación y uso efectivo del aprendizaje cooperativo (Santos Rego, 1990a, 1990b; Slavin, 1999; Santos Rego y Slavin, 2002). Las maestras de lectura de cada grado inician la actividad leyendo relatos de literatura infantil y les involucran en una pequeña discusión acerca del cuento, a fin de mejorar sus destrezas de comprensión y escucha. Se enfatiza el desarrollo del lenguaje oral y de las habilidades previas a la lectura mediante unidades temáticas que incorporan áreas como lenguaje, arte y escritura. Uno de los componentes, llamado “StaR” (*Store Telling and Retelling*), cuyo equivalente en español es “CyReC” (*Contar y Recapitular el Cuento*), consiste en que escuchen el cuento, lo vuelvan a contar, y representen la historia. Un aspecto atendido tiene que ver con la conciencia fonética, que favorece la discriminación auditiva y es una base estratégica en la instrucción lectora.

Pero ‘Éxito para Todos’, que es un programa de investigación, incluye, a su vez, otros (sub)programas más específicos. Uno de ellos es *Reading Roots (Raíces de la Lectura)*, que se presenta, por lo general, en la última fase de la educación infantil o al comienzo de primaria. Aquí se trabaja con una serie de cuentos muy breves (minilibros) escritos con un sistema fónico de lectura. Se pone hincapié en la lectura repetitiva tanto en parejas como con el maestro. La serie empieza con un conjunto de “Cuentos Compartidos”, donde hay una parte del texto -la del maestro- escrita en letra pequeña, y otra en letra grande, la del alumno. Esta parte del alumno usa un vocabulario controlado fonéticamente. A medida que los libros avanzan en grado de dificultad, la parte del maestro se hace más pequeña y la del alumno más grande, hasta llegar al punto en los niños son capaces de leer el libro completo. Se trata, por lo tanto, de un sistema de andamiaje que facilita el progreso discente.

Puesto que atención y participación activa del alumno son aspectos fundamentales, estas se promueven a base de actividades en las que se presentan letras y sonidos, pasando del lenguaje oral a la simbología escrita. Los sonidos individuales se integran en un contexto de palabras, oraciones y cuentos. La enseñanza incluye el aprendizaje de la estructura del cuento, habilidades de comprensión específicas, estrategias metacognitivas de autoevaluación y autocorrección, e integración de lectura y escritura. Al programa en lengua española se le ha dado el nombre de “Lee Conmigo”, empleando las mismas estrategias que “Reading Roots”.

Al concluir el nivel preparatorio de lectura se introduce a los niños en *Reading Wins (Alas para Leer)*, que es, en la práctica, una adaptación de la estrategia de aprendizaje cooperativo llamada “Composición y Lectura Integrada Cooperativa” y conocida por sus siglas en inglés CIRC (Cooperative Integrated Reading and Composition) (Santos Rego, 1990; Slavin, 1999). Lo principal son, por lo tanto, las actividades de aprendizaje cooperativo diseñadas en torno a la estructura del cuento, la predicción, el resumen, la adquisición de vocabulario, la decodificación y la escritura

relacionada con el mismo relato. Estas actividades se desarrollan tanto en pareja como en equipo. Mientras las primeras incluyen lectura y discusiones estructuradas acerca de cuentos y novelas, el trabajo en equipo involucra a los alumnos en el estudio del vocabulario y del contenido del cuento. La escritura relacionada con el cuento conforma también una actividad que se realiza entre compañeros de equipo. Lo que trata de hacer el aprendizaje cooperativo es aumentar tanto la motivación de los alumnos como su participación en actividades de corte cognitivo, imprescindibles para desarrollar las destrezas necesarias en relación con la comprensión lectora (resúmenes, parafraseo de textos,...). Los estudios realizados acerca de CIRC han mostrado un aumento significativo en las destrezas lingüísticas y de comprensión de la lectura en las niñas y niños implicados en su estructura didáctica (cfr. Fielding y Pearson, 1994; Slavin y Madden, 2001).

Pero la lectura de cuentos no lo es todo. Además, los maestros proporcionan instrucción directa relacionada con la comprensión lectora y sus correspondientes habilidades de desarrollo, practicadas, desde luego, en equipo. El material que se ofrece a cada profesor incluye una pequeña biblioteca de aula, en la que hay, sobre todo, libros adaptados a cada nivel de lectura. Los niños pueden llevarse a casa los libros que deseen a los que tienen que dedicar unos veinte minutos diarios. Dos veces por semana los alumnos comparten los textos en el llamado *club de los libros*, para lo cual se les anima a que realicen presentaciones, hagan resúmenes, o representen funciones de títeres, entre otras posibilidades, siempre abiertas a nuevas acciones y creaciones.

El programa “Alas para Leer” cuenta con material de apoyo tanto en inglés como en español, y llega hasta sexto curso. Los materiales en lengua inglesa se han creado tomando como base obras de literatura reconocidas, así como una amplia variedad de libros populares y antologías. Se ha escrito material de apoyo para más de cien novelas infantiles y para la mayoría de los libros considerados fundamentales. Lo mismo se ha hecho con materiales en español, a partir de novelas y libros importantes en la literatura iberoamericana.

Después de un año con el programa, las escuelas comprometidas en el programa “Success for All” tratan de optimizar el lenguaje y la escritura de los niños poniendo en marcha una estrategia basada en los fundamentos del aprendizaje cooperativo. Se trata, resumidamente, de lo siguiente. Puesto que los grupos entre primero y sexto son heterogéneos y se han formado en función de la edad, los alumnos trabajan en el que le corresponde la mayor parte de la jornada. Sin embargo, durante los noventa minutos del período de lectura se reagrupa a los alumnos de acuerdo con su nivel de desempeño.

Se trata de formar grupos de lectura en los que todos los participantes tengan el mismo nivel. Así, una clase de lectura del segundo nivel puede estar formada por niñas y niños del primer, segundo y tercer curso, con igual nivel de desempeño. Las clases de lectura son más pequeñas que las ordinarias ya que en ese período común de lectura podemos encontrar desde un profesor de educación especial hasta otro de arte, o incluso un bibliotecario. El proceso de reagrupamiento permite a los maestros enseñar al grupo entero sin tener que dividir la clase en equipos de lectura, lo que favorece un mayor aprovechamiento del tiempo docente al no estar pendiente de libros de trabajo o, como ocurre en grupos múltiples de lectura, de otras actividades de seguimiento.

Cada dos meses se evalúa, contando con escalas ya establecidas, el progreso de los alumnos, cuyos resultados son utilizados, entre otras cosas, para determinar quien necesita de tutoría concreta, para llevar a cabo reasignaciones a nuevos grupos de lectura, para hacer adaptaciones programáticas, o para identificar a los sujetos que precisan distintos tipos de ayuda, bien de la familia o de otros profesionales.

### **Tutoría Lectora o Atención Individualizada**

Se trata de uno de los elementos más significativos pues apunta hacia una labor cercana al alumno tratando de que este experimente lo antes posible el éxito en lectura. En los estudiantes procedentes de ambientes con factores de riesgo social, constituye una estrategia bastante eficaz la tutoría que realizan sus maestros, ya que la acción se ejecuta en condiciones de atención expresamente individual.

En la función tutorial también pueden intervenir asistentes capacitados (suelen ser alumnas/os de otros niveles) que se ocupan de niños con dificultades lectoras menos graves. En tal coyuntura, los maestros supervisan, apoyan y marcan estrategias preferentes. Cuando es el caso, los profesores particulares ayudan a que los niños tengan éxito en el programa establecido de lectura, pero no abordan otros objetivos. El maestro trabaja con el alumno en el mismo cuento y sobre los mismos conceptos que se leen y se imparten en las clases normales de lectura. No obstante, identifican problemas de aprendizaje y usan distintas estrategias para que adquieran las mismas habilidades. Asimismo, enseñan destrezas metacognitivas adicionales con una orientación motivacional.

Dependiendo del tamaño de la escuela, así tendremos un mayor o menor número de tutores de atención individual. Estos tienen unas funciones complementarias a los maestros de clase, los cuales se ven ayudados cuando merma el tamaño de la misma. Con el propósito de comunicarse los problemas específicos de los alumnos se utilizan informes escritos, y se hacen reuniones periódicas tratando de coordinar el plan de trabajo que cada niño precise.

La ubicación grupal o de nivel, y los requerimientos tutoriales se basan en evaluaciones lectoras individuales. En la asignación de tutorías específicas que, en realidad, vienen a ser clases particulares, la prioridad corresponde a los alumnos de primer grado. No podría ser de otra manera dada la función nuclear del programa, esto es, apurar el éxito lector desde las primeras etapas de la escolarización formal.

En cuanto a la capacitación del profesorado, ni que decir tiene que se trata de profesionales especializados, con formación continuada y provistos de manuales detallados para una buena actuación en el programa. Se intuirá fácilmente que las sesiones de entrenamiento para los docentes de primero a quinto grado, así como para los tutores específicos, se centran en la ejecución del programa de lectura.

Algunas revisiones de la literatura sobre los efectos de la tutoría en lectura han evidenciado sus ventajas, incluso cuando los tutores son niños o jóvenes actuando como tales cerca de sus iguales (Shanahan, 1998). Tengamos muy en cuenta la importancia de la interacción social tutor-alumno y el modo en que tal interacción conforma el ambiente de aprendizaje, junto a la relevancia de algunos aspectos en la dinámica relacional, como la calidad y proximidad de las explicaciones, la atención a las

necesidades de cada tutorizado, la sensibilidad ante los errores, o la misma empatía y relación de apoyo entre ambos. En una palabra, la buena tutoría para la mejora lectora fusiona de modo efectivo procesos cognitivos y afectivos. Y eso, normalmente, se nota también en el desempeño y actuación lectora de los alumnos.

Otro elemento a tener en cuenta, en ese mismo sentido, son los positivos efectos sobre la lectura de la tutoría (*one-on-one tutoring*) con alumnos en situación de riesgo que han participado en programas de refuerzo fuera del tiempo escolar. Tal fue uno de los hallazgos más firmes en un reciente meta-análisis, confirmando las hipótesis de trabajos anteriores en el campo (Lauer et al., 2006). De ahí la edificante insistencia en la recomendación de la estrategia tutorial bien articulada en todo programa educativo, en la escuela, con la colaboración de la escuela, o fuera de la escuela, donde una meta sea la adquisición o mejora de la aptitud lectora.

### **La implicación de la familia**

Sin los padres la mayoría de las intervenciones de este tipo disminuyen sus posibilidades. Razón de sobra para que en cada centro exista un equipo de apoyo familiar. Su cometido es el de motivar y ofrecer confianza para que participen en la educación de sus hijos, aumentando de paso el ‘entusiasmo’ lector en la unidad familiar.

No se agota ahí la misión del referido equipo pues presta otros servicios de naturaleza informativa y de asesoría en temas de utilidad inmediata. Su composición es la siguiente: un enlace entre familia y escuela, un consejero (si ello es posible), un miembro del personal especializado en capacitación (a quien se llama ‘facilitador’) y cualquier otro colaborador competente, contratado al efecto, o procedente del personal escolar. Realmente es al ‘facilitador’, perteneciente a la estructura del programa general, al que corresponde coordinar las actividades del equipo de apoyo familiar con las propias del personal docente.

Crear y consolidar un adecuado clima con las familias es la función más notoria del equipo. En tal marco relacional se promueven otras actividades formativas que pretenden incidir en las habilidades educadoras de los progenitores, e incluso son muchas las escuelas que brindan estrategias (“Creando Lectores” es como se bautizó una de ellas) para hacer, como antes decíamos, que los padres puedan aprovechar, y disfrutar, leyéndoles o leyendo con sus hijos. Desde luego, la ayuda de este equipo es de gran importancia pues gestionan la solución de problemas ligados a las características socio-culturales de las familias, incluidas las carencias materiales o los desajustes conductuales. Además, su relación con el programa educativo de la escuela es directa propiciando, de hecho, una intervención adicional a la del equipo pedagógico.

### **La lectura como programa de investigación y evaluación**

A la vista de su amplia aceptación, *Éxito para todos* se convirtió rápidamente en un programa interesado por la investigación y la evaluación, comparando las escuelas que hacen uso del mismo con otras que no lo aplican (escuelas control). La medida de referencia es, naturalmente, el desempeño en lectura, empezando con grupos de estudio en infantil o al inicio de primaria y siguiendo su progreso en los siguientes cursos, hasta el quinto o el sexto año.



El personal que administra las pruebas de lectura es ajeno al programa. Y siempre se han tomado las medidas necesarias para evitar que quienes las pasan sepan si se encuentran en un centro en el que se trabaja con este enfoque o, por el contrario, se trata de una escuela control. En cuanto a la evaluación, el diseño es bastante común. Cada escuela del programa se empareja con una escuela control de similares características en cuanto a nivel de éxito escolar, presencia de alumnos inmigrantes, grado de etnicidad, nivel adquisitivo de las familias, etc.

Sobre los resultados de los estudios que han evaluado el programa nos permitimos remitir al lector interesado a varios trabajos sobre el particular (Hurley, Chamberlain, Slavin, y Madden, 2000; Slavin y Madden, 2001, Santos Rego y Slavin, 2002). En general los efectos encontrados han sido positivos y favorables al programa, alcanzando incluso una considerable importancia estadística ( $p=0,05$  o superior) en una gran parte de las mediciones realizadas en cada uno de los grados, del primero al quinto. Tal efecto continuó manifestándose, generalmente, en los alumnos al pasar al sexto y al séptimo año. Los tamaños del efecto (resultados) fueron especialmente positivos con alumnos de bajo aprovechamiento.

Conviene decir también que tales resultados han influido para que *Success for All* haya llegado a ser, en los últimos años, una verdadera cabeza de puente para añadir en esa tipología de escuelas otros programas paralelos (entre otros, de ciencias naturales y ciencias sociales), originándose así un proyecto enormemente ambicioso como es ahora mismo *Raíces y Alas (Roots and Wings)*.

## **Conclusión**

Independientemente de la mayor o menor objetividad que podamos esgrimir, considerando los resultados de la investigación sobre los efectos del programa, y los dispares comentarios a los que ha dado lugar en la literatura especializada (son ya más de dos décadas de presencia y aplicación, sometido a escrutinio de distintas agencias de evaluación), *Éxito para Todos* no se habría mantenido con la fuerza y los medios con que ha sido capaz de hacerlo sin cuotas importantes de aceptación en virtud del papel jugado en contextos deprivados o donde las familias no reúnen las mejores condiciones para proporcionar una adecuada atención a sus vástagos.

La evidencia disponible muestra un impacto particularmente importante en el nivel de aprovechamiento de los alumnos con habilidades limitadas en el dominio del inglés, tanto en programas bilingües como en aquellos donde predomina el idioma citado como segunda lengua. Y el hecho de que sean muchas las escuelas que permanecen asociadas al proyecto, superando etapas de crisis por recortes presupuestarios o falta de liderazgo pedagógico es otro indicador de consistencia sostenida.

Creemos, finalmente, que son las políticas educativas que se plantean en serio objetivos de equidad y calidad para un tiempo determinado las que pueden ampliar en la esfera pública las interesantes perspectivas que resultan de una experiencia tan dilatada como la de este Proyecto, que R.E. Slavin y su Equipo convirtieron en aldabonazo socio-educativo desde la Universidad Johns Hopkins, haciendo de la lectura palanca de prevención de las tempranas dificultades escolares y, consiguientemente, vía hacia una mayor socialización del éxito escolar.

## Referencias

- Fielding, L. G. y Pearson, P. D. (1994) Reading comprehension: what works, *Educational Leadership*, 51, 5, 62-68.
- García Carrasco, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder.
- Harley, E.; Chamberlain, A.; Slavin, R.E.; y Madden, N.A. (2000) *Effects of success for all on TAAS reading*, Baltimore: Johns Hopkins University.
- Lauer, P.A. (2006) Out-of-school-time programs: a meta-analysis of effects for at-risk students, *Review of Educational Research*, 76, 2, 275-313.
- Santos Rego, M.A. (1990a) Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación, *Revista Española de Pedagogía*, 185, 53-78.
- Santos Rego, M.A. (1990b) Lectura e intervención pedagógica: el soporte cognitivo-motivacional, *Revista de Educación*, 293, 435-450.
- Santos Rego, M.A. y Slavin, R.E. (2002) La condición del éxito en la intervención pedagógica con niños en situación de riesgo: el programa 'success for all', *Revista de Investigación Educativa*, 20, 1, 173-188.
- Shaahan, T. (1998) On the effectiveness and limitations of tutoring in reading, en Pearson, P.D. y Iran-Nejad, A. (eds.) *Review of research in education*, vol. 23, Washington, D.C.: AERA, 217-234.
- Slavin, R.E. (1999) *Aprendizaje cooperativo*, Buenos Aires: Aique.
- Slavin, R.E. y Calderón, M. (2001) *Effective programs for latino students*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (eds.)(2001a) *Success for all. Research and reform in elementary education*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Slavin, R.E. y Madden, N.A. (eds.)(2001b) *One million children: success for all*, Thousand Oakes, CA: Corwin.
- Slavin, R.E. y Cheung, A. (2006) A synthesis of research on language of reading instruction for english language learners, *Review of Educational Research*, 75, 2, 247-284.
- Slavin, R.E.; Karweit, N.L.; y Wasik, B.A. (1994) *Preventing early school failure. Research, policy, and practice*, Needham Heights, Massachusetts: Allyn and Bacon.

## LA LECTURA: UNA DIMENSIÓN MÁS EN EL DOMINIO DEL LENGUAJE

(Addenda a la I Ponencia: Lecturas en educación)

Jaume Sarramona  
UAB

---

En la parte de la primera ponencia que firman Félix Etxeberria y Gonzalo Vázquez se destaca que estrecha vinculación entre lectura y habla, señalando que “la lectura tiene ... un cierto sentido dialógico y, por así decirlo, público” ... aspecto éste que también se analiza en detalle en la ponencia tercera, firmada por Colom y Touriñán. Lo que en definitiva se puede concluir es que no es posible una lectura comprensiva profunda en un idioma sin dominar igualmente las otras dimensiones del mismo: la expresión y comprensión oral y la expresión escrita. Es entonces cuando la lectura se enmarca en el contexto del diálogo con el autor del texto en toda su plenitud.

Por ello, tomar simples medidas de incorporar un tiempo más de lectura en el horario escolar, a menos que tal lectura se acompañe de las otras dimensiones del lenguaje, difícilmente logrará su objetivo de mejorar el nivel de comprensión y los hábitos lectores de nuestros alumnos. El dominio lector es un dominio más de las dimensiones comunicativas del lenguaje. Pero el dominio lector no está separado de la actitud que se tenga hacia la lectura; esto es, el gusto por la lectura y el hábito de la lectura como actividad personal. Así lo demuestran todos los estudios sobre comprensión lectora, donde existe una correlación positiva entre comprensión, hábito y goce por la lectura. Por tanto, uso habitual del lenguaje (comunicativo interpersonal), instalación de hábitos lectores y goce por la lectura son diversas caras de un mismo fenómeno.

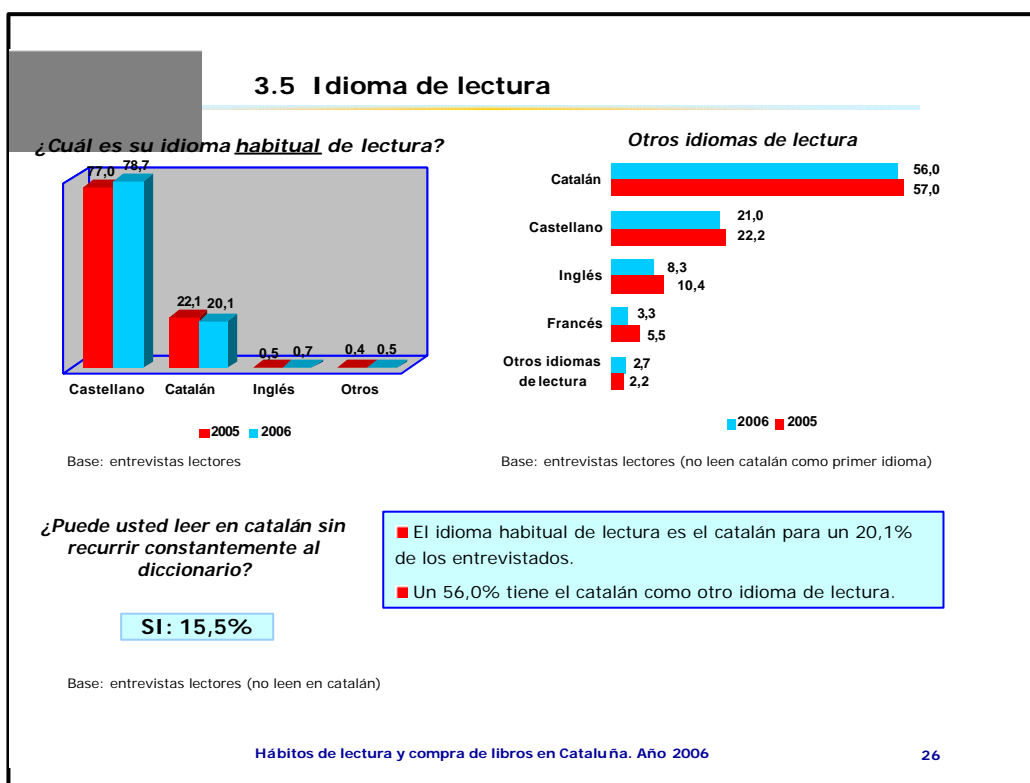
Al respecto, puede ser significativa la situación que se vive actualmente en Catalunya respecto al conocimiento, uso y lectura en la lengua propia, el catalán. Las estadísticas son bien elocuentes de la disfunción existente entre el conocimiento formal de la lengua, que lo posee una gran parte de los ciudadanos de los territorios de habla catalana y los hábitos escribanos y lectores. En la tabla adjunta se muestra el conocimiento de la lengua en las diversas fases de comprensión y expresión oral y escrita, según el informe presentado por el presidente del Institut d'Estudis Catalans en el 2004 ([http://www.demolinguistica.cat/web/DOCS\\_CRUSCAT/publicacions/DocsXC1.pdf](http://www.demolinguistica.cat/web/DOCS_CRUSCAT/publicacions/DocsXC1.pdf))

	Catalunya Nord (2004)	País Valencià - zona catalanoparlant (2004)	Illes Balears (2002)	Catalunya (2003)	Andorra (1999)	Franja (1994)
◆ Entendre	65	82	93	97	94	100
◆ Parlar	37	58	77	85	87	98
◆ Llegir	31	51		91	80	53
◆ Escriure	11	27	51	62	67	26

Si pasamos a los hábitos lectores, las cifras resultan especialmente bajas en contraste con el conocimiento o capacidad lectora. Y es que la lectura en catalán en la escuela es

en buena parte prescripta y durante las edades de escolarización la producción de libros infantiles y juveniles en catalán se benefician de ello. Pero esa prescripción no parece instalar hábitos lectores en catalán en la etapa postescolar.

Según la encuesta de hábitos de lectura y compra de libros en Catalunya del año 2006, que se puede consultar en la página web del Gremio de Editores, se consideran lectores un 57,4% de la población de Catalunya, aunque de éstos, el 12,9% afirman que sólo leen una vez al mes o al trimestre. De los lectores, sólo un 20,1% (uno de cada cinco) declara que su idioma habitual de lectura es el catalán, lo cual supondría, en números absolutos, el 10% del total de la población, algo más de seiscientos mil personas. Los cuadros siguientes, procedentes del mencionado informe, ilustran estas cifras,



### 3.5 Idioma de lectura

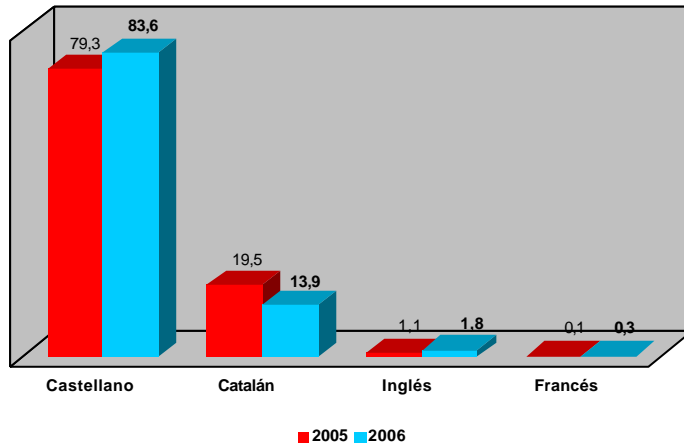
#### Tipología de lectores

Sobre 100 personas de cada grupo	Catalán habitual	Catalán ocasional	Total lectores en catalán	Puede leer en catalán	Total conoce catalán
	22,2	57,0	79,2	12,8	92,0
	20,1	56,0	76,1	15,5	91,6
	17,4	58,1	75,5	16,7	92,2
	22,5	54,1	76,6	14,5	91,1
	26,1	59,4	85,5	9,5	95,0
	14,0	59,4	73,4	18,4	91,8
	19,7	51,1	70,8	18,5	89,3
45 a 54	20,6	56,4	77,0	12,5	89,6
55 y más	19,9	46,2	66,1	21,6	87,7
<b>ESTUDIOS</b>					
Hasta primarios	18,0	56,9	74,9	15,8	90,7
Secundarios	18,1	58,3	76,4	15,8	92,2
Universitarios	24,6	53,5	78,1	14,4	92,5
<b>OCUPACIÓN</b>					
Ocupados	18,4	54,6	73,0	17,4	90,4
Estudiantes	25,5	66,3	91,8	6,2	98,0
Amas de casa	20,1	49,7	69,8	18,9	88,7
Jubilados	17,5	58,6	76,1	14,7	90,8
Parados	23,2	50,0	73,2	13,2	86,4

Base: entrevistas lectores

### 3.5 Idioma de lectura

¿En qué lengua está escrito el último libro comprado?



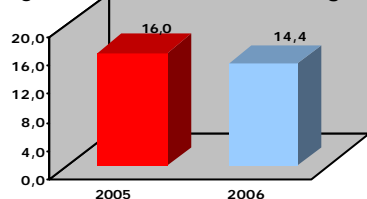
Base: entrevistas lectores y compró algún libro en el último año

■ El último libro comprado estaba escrito en castellano en el 83,6% de los casos y en catalán en un 13,9%.

La comentada vinculación entre la lectura y la escritura queda de manifiesto también en los datos que muestra la figura siguiente:

## 5.5 Lectura de libros y escritura

¿Podría decirme si a Usted le gusta escribir?

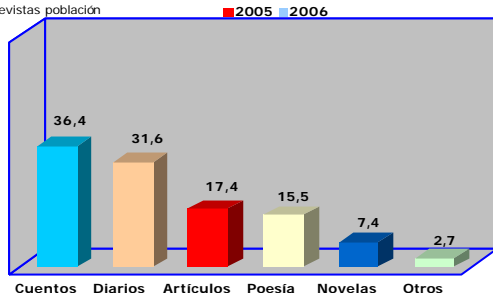


■ La afición a escribir es más común cuanto mayor es el hábito de lectura: 20,5% entre los lectores frecuentes, 13,6% entre los ocasionales y 8,2% entre los no lectores

■ En España el porcentaje de personas a las que les gusta escribir es similar al de Cataluña: 14,6%.

■ Principalmente se escribe cuentos o relatos y diarios.

Base: entrevistas población



Base: les gusta escribir. Entrevistas población  
Suma más de 100 por posible respuesta múltiple

Hábitos de lectura y compra de libros en Cataluña. Año 2006

66

En este marco de concepción del lenguaje y la lectura, cobra sentido el plantearse cómo lograr hábitos lectores también en la lengua que no es de uso habitual o familiar, sea ésta una lengua nacional o extranjera. Y este tema resulta especialmente necesario en estos momentos en que nuestras escuelas afrontan el doble reto de incorporar un significativo número de alumnos que no tienen como lengua propia la que se utiliza como vehicular habitual en la escuela, a la vez que a todos ellos se les exige el dominio efectivo de al menos una lengua extranjera, de acuerdo con los currícula ordinarios y para dar respuesta a las exigencias de formación en el conjunto de los países de la Unión Europea.

De todos es sabida la relativa poca eficacia que la escuela convencional muestra en la enseñanza de lenguas extranjeras o de aquellas nacionales que sólo tienen un limitado horario curricular y no obtienen apoyos complementarios extraescolares. Porque el dominio de cualquier idioma se vincula indefectiblemente a la lectura habitual de textos y a la expresión oral y escrita en el mismo, y esto pasa por considerarlo vehículo de comunicación ordinaria en la escuela, para que el alumno pueda vivir las situaciones diversas que exigen la comunicación con el otro – además de consigo mismo – en todas sus variantes.

No extrañará, por tanto, que la Unión Europea se haya preocupado de cómo lograr un aprendizaje integral de los idiomas extranjeros, mediante una propuesta metodológica que garantice su empleo más allá de la situación formal de unas horas de enseñanza curricular de dicha lengua. No es que a la Unión Europea le preocupe también el estado de las lenguas europeas correspondientes a las naciones sin estado, pero inevitablemente tiene que hacer referencia a ellas en su informe sobre el “Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo” (Eurydice, 2006), aunque aparezcan calificadas como “lenguas regionales y/o minoritarias”. En cualquier caso, la metodología propuesta puede abarcar cualquier lengua que precise un refuerzo comunicativo complementario para poder ser aprendida y utilizada de manera plena

para la comunicación interpersonal. Sin duda, los hábitos de lectura en esa misma lengua entran como un objetivo más.

La metodología AICLE es concebida como una forma de aprendizaje que combina aspectos lingüísticos y de materias escolares en general. Según el país, los objetivos perseguidos son los siguientes (Eurydice, 2006, p. 22):

- La preparación de los alumnos para la vida en una sociedad cada vez más internacional y la mejora de sus perspectivas en el mercado laboral (objetivos socioeconómicos).
- La transmisión de los valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas mediante la lengua de aprendizaje del AICLE (objetivos socioculturales).
- La posibilidad de desarrollar:
  - o Aptitudes lingüísticas que ponen el acento en una comunicación eficaz, motivando a los alumnos a prender lenguas mediante su uso con fines prácticos reales (objetivos lingüísticos).
  - o Conocimiento de la materia y aptitud para el aprendizaje mediante el estímulo de la asimilación del contenido a través de métodos diferentes e innovadores (objetivos pedagógicos).

No se trata de una metodología generalizada, sino de una propuesta en que los diversos sistemas educativos están entrando de manera progresiva. Sólo Malta y Luxemburgo tienen la propuesta metodológica generalizada en todos los centros. Malta para el inglés y Luxemburgo para el alemán, francés e inglés. En conjunto existe un claro predominio del inglés como lengua extranjera más tratada en esta propuesta metodológica, también en las experiencias que se han iniciado en el estado español en Baleares y Madrid, aunque en el primer caso se incluye también el francés (p. 37).

Algunos países han manifestado ciertos temores a que una utilización tan efectiva de la lengua extranjera (inglés, preferentemente). Algunos son de índole pedagógica: “podría verse afectada la enseñanza de la lengua nacional (que generalmente se enseña como lengua materna) por la enseñanza intensiva de otra lengua? Otras son de índole lingüística: ¿existe el riesgo de que la lengua nacional se vea empobrecida si ciertas áreas del conocimiento se exploran y analizan en una lengua extranjera, .... Y finalmente esos temores son también de índole política, en la medida en que la posición e influencia de una lengua son, para algunos, reflejo de la cultura y la ciudadanía nacional”. Ante estas reflexiones hechas por estados como Suecia, Islandia y Noruega, ¿qué podríamos decir desde Catalunya, Euskadi, Galicia, Baleares o Valencia?

Nuestro desafío es lograr hábitos de uso y lectura en la lengua propia, en la oficial del estado y, al menos, en una lengua extranjera, pero para lograrlo hay que tomar medidas de los tres tipos indicados: pedagógicas, lingüística y políticas, sin olvidar cuáles son las lenguas que tienen refuerzo fuera de la escuela y cuáles no tanto.

# XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

## "Lectura y educación"

Universitat Autònoma de Barcelona - 11 al 14 de noviembre de 2007

“Reflexiones sobre la lectura en un contexto universitario”.

Addenda a la Ponencia n.1. “Lecturas en la educación”

Maria Concepció Torres Sabaté

Luis Fernando Valero Iglesias

Universitat Rovira i Virgili. Tarragona

«Toda biblioteca personal es un proyecto de lectura», José Gaos.

“Sólo la literatura dispone de las técnicas y poderes para destilar ese delicado elíxir de la vida: la verdad escondida en el corazón de las mentiras humanas" Mario Vargas Llosa

### **Introducción**

Coincidimos con la afirmación de la Dra. Pereira que señala en su ponencia: “Por eso estamos convencidos de la necesidad de que en el mundo universitario se fomente más la lectura, no sólo de libros sobre los temas de la especialización profesional”

Por ello creemos que es imprescindible desarrollar una motivación para que el alumnado capte que la lectura, lo literario, leer libros, no es un acto cansado, ni tedioso; ya que en ocasiones, basta únicamente, profundizar sobre seis palabras y dejar volar la imaginación, pensando que nos quieren decir esa líneas, esas palabras.

Esta necesidad no es nueva, educadores como Lorenzo Milani, Paulo Freire insistían que la lectura debería ser un acto habitual del hecho educativo, ya que “el dominio de la



palabra” es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje. En la actualidad Terricabras señala la importancia “del lenguaje como un elemento básico de la inteligencia” y defiende en criterio de que en parvulario sería debería trabajar de una forma preferencial, casi exclusiva, el lenguaje.

Hace pocos meses (en noviembre de 2006) la revista *Wired* convocó a una treintena de escritores norteamericanos, en su mayoría de ciencia ficción, y les pidió que escribiesen un cuento, de apenas seis palabras, tomando como ejemplo un micro-relato de Ernest Hemingway, cuyo texto completo dice en inglés “For sale: baby shoes, never worn” (Para la venta: zapatos de bebé, nunca usados " ) y que, según parece, el autor de *Los asesinos* tenía por una de sus obras maestras.

Steven Meretzky propuso “Muy confundido, leyó su propio obituario” (He read his obituary with confusion); Bruce Sterling escribió “Era muy caro seguir siendo humano” (It cost too much staying human), y Ben Bova puso “Salvó al mundo volviendo a morir” (To save humankind he died again),

Nuestro, Augusto Monterroso, guatemalteco, pero nuestro, siempre fue considerado un maestro con este maravillo cuento: "Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí", estuvo considerado como el relato más breve de la literatura universal durante muchos años, aunque recientemente, Luis Felipe Lomeli publicó un relato aún más breve intítulado *El emigrante*: "-¿Olvida usted algo? -Ojalá"

Si observamos estos ejemplos, como afirma la Dra. Pereira: “Por ello creemos que el impulso de una lectura pedagógica de la literatura es obligado, ya que supone una riqueza potencial, que conviene no descuidar en este colectivo de población pues la magnitud de aspectos éticos y estéticos que desarrolla no puede ser ignorado por la academia universitaria”.

Si observamos los relatos que hemos señalado nos dan opción a una serie de reflexiones que nos motivan a un desarrollo intelectual preguntándonos qué hacía el dinosaurio. ¿por qué estaba allí? ¿Por qué no se había ido?. O ser emigrante conlleva dejar algo atrás. O se puede ser emigrante olvidándose a lo. Y así con cada uno de esos cuentos maravillosos.

Así mismo en nuestra cultura mediterránea hay que desmitificar el hecho de la lectura y defender lo que tiene, el leer, como tertulia, tan afín a nuestra idiosincrasia mediterránea y esto lo decimos en un lugar como el que estamos.

Reunirse para conversar, leer en lugares públicos tiene una larga tradición mediterránea, remozada por el invento islámico del café. George Steiner declara que Europa será Europa mientras haya cafés es su texto sobre "Una idea de Europa"

Debe aceptarse que en ocasiones, la literatura comparada ha hecho perder frescura en el acercamiento al libro, a la lectura, cuando lo que ésta trata son rebuscamientos que no tiene la cercanía de los cuentos antes señalados.

El tratamiento que el postculturalismo, los estudios de género, impulsados en ocasiones por caminos que no conducen a su realidad primigenia, deben ser reconsiderados, máxime cuando se habla tanto de conocer al otro, el libro, es ideal para ello, ya que nos acercan a otros mundos, otras personas, otras realidades.

Una visión postestructuralista, semiótica limita la atracción por la lectura como goce, pues no destaca la literatura como acto creativo, imaginativo, como fenómeno estético. ¿Qué es sino, el nudo gordiano de la excelencia literaria, la poesía, máxima expresión de la belleza de la palabra, el último reducto de la excelencia. Y en cambio que poca poesía se lee y que poco se enseña en los centros educativos.

En una encuesta trabajada en las Universidades de Vigo y Tarragona (2005, 2006, 2007) sobre alumnos de primer curso de Educación Social, nos encontramos que no llegaba ni al 1% que habían leído poesía de una forma sustantiva en sus estudios de bachillerato.

El hecho de la lectura, el placer y la importancia de la misma no siempre ha sido bien acogida por los educadores

Tal como nos cuenta Zaid (2005) que:

“Sócrates criticó el fetichismo del libro (en el *Fedro*).

Dos siglos después, el pueblo bíblico, leía en el *Eclesiastés* (12:12): «componer muchos libros es nunca acabar, y estudiar demasiado daña la salud. Basta de palabras. Todo está escrito».

En el siglo I, Séneca le escribe a Lucilio: «La multitud de libros disipa el espíritu».

En China, en el siglo IX, el poeta Po Chu Yi se burla de Lao-Tsé: «De sabios es callar, los que hablan nada saben» —dicen que dijo Lao-Tsé, en un librito de ochocientas páginas

En Argelia, en el siglo XIV, Ibn Jaldún: «Los demasiados libros sobre un tema hacen más difícil estudiarlo» (*Al-muqaddi-mah* VI 27).

En Alemania, en el siglo XVI, Lutero: «La multitud de libros es una calamidad» (*Charlas de sobremesa*).

Don Quijote, al enterarse de que se había escrito el *Quijote*: «Hay algunos que así componen y arrojan libros de sí como si fueran buñuelos» (II 3).

Descartes: «abandoné el estudio de los libros, decidido a no buscar más ciencia que en mí mismo o en el gran libro del mundo» (*Discurso del método*).

Samuel Johnson: «Para convencerse de la vanidad de las esperanzas humanas, no hay un lugar más impresionante que una biblioteca pública».

Pero nosotros queremos seguir pensando como Borges:

“Hay un espejo que me ha visto por última vez.  
Hay una puerta que he cerrado hasta el fin del mundo.  
Entre los libros de mi biblioteca (estoy viéndolos)  
Hay alguno que ya nunca abriré”.

### **En la Unión Europea**

Hay que aceptar tristemente que la Unión Europea, UE, de hoy es una zona de tristeza en donde no estamos unidos por la espiritualidad de la cultura, y en ella los libros son esenciales, así como la lectura y sí, en cambio, estamos unidos por el mercado y los capitales financieros, pero debemos trabajar y ¡qué mejor lugar! ¡que la universidad! para lograr recuperar el goce del libro como expresión.

Hay que ayudar a cambiar esa visión que tanto se repite de la multiculturalidad, como canon que se abre a la vida de los que se denominan marginados, a los que hay que entender, esa visión de la culturalidad múltiple es pecata y equivocada, porque no se abre a la comprensión de la diferencia, respetándola, sino que desea que sigamos en compartimentos estancos además de que defiende una visión muy superficial de la realidad plural múltiple de este mundo global y quien tenga dudas repase mentalmente “Babel” de González Iñarritu .

Ya lo apunta también Carlos Fuentes ( 2007), en su trabajo sobre la globalización como fenómeno. Llámesele internacionalización, mundialización, nos demuestra palpablemente que no existen los cotos cerrados y muchos menos la exclusividad de que la ideas y que la creatividad esté en un solo lado, continente, zona, país, o territorios o en el cine.

Estamos de acuerdo con Peter Sloterdijk cuando en sus “Esferas” se abre a un variado y múltiple abanico de posibilidades en muchas direcciones explorando incluso caminos, que algunos llaman excéntricos pero que son necesarios recorrer en esta globalización en la que estamos.,

Nadie niega que las tecnologías nos están cambiando el mundo y por primera vez en el proceso evolutivo de la humanidad la técnica no es sólo la extensión de la mano y quizás por ello, como plantea Sloterdijk la ontología y la lógica clásicas, dividiendo cuerpo y alma, espíritu y materia, sujeto y objeto, libertad y mecanicidad o incluso, el yo y el mundo no sea muy exacto, hasta cultura y naturaleza, por ello, debemos entrarnos en úteros fantásticos para abordar nuevos caminos y que mejor que navegar por la literatura, sino ¿preguntémoselo a Einstein: “Nunca consideres la lectura como un deber, sino como una oportunidad para adentrarte en el maravilloso mundo del saber”.

## Bibliografía

Einstein. A (1995) Mi visión del mundo. Tusquets Editores. Barcelona

Fuentes Carlos (2007). Sección Opinión “La globalización” El País.(7/02/2007)

Sloterdijk, Meter (2003). Esferas I y II. Siruela. Madrid. Pag. 7 y 59.

Zaid, Gabriel. (2005) Tertulia, academia, universidad. Letras libres. Número de Noviembre .

# **LECTURA Y DIÁLOGO: CUANDO EL TEXTO ES UN PRETEXTO PARA LA TRANSFORMACIÓN.**

(Addenda a la primera ponencia)

Joan Andrés Traver Martí  
[jtraver@edu.uji.es](mailto:jtraver@edu.uji.es)  
Universitat Jaume I. Castelló

Rafaela García López  
[rafaela.garcia@uv.es](mailto:rafaela.garcia@uv.es)  
Piedad M<sup>a</sup> Sahuquillo Mateo  
[piedad.sahuquillo@uv.es](mailto:piedad.sahuquillo@uv.es)  
Universitat de València

La importancia que la lectura tiene en nuestras vidas, tal y como se pone de relieve en las ponencias del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, la podemos apreciar en cada uno de los espacios que conforman el universo educativo. Si está sobradamente demostrada su centralidad en las propuestas educativas formales, la actividad lectora no deja de ser menos crucial en los diferentes espacios de la educación no formal e informal. En el trabajo, en el tiempo de ocio, en las actividades cotidianas, en la búsqueda de información, o simplemente para mantener el contacto con las personas queridas, el dominio de la actividad lectora nos ofrece las herramientas necesarias para afrontar con un mínimo de éxito y autonomía los diferentes retos que comporta vivir en la sociedad actual. De hecho, no resulta nada sorprendente que se considere a la lectura como uno de los aprendizajes instrumentales clave para el éxito escolar, profesional y social.

Si bien la competencia lectora resulta esencial para resolverse con unas mínimas posibilidades de éxito en el mundo que nos ha tocado vivir, solamente su ejercicio crítico nos permite acceder a mayores cotas de autonomía e independencia intelectual. En un mundo globalizado e interconectado telemáticamente, donde Internet aparece como una ventana abierta al mundo de la información, en el que cualquier persona con unos mínimos medios informáticos puede acceder en pocos segundos a un sinnúmero de conocimientos, el acceso a los mismos ya no parece ser el problema. En la Sociedad de la Información las capacidades intelectuales relacionadas con la selección, el análisis crítico y el procesamiento de la información emergen como una de las claves que nos pueden ayudar a superar las limitaciones materiales causantes de la desigualdad social; capacidades que marcan la diferencia existente entre las necesarias en la sociedad industrial y las que se precisan en la denominada sociedad de la información (Imbernón, 1999; Flecha y Tortajada, 1999; Flecha, 1999, Elboj y otros, 2002).

Como apuntan Etxeberría y Vázquez (2007:4): “a diferencia del lenguaje como capacidad «natural», la lectura es una competencia aprendida: a leer no se aprende naturalmente, sino que requiere una costosa y compleja intervención artificial de la comunidad, ordinariamente en la escuela”. La lectura crítica es una competencia que se desarrolla de forma compartida, vinculada a los textos y a los contextos de aprendizaje.

La importancia de la selección cultural, de los textos de lectura, así como la configuración de un ambiente de aprendizaje rico en estímulos y mediaciones conforman dos elementos centrales para avanzar en una alfabetización crítica.

En las siguientes líneas haremos referencia a algunas de las experiencias educativas que se enmarcan dentro de las propuestas para fomentar y cultivar el amor por la lectura a través de una participación crítica y reflexiva en el proceso lector que facilita elementos para la superación de las desigualdades educativas. Mediante la creación de un contexto compartido de aprendizaje basado en una estructuración igualitaria de las interacciones dialógicas se propician procesos de transformación y mejora personal y grupal. El concepto de lectura que se defiende es el de lectura dialógica que, según Soler (2001:19) es “el proceso intersubjetivo de lectura y de creación de significado a partir de un texto, en el que las personas participantes refuerzan la comprensión lectora, profundizan en el proceso de interpretación literaria, y reflexionan de forma crítica sobre la vida y la sociedad mediante el diálogo igualitario con otros lectores y lectoras”. Nos referimos a lo que se conoce como tertulias literarias dialógicas.

## **1. Tertulia, literatura y vida: creando redes solidarias.**

Las tertulias literarias dialógicas o tertulias de lectura dialógica son una actividad cultural y educativa que se está desarrollando en diferentes tipos de entidades y organizaciones ciudadanas -como escuelas de personas adultas, asociaciones de madres y padres, grupos de mujeres, centros culturales y educativos- donde un grupo de personas se reúnen alrededor de un libro para reflexionar y dialogar a partir de él. Las personas que participan en las tertulias comentan entre ellas las historias contenidas en un libro: así comparten y aprenden unas de otras.

La dinámica de trabajo es muy sencilla. En primer lugar hay que elegir el libro que leeremos. Para ello los y las tertulianas hacen propuestas para compartir con el grupo. Cuando se propone un libro se aporta información relevante para poder tomar una decisión fundamentada sobre el mismo y así explorar las vías del consenso argumentativo. Una pequeña biografía del autor o autora, una síntesis de su contenido, alguna valoración hecha por algún lector o lectora del mismo, son algunos de los retales a tomar en consideración en esta tarea. Una vez elegido el libro empiezan las dinámicas de la lectura y la tertulia. Cada semana el grupo se marca unas páginas para leer. De la lectura de esas páginas, cada persona subraya o selecciona aquellos pasajes que le gustaría compartir con el grupo bien porque le parecen muy relevantes, porque no acaba de entenderlos o porque le recuerdan algo importante. En la tertulia comentamos estos pasajes. Para ello, de forma rotativa una persona del grupo modera la sesión y da los turnos de palabra. “Solo así, mediante una rotación de «roles», conseguimos aumentar el nivel de igualdad en las relaciones que se establecen entre los tertulianos” (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006: 73). Finalizada la tertulia se va recogiendo en un diario de las sesiones o cualquier otro soporte, las impresiones que recogen lo esencial de cada sesión. Tras finalizar un libro, el grupo decide en asamblea la próxima lectura que abordará.

Como recuerda Flecha (1997:34) lo característico de las tertulias es que en ellas “se conversa aprendiendo literatura”. Aprendizaje, a decir de Etxeberría y Vázquez (2007:32), básico para participar en la Sociedad de la Información y que se convierte en un nutriente fundamental a la hora de representar e interpretar el mundo. Sobre todo mediante la lectura de los clásicos ya que, como recuerda Pagés (2007:10), son obras que tienen la virtualidad de poder decirnos siempre algo que representa una pequeña clave para entender el mundo y que perdura a lo largo del tiempo. Nos hablan de las cosas importantes de la vida, ofreciéndonos modelos universales de lo humano de los que aprender y con los que contrastar la propia experiencia. Realizar una tertulia a partir de la lectura de los clásicos es adentrarnos colectivamente en una mejor y más compleja comprensión del mundo que nos rodea y nos invita a compartir las respuestas que se dan en ellos. Iniciamos, así, caminos de transformación individual y colectiva. Para Etxeberría y Vázquez (2007: 33), el trato con los clásicos facilita el desarrollo en el alumnado de las capacidades necesarias para insertarse lúcida y críticamente en la sociedad. Para estos autores, “la escuela que no atienda preferentemente esta dimensión generará, expresa o implícitamente, relaciones de exclusión social”.

Al igual que Marta Soler (2001, 2003), también creemos que los beneficios que comporta esta actividad son especialmente valiosos ya que, entre otros resultados no menos importantes, mediante esta estrategia personas neolectoras o que nunca habían leído un libro, han llegado a gozar de las obras de la literatura clásica universal. Personas que no formaban parte del circuito de la cultura prestigiosa tienen acceso a conocimientos tradicionalmente reservados al entorno universitario: encuentran un lugar donde escuchar, leer y dialogar mientras adquieren, transforman y crean conocimiento. Pero también, como se demuestra en las tertulias de lectura dialógica llevadas a cabo en el entorno del IES Bovalar de Castelló (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006; Sáez-Benito, Traver y Martí, 2007), mediante esta estrategia podemos incorporar a la actividad lectora “crítica” a personas pertenecientes a colectivos tradicionalmente excluidos del acto lector como pueden ser –en nuestro caso- las personas con lesión cerebral sobrevenida o el alumnado de compensatoria. El diálogo igualitario, las ayudas mutuas, la comprensión conjunta que se genera entre las personas tertulianas cuando comparten saberes entre las líneas de un libro aumenta las posibilidades que éstas tienen de transformar su propia realidad a partir de un acto lector (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006).

Una tertulia de lectura dialógica es un acto comunitario. En la mayoría de las ocasiones leer se convierte en una actividad solitaria. Los planteamientos comunicativos y sociocomunitarios cambian la perspectiva de trabajo: la captación del sentido, el proceso y el producto que se consigue, las interacciones y la reconstrucción que se lleva a cabo se realizan de forma acompañada y no solipsista. Como se suele afirmar: «nadie sabe más que entre todos». El poder de las tertulias radica en compartir distintas cosmovisiones que enriquecen y amplían la comprensión crítica del texto. Como afirman Etxeberría y Vázquez (2007:19): “leer un texto, escuchar un pasaje musical o mirar un cuadro, no tiene una sola «lectura» que clausure el proceso de creación, mirada, reconstrucción, crítica, interpretación”.

Tradicionalmente, el hecho de leer era simplemente la interpretación de los signos de la escritura y la transformación en conocimiento de aquello que está escrito. Por eso mismo, la tertulia deviene ahora un instrumento de creación de comunidad, no sólo de aprendizaje sino también de personas que van creando vínculos personales a



través del hecho de compartir palabras, sentimientos, experiencias de vida. “La lectura dialógica crea puentes y acciones coordinadas entre la escuela y otros espacios que no hacen más que multiplicar las interacciones y los momentos de aprendizaje y, en definitiva, aumentar las experiencias de lectura para todos [...]” (Elboj y otros, 2002:117). La sinergia que intencionalmente se busca y se hace realidad es precisamente lo que permite que las personas avancen desde sus posibilidades reales de cambio. Cada persona aporta su idiosincrasia –su visión cultural- y así la lectura se convierte en una herramienta para la educación intercultural que culmina en una experiencia transformadora. Un aprendizaje estrictamente académico es frío; cuando tiene consecuencias sobre el entorno de las personas implicadas transforma su vida para mejor sin convertirse en una actividad moralista. Aquí radica el secreto y la gran potencia de esta estrategia. Como decía Paulo Freire, frente a la cultura de la pasividad, de la queja estéril, la cultura de la transformación.

La lectura como acto individual, monológico, es una realización carente del enriquecimiento de las otras subjetividades con quienes convivimos. Como apuntan Etxeberría y Vázquez (2007: 5): “La lectura podrá, pues, ser individual, pero su sentido último es de índole supraindividual, comunitaria”. Todo acto comunicativo aspira a ser interactivo y en la lectura privativa, sólo cabe una interpretación sobre el mensaje fijado por la escritura. Por ello, la lectura dialógica necesita -aspira a- ser mucho más que una primera lectura. Posiblemente la lectura individual ha sido un estadio previo preparatorio para la fase realmente dialógica, tertulia, donde entran en juego los diferentes discursos, las diferentes culturas de las personas participantes. Por eso podemos decir que en la lectura se conversa siempre, como mínimo, con la persona que ha escrito el texto. La perversión de este hecho es hacernos creer que puede existir lectura sin diálogo. Es una cosa a la que la escuela tradicional ha dedicado mucho tiempo, esfuerzos y estrategias trabajándola desde una visión excesivamente analítica y algorítmica, perdiendo valor simbólico, convirtiéndose meramente en una cuestión sígnica.

## **2. Cuando el texto es un buen pretexto para dialogar.**

Podríamos definir la tertulia como una historia de diálogos sucesivos que nos lleva desde el texto hacia contextos compartidos que buscan la transformación. El primer diálogo suele ser el que realiza cada lector o lectora con la persona que ha escrito el texto. Sobre este particular Etxeberría y Vázquez (2007:5) afirman: “como en todo diálogo con el otro, subyace implícito un diálogo consigo mismo; en el proceso de lectura, la comprensión no se produce respecto de «lo que se dice» en el texto, sino también acerca de «lo que se pretende decir» en él de forma tal que el lector contrasta la representación mental que se genera con la lectura con sus representaciones mentales previas al mismo tiempo que intenta reconstruir la representación mental y la intención con la del autor que ha producido el texto”. Planteamiento que de una forma práctica nos puede llevar a emborronar el texto, alargarlo, complementarlo o cuestionarlo mediante pequeñas observaciones que vamos recogiendo.

Para Pagés la buena lectura es aquella en la que la predisposición del lector o la lectora se manifiesta en la disposición que muestra a hacer notas marginales al texto. Es una muestra expresa de una actitud y un comportamiento lector cognitivamente activos

hacia el texto. “Leer bien es responder al texto, estar disponible para el texto [...] Yo soy aquel que soy leído por el texto” (Pagés, 2007: 7). En las tertulias literarias dialógicas, el acto lector empieza por mantener esta predisposición hacia el texto, por mantener firme la voluntad de reciprocidad con el texto leído y ofrecerle notas marginales que después compartiremos con el resto de tertulianas y tertulianos. De esta forma mediante el diálogo compartido que nace en el seno de una tertulia conseguimos dos cosas valiosísimas: hacernos presentes a los y las otras mediante la exposición de nuestras notas marginales y, al mismo tiempo, ampliar la comprensión/interpretación del texto escrito.

Los extractos, las notas marginales o «marginalia», se convierten en índices de la respuesta lectora, de su presencia real en el acto lector. Tanto éstas como las notas a pie o las transcripciones son, como apunta esta autora, modalidades de continuidad con el texto leído. Una permanencia del leer que va mucho más allá del puro desciframiento y que nos abre las puertas a la transformación posible. En este sentido Colom y Touriñán (2007: 18) opinan: “El lector, al interpretar el texto, lo multiplica en cuanto a significados; citar un texto es crearlo, porque es sacarlo de su contexto y aportarle una nueva significación, muy posiblemente fragmentada y alejada del discurso, pero así y todo, con validez por sí misma. [...] el texto siempre aparece incompleto ante el lector que es quien lo cierra, lo complementa y le da sentido”. La lectura, al ser así contrastada y compartida en la tertulia, amplía el propio horizonte de interpretación y de las posibilidades transformadoras de todas las personas implicadas en ella.

De esta forma llegamos a una movilización de la conciencia lectora que nos adentra en espacios de criba o crítica lectora. Es la primera acción a realizar para poner en marcha la estrategia de la tertulia pero no es la única ni la más importante. Posteriormente, iniciamos un segundo diálogo con el resto de tertulianos y tertulianas con el texto como pretexto. Todo ello permite que la lectura sea pretexto para compartir experiencias, relatos, sentimientos, actitudes, valores y al mismo tiempo instrumento de acceso al conocimiento.

La tertulia de lectura dialógica se basa en el diálogo igualitario: los participantes se ayudan recíprocamente y generan una comprensión conjunta leyendo y conversando entre líneas. Este hecho aumenta las posibilidades de transformar su realidad a partir de un acto lector. En la tertulia no hay privilegios ni discriminaciones: cada uno en la medida de sus posibilidades coopera. Ni la cultura, ni el género, ni la etnia ni la ideología son motivos discriminadores. Cada miembro de la tertulia siente que es aceptado y que las razones, los argumentos son lo que marca la diferencia entre las diferentes opiniones y posicionamientos. Así se producen transformaciones igualitarias que son resultado del diálogo. La tertulia es un espacio de libertad de expresión y además se basa en estructuras y procesos democráticos. La diversidad, la discrepancia, no son un inconveniente: más bien garantizan el conflicto, el debate; ello nos fuerza a aprender a escuchar antes que nada, a aceptarnos en la diferencia y a caminar juntos rechazando la exclusión cultural.

En la tertulia, por definición, conviven muchos discursos que de alguna manera dialogan entre ellos: el diálogo igualitario permite el uso de las habilidades comunicativas como instrumento para resolver situaciones que una persona por sí sola no sería capaz de solventar. No se excluye el discurso académico, sino que convergen todos los discursos.

### 3. Mucho más que palabras bonitas

Demasiado a menudo, la lectura ha sido impuesta. Y más, con aquel alumnado que menos ganas, más dificultades y resistencias muestra ante el acto lector. Frente a esta realidad es necesario que la lectura responda a una necesidad vital de las personas, como por ejemplo el acceso a información auténticamente relevante que transforme sus vidas. Como apuntaba “Capi”, uno de los profesores que llevó a cabo la experiencia de tertulia dialógica en el IES Bovalar de Castelló, al referirse a las pretensiones que guiaban este proyecto: “Queremos que [nuestros alumnos] descubran que el hábito de leer puede ayudarles a transformar sus realidades, y para eso tenemos que ser capaces de conectar la actividad con sus deseos<sup>1</sup>” (Sáez-Benito, Traver i Martí, 2007: 22). Como afirma Pennac (2001), la lectura como el diálogo y el amor no admiten el imperativo.

El deseo por aprender se activa mucho más fácilmente cuando los aprendizajes además de ser significativos encuentran sentido para las personas. Sentido que desde una orientación sociocomunitaria encuentra su espacio más idóneo en lo práctico y lo social. Cuando la lectura se conecta con las posibilidades de transformación individual y social, el deseo por la misma crece.

Según recuerda Flecha (1997), el concepto del aprendizaje dialógico nace a raíz de las investigaciones y observaciones realizadas sobre la forma en que aprenden las personas que no tienen una biografía marcada por la academia, tanto en contextos educativos formales e informales, si se les permite actuar y aprender en libertad. De estos estudios se desprende que las personas realizan nuevos aprendizajes, resuelven situaciones conflictivas, interactúan y se ayudan entre sí mediante diálogos con los que compartir los conocimientos, contrastar puntos de vista y enfrentarse conjuntamente a nuevos retos. Como se aprecia en estas observaciones, el diálogo preside gran parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de nuestra vida.

Pero para que el diálogo sea capaz de propiciar la realización constructiva de nuevos aprendizajes debe buscar el entendimiento y estar basado no en pretensiones de poder sino de validez. Para que se den estas posibilidades entre los participantes en un diálogo, como apuntábamos en un trabajo anterior (Sáez-Benito, Traver y Martí, 2007: 23), “debe haber voluntad de construcción de sentido ya que es una creación comunicativa consciente y voluntaria”. Incluso, cuando leemos un libro, miramos una obra de arte o escuchamos la radio, las posibilidades de aprendizaje se abren si la actitud de escucha o indagación sobre la realidad observada es dialógica. La lectura siempre es un acto dialógico (Soler, 2000, 2001, 2003; Aguilar, 2001, 2004; Etxeberría y Vázquez, 2007).

Desde los planteamientos de la perspectiva comunicativa el aprendizaje dialógico se debe extender a cualquier situación educativa con la pretensión de incrementar los aprendizajes y promover mayores posibilidades de transformación individual y social. Siguiendo a Freire (2002: 103), cuando nos adentramos en el análisis del diálogo como fenómeno humano, nos sorprenden dos dimensiones básicas de la palabra tan íntimamente interrelacionadas que: “no existe palabra verdadera que

---

<sup>1</sup> El comentario entre corchetes es nuestro.

no sea una unión indestructible entre acción y reflexión, y por lo tanto, que no sea praxis”. En esta línea, Wells (2001:186) apunta: “podemos caracterizar el discurso como la conducta colaborativa de dos o más participantes que emplean el potencial de significado de un lenguaje compartido para mediar en el establecimiento y el éxito de sus objetivos en la acción social”.

Desde el aprendizaje dialógico -o del enfoque comunicativo en educación- “ya no se piensa en términos de sujeto/profesor que transforma los sujetos «sacándolos de su ignorancia», sino en comunidades educativas que aprenden colectivamente a través de un diálogo en que cada una de las personas que participan contribuyen desde la diversidad de su propia cultura” (Ayuste y otros, 2003: 40). Siguiendo Aguilar (2001), el objetivo de la educación defendida desde este planteamiento consiste en crear las situaciones óptimas para que se dé el diálogo intersubjetivo en condiciones de creciente democracia e igualdad. La realidad no es simple producto de las estructuras o sistemas, sino también de la agencia humana o mundo de la vida. El proyecto educativo, desde este punto de vista, se encuentra vinculado a la comunidad donde se desarrolla y se inserta en sus tramas de vida; planteamientos que fundamentan las experiencias educativas desarrolladas mediante la realización de las tertulias literarias dialógicas.

Las transformaciones que se operan mediante esta estrategia educativa empiezan en la propia “cancha” de lectura, continúan en la mejora de la competencia lectora y de la comprensión del texto escrito, irradian a las relaciones e interacciones que mantenemos con el resto de personas tertulianas, y fluyen hasta conseguir afectarnos en muchas ocasiones tanto a nivel actitudinal como comportamental.

Ejemplos que ilustren los diferentes tipos de transformaciones los podemos encontrar en las “mil y una tertulias” que se desarrollan actualmente en distintos lugares del mundo. Llegados a este punto, y a modo de cierre de la presente comunicación, de las tertulias que hemos podido conocer o compartir nos gustaría relatar alguna de las transformaciones que más nos han impactado. En concreto, nos centraremos en las tertulias realizadas en el contexto educativo del IES Bovalar de Castelló (Aguilar, Pallarés y Traver, 2006; Sáez-Benito, Traver y Martí, 2007). En la realización de estas tertulias, las transformaciones más interesantes tienen que ver con la mejora de la competencia lectora y el gusto por leer de dos sectores de población que se encontraban totalmente excluidos de la lectura: el alumnado de compensatoria del instituto Bovalar y las personas afectadas por una lesión cerebral sobrevenida del Centro de día ATENEU de Castelló. Su participación en la tertulia provocó un mayor conocimiento mutuo y una mirada más diversa y rica a la realidad que nos rodea, posibilitando que todas las personas tertulianas aprendieran a dialogar de manera mucho más respetuosa e igualitaria. Pero de entre todas las transformaciones que hemos podido apreciar queremos comentar el caso de Pili, una tertuliana a la que después de sufrir una lesión cerebral sobrevenida se le fue apagando poco a poco el deseo de vivir. Su aspecto, la actitud para encarar cada día, la apatía en el vestir, el cuidado o las ganas que ponía para encontrarse guapa, menguaron poco a poco. Los esfuerzos y el buen hacer de las sesiones de rehabilitación no conseguían hacer mella en su baja actitud. La tertulia en dos sesiones obró cambios tan significativos en su actitud ante la vida, que ya en la segunda sesión en la que participó su aspecto era radiante: se había pintado y arreglado, se puso un vestido nuevo y estuvo toda la mañana del viernes nerviosa esperando la hora de la tertulia.

#### 4. BIBLIOGRAFIA

- AGUILAR, C. (2001): *Didàctica del català i pedagogia crítica*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- AGUILAR, C. (2004): “La tertulia literaria dialógica del CREA o cómo aprender a saltar las tapias de la desigualdad social a través de la literatura”. En *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*. A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña, pp. 617-625.
- AGUILAR, C.; PALLARÉS, V. y TRAVER, J.A. (2006): “La tertulia literaria dialógica del barrio de Sant Agustí-Sant Marc de Castellón”. *Aula de Innovación Educativa*, 152, pp. 72-74.
- AYUSTE, A.; FLECHA, R.; LÓPEZ PALMA, F. i LLERAS, J. (2003): *Plantejaments de la pedagogia crítica. Comunicar i transformar*. Barcelona: Graó (4ª edició).
- COLOM, J. A. y TOURIÑÁN, J. M. (2007): *La lectura en el siglo XXI*. Ponencia 3 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Lectura y educación”. Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.uclm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia3.pdf>)
- ELBOJ, C. ; PUIGDELLÍVOL, I. ; SOLER, M. y VALLS, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- ETXEBERRÍA, F. y VÁZQUEZ, G. (2007): “Lectura y educación: aspectos cognitivos”. En F. Etxeberría, G. Janer, M.C. Pereira y G. Vázquez, *Lecturas en educación*. Ponencia 1 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Lectura y educación”. Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.uclm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia1.pdf>)
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLECHA, R. (1999): “Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información”. En *Actas del XVIII Encuentro Estatal de la Confederación de MRPs. Trabajar en la diversidad, superar la desigualdad: Claves pedagógicas*. Gandia. 99.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999): “Retos y salidas educativas en la entrada de siglo”. En F. Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.
- FREIRE, P. (2002): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- IMBERNÓN, F. (1999): “Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana”. En F. Imbernón (coord.) *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó.

- PAGÉS, A. (2007): “La dificultad de leer y el tiempo de espera”. En J. Larrosa, A. Pagés J. Esteban y J.C. González, *La lectura como experiencia humana*. Ponencia 2 presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Lectura y educación”. Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona (<http://www.ucm.es/info/site/26seminario/docu/26site/ponencia2.pdf>)
- PENNAC, D. (2001): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama (8ª edición).
- SÁEZ-BENITO, J.A.; TRAVER, J.A. i MARTÍ, J.E. (2007): “Tertulias contra la exclusión”. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, pp. 18-23.
- SOLER, M. (2000): “La Tertúlia Literària com a creadora de possibilitats. Famílies no acadèmiques lectores d’obres clàssiques”. *Guix*, 263, pp. 27-30.
- SOLER, M. (2001): “Lectura dialògica i creació cultural”. *Papers d’educació de Persones Adultes*, 36, pp. 19-21.
- SOLER, M. (2003): “Lectura dialògica. La comunidad como entorno alfabetizador”. En A. Teberosky i M. Soler (comp), *Contextos de alfabetización inicial*. Barcelona: ICE/Horsari, pp.47-63.
- WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

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

**"Lectura y educación"**

**Universitat Autònoma de Barcelona - 11 al 14 de noviembre de 2007**

---

**PONENCIA 1 *LECTURAS EN LA EDUCACIÓN.***

Felix Etxeberria, Gabriel Janer Manila, M.Carmen Pereira Domínguez y  
Gonzalo Vázquez Gómez

**ADDENDA: *LECTURA Y DIÁLOGO***

Rosa Valls Carol. Universitat de Barcelona

Barcelona, septiembre 2007

## LECTURA Y DIÁLOGO

En la ponencia *Lecturas en la Educación* se analizan, entre otros muchos aspectos, *los aspectos cognitivos de la lectura su relación con referentes próximos como el Habla, la escritura, la alfabetización...también se ofrece un breve catalogo de propuestas para fomentar la lectura..Termina la primera parte con una llamada a la importancia de la lectura y especialmente, a la lectura de la literatura. (Pág. 2).* Nosotros queremos reflexionar conjuntamente aportando el concepto de lectura dialógica (Soler, 2001) y una ejemplo de su práctica en las tertulias literarias dialógicas de la literatura universal, para complementar las aportaciones que nos hacen los autores, en sus reflexiones sobre la lectura y la Literatura en los procesos educativos.

En la ponencia, en su apartado de alfabetización, los autores nos recuerdan cómo los informes de la UNESCO no han cesado de reclamar atención a la lectura y la alfabetización de adultos, dando prioridad a las mujeres. Nuestra aportación se basa en la lectura dialógica y en una experiencia de educación de personas adultas, en su gran mayoría mujeres. En las fechas en que se entrega esta Addenda leemos la Segunda Carta Abierta a los gobiernos y pueblos latinoamericanos sobre la alfabetización “El Desafío de educar para toda la vida”, del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAL) y otras grandes asociaciones latinoamericanas, donde instan a un nuevo Plan de Alfabetización que “se realice desde una perspectiva metodológica, participativa, crítica, dialógica e intercultural involucrando como sujetos a los 40 millones de personas que no saben leer ni escribir”. En efecto, como se afirma en la ponencia, *La alfabetización de los ciudadanos es uno de los principales motores de progreso social y económico y uno de los pilares de la estabilidad democrática de los países* (pág. 14)

### 1. La lectura dialógica

Como dicen los autores de la Ponencia, *La lectura tiene, por otra parte, un cierto sentido dialógico....De la misma forma que el escritor dialoga con su lector, éste lo hace con el autor del texto. Lectura y escritura son sendas formas de construcción dialógica* (pág. 5). El concepto de lectura dialógica ha sido elaborado especialmente por parte de Marta Soler, desde las premisas del aprendizaje dialógico en su tesis



doctoral presentada en la Universidad de Harvard *Dialogic reading. A new understanding of the reading event* que ha contribuido a profundizar en la teorización del concepto de lectura dialógica así como de su reconocimiento internacional también a través de la experiencia de la tertulia literaria.

La lectura dialógica es una práctica educativa que, más allá de las aportaciones que se centran únicamente en el proceso cognitivo del aprendizaje de la lectura, tiene muy en cuenta las interacciones que se dan entre los niños y las niñas, así como entre las mismas personas adultas, y contribuye a aumentarlas para conseguir un mejor aprendizaje de la lectura. Se engloba dentro de un proceso más amplio de socialización en la lectura y creación de sentido acerca de la cultura escrita, con las personas adultas del entorno (Soler, 2003: 57-58). Se trata de una práctica educativa que pretende optimizar los recursos del contexto para conseguir una mejora en el aprendizaje de las niñas y niños, y de las personas adultas. La lectura dialógica contribuye al aumento de las interacciones entre los agentes implicados alrededor de las actividades de lectura. Lo que el alumnado puede aprender de las Interacciones es muy superior a lo que pueda aprender solo. El aprendizaje entre iguales es uno de los aspectos más relevantes. Se constata a través de la ayuda mutua cómo los compañeros y compañeras son buenos transmisores de conocimiento al hacer referencia a ejemplos de sus vidas cotidianas.

Este planteamiento entronca con algunos de los autores fundamentales de nuestro tiempo. Nos lo plantean autores como L.S. Vygotsky (1979) que llama la atención sobre la importancia de las interacciones en el aprendizaje o B. Rogoff (1994, 2003) que establece el concepto de *participación guiada* que implica procesos de colaboración entre personas adultas, alumnado y el grupo de iguales. También R.C. Orem (1971) hace referencia a la interacción entre niños y niñas de diferentes edades como enriquecimiento de los aprendizajes tanto de los muy pequeños como de los mayores, G.H. Mead (1999) entiende la *inteligencia* como la capacidad de dar respuesta mediante el diálogo que se establece a partir de las interacciones. Aplicado al aprendizaje de la lectura, se puede entender que la adquisición de los mecanismos lectores se consigue mediante la interacción con otras personas: la interacción es también ayuda en el aprendizaje.

J. Bruner (1997) habla de *subcomunidad de aprendizajes* mutuos cuando en los centros educativos los alumnos y alumnas se ayudan mutuamente a aprender, rompiendo la jerarquía existente entre profesorado y alumnado. Por otro lado, esta interacción tiene implicaciones en la construcción del significado de un cierto acontecimiento. A esto se refiere J. Bruner al hablar de *negociación interpersonal*, que hace referencia al acuerdo que se busca entre las personas para construir este significado. Asimismo, G. Wells (2001) recoge cómo la experiencia y las interpretaciones de otras personas son la base para la construcción de los significados. Por último, V. Purcell-Gates (1995) recoge cómo el aprendizaje en interacción con otras personas crea un buen ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender, y cómo para conseguir este clima es importante el cambio de roles tradicionalmente establecidos en la escuela.

Los elementos que contribuyen al éxito en el aprendizaje de la lectura desde un enfoque dialógico son la dimensión instrumental, la comprensión lectora, el uso y la utilidad y la creación de sentido. La dimensión instrumental se refiere a aquellos aprendizajes básicos, “competencias básicas” que son necesarios para poder avanzar en la formación académica. La lectura es, sin duda, una herramienta básica para poder adquirir otras habilidades (Elboj et al., 2002). Por lo que se refiere al proceso de comprensión lectora, durante mucho tiempo se ha entendido como un proceso individual sin considerar que las interacciones que se establecen entre los sujetos actúan de forma directa en él. Esta práctica de la lectura potencia una creación de sentido conjunta ya que las personas aprenden unas de las otras (Soler Gallart, 2001).

Si la interacción es un componente fundamental para el éxito de la lectura, hay otros componentes importantes, que se han estudiado, en la investigación *Lectura Dialógica*<sup>1</sup> como son motivación, responsabilidad, altas expectativas, pedagogía de máximos, participación y diálogo igualitario.

Hay múltiples elementos que pueden influir en la Motivación del alumnado. La actitud del profesorado, el voluntariado y las familias son los aspectos principales. Es posible promover los hábitos de la lectura en el aula, en la biblioteca tutorizada o en el hogar

---

<sup>1</sup> Crea (2000 – 2003 ) *Lectura dialógica*. Proyecto de investigación correspondiente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica

gracias a que toda la comunidad educativa (profesorado, voluntariado y familiares) incentivan la práctica lectora. Esta práctica resulta mucho más enriquecedora si el voluntariado y los familiares participan activamente con sus hijos e hijas.

Es también Responsabilidad del profesorado y de la escuela la elaboración de un currículum que favorezca a la totalidad del alumnado. Cuando el profesorado asume la corresponsabilidad de la educación del alumnado, no sólo se aprende más sino que también se desarrollan prácticas educativas más comprometidas con los valores de libertad e igualdad. La importancia de la toma de responsabilidad por parte del profesorado y del centro en la elaboración de un currículum que favorezca igualmente a todo el alumnado (Purcell-Gates, 1995), así como en la responsabilidad para desarrollar prácticas educativas comprometidas con valores igualitarios es decisiva en la mejora de la lectura.

Las Altas expectativas son otra clave del éxito de la lectura. Los niños y niñas y las personas adultas perciben, aunque sea de manera implícita, las expectativas que tiene el profesorado. Si se promueven altas expectativas entre el alumnado independientemente de su clase social y su origen cultural, mejora el aprendizaje. Esto es especialmente importante para el alumnado de sectores socioeconómicos desfavorecidos, en cuyo caso, es frecuente recibir bajas expectativas, a pesar de que, como ha demostrado C. Snow et al (1998), no existe razón para afirmar que este alumnado haya de tener menos posibilidades de éxito. Existe una Pedagogía de máximos para todo el alumnado independientemente de su origen cultural y social. Como dice Colom, *La igualdad de oportunidades debe primar la calidad entendida como equidad, es decir, como un instrumento de políticas socioigualitarias (Colom 2003:89)*

La Participación en los centros educativos de toda la comunidad educativa tiene repercusiones en el aprendizaje. Si se abren las aulas a familiares, el intercambio con éstos se vuelve enriquecedor para el aprendizaje. Las interacciones que se dan en los grupos interactivos se producen sin que exista una jerarquía entre quien transmite el conocimiento y quien lo aprende. En este sentido, se da un Diálogo igualitario en el que el alumnado puede expresar libremente su opinión y se debate teniendo en cuenta cuál es el mejor argumento y no quién lo emite.

En definitiva, *Leer implica compartir espacios, construir pensamientos y aumentar los aprendizajes y motivaciones educativas, y esto no es un proceso individual sino colectivo* (Soler, M. 2003: 47) Si leer es un proceso dialógico, hacerlo de manera colectiva amplía los espacios de diálogo, como dicen los autores de la ponencia: *Leer lo escrito es, en consecuencia, un proceso y experiencia de reconstrucción de la conciencia de quien ha escrito gracias al ejercicio reflexivo, de diálogo consigo mismo y con el otro, del lector, de cada lector. Y, cuando el lector lee en voz alta, de cada uno de los oyentes que escuchan la lectura que el lector hace del texto de otro, del escrito* (Pág. 11).

Por otra parte, M.M. Bakhtin (1999, 2000) habla del diálogo que se produce entre distintas culturas cuando existe una interacción entre ellas. Este diálogo, lejos de ser una mera mezcla de las culturas, da lugar a un fuerte enriquecimiento mutuo. Cuando en la lectura dialógica participan personas de diferentes culturas, se multiplican los referentes, experiencias y conocimientos que se ponen sobre la mesa mientras se comparte un texto. Aquí se encuentra la clave de la Lectura dialógica: la lectura se enriquece con las diferentes aportaciones, al tiempo que se trabaja el respeto y la solidaridad hacia las otras culturas.

## 2. Propuesta para fomentar la lectura: La lectura de los clásicos universales: La Tertulia Literaria

La experiencia de las tertulias literarias dialógicas de literatura universal empieza en la educación de personas adultas, en procesos de postalfabetización, concretamente en la Escuela de La Verneda-Sant Martí, de Barcelona, como una experiencia cultural y educativa no formal. Con el paso del tiempo, se ha formalizado y se ha expandido en la educación de jóvenes.

Sus resultados son que las personas que se acaban de alfabetizar leen y disfrutan las obras clásicas de la literatura universal, consolidando cada vez más su nivel de lectoescritura, adquiriendo un mayor vocabulario y aumentando constantemente sus competencias básicas. Las tertulias literarias dialógicas parten de dos criterios fundamentales: se leen clásicos de la literatura universal y se prioriza la participación de personas sin titulaciones universitarias, como las personas que se acaban de alfabetizar

o con formación académica básica. Estos dos criterios rompen con el estereotipo que la literatura clásica universal no puede ser leída y entendida por personas en procesos de postalfabetización. Superando las bajas expectativas, estas personas aprenden y disfrutan de la literatura clásica universal, leen a Tolstoy, Joyce, Hugo, Cervantes, Lorca o Shakespeare.

Las personas leen en casa las páginas acordadas, señalan el párrafo o párrafos que más les han gustado o que quieren resaltar por algún motivo. Una vez en la tertulia, respetando el turno de palabra las personas leen su párrafo y explican porque lo han elegido y inmediatamente se abre un turno de palabras para que las demás personas participantes puedan expresar su opinión. A través del diálogo igualitario que se establece todas las opiniones son respetadas por igual. La finalidad no es que una opinión se imponga o se considere como válida por encima de las otras, sino que todas las personas se sientan capaces de aprender y de aportar conocimientos convirtiéndose en creadoras de cultura. La importancia está en los argumentos que se aportan y no en la posición de poder de quien los formula, así como en la intención de llegar a un entendimiento. Fruto del diálogo igualitario y del debate, aumenta la motivación y curiosidad por aprender los contenidos académicos, potenciando que se investigue sobre todo aquello que se desea aprender –lo que con frecuencia lleva a iniciarse en la informática– y, una vez investigado, compartirlo con las demás personas colectivizando el conocimiento y, por lo tanto, multiplicándolo. Así se pone en práctica lo que exponen los autores de la ponencia: *En los estudios sobre competencias básicas se encuentran siempre incluidas las competencias lingüísticas y comunicativas, y especialmente las competencias respecto a la lectura* (Pág. 17). Es una aplicación de la propuesta de G. Wells (2001) al defender un aprendizaje basado en el diálogo, para aprender a través de la *indagación dialógica* en la escuela, de forma que el conocimiento se construya entre todo el alumnado en actividades conjuntas y a través de interacciones dialógicas.

Las obras que se leen, al ser clásicos de la literatura universal, hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre temas centrales de nuestras sociedades. Las Tertulias literarias dialógicas entroncan con la sugerencia de Freire al afirmar que la lectura no se abre sólo al texto y a las personas participantes, sino que, *Leer no consiste solamente en decodificar la palabra o el lenguaje escrito; antes bien es un acto precedido por (y entrelazado con) el*

*conocimiento de la realidad. El lenguaje y la realidad están interconectados dinámicamente. La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto (Freire, 1989:51). En cierta forma, se hace realidad la definición de “competencia lectora”, en el estudio PIRLS, que cita la ponencia donde se plantea que: Pese a que su propósito más elemental es el de la construcción de significado a partir de la lectura de los textos, su finalidad abrazaría, de ser cierta esta propuesta, la facilitación de los procesos de participación social y, finalmente, el disfrute personal del sujeto lector (Pág. 18).*

A esto hay que añadir el proceso de transformación de las personas que en ellas participan. El diálogo igualitario y el ambiente solidario que se comparte entre las personas participantes y las reflexiones que de ello se derivan hace que personas que nunca antes se hubieran atrevido a hablar en público o a expresar su opinión entren en un debate sobre los temas que se discuten. Las personas participantes en las tertulias literarias –muchas de ellas mujeres- cambian su autoconcepto adquiriendo mayor autoestima y seguridad y cambiando así las relaciones que tienen en su entorno. El aumento del aprendizaje que se deriva de la participación en las tertulias literarias contribuye a una postalfabetización de éxito al superar las barreras que habían mantenido a estas personas al margen de la educación y la participación social. Por lo tanto, la transformación que se genera no es sólo personal sino también social y de su entorno al ser personas que se implican en sus centros, barrios y comunidades. Y las personas se van construyendo a través de la relación dialógica, de la cultura y la educación (Vazquéz G. 2005: 58)

Actualmente existe un movimiento internacional de tertulias literarias dialógicas. La experiencia se está extendiendo a muchos países y no sólo es reconocida por los resultados que genera por la comunidad científica internacional, sino también por intelectuales de un gran prestigio.

José Saramago dijo en una carta que escribió a las personas participantes que organizaron el I Congreso de Tertulias Literarias Dialógicas:

*Me encanta saber que una tertulia literaria interesa tanto a la gente y que haya alcanzado tanto éxito. Me hubiera gustado mucho asistir el Congreso, ya que vuestro plan de trabajo es tan extraordinario y tan necesario para volver*

*consciente la individualidad de cada uno en una sociedad que intentamos sea más y más solidaria.*

## BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M.M. (1999) *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1979).
- Bakhtin, M.M. (2000). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press (p.o. 1981).
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor. (p.o 1996)
- Colom (2003) Calidad y Equidad en la Educación formal y no formal en Etxeberria (Coord.) *Calidad, equidad y Educación*. Donostia: Erein
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002) *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P., Macedo, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Mead, G.H, (1999) *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós. (p.o. en 1962)
- Orem, R. C. (1971) *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- Purcell-Gates, V. (1995). *Other people's words. The cycle of low literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Rogoff, B. (1994) *Developing understanding of the idea of communities of learners. Mind, Culture and activity*.1 (4) 209-229.
- Rogoff, B.; Goodman Turkanis, C. & Barlett, L. (2003) *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Snow, C.; Barns, M; Griffin, P. (Eds.). (1998) *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, D.C.: National Academy Press
- Soler, M. (2001) *Dialogic reading. A new understanding of the reading event*. Tesis doctoral no publicada. Harvard University.
- Soler, M. (2003) Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador, en Teberosky, A. y Soler, M. (comp) *Contextos de Alfabetización inicial*. Barcelona: Horsori. 47-63
- Vázquez Gómez, G. (2005) El discurrir de la pedagogía en el siglo XX: El quehacer de una reflexión sistemática sobre la acción educativa en Ruiz Berrio, J. (Editor)

*Pedagogía y Educación ante el siglo XXI.* Madrid: Departamento de THE. Universidad Complutense de Madrid. 37-59

Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Wells, G.(2001) *Indagación dialógica.* Barcelona: Paidós. (p.o. 1999)



Addenda a la primera ponencia.

## **Varias razones para leer bien y una buena razón para no leer nunca nada.**

*(Lectura y competencias cognitivas)*

**Vera Vila, Julio**  
**Universidad de Málaga**

"Para decir bien hay que pensar bien, y para pensar bien conviene elegir temas muy esenciales, que logren por sí mismos captar nuestra atención, estimular nuestros esfuerzos, conmovernos, apasionarnos y hasta sorprendernos" (Machado, 1973, 48).

¿Para qué leer? ¿Necesitamos leer? ¿Qué cosas y por qué? Hay muchas personas en el mundo que viven a pesar de no saber leer ni escribir ¿Por qué entonces emprender este aprendizaje? ¿Una imagen no vale, acaso, más que mil palabras? ¿Qué tipo de competencias cognitivas son necesarias para poder leer y cuales otras refuerza, desarrolla o instaura el hecho de hacerlo? ¿Podemos encontrar aunque sólo sea una buena razón para no leer nunca nada? Estas son preguntas que muchos alumnos se hacen ante un nuevo aprendizaje escolar. Si la cultura es necesaria para vivir ¿cómo es posible que muchos adolescentes y jóvenes no hayan aprendido nunca a experimentar esa exigencia? (Cfr. García Carrasco, 2007, 29-30). Es razonable que los alumnos quieran saber, antes de nada, para qué aprender. Pero también sería oportuno preguntarnos si tenemos todas las personas el derecho de leer y si debemos todos ejercerlo y para qué. Si hubiera una sola buena razón para no leer nunca nada esta addenda podría darse por terminada con su sola formulación, pero mucho me temo que no va a ser posible, o en todo caso dejo esta cuestión para el final.

Me concentraré primero en algunas razones para aprender a leer lo mejor que podamos. Estas razones no son sino reflexiones acerca de las competencias cognitivas que hacen posible la experiencia de leer, así como de aquellas otras que se refuerzan y desarrollan al hacerlo o de las que se pierden al no hacerlo. Considerado en términos de evolución, el lenguaje es una adición muy reciente al repertorio de las habilidades humanas. Esta es una de las cuestiones que abordan los autores de la primera ponencia, si bien, también está implícita en todas las demás.

“Leer, al menos leer bien, consiste en un complejo conjunto de procesos cognitivos de modo que, cuanto más compleja es la lectura, mayor es el número de zonas del cerebro que intervienen en su elaboración” (Etxeberría, F.; Janer, G.; Pereira, M<sup>a</sup> Carmen y Vázquez, G., 2007, 5).

Me gustan las paradojas, aunque sólo sean aparentes. Una paradoja te provoca una disonancia cognitiva que te fuerza a reflexionar sobre tus ideas previas. Pues bien, eso sentí al escuchar a Jorge Luís Borges decir “es muy difícil para un ciego poder leer y yo no he hecho otra cosa en mi vida que leer” (Borges, 1976). Quizás no leemos sólo con los ojos, ni sólo para ver, sino para vivir y vivir con calidad dentro del margen de realización posible que crea nuestra realidad psicobiológica en interacción con el contexto. Contexto que no es sólo ecosistema, sino también ambiente intersubjetivo. Tal vez, como un Quijote de la vida, Borges ha aprendido a vivir en la abstracción, donde quizás no podamos introducirnos del todo, sino hasta donde hemos sido alfabetizados. Sólo así puede comprenderse que diga “mi destino es la lengua castellana” o “mis noches están llenas de Virgilio”. ¿Cuántos aprendizajes son necesarios para que una persona llegue a concebir si quiera que puedan decirse cosas como estas? ¿Cuántos niveles de abstracción hay que superar para poder formular frases de este tipo? O dicho de otra manera, ¿cuántas operaciones cognitivo-emocionales han debido hacerse previamente?

Desde la perspectiva evolucionista de la que parto, los procesos cognitivos más complejos sólo son posibles cuando las actividades cerebrales se desmarcan de su anclaje en el mundo circundante (Cfr. Gärdenfors, 2006, 30) o como explica García Carrasco (ibid, 498-499) cuando elaboramos “representaciones secundarias” que son, a diferencia de las primarias, de cosas y personas ausentes. Lo cierto es que hoy, parece aceptado que en el curso de la evolución, las actividades cerebrales se han ido separando cada vez más de lo presente, de aquello que provoca la actividad cognitiva (espacio) y de lo inmediato (tiempo). La función primordial de la corteza cerebral es crear representaciones en el cerebro de algo que se usa en lugar del objeto en sí. De este modo, la especie humana ha logrado acrecentar su capacidad de abstracción a través de procesos de representación, de tal forma que podemos hablar de un desarrollo evolutivo de la conciencia (Dennett, 1999).

Un nivel mínimo de conciencia serían las sensaciones cuyo papel es informar al organismo de lo que está sucediendo en el momento presente. Las percepciones ya son una forma de interpretar lo que sucede a nuestro alrededor. Por ejemplo, un pájaro ve un objeto y lo categoriza como comida. Las sensaciones son “modales” en el sentido de que están vinculadas a alguno de los sentidos y sólo se dan en el presente, en cambio las percepciones son “transmodales” porque se elaboran coordinando sensaciones provenientes de varios sentidos y son más duraderas.

La distinción entre “representación vinculada y separada” es clave, para comprender la necesidad vital de la competencia lecto-escritora. La representación vinculada es de algo que está presente. En cambio, la representación separada puede hacer referencia a algo que no está presente o incluso que no existe (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 74). Esta distinción permite contemplar el desarrollo del pensamiento como un proceso de separación progresiva de más y más representaciones, en orden creciente de abstracción que se contienen vinculadas las unas a las otras. Podemos pensar que la idea de “pasado” y de “futuro”, la memoria y la planificación son formas muy elaboradas de representaciones separadas sobre representaciones de nivel inferior. El pasado y el futuro no podrían experimentarse ni concebirse sin la capacidad de abstraerlos de experiencias contingentes. Del mismo modo podemos pensar que cualquier “frase” es un almacén de representaciones separadas, que varias de ellas conforman un “texto” y un conjunto de ellos da lugar al “libro”, que a su vez puede formar parte de una “biblioteca” ¿Se puede representar una biografía a través de la biblioteca de su dueño? ¿Y de su discoteca? ¿Y de las páginas Web que visitó? ¿Se puede rastrear la historia de una comunidad a través de sus memorias externas, es decir, del conjunto de representaciones separadas que construyeron quienes la formaron? ¿Podemos leer sus omisiones, sus exclusiones y la jerarquía de sus esquemas de valoración? ¿Acaso no son las ciencias, el pensamiento lógico o las artes sino sistemas muy depurados de representaciones separadas?

Antes del habla, de la escritura y de la lectura o de cualquier otro lenguaje convencional, el cerebro ha tenido que entrenarse en crear representaciones mentales (imágenes, recuerdos, etc.) que pueden ser expresadas por medio de símbolos. La imagen recordada de algo ausente es una representación separada, como lo es cualquier signo o sistema de signos, especialmente si se trata de símbolos. Por lo tanto, la capacidad de pensar con imágenes es mucho más antigua que la destreza de pensar con palabras.

“La tarea del arte es esa, transformar lo que nos ocurre en símbolos, en algo que pueda perdurar en la memoria de los hombres. Es nuestro deber ese, tenemos que cumplir con él, si no, nos sentimos muy desdichados” (Borges, 1976).

Señales y símbolos son herramientas de comunicación. El lenguaje simbólico permite representar aquello que no está “aquí ni ahora”. Las señas biológicas inherentes a cada especie bastan para comunicar cómo te sientes o lo que quieres hacer en este momento, pero para comunicar la propia representación interna de lo que fue o de lo que será, de lo que se espera o de lo que desespera, de los hechos y cosas que no están presentes o incluso que no existen aunque se anhelan o se temen, se necesita un lenguaje simbólico.

"Grandes, chicos, viejos y mozos, sabios e inocentes, llevamos todos dentro una visión del universo más o menos fragmentaria. La cultura no es otra cosa que el canje mutuo de estas maneras de ver las cosas de ayer, de hoy, del porvenir" (Ortega y Gasset citado por Marías, 1973, 257).

Los símbolos no representan objetos, sino la concepción que de ellos tenemos y, además tienen otra particularidad importante que los distingue de los indicios y de los iconos y es su arbitrariedad, o dicho de otro modo, que la relación arbitraria entre el significado y el significante sólo se puede fijar por un acuerdo entre todos los miembros de la red comunicativa. Para un mismo significado (referente), diferentes comunidades de hablantes aceptan por convención distintos significantes. Un conjunto de señales articuladas entre sí y relacionadas con su entorno, se denomina “texto” y constituye para muchos animales la unidad básica de comunicación (Montaner y Moyano, 1989, 27-45). La historia de los modos de comunicación puede explicarse como la búsqueda constante de formas de reducir la ambigüedad y la vaguedad del significado, porque de ello se derivan ventajas para la vida tales como poder evitar enfermedades o encontrar alimento. Lo sorprendente en los humanos es que no sólo hemos llegado a elaborar sistemas de comunicación muy elaborados, sino que estos sistemas simbolizan la complejidad de nuestros mundos interiores, así como la de sus relaciones dentro de la comunidad.

Un criterio fundamental para que un sistema comunicativo sea un lenguaje es que esté constituido por símbolos, pero además en los humanos otra condición es que los interlocutores posean mundos interiores bien desarrollados y capaces de interactuar y de captar las representaciones del otro.

Cuando los seres vivos son capaces de crear representaciones de la realidad y operar con ellas haciendo simulaciones hipotéticas de lo que “ocurriría si...”, se dice que tienen “mundo interior”. Mundo interior sería “el sistema de todas sus representaciones separadas y los procesos dinámicos en los que participan” (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 84). El mundo interior es parte de la conciencia aunque no siempre el organismo es consciente de su existencia, por lo tanto, cabe suponer que también este mundo interior ha sufrido un proceso de enriquecimiento hasta llegar al nivel de conciencia del Homo Sapiens. La conciencia de uno mismo presupone que se pueden procesar representaciones del mundo interior propio. A la destreza para reflexionar sobre el mundo interior propio y el de otras personas se le denomina “teoría de la mente”, o también “inteligencia social” (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 30; García Carrasco, *ibid*, 431). La posibilidad de copiar partes del mundo interior adquirido por otro permite ahorrar energía y reducir los márgenes de error.

Un ser tiene una teoría de la mente cuando es capaz de crear representaciones de las mentes de otros, de lo que piensa, creen, sienten o quieren. También de lo que uno mismo siente, cree o quiere. La teoría de la mente implica no sólo la “conciencia como experiencia” (ver, escuchar, sentir), sino también la “conciencia como reflexión”. Parece que somos los únicos animales que tenemos conciencia de nuestra propia capacidad autorreflexiva y que esto nos permite una gran capacidad anticipatoria y planificadora respecto a nosotros mismos, respecto a las consecuencias de nuestros actos, respecto a los modos de convivencia y respecto a la forma de regularla mejor.

El lenguaje, por lo tanto, no puede separarse de las restantes funciones cognitivo-emocionales, las cuales han sufrido un desarrollo enorme en un tiempo evolutivo muy breve. Probablemente este proceso de hetero-construcción se aceleró a partir del ejercicio de la capacidad de representación separada, y se hizo exponencial con el desarrollo de las capacidades comunicativas (intra e inter subjetivas); de los lenguajes o formas de representar los mundos interiores (creencias e ideas, estilos emocionales, principios morales); de los medios de transmisión cultural (medios de propagar y compartir las representaciones). Una consecuencia inmediata de todo ello, ha sido la ampliación espacial y temporal del contexto vital y su calidad de ser clima y

ambiente intersubjetivo, de tal modo que, aunque no seamos siempre conscientes de ello, nuestro sistema cognitivo-emocional está constantemente leyendo e interpretando, con diferentes niveles de profundidad, miles de signos y símbolos de la atmósfera cultural que nos envuelve. Una buena manera de darnos cuenta de ello sería visitar un país muy diferente culturalmente del nuestro. En esa situación podríamos apreciar como los procesos y las funciones mentales de todos los humanos son iguales, pero también que se alimentan de productos y significados diferentes, dando lugar a modos singulares de mirar y de ver.

El lenguaje es una herramienta poderosísima para la transmisión cultural porque permite exteriorizar las vivencias colocando la experiencia de lo vivido en el mundo exterior. Es realmente sorprendente la capacidad de representación simbólica que podemos llegar a alcanzar si de dan las circunstancias adecuadas; como lo es también la posibilidad de separar esas representaciones de las mentes fijándolas con algún sistema de signos, de modo que sean accesibles incluso para mentes que todavía no existen. ¿No es acaso ésta una condición necesaria e incipiente de eso que hoy llamamos globalización?

Según la teoría de la cognición situada (Cfr. Gärdenfors, *ibid*, 45), el cerebro necesita del cuerpo y del mundo circundante para funcionar, ya que forma con ellos un sistema integrado de elementos y funciones. Algo similar sostiene García Carrasco (2007, 333-334) al afirmar que el medio externo forma parte de la definición del organismo porque contiene las condiciones y requerimientos para la propia supervivencia, y que por eso mismo ha de ser propicio. Pues bien, el mundo circundante que hemos construido está lleno de memorias externas de experiencias anteriores que contienen ingredientes cognitivos, emocionales y morales. Desde este punto de vista, al igual que los miopes necesitamos las gafas para leer o al igual que los ciegos sienten con el bastón, podemos decir que pensamos con nuestras señales de tráfico, con los libros, con los ordenadores o con las calculadoras de bolsillo.

No está claro cual fue el primer modo de guardar el conocimiento en el mundo exterior, tal vez la escultura, o los dibujos, de lo que no cabe duda es de que el salto cualitativo más importante se produjo con la emergencia de la escritura, y más concretamente, con la escritura basada en el alfabeto fonético como prolongación mejorada de la escritura basada en la representación icónica (escritura pictográfica e ideográfica).

Los pensamientos son representaciones separadas pero fugaces, escribirlos es como guardarlos en un medio externo, hacerlo con un alfabeto fonético permite mucha mayor precisión, la gramática reduce la ambigüedad y aumenta el significado más allá de la mera representación.

Los símbolos colocan nuestra vida interior en el mundo, externalizan la memoria y aumentan dramáticamente la posibilidad de coordinar nuestras acciones a distancia, incluso sin estar presentes. La escritura, en cualquiera de sus formas posibles, posibilita la memoria tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético y establece una línea de continuidad intergeneracional a través del legado cultural. Por eso creo que podemos decir que la escritura inicia el proceso actual de globalización antes de que Internet lo acelerara.

También la escritura permite almacenar muchas más palabras (muchas más cosmovisiones) de las que están vigentes en una comunidad, en un momento dado y, por ello se crean los diccionarios, las bibliotecas, las videotecas, las discotecas, hasta llegar a Internet, la red de redes capaz de conectar a muchas personas y muchos textos, en disponibilidad casi permanente.

En un sentido amplio escribimos con signos de diferente tipo para dejar constancia de diferentes modos de representar: fórmulas matemáticas, pentagramas musicales, mapas geográficos e históricos, incluso simulaciones virtuales de lo que fue, de lo que es o de lo que será; más aún, de lo imposible y de lo esperado.

Por primera vez en la historia de la evolución tenemos tanta inteligencia, tantos estilos emocionales, tantos códigos morales acumulados en memorias externas, que creemos poder desvincularnos de las necesidades inmediatas como si la historia hubiera realmente acabado o nos hubiéramos olvidado de que la formación es una auténtica necesidad, una condición necesaria para poder participar “de y en” la cultura. Tal vez, tras estos tiempos volátiles, de saturación sensorial, de cultura *light* y lecturas líquidas, llegue el momento de los deberes humanos. Es muy posible que el desarrollo humano sostenible precise de algo más que inteligencia y sentimientos acertados (adecuados al valor de cada cosa); es posible que para sostener y mejorar una existencia digna se precise también el compromiso voluntario con la dignidad y con aquellas condiciones en las que ello es posible (Cfr. Marina y Válgoma, 2000, 262-271). El ser humano también se diferencia de otras especies animales por su capacidad de demorar la satisfacción inmediata al ser capaz de tomar conciencia de sus necesidades futuras.

“El elemento de la comunidad está amasado con razón y con compasión, con acción de humanización y con acción humanitaria.” (García carrasco, 2007, 236).

Se dice que en la sociedad del conocimiento ser capaz de encontrar la información es mucho más importante que disponer ella. Esto es probablemente una verdad a medias, porque el conocimiento se basa en la capacidad de leer y escribir representaciones separadas de diferente nivel y en criterios para discriminar las representaciones poco relevantes de aquellas otras adaptadas a la realidad, a nuestras necesidades y también a nuestros proyectos. No basta con saber buscar en Internet. El problema es que sólo podemos buscar aquello que ya sabemos o aquello que al menos conjeturamos. Podemos mirar en los límites de nuestro horizonte, ver lo que ya reconocemos y hacer suposiciones. A partir de ahí construimos las creencias y tenemos las ideas y los significados con los que vivimos. ¿Podemos llamar a eso zona de desarrollo potencial? En cualquier caso a más mundo interior de calidad, más amplio es nuestro horizonte espacial y temporal. Cuanto más alfabetizados estemos en los diferentes lenguajes, más y mejor podremos hacer uso de las memorias externas que son de experiencias cognitivas, sentimentales y morales. El conocimiento se ha hecho vital para transitar en esta jungla de informaciones. De este modo, quién está capacitado de leer algo bueno de alguien bueno, está en disposición de dar saltos gigantescos en la comprensión del mundo y de sí. En caso contrario quedará perdido y desorientado a merced de las modas. Un querido profesor ya fallecido, D. Álvaro Buj, solía advertirnos en sus clases: ¡ojo con la persona de un solo libro! Creo que no le faltaba razón, la lectura también debe ser un tiempo de espera, también debe ser sólida para perdurar en el imperio de lo efímero (Larrosa, J.; Pagès, A.; Esteban, J. y González, J. C., 2007). Igual que hablar no es transcripción literal de un pensamiento tampoco la lectura lo es de lo escrito. El lector, como el oyente, ha de proporcionar significado a lo leído y recrear el contexto de significación.

“A vosotros no os importe pensar lo que habéis leído ochenta veces y oído quinientas, porque no es lo mismo pensar que haber leído” (Machado, 1973, 50).



Todas las representaciones separadas de experiencias humanas (manuscritos, impresos o digitalizados) son sistemas avanzados de símbolos externos que amplifican nuestra capacidad de planificación anticipadora. El tamaño y la complejidad de lo simbolizado varían. No es lo mismo una “letra” que representa un sonido, que un “texto” que representa una idea o una “teoría” que representa un modo de explicar un conjunto de fenómenos. Ninguna persona puede leerlo todo. Ni ninguna lectura agota un texto.

El pensamiento abstracto, sea lúcido o delirante, compasivo o excluyente, puede conservarse, amplificarse o compartirse al poder expresarse mediante representaciones simbólicas, separadas del referente y puestas en algún soporte externo. Los instrumentos (impresora, telescopio, libro, altavoz, ordenador) amplifican la potencia de los sentidos y de las funciones mentales, pero no sustituyen el intercambio de representaciones simbólicas con los demás que son las que realmente expanden nuestro mundo interior. En buena medida, la formación científica consiste en aprender a pensar, sentir y valorar el mundo con representaciones simbólicas sometidas a escrutinio público entre expertos. Lo mismo cabría decir de la formación moral, religiosa o artística.

En definitiva, nuestro pensamiento funciona con representaciones separadas interrelacionadas dentro de un sistema con niveles de complejidad creciente y leer nos permite comprender lo expresado y expresarnos para ser comprendidos. La lectura y la escritura, en su nivel más elemental, en tanto que representación separada, es el inicio de un camino conversacional, tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético. Al iniciarlo nos vamos construyendo, no creo que sea casualidad que a medida que han ido apareciendo las funciones mentales más complejas se hayan localizado en zonas nuevas del cerebro.

Para aprender y para enseñar nos valemos de la lectura y de la escritura y nuestra capacidad de fijarnos metas desvinculadas del “aquí y ahora” va creando nuevas zonas de desarrollo potencial intrasubjetivo que sólo tendrán viabilidad en ese escenario intersubjetivo que es la cultura (Cfr. García Carrasco, 2007, 24 y 26). Leer hoy presupone el dominio de los signos de, al menos, un lenguaje determinado y de su comprensión dentro de, al menos, una cultura y, puesto que vivimos inmersos en un universo de significados compartidos, podemos decir que “nuestro modo principal de conocer la realidad es leyéndola” (Marina y Valgomá, 2005, 15), sabiendo que quién lee es el sujeto, y no un sujeto cualquiera, sino aquel sujeto que ha sido alfabetizado en aquel lenguaje cuyos signos es capaz de descifrar dándoles significado.

El ser humano, desde muy temprano es capaz de distinguir lo que un alimento significa e identificar ejemplares concretos de esa clase. Lamentablemente podemos llegar a viejos sin haber identificado lo esencial de algunos valores básicos para la convivencia como la responsabilidad, el compromiso, la solidaridad, la justicia o la amistad y, sin embargo, casi todo nuestro vocabulario consiste en palabras abstractas que no tienen correlato en cosas visibles, y cuyo significado muy difícilmente puede traducirse en imágenes. Por ejemplo, podemos ver ciudad, pero no democracia, responsabilidad o deber.

El pan es el “aquí y ahora”, pero ¿luego qué? Al principio leemos por necesidad primaria, pero seguramente necesitamos proyectos (necesidades sentidas de segundo orden) y voluntad (una obligación auto impuesta) para convertir el deber en un placer de segundo o tercer orden.

Creo, en definitiva, que leer es una necesidad que ejercitamos al principio desde niveles muy elementales de conciencia, entendida ésta como experiencia. Creo también que hay muchas y variadas razones para aprender a leer lo mejor que podamos, porque al hacerlo nos construimos como humanos y nos incorporamos de manera eficaz a alguna o algunas de las culturas humanas donde mutuamente potenciamos la capacidad de hacernos. En realidad sólo encuentro una buena razón para no leer nunca nada: no disponer de la capacidad para sentir...

### **Algunas consecuencias para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.**

- Vivir es leer constantemente, unas veces por necesidad y otras por placer.
- Leemos con cuerpo y mente en contextos intersubjetivos.
- Leemos desde lo que ya sabemos, sentimos y valoramos, y al hacerlo, asimilamos cosas nuevas y nos acomodamos al mundo de forma diferente.
- Para leer hoy necesitamos capacidad emocional, capacidad cognitiva, sistemas de representación, soportes externos y medios de difusión.
- Los sistemas de representación y los medios de difusión se complementan unos a otros, como las personas nos complementamos unas con otras.
- Tanto las memorias externas (un texto escrito, una fotografía) como los medios de difusión (un libro, un disco, una página Web) son soportes instrumentales que exigen modos de lecto-escritura singulares, por lo que cada uno de ellos potenciará más unas capacidades que otras.

- La convivencia, el diálogo, la mirada crean espacios intersubjetivos que son zonas de desarrollo potencial y, por lo mismo, zonas de exclusión social.
- Hay diferentes niveles de profundidad en la lectura y leer bien exige atención a los procesos, a los contenidos, a los soportes y a la riqueza cognitiva, moral y emocional de los contextos.
- Una lectura basada en la sospecha (Esteban, 2007 en Larrosa, J.; Pagés, A.; Esteban, J. y González, J. C.) nos permite leer lo que no está escrito y hacerlo visible.
- Lectura y escritura son la cara y la cruz de la capacidad cognitiva de hacer representaciones simbólicas. Al leer nos escribimos y al escribir nos leemos. Una y otra experiencia nos sirven para tomar conciencia, tanto de nuestros límites como de nuestras posibilidades.
- Aprender a leer es un derecho fundamental que nos permite convivir en diferentes ámbitos. A veces lo tenemos reconocido y no lo ejercemos; y para cuando queremos ejercitarlo de manera consciente, nuestro organismo ya ha devorado, para sobrevivir, como ha podido, y sin contar con nosotros (conciencia reflexiva), cuanto le ha salido al paso.
- También debemos aprender a aprender a nosotros mismos en nuestra común humanidad y en nuestra diversidad cultural; y escribir nuestras vidas, procurando hacerlo, solidariamente, con un poco de estilo y dignidad.

## **Bibliografía.**

- Alonso-Geta, P. M<sup>a</sup>; Novo, M<sup>a</sup>; Salinas, H. y Valdivielso, S. (2007) “Lectura y género: leyendo la invisibilidad”. Cuarta Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- Borges, J. L. (1976) Joaquín Soler Serrano entrevista a Jorge Luís Borges para el programa *Grandes personales a fondo* para TVE. Editado en DVD por Editrama en 2004.
- Colom, A. J. y Touriñán, J. M. (2007) “La lectura en el siglo XXI”. Tercera Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- Dennett, D.C. (1999) *La peligrosa idea de Darwin*. Barcelona, Galaxia Gutemberg-Círculo de lectores.
- Etxeberría, F.; Janer, G.; Pereira, M<sup>a</sup> Carmen y Vázquez, G. (2007) “Lecturas y educación”. Primera Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- García Carrasco, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona, Herder.
- Gärdenfors, P. (2006) *Cómo el homo se convirtió en sapiens*. Madrid, Espasa Calpe.

- Larrosa, J.; Pagès, A.; Esteban, J. y González, J. C. (2007) “La lectura como experiencia humana”. Segunda Ponencia del XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación sobre *Lectura y Educación*. Lloret de Mar.
- Machado, A. (1973) *Juan de Mairena*. Madrid, Espasa Calpe.
- Manguel, A. (1998) *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza Editorial.
- Marías, J. (1973) Ortega. *Circunstancia y vocación I*. Madrid, Revista de Occidente.
- Marina, J.A. y Válgoma, M<sup>a</sup> De La (2000) *La lucha por la dignidad. Teoría de la felicidad política*. Barcelona, Anagrama.
- Marina, J.A. y Válgoma, M<sup>a</sup> De La (2005) *La magia de leer*. Barcelona, Plaza y Janés.
- Martínez, I. y Arsuaga, J.L. (2002) *Amalur. Del átomo a la mente*. Madrid, Ediciones Temas de hoy.
- Montaner, P. y Moyano, R. (1989) *¿Cómo nos comunicamos?* Madrid, Alambra.

# XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

## PONENCIA 2

Jorge Larrosa, Anna Pagés, Joaquín Esteban Ortega y J. Carlos González Farazo: *La lectura como experiencia humana*.

## La lectura como experiencia humana.

(Jorge Larrosa, coordinador)

Pensar la lectura como experiencia implica algunas consecuencias radicales para la pedagogía, al menos para la pedagogía entendida desde alguno de los modos que han sido dominantes en las últimas décadas: como ciencia aplicada (técnica) o como práctica reflexiva (praxis). Por eso, los cuatro textos que vienen a continuación constituyen distintas operaciones de despedagogización de la lectura o, tal vez, de exploración, mediante la experiencia de la lectura, de los límites de la pedagogía, de lo que aún se viene entendiendo por pedagogía, para apuntar así hacia una pedagogía otra.

La primera de las aportaciones a esta ponencia, la que firma Anna Pagés, sitúa la experiencia de la lectura en un tiempo, el tiempo suspendido de la espera, y en un espacio, el espacio oculto de la guarida, que la hace radicalmente extranjera a los tiempos y a los espacios dominantes en educación. La profesora Pagés desarrolla con suma delicadeza algunos de los temas que apuntaba en su espléndido trabajo sobre lectura y temporalidad<sup>1</sup>. Concretamente, y utilizando con desenvoltura algunos de los clásicos de la hermenéutica contemporánea, a los más grandes (Steiner, Gadamer, Heidegger), Anna abre la experiencia de la lectura hacia lo inesperado, hacia lo que escapa a cualquier propósito y a cualquier intención.

La siguiente aportación, la que firma Jorge Larrosa, está escrita utilizando el artificio retórico de una carta a los lectores que van a nacer. Ahí, haciendo resonar la experiencia de la lectura con palabras como porvenir, natalidad, don o fecundidad, y utilizando referencias filosóficas y literarias, el profesor Larrosa continúa en la estela de alguno de sus trabajos anteriores<sup>2</sup>, tratando de situar la lectura en una temporalidad discontinua, en una comunidad plural y en una transmisión abierta.

La tercera aportación a la ponencia, firmada por Joaquín Esteban, constituye un desarrollo de su excelente trabajo sobre la hermenéutica reflexiva<sup>3</sup>. Basándose en la obra de sociólogos de la talla de Bauman, Giddens, Beck y Maffesoli y, en concreto, sus diagnósticos del presente como la época “líquida” de la incertidumbre, de la variabilidad y de la ambigüedad, el profesor Esteban explora la experiencia de la lectura en la época de la licuefacción y advierte sobre su difícil encaje en prácticas e instituciones educativas que aún pretenden cierta solidez. Además, y a través de una detallada lectura de una película, Joaquín aborda alguna de las paradojas y de las aporías de la lectura en la modernidad.

Por último, la aportación firmada por el Juan Carlos González Farazo trata de la lectura y de la escritura como pasión moviéndose en un terreno híbrido entre la filosofía y la literatura y adoptando un registro nítidamente ensayístico. Del mismo modo como había deconstruido y abandonado las lecturas pedagógicas del Quijote en un texto espléndido<sup>4</sup>, ahora toma como pretexto la obra del escritor cubano Reinaldo Arenas

---

<sup>1</sup> A. Pagés, *Al filo del pasado*. Barcelona. Herder 2006.

<sup>2</sup> Entre otros, J. Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (Edición revisada y ampliada). México. Fondo de Cultura Económica 2003. Y *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes 2003.

<sup>3</sup> J. Esteban. *Universidades reflexivas*. Barcelona. Laertes 2004.

<sup>4</sup> J.C. González Faraco, “Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica a la razón pedagógica en el Quijote” en *Revista de Educación*. Madrid 2004.

para escribir un texto emocionante y emocionado en el que la experiencia pasional de la lectura desborda completamente a todas las formas de la razón instrumental, de la razón comunicativa, de la razón crítica, de la razón moral y de todas las “razones” con las que la pedagogía ha querido, en algún momento, ampararse.

Vaya por delante mi agradecimiento a todos ellos por la forma valiente y arriesgada en que han tratado de pensar la experiencia de la lectura como algo que hace estallar todas las formas de control que, desde los saberes, desde los poderes, o desde las intenciones, desde las mejores intenciones incluso, han intentado hacer de la lectura una experiencia domesticada al servicio de cualquiera de las finalidades en las que las distintas pedagogías han tratado de encontrar cobijo, seguridad y legitimación.

# La dificultad de leer y el tiempo de espera

Anna Pagés

Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación-Blanquerna

Universidad Ramon Llull

*La escritura, y la literatura en cuanto que participa de ella, es la comprensibilidad del espíritu más volcada hacia lo extraño.*

Hans-Georg Gadamer, *Verdad y Método*, 1960

---

En este apartado voy a intentar desplegar algunas preguntas sobre qué se hace con el tiempo cuando se lee, es decir, voy a preguntar si la experiencia de leer sirve, en cierto modo, para explicar el tiempo como elemento fundamental de lo que llamamos experiencia ; un tiempo de obstáculo frente a la experiencia generalizada del cambio vertiginoso, o del tiempo programado de la agenda de actividades.

Las preguntas surgirán a partir de tres momentos correspondientes a tres referencias para la lectura: 1. *Primero: La lectura como guarida*, desde el apunte de Steiner sobre la pintura de Chardin; 2. *Segundo: la lectura como extrañamiento*, desde el capítulo de Gadamer sobre la posición límite de la literatura en “Verdad y Método”; 3. *Tercero: la lectura como espera*, desde el texto “Serenidad” de Martin Heidegger.

Vamos a hacer surgir algunas preguntas en el contexto de lo que estas tres referencias permiten pensar.

## **Primer tiempo: La lectura como guarida**

### **Un filósofo ocupado en su lectura. Chardin, 1734**

[http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=obj\\_view\\_obj&objet=cartel\\_11529\\_21997\\_p0000410.002.jpg\\_obj.html&flag=false](http://cartelen.louvre.fr/cartelen/visite?srv=obj_view_obj&objet=cartel_11529_21997_p0000410.002.jpg_obj.html&flag=false)

En su texto “Passions impunies”<sup>5</sup>, Georges Steiner introduce su referencia al acto de leer como si empezar a hablar de la lectura fuera algo parecido a pintar un lienzo: una escena doméstica que nos espera para deslizarnos en ella como si fuera una guarida o un cobijo de la intemperie. Traducido al argot de nuestra época, uno tiene la impresión de que, en Steiner, la lectura sería

---

<sup>5</sup> Steiner, Georges, *Passions impunies*, Paris, Gallimard, 1996, p. 11



una modalidad de lo que los americanos llamarían el “cocooning”: un quedarse dentro, en la privacidad.

El autor-humanista supone que la lectura es, ante todo, una referencia plástica: podemos encontrarla en la pintura del XIX en la obra de Courbet, Daumier, pero muy especialmente en el cuadro de Jean-Siméon Chardin, “Un filósofo ocupado en su lectura” del año 1734. Este cuadro es un retrato de un amigo del pintor, Aved, ocupado en la lectura de un libro. El lienzo se conserva en el Louvre bajo el nombre de “Chimiste dans son laboratoire”. Resulta muy raro este nombre para este cuadro, debe de serlo cuando Steiner ni siquiera lo menciona y en cambio usa otra denominación, más “ad hoc” de la imagen representada.

Hay algo esencial en esta nota de Steiner, ¿de qué se trata? De la iniciación al tema del leer desde la historia del Arte y, en particular, a partir de la significación que abre interpretar –leer– un cuadro de un pintor del siglo XVIII. No empieza por la literatura sino por la pintura. Extraño comienzo para plantear qué sea leer como experiencia abierta al sentido... en su paradoja de todo posible sentido.

Steiner dice que Chardin funciona como un revelador: un punto clave de significación sobre qué será leer a partir de los cambios que se avecinan cuando entramos en el siglo XIX. Dice literalmente que la escena de Chardin es “el anuncio de una revolución de los valores”.<sup>6</sup>

¿Cuáles son los elementos que circunscriben el análisis de Steiner a la obra de Chardin? Fundamentalmente tres, que servirán como recorrido a una posible interrogación de la lectura como experiencia:

### *1.1.-La ceremonia del leer y el tocado*

La lectura es, por encima de otra cosa, un instante de dignidad que recrea el momento del lector. En la escena de Chardin, la vestimenta del personaje que, a pesar de estar en su casa, va elegantemente vestido, recrea ese instante: el sombrero de piel, la casaca estampada de seda... Este hombre no está cómodo leyendo, no va en ropa “casual”, sino “vestido para la ocasión”. Steiner señala que el personaje está “in-vestido” para la lectura. El encuentro con el libro es un instante de “cortesía”, leer no es algo arbitrario o improvisado, sino buscado como el momento de “ir al encuentro de un gran autor”, de un “huésped de rango” en palabras de Steiner.

---

<sup>6</sup> Steiner, Ibid, p.12

El sombrero representa el símbolo de la aproximación a un texto sagrado. Steiner menciona el oráculo en la tradición greco-romana, que cubría su cabeza en el momento culminante de la ceremonia religiosa. “El sombrero de piel hace pensar en el tocado del cabalista o del talmudista en busca de la llama del espíritu en el instante de la fijación momentánea de la letra escrita.”<sup>7</sup> ¿Qué clase de ceremonia es el leer? Steiner no deja de ser un humanista que hunde sus raíces en el idealismo de los grandes valores, su defensa del acto de leer en su vertiente sagrada es férrea y dice: “Con la casaca de piel, el tocado del lector tiene connotaciones de ceremonia de la inteligencia, de aprehensión tensa del sentido por el espíritu (...)”<sup>8</sup> Esta connotación religiosa del acto de leer lo vincula a lo eterno como por encima del tiempo. Tiempo de leer, instante de eternidad. ¿Cómo ser eterno desde lo efímero? En este primer punto de Steiner, descubrimos el triunfo de la creencia por encima del acontecimiento arraigado en la historia. Una mirada de fascinación que no deja de ser muy propia de nuestra post-modernidad: la fascinación por la escena imaginaria.

### *1.2. El reloj de arena. La correspondencia dialéctica entre tiempo del lector y tiempo del libro*

El segundo elemento que introduce Steiner en su análisis del lector poco común es el reloj de arena, cuya presencia frente al libro que lee el protagonista destaca en particular. El reloj de arena representa el estrangulamiento del tiempo, que se estrecha en un punto de cruce simbólico. El tiempo de leer es tiempo de morir, es la razón del reloj de arena como objeto que simboliza la muerte en la pintura. Este objeto –dice Steiner– “anuncia la relación que establece el tiempo con el libro.”<sup>9</sup> “La vida del lector se mide en horas, la del libro, en milenios.”<sup>10</sup> Con su lectura, el lector sus-cribe la supervivencia de lo leído... ¿lo leído es lo legible? Volveremos a pronunciar esta pregunta en otros momentos de nuestro recorrido. Pregunta clave para abordar el problema que planteamos en este escrito.

Steiner no deja de caer en el tópico de la “esencia de la lectura” como experiencia. Leer es una manera de entrar en lo Otro de otra cosa, pero no de cualquier manera: un modo auténtico del acceso a lo Otro de otra cosa. Este acceso auténtico es para Steiner el dibujo del ideal del lector que dejó de leer para poder hacerlo. “Todo lector auténtico, siguiendo la pintura de Chardin, carga con el peso agobiante de la omisión, de las estanterías cruzadas en la urgencia, de los libros que sus dedos acariciaron rápidamente en una precipitación ciega.”<sup>11</sup> Leer consiste en no haber leído todo lo que pudiera ser alguna vez leído. Leer es dejar de hacerlo siempre un poco

---

<sup>7</sup> Steiner, *Ibid*, p.13

<sup>8</sup> *Ibid.*.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p.13

<sup>10</sup> *Ibid.*.

<sup>11</sup> *Ibid*, p.15

más, una insuficiencia, un límite respecto del todo absoluto. Al leer, le fallamos al ideal. Fallarle al ideal es un aspecto fundante de la dificultad del leer, vamos a retomar este punto más adelante porque aquí nos parece vislumbrar uno de los inconvenientes principales del esbozo de Steiner.

### *1.3. Tres discos de metal, un punto de libro*

Los tres discos de metal que aparecen en el lienzo delante del libro servían como “puntos”, es decir, objetos que mantenían la página debajo y facilitaban el discurrir de la vista por encima de las letras. El libro del cuadro es un in-folio, que ha sido religado a mano; entonces, en este tipo de libros, las páginas se arrugan con facilidad, dice Steiner, de ahí lo útil del uso de los discos de metal. Los medallones están grabados y nos remiten a las artes numismáticas, que constituyen, según Steiner, la representación de un “segundo código semántico” en la tela de Chardin. La función de las monedas es el cambio: su lugar transforma el vínculo entre los hombres, por ejemplo, en el comercio. Pero no se trata de eso en la interpretación de Steiner, nada que pueda ser considerado un “valor de cambio” sino, nuevamente, la esencia de otro posible texto y por lo tanto otro posible sentido. Un paralelismo a la textualidad del libro. La longevidad del metal se corresponde a la longevidad del libro

### *1.4. La pluma instrumento de “marginalia”*

Las notas al margen del libro constituyen para Steiner la respuesta inmediata del lector. La pluma, en su verticalidad, “cristaliza la primera obligación de responder. Define la lectura como una acción. Leer bien, es responder al texto, estar disponible para el texto –actitud cuya respuesta y responsabilidad son elementos cruciales-.”<sup>12</sup> Esta respuesta inmediata del lector no se hace esperar: supone una reactividad abierta a la propuesta del leer. Imaginemos a un lector siempre dispuesto a anotar lo que dice su lectura del texto. Tenemos aquí una pre-disposición al leer. Según Steiner, esto implica la reciprocidad, sin la cual no habría un texto que “hable” (¿aunque no diga nada?). El hablar del texto pasa por el “responcion” –expresión utilizada en Oxford para designar el examen y su respuesta-. “Leer bien es ser leído por lo que leemos”.<sup>13</sup> El intercambio con el texto debe de ser total y hacer posible que el libro filtre lo que somos frente a él. Articule otro Yo al que la lectura nos enfrenta, mediatizando una especie de relación especular –Yo soy aquél que es leído por el texto-.

Extraña operación de reciprocidad que absorbe toda identidad conocida para reconstruir de otro modo lo que sabíamos de nosotros mismos. Esta es la reciprocidad de la hermenéutica

---

<sup>12</sup> Steiner, *Ibíd.*, p. 17

<sup>13</sup> *Ibíd.*, p. 18

filosófica: interpretar significa hacer existir en nosotros aquello que desconocemos aún cuando vaya en contra nuestro. Son los efectos de la historicidad como categoría hermenéutica.

Las *marginalia* son anotaciones que dejan constancia de esta operación de desdoblamiento entre el que lee y el que es leído. Son las marcas del discurso interior y su connotación: irónica, negativa, laudativa... Los *marginalia* podrán llegar a ser una especie de “contra-libro” o “contra-biblioteca” en la medida en que rodean, completan, desgranán, se interrelacionan con el texto principal, del que surgieron. Son los índices de la respuesta del lector, de su presencia real en el leer. El lector, al escribir las notas al margen, no queda al margen de la experiencia del leer, es una consecuencia de ello, una manera de dejar constancia de su acción de leer y de interpretar lo leído. Deja constancia de una inter-pelación. Cuando las anotaciones se encuentran a pie de página, numeradas, entonces surge una especie de rival del texto que alterna el cuerpo principal de lo leído. Lee todo, y en particular los detalles del texto: encuentra errores, modos de expresión, curvas tipográficas. Este detalle en el leer queda reflejado por la pluma de ave en el lienzo de Chardin.

La pluma sirve también para escribir los extractos de lo leído: es un instrumento de transcripción. El lector selecciona los párrafos, las sentencias principales, y las copia en un documento a parte. A la transcripción, que sería una modelización, Steiner la llama “comunicación total con el texto”<sup>14</sup> Tanto las *marginalia*, como las anotaciones a pie de página, como la transcripción, serían modalidades de continuidad con el texto leído. Una permanencia del leer, los efectos de haber pasado por esa experiencia más allá del desciframiento.

“La verdad principal es esta: en todo acto completo de lectura, fantasea la idea compulsiva de escribir un libro como respuesta. El intelectual es, simplemente, un ser humano que lee con la pluma en la mano.”<sup>15</sup>

En el último comentario de Steiner aparece la cuestión del silencio en la lectura. El lector del lienzo de Chardin está solo y sus objetos rodeados de silencio. Es un silencio que se hace visible en el cuadro: se puede ver a través del esbozo del interior. La lectura es silenciosa y solitaria: un modo de introducirse en la guarida, a resguardo de las vicisitudes del exterior.

## **2.Segundo tiempo: la lectura como extrañamiento**

---

<sup>14</sup> *Ibíd.*, p.20

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 21

En el apartado “La posición límite de la literatura”<sup>16</sup> Gadamer plantea el problema de trasladar la crítica a la conciencia estética que inició en la primera parte de su obra *Verdad y Método* a la literatura como modalidad de la experiencia interpretativa. Este apartado de Gadamer es difícil de situar porque parece que quiere decir algo más que lo que realmente escribe. Los epígrafes posteriores “La reconstrucción y la reintegración como tareas hermenéuticas” aclaran algunos de los supuestos que insinúa pero no termina de profundizar en la cuestión que plantea. Podríamos decir que se trata de uno de los apartados más sugerentes de *Verdad y Método* por su modo de introducir el problema de la literatura como experiencia estética. Vamos a recorrer algunos de los puntos principales de su propuesta para deducir que la clave de este apartado está en el modo de formular el extrañamiento como experiencia fundamental de la lectura.

2.1-*La lectura es un proceso de la pura interioridad.* Esta idea implica para Gadamer considerar que no hay una valencia óptica previa al acto de leer y, en primera instancia, ello podría conducirnos a afirmar la existencia de la conciencia estética.

2.2-*Insuficiencia del carácter escrito de la literatura y sus efectos.* Orientar correctamente el concepto de la literatura implica subrayar la insuficiencia de su carácter escrito: que haya obras escritas no significa que puedan acceder a su interpretación. Para acceder a su interpretación es necesaria su lectura, en el sentido que la lectura de un libro “sería un acontecer en el que lo leído accedería a la representación”. El objeto de la literatura es una obra escrita pero no podemos decir que “estando ahí” sin ser leída haya literatura. La literatura tiene, en ese sentido (hay en este punto una referencia a Ingarden y su obra del año 1931 *Das literarische Kunstwerk*) un grado máximo de desvinculación y movilidad.<sup>17</sup> Se puede leer de manera fragmentada, dejar un libro y empezar otro, o tomar un apartado como estamos haciendo en este recorte. Así como escuchar o contemplar una obra de arte requiere una continuidad, una “permanencia” en palabras de Gadamer, no es el caso de la lectura. En la lectura, existe la posibilidad de la fragmentación.

2.3-*La literatura debe concebirse desde la ontología de la obra de arte y no desde las vivencias estéticas.*

El leer “hace” al texto, le da una visibilidad específica. Es la lectura lo que permite la reproducción de la obra de arte literaria, reproducción en el sentido de “la forma de ser original” como un modo de determinación de lo que ha sido escrito para ser leído.

De aquí se deduce que el concepto de literatura requiere la presencia del receptor.

---

<sup>16</sup> H.G.Gadamer, *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme, 1988, pp 212-216

<sup>17</sup> Gadamer, *Ibíd.*, p.213

#### *2.4-La literatura como fuente de transmisión histórica*

En la medida en que el receptor adquiere una posición relevante en los grados de reproducción de la obra literaria, ésta se convierte en una función de “conservación y de transmisión espiritual, que aporta a cada presente la historia que se oculta en ella.”<sup>18</sup> A través de la copia y la reproducción escrita de las obras literarias se van configurando los cánones que atribuyen modelos de excelencia, como en el caso de los clásicos.

#### *2..5-Literatura universal y separación de tiempos históricos*

El concepto de literatura universal plantea que determinadas obras literarias “están en la conciencia de todos.”<sup>19</sup> Sin embargo, este “universo” al que pertenecen está diferido en el tiempo histórico: el lector actual puede leer una obra literaria cuyos vínculos de referencia no tengan nada que ver con el universo moderno. Ello no impide a esta obra literaria “seguir diciendo algo”: “en tales obras se representa algo que posee verdad y validez siempre y para todos. Por lo tanto, la literatura universal no es en modo alguno una figura enajenada de lo que constituye el modo de ser de una obra según su determinación original. Por el contrario, es el modo de ser histórico de la literatura en general lo que hace posible que algo pertenezca a la literatura universal.”<sup>20</sup>

La literatura habita el lenguaje y, en ese sentido, su definición va más allá de la “obra de arte”: “del modo de ser de la literatura participa toda la tradición lingüística”<sup>21</sup> El límite de la literatura pasa por su capacidad de escritura. Desde ese punto de vista, la pretensión de verdad del texto que “nos dice algo” no es exclusiva de las obras de arte literarias sino de todas las formas de literatura. Todo lo que se transmite literariamente –susceptible de ser leído- abre a la significación de un contenido. ¿Es la lectura la llave que abre la significación? ¿Por qué vía?

#### *2.6-La lectura y su extrañamiento del texto*

Para Gadamer, y hasta llegar casi al final del apartado no parece evidente, la literatura es algo incomparable. Podemos entender que para él ocupe este lugar tan especial, puesto que Gadamer es un filólogo: hay un interés puesto con fuerza en las cuestiones de la lengua y el lenguaje.

“No hay nada que sea al mismo tiempo tan extraño y tan estimulado de la comprensión como la escritura.”

La escritura y su reverso, la lectura, son parte de una experiencia de extrañamiento que conduce al deseo de comprensión. Gadamer llega a decir esa experiencia de extrañamiento es mucho

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 213

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 214

<sup>20</sup> *Ibíd.*, p. 214

<sup>21</sup> *Ibíd.*, p. 215

más intensa en la literatura que cuando intentamos comunicarnos con una persona que habla una lengua incomprensible. “La escritura, y la literatura en cuanto participa de ella, es la comprensibilidad del espíritu más volcada hacia lo extraño”<sup>22</sup>

¿Cuál es el milagro de la literatura?

Esta situación excepcional, según Gadamer, consiste en transformar algo completamente externo y desconocido en un objeto familiar, referido a lo más íntimo. Esa transformación implica un proceso de comprensión desde el extrañamiento. La frase de Gadamer es: “En su desciframiento e interpretación ocurre un milagro: la transformación de algo extraño y muerto en un ser absolutamente familiar y coetáneo.”<sup>23</sup> Leer es una modalidad de la interpretación que “domestica” lo que procede de otro tiempo y otro mundo. Convierte la alteridad del texto en algo propio. En esa operación, como en muchas otras referidas al giro ontológico de la hermenéutica, encontramos un optimismo del Gadamer de *Verdad y Método*. Partiendo del extrañamiento, se puede hacer algo, por ejemplo, querer comprender. Y este comprender es posible, puede darse.

En mi lectura particular de este apartado de Gadamer subrayo la relevancia de la experiencia del extrañamiento como lo que catapulta el querer entender un texto literario. Leer significa experimentar este extrañamiento para superarlo. ¿Del todo?

El extrañamiento que produce leer implica dirigirse hacia la actualización del contenido, un hacer presente el pasado. Para Gadamer, esto supone una especie –no completa- de cancelación del espacio y el tiempo (dice “en él parecen cancelados el espacio y el tiempo”<sup>24</sup>) Al “leer bien”, -parafraseando a Steiner-, según Gadamer, actualizamos el pasado. Dicha actualización supone “una conversión de la huella de sentido muerta en un sentido vivo.”<sup>25</sup>

La lectura significa la posibilidad de hacer existir un texto... a través del extrañamiento que produce su lectura. Al principio, leer es un proceso de no reconocimiento. La comprensión supone conducir lo leído al terreno familiar de lo que sabemos. ¿Es esa comprensión posible de un modo total? He aquí una vía para formular a Gadamer la pregunta por las debilidades hermenéuticas de la tradición.<sup>26</sup>

### **3. Tercer tiempo: la lectura como tiempo de espera**

---

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 216

<sup>23</sup> *Ibíd.*.

<sup>24</sup> *Ibíd.*, p. 216

<sup>25</sup> *Ibíd.*, p. 217

<sup>26</sup> Anna Pagés, *Al filo del pasado*, Barcelona, Herder, 2006

En el año 1953 Heidegger pronuncia un discurso conmemorativo. Se celebra el centenario de la muerte del compositor Conradin Kreutzer. Un discurso conmemorativo representa para Heidegger una ocasión de pensar. Esta aspiración, el pensar, no responde demasiado a la época moderna que define como “falta de pensamiento”: “La falta de pensamiento es un huésped inquietante que en el mundo de hoy entra y sale de todas partes.”<sup>27</sup> Entrar y salir es una escena perfecta para describir la agitación de la vida moderna: el no poder quedarse en ningún lado. Heidegger señala que la falta de pensamiento no implica renunciar a la capacidad de pensar, sino usarla de un modo extraño. Encontramos el extrañamiento que más adelante retomará Gadamer en otro contexto. Pensar de manera extraña significa para empezar que no dejamos de pensar, pero que nuestra actividad ha quedado distorsionada por la manera en que la ponemos en práctica. La lectura es un rasgo de esta distorsión actual. Del mismo modo que las celebraciones conmemorativas suponen una falta de pensar, aunque deberían ser una ocasión para ello, las leyes y campañas publicitarias de promoción de la lectura son la versión perfecta de sus propios obstáculos.

Heidegger describe en *Serenidad* la razón de todo ello: el porqué de la falta de pensamiento es la huída ante el pensar “un proceso que consume la médula misma del hombre contemporáneo”<sup>28</sup> En el pensar hay dos modalidades: el pensar calculador, que no se para a “meditar” y únicamente anticipa los resultados, y la reflexión meditativa, que plantea el sentido del pensar (aunque no sea algo evidente).

Cuando Heidegger dice “huída ante el pensar” se refiere a esta última modalidad, la reflexión meditativa. Para el pensar meditativo hace falta “un largo entrenamiento”<sup>29</sup> No es el resultado de un surgir inmediato, no se trata de un *Eureka* que se nos aparece: hay que trabajar la reflexión meditativa. ¿Cuál sería el camino para ello? Una de las vías es la transformación de nuestra actual percepción del tiempo. La lectura como experiencia de espera sería una modalidad posible. ¿Qué es meditar para Heidegger? Algo similar a lo que sería para los grandes pensadores chinos como el Zhuangzhi<sup>30</sup>, por ejemplo. No es del orden de lo abstracto o inalcanzable. Meditar –dirá Heidegger- es “demorarse junto a lo próximo y meditar acerca de lo más próximo: acerca de lo que concierne a cada uno de nosotros aquí y ahora;”<sup>31</sup> La palabra, la frase, como lo más cercano en la lectura harían del leer una forma de meditar. Para ello hace falta quedarse y no escapar. Con la fuga de las cosas lo que está en crisis es el arraigo a ellas.

---

<sup>27</sup> Heidegger, M, *Serenidad*, Barcelona, Ed.del Serbal, 1989, p. 17

<sup>28</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p. 18

<sup>29</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p. 19

<sup>30</sup> El sinólogo Jean-François Billeter traduce la expresión en chino “dao” por “el funcionamiento de las cosas”. En *Cuatro lecturas sobre Zuhangzi*, Madrid, Siruela, 2003

<sup>31</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p. 19 “Por otra parte, cada uno de nosotros puede, a su modo y dentro de sus límites, seguir los caminos de la reflexión.”



Heidegger plantea el desarraigo como el resultado de una era de tecnología (hoy podríamos decir de biotecnología): “el arraigo del hombre de hoy está amenazado en su ser más íntimo.”<sup>32</sup>

¿Qué pasa entonces con los libros? Los libros remiten a una casa (*Heim* en alemán) y, en cierto modo, constituyen una metáfora del arraigo a que se refiere Heidegger. Walter Benjamin, en su texto “Desembalo mi biblioteca”<sup>33</sup>, plantea que los libros son un extraño género de posesión cuya presencia, orden o desorden funciona para algunos como un lugar, de modo que “hay personas que se han enfermado por haber perdido sus libros, o que han delinquido por haber querido tenerlos en propiedad”<sup>34</sup>. Para un coleccionista de libros, éste puede convertirse en un objeto fetiche; para un lector, en cambio, la propiedad del libro implica la posibilidad de seguir leyendo o releendo. Ello implica una experiencia del tiempo de espera. Para leer no podemos irnos continuamente: debemos esperar. Para esperar, hay que aprender a hacerlo. De la misma manera que la meditación, no es algo que surge sin más.

Sin embargo, hay una imposibilidad en el aprender a esperar: es un obstáculo llamado la tecnología en el mundo moderno. Vivimos rodeados de objetos tecnológicos que reclaman nuestra velocidad: hay que leer rápido, teclear rápido, hablar rápido para irse a otra parte. Ante el mundo tecnológico que nos reclama, Heidegger propone no quedarnos atrapados: “El pensamiento meditativo requiere de nosotros que no nos quedemos atrapados unilateralmente en una representación, que no sigamos corriendo por una vía única en una sola dirección.”<sup>35</sup> La propuesta de Heidegger, escrita en los años 50, resulta plenamente actual y podemos reconocer lo que nos dice en la vorágine cotidiana de nuestras prisas. ¿Se puede leer deprisa? ¿Qué significación abre para nuestro modo de ser la experiencia de una lectura veloz?

Frente a esta velocidad y su requerimiento permanente, Heidegger sugiere “dejarnos”, abandonar la voluntad y quedar por fuera de ella. Utiliza una expresión muy original cuando dice “dejemos descansar en sí mismos a los objetos técnicos.”<sup>36</sup> Este “dejarnos” es una actitud de Heidegger que encontramos también en ciertos autores de la Filosofía Oriental: la palabra de Heidegger es *Gelassenheit*, que ha sido traducida por Serenidad, pero también en inglés por “releasement”. En su prefacio a la edición del Serbal, el traductor del texto que nos ocupa, Yves Zimmerman, puntualiza que esta palabra en realidad es intraducible, como sucede con otros vocablos en la obra de Heidegger. El vocablo inglés “releasement” “da los significados de ser

---

<sup>32</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p. 21

<sup>33</sup> Walter Benjamin, *Je déballe ma bibliothèque. Une pratique de la collection*, Paris, Rivages Poche, 2000, p.42

<sup>34</sup> Benjamin, *Ibíd.*, p. 42

<sup>35</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p. 26

<sup>36</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p. 27

suelto, ser soltado, de desasimiento y que se aproxima más a la nueva significación que la palabra alemana adquiere en el texto, en cuanto término nuevo dentro de la terminología del “pensar correspondiente” al segundo Heidegger<sup>37</sup> Zimmerman explica con detalle cómo funciona Heidegger con las palabras: utiliza significantes que tienen en su origen un determinado significado de uso (momento analítico) para después “acuñar de ellos una significación nueva y precisa que cubre entonces algo repensado (momento sintético).” Según este punto de vista, las nuevas significaciones de los vocablos recubren las comunes. Es como una renovación del lenguaje. Pues bien, dicha renovación aborda la expresión *Gelassenheit* como una especie de desprendimiento de lo que nos requiere. Algo así podríamos pensar respecto de la experiencia de la lectura. El tiempo de leer sería un tiempo de meditar como modalidad del desprendimiento de los objetos técnicos. Un tiempo de parar y de esperar. Cuando la lectura se hace difícil, cuando ese extrañamiento al que hacía referencia Gadamer en su apartado dedicado a la literatura se mantiene un poco más, insiste en su presencia, entonces hay que esperar para entender. El tiempo de interpretar es un tiempo de espera. ¿Cómo introducir en el mundo moderno un tiempo de espera? A través de la actitud de *Gelassenheit*, del desprendimiento de lo que nos requiere sin cesar: las obligaciones, las expectativas, las competencias lectoras. La lectura favorece el arraigo a través de una operación de desprendimiento de lo que nos requiere.

La Serenidad introducida en el tiempo de lectura presupone una transformación en nuestra manera de residir en ella. La lectura deja de ser una cosa que hacemos para convertirse en lo que somos, en el mundo que habitamos. Para ello la condición imprescindible es que su sentido –el sentido de lo que leemos- quede oculto. Este sentido oculto –que en la hermenéutica filosófica de *Verdad y Método* podríamos quizás llegar a desvelar- es para Heidegger el misterio: algo que “se muestra y al mismo tiempo se retira”<sup>38</sup> La experiencia de la lectura como tiempo de espera es un modo de formular la pregunta ¿cómo residir en el mundo? Esta pregunta es una apertura al sentido oculto. Salvaguarda lo que Heidegger llama “la esencia del hombre”.<sup>39</sup> El pensar reflexivo como esencia del hombre supone que no hay un solo modo de pensar sino dos: al calculador contrasta el reflexivo. Por el contraste se plantea la diferencia. Un pensar calculador que se impusiera representaría el “pensamiento único” desde dónde no se podría leer más nada. La lectura es posible desde el pensar meditativo por contraste con el calculador.

---

<sup>37</sup> Heidegger, *Ibíd.*, Advertencia, p. 7

<sup>38</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p.28

<sup>39</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p.29

Hay otra referencia de Martin Heidegger a la Serenidad en un texto de los años 50 denominado “Debate entorno al lugar de la Serenidad. De un diálogo sobre el pensamiento en un camino de campo”. Se trata de un diálogo entre un investigador, un profesor y un erudito. Cada uno de ellos representa un lugar desde dónde pensar acerca del pensar. Heidegger es el profesor que introduce el tema; los otros dos ponen objeciones. En este diálogo aparece una cuestión que tiene interés para la reflexión sobre la experiencia de la lectura. Cuando se define qué es leer, se hace habitualmente referencia a la intencionalidad del lector como una clave interpretativa esencial en la comprensión del texto. El mismo Gadamer planteó que el receptor juega una función básica en la experiencia de llevar el texto a su comprensión. Sin embargo, Heidegger introduce un tema distinto: un pensar que no es un querer. Si relacionamos este tema con la definición del tiempo de lectura, podríamos alejar la intencionalidad del lector como un factor de interpretación y plantear, al contrario, que se lee cuando se abandona la voluntad de leer. Heidegger utiliza una expresión particular para referirse a este “pensar como no querer”, dice “hay que descostumbrarse de la voluntad”<sup>40</sup>. Sin voluntad, ¿qué sucede con el tiempo de lectura, ese tiempo que Gadamer mencionaba como lo que “casi se cancela”? Quizás podamos relacionar mejor esta cuestión del desacostumbrarse de la voluntad desde el problema que plantea a la experiencia de la lectura la dificultad de comprender el texto. La dificultad de leer, ¿cómo afecta al tiempo de lectura en su calidad de espera? Introduce impaciencia, a menudo desánimo, en todo caso constituye una interrupción. Cuando no entendemos un texto y decimos que es muy difícil, ¿qué queremos decir? Por alusiones, tal vez que nos faltan conocimientos o formación para abordar ese texto (el ejemplo clásico son las lecturas de Filosofía); pero también podemos querer decir que leer es para nosotros algo que nos cuestiona en nuestro ser frente a la espera. Leer significa esperar para comprender: no es del orden de lo inmediato. Sin embargo, nuestra impaciencia nos conduce a otro lado: nos fugamos de la espera. El ritmo del tiempo de la lectura, frase por frase, ¿puede entenderse desde la lectura en diagonal que propone al lector voraz de periódicos la tecnología moderna, como Internet por ejemplo? Para los que defienden la espera, la lectura en diagonal es una modalidad de la antesala de la “verdadera” lectura, que es el recorrido paciente, reiterativo, del texto. ¿No estaremos en la idealización de la experiencia de leer? Al subrayar la importancia de la calma para leer, ¿no estamos olvidando sus límites? Tal vez sean los límites de la experiencia de la lectura –el extrañamiento- lo fundamental en su realización. Cuando Heidegger dice que pensar no es en abstracto, que el pensar consiste en aproximarse a las cosas del arraigo, es decir, a las que nos interpelan por su significación particular, ¿se está refiriendo a lo que queda del lado del ideal? Sospecho que no. Para poder pensar es necesario desacostumbrarse del ideal como “supuesto ser”. Hay que abandonar el platonismo para volver a las cosas y a su funcionamiento: lo que no anda bien. En

---

<sup>40</sup> Heidegger, *Ibíd.*, p.38

este punto, Gadamer retoma la esencia de la lectura como experiencia: el extrañamiento como límite a la omnipotencia de la comprensión. Heidegger piensa el pensar como lo que desborda a la intencionalidad, lo cual no implica alejarse de la persistencia del pensar, pero no es la persistencia de la voluntad. Volviendo a la experiencia de la lectura, no pasa por la voluntad de leer: por ello las campañas para la promoción del libro y la lectura, y todas las leyes que puedan promulgarse al respecto, no atraviesan la cuestión clave de la dificultad de leer y el tiempo de espera. Este es un punto del orden de la subjetividad que no alcanza al ideal. Porque seguramente, en este como en otros asuntos, el ideal no esté.

¿Por qué, entonces, no quedarnos con Gadamer, con su concepto de la literatura en posición límite entre la ontología y la hermenéutica? Porque siempre hay que pasar por Gadamer para llegar a otro lado: Gadamer es un guía de recorrido filosófico. En este caso, la propuesta de Gadamer supone que es posible retomar a Heidegger, su idea del pensar como lo que al mismo tiempo se muestra y queda velado. En el tiempo de espera, no hay resolución a la experiencia, es su propio despliegue el que la determina a través de los límites de la comprensión. Leer no es querer: es, por encima de todo, esperar.

En sus últimas conversaciones con Silvio Vietta, Gadamer cuenta una anécdota de la infancia de Heidegger que tiene que ver con la lectura como tiempo de espera:

“Heidegger cuando era alumno leía a escondidas... a Kant, la Crítica de la razón pura, sí conozco la anécdota. Gröber, sacerdote y posterior arzobispo de Friburgo, le descubrió y no le castigó. Creo que son escasos los maestros que podrían descubrir a un alumno así.”<sup>41</sup>

¿Qué hizo Gröber, el maestro? “Dejó leer” al alumno. Le dio un tiempo para leer. Esto sería lo que, en el funcionamiento educativo, revela la idea de la lectura como espera. Entrar en la experiencia de la espera es dar un tiempo al alumno. En este punto particular Vietta dice “son escasos los maestros que podrían descubrir” –en el sentido de entender- “a un alumno así”. Para que haya espera, en el darla, el recibirla, el experimentarla como cancelación del tiempo, es necesaria la presencia de lo excepcional. Algo que surja de la regularidad de lo esperado en la espera. No es lo mismo esperar que nos caiga un árbol encima que esperar lo inesperado.

En la experiencia de la lectura como tiempo de espera, ¿qué esperamos? No esperamos en la esperanza de comprender, esperamos “algo que surja del leer”. Lo excepcional en el sentido de inesperado. Ahí está la clave de la experiencia de la lectura. No tiene que ver con la mística del

---

<sup>41</sup> H.G.Gadamer, *Hermenéutica de la Modernidad. Conversaciones con Silvio Vietta*, Madrid, Trotta, 2004, p. 55

humanismo de Steiner, quizás sí con el silencio que, en el tiempo de espera, se hace visible, como en el lienzo de Chardin.

Gadamer dijo a Vietta un año antes de morir:

“Nunca, cuando se dice algo a alguien, es ese algo ya lo último y definitivo que se quería decir. Así no son las cosas. En general siempre nos quedamos por detrás, esto es la hermenéutica. Esto no es un juicio negativo, sino positivo.”<sup>42</sup>

Si nos quedamos siempre “por detrás” del leer, esto es positivo. No hay que querer “querer” ni llegar al final. Quedémonos en la dificultad de leer y el tiempo de espera.

---

<sup>42</sup> Gadamer, *Ibíd.*, p.56

## Carta a los lectores que van a nacer<sup>43</sup>.

(Con un prólogo que la justifica y un epílogo que la hace prescindible).

Jorge Larrosa. Universidad de Barcelona.

*El tiempo es un pensamiento del hombre.*

Antifonte.

Prólogo.

1.-

Un libro es una “*especie de espacio*”<sup>44</sup> singular. Y es también un dispositivo temporal: una máquina del tiempo. En una novelita muy hermosa de Ray Bradbury, los niños usan a uno de los más viejos del lugar, a un militar retirado, medio loco y casi moribundo llamado Coronel Freeleigh, como una peculiar máquina del tiempo que les permite viajar hacia atrás como si estuvieran montados en un tren expreso. Se introducen en su habitación oscura y silenciosa, le dicen una fecha, y el viejo despierta de su duermevela, se traslada en el tiempo y empieza a hablar. Cuando el viejo muere, Douglas anota en su cuaderno: “*Ayer murió Ching Ling Soo. Ayer la guerra civil terminó para siempre en este pueblo. Ayer murió aquí el señor Lincoln, y también el general Lee y el general Grant y otros cien mil que miraban al norte o al sur. Y ayer a la tarde, en casa del Coronel Freeleigh, una manada de búfalos tan grande como todo Green Town, Illinois, cayó por un precipicio hacia la nada. Ayer una gran cantidad de polvo se asentó para siempre. Y en ese momento no me di cuenta (...). ¿Qué vamos a hacer sin esos búfalos?*”<sup>45</sup>.

Los viejos son máquinas de tiempo, especialmente los viejos locos: los que confunden los tiempos, los que ya no saben qué tiempo es el suyo ni en qué tiempo viven, los que ya no son capaces de dominar el tiempo, los que están fuera del tiempo. Los libros también son dispositivos temporales un poco locos: también en ellos se funden y se confunden los tiempos; también en ellos se sale del tiempo o se ingresa en otro tiempo; también en ellos algo pasa, o se envía, a través del tiempo.

2.-

Mi propósito en lo que sigue es elaborar esa cuestión general de los libros como artefactos temporales. Una cuestión nada original por cierto. El maestro Borges decía que el libro “*es una extensión de la memoria y de la imaginación*”<sup>46</sup>. Y en esa cita suena el *Fedro* de Platón, ese diálogo maravilloso e infinito en el que el inventor de las letras, el egipcio Theuth, las presenta y las defiende ante el rey como fármacos de la memoria. Y la palabra “fármaco”, como se sabe, es ambigua, significa a la vez veneno y remedio, como si fuera una palabra de doble filo, como si apuntara a un beneficio y, a la vez, a un riesgo, a un peligro, como si llevara consigo una insalvable incertidumbre. En el albor mismo de la escritura, cuando la escritura era aún una práctica rara y extraordinaria, la pregunta por la relación entre la letra y el tiempo queda ya abierta en toda su radicalidad. Y algunos de sus exegetas contemporáneos, entre los que citaré a

---

<sup>43</sup> El título de este texto es robado. Lo usó mi amigo Wanderley Geraldi, filólogo y escritor brasileño, para una conferencia que dictó en el Congreso de Lectura (COLE) que se celebró en Campinas (Brasil) en julio del 2004. Wanderley, por su parte, lo robó de un poema de Brecht.

<sup>44</sup> Se habrá reconocido la referencia a G. Perec, *Especies de espacios*. Barcelona. Montesinos 1999.

<sup>45</sup> R. Bradbury. *El vino del estío*. Barcelona. Minotauro 2002.

<sup>46</sup> Es casi imposible hablar de libros sin citar en algún momento a Borges. Esta cita es de *Borges Oral*. Barcelona. Bruguera 1980. Pág. 13.

Jacques Derrida y a Emilio Lledó<sup>47</sup>, no hacen sino explorar alguna de sus posibilidades y alguna de sus paradojas.

En ese contexto, lo que voy a hacer aquí es tratar de modular esa cuestión general de un modo específico: lo que quisiera plantear aquí es que los libros son artefactos cuya existencia en el tiempo no puede pensarse históricamente, al menos si entendemos por Historia ese punto de vista lineal, continuo y progresivo en relación al que los seres humanos todavía tienden a ordenar los acontecimientos y también, desde luego, los libros y las obras de arte, en esos curiosos artefactos que llamamos Historia de la Literatura, Historia de la Filosofía, Historia del Arte, Historia de la Cultura, etc.. Los libros son máquinas del tiempo que no pueden tratarse desde esa perspectiva que consiste en convertir el tiempo en Historia, desde esa perspectiva historizadora o historizante que los hombres inventaron con la pretensión de dominar y de domesticar el tiempo, con la pretensión de imponerle una dirección, un argumento, una lógica, una trama, un sentido. Mi punto de partida, o mi petición de principio, es que el tiempo, como el ser, se dice, o se da, de muchas maneras, y que la Historia no es el único modo en el que se dice o se da el tiempo. La Historia, así con mayúscula, no es sino el modo dominante del tiempo en la así llamada modernidad, la secularización de ese otro modo de pensar el tiempo que antiguamente se llamaba Providencia. Y lo que quiero hacer aquí es considerar los libros como dispositivos que desbordan y hacen estallar el modelo temporal de la Historia o, dicho de otro modo, pensarlos como máquinas del tiempo no históricas.

Voy a hablar entonces de la relación entre los libros y el tiempo desde el final de la Historia, del historicismo, de la conciencia histórica, del modo histórico de ordenar los textos y los acontecimientos. El tópico sería que ahora vivimos en la época de la geografía, en la época del espacio<sup>48</sup>. Pero los espacios (también los libros y las obras de arte, los museos y las bibliotecas, las ciudades, la naturaleza incluso, los espacios de todas las especies) están en el tiempo, son dispositivos temporales, están cargados de tiempo. Además, en tanto que todos esos espacios son espacios habitados por los hombres, espacios humanos y humanizados, el tiempo que los habita tiene la misma encarnadura que el tiempo humano: es tiempo vivido o, literalmente, duración, mezcla de memoria y olvido, de culpa y de nostalgia, de miedo y de esperanza. Y esa duración no puede ser pensada fuera de la finitud humana, es decir, fuera del hecho que los hombres son seres que nacen y que mueren, fuera del hecho de que el tiempo humano está escindido por la mortalidad y por la natalidad. Los libros están llenos de un pasado mortal, y están también, de un modo que habrá que precisar, abiertos a un porvenir que tiene la forma del nacimiento.

### 3.-

Para eso, para mostrar el tiempo del libro como un tiempo no histórico, voy a usar el artificio retórico de una carta enviada a los lectores por venir. Permítanme, entonces, continuar este prólogo con alguna consideración sobre las cartas. Hay un filósofo alemán, Peter Sloterdijk, que comienza uno de sus libros con estas palabras: “*Como*

---

<sup>47</sup> J. Derrida, “La farmacia de Platón” en *La Diseminación*. Caracas. Fundamentos 1975. E. Lledó, *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona. Crítica 1992.

<sup>48</sup> Ver, por ejemplo, J. Benoist y F. Merlini, *Historicité et spacialité. Le problème de l'espace dans la pensée contemporaine*. París. Vrin 2001.

*dijo una vez el poeta Jean Paul, los libros son voluminosas cartas para los amigos. Con esta frase estaba llamando por su nombre, tersa y quintaesencialmente, a lo que constituye la esencia y función del humanismo: humanismo es telecomunicación fundadora de amistades que se realiza en el medio del lenguaje escrito”. Y un poco más adelante: “es claro que el remitente de este género de cartas amistosas lanza al mundo sus escritos sin conocer a los destinatarios (...); no deja de ser consciente de que su envío sobrepasa el alcance previsto y puede dar ocasión de que surja un número indeterminado de relaciones amistosas con lectores anónimos y, a menudo, todavía por nacer (...). El texto escrito no sólo construye un puente telecomunicativo entre amigos consolidados que en el momento del envío viven espacialmente distantes uno del otro (...), sino que lanza una seducción a lo lejos (...), con el fin de dejar al descubierto como tal a ese desconocido amigo y motivarlo para que entre en el círculo. De hecho, el lector que se expone a los efectos de la carta voluminosa puede entender el libro como una invitación, y si tan solo se deja abrigar al calor de la lectura, es seguro que se personará en el círculo de los aludidos para allí dar fe de que ha recibido el envío”<sup>49</sup>.*

Después de este arranque en el que la cultura literaria humanista se presenta como una especie de sociedad letrada, fundada en la amistad y dilatada en el tiempo, en el que los emisores saben de la imprevisibilidad de sus receptores y, aún así, se embarcan en la tarea de escribir cartas dirigidas a amigos no identificados, Sloterkijk arremete contra ese fantasma comunitario de la sociedad literaria, contra ese sueño de la secta o del club de los amigos que se intercambian cartas y que, en su proyecto expansivo y universalizante, se proyecta como una norma para toda la sociedad.

La época triunfante del Humanismo es, por tanto, la época dorada de la Pedagogía, la época en la que los intérpretes autorizados, los guardianes de los libros y de las bibliotecas, los maestros de lectura, no sólo presumían de un conocimiento privilegiado de cuáles eran las cartas fundadoras de amistad, de comunidad, sino que se arrogaban la misión de incorporar a las nuevas generaciones en el círculo de los intercambios epistolares. Así, la comunidad humana ideal se convertía en una especie de comunidad de escritores y de lectores, en una especie de sociedad literaria, con cuyo modelo se construyeron, y todavía se construyen, tanto los estados nacionales como, en el límite, la idea misma de humanidad que subyace a eso que algunos todavía llaman “Humanidades”.

#### 4.-

Esta carta a los lectores que van a nacer es un dispositivo muy simple: lo único que pretende es buscar a un destinatario a través del espacio y del tiempo para darle noticia de la existencia de los libros.

Pero de lo que se trata es, primero, de explorar si ese gesto puede situar el libro *en otro tiempo que el de la Historia*, si puede insertarlo en el interior de un tiempo que no esté construido como continuidad sino como discontinuidad, en un tiempo que admita la novedad radical o, por decirlo en una sola palabra, el acontecimiento. El tiempo al que apela el libro sería así un tiempo escindido en el que los libros remitirían a un pasado otro que nuestro pasado y a un futuro otro que nuestro futuro.

---

<sup>49</sup> P. Sloterdijk, *Normas para el parque humano*. Madrid. Siruela 2000. Págs. 19-23.



Se trata también, en segundo lugar, de explorar si ese gesto puede situar el libro *en otro espacio que el de la comunidad definida por el Humanismo*, si puede insertarlo en el interior una comunidad dispersa, babélica, que no esté construida desde lo que los hombres tienen en común, desde lo que los hace iguales, sino desde lo que los hace diferentes. La comunidad a la que apela el libro sería así una comunidad plural, nada más que el espacio en el que los hombres despliegan sus diferencias, una comunidad, en suma, que admite la heterogeneidad radical o, por decirlo en una sola palabra, la alteridad.

En tercer lugar se trata de explorar si ese gesto puede insertar el libro *en otra transmisión que la de la Pedagogía*, si puede situarlo en el interior de una transmisión que no esté construida desde la intencionalidad sino desde la apertura, una transmisión que admita el acontecimiento, la alteridad o, dicho en una sola palabra, la natalidad. La transmisión a la que apelaría el libro sería así una transmisión sin objetivos, sin finalidades, sin expectativas<sup>50</sup>.

Con todo ello me propongo también explorar, en cuarto lugar, si el libro puede ser todavía considerado como un patrimonio o como una herencia. La palabra “patrimonio” implica propiedad y los libros no son de nadie, a pesar del celo incesante de los que se creen sus propietarios o sus guardianes, y a pesar también de los reiterados y cada vez más poderosos intentos de apropiación de los libros por parte de las instituciones culturales, educativas, políticas o mercantiles. Pensar el libro como un “patrimonio público” nos llevaría a analizar qué significa considerar a los lectores como “público” y, más radicalmente, cuál es la naturaleza hoy de lo público: si todavía hay algo común entre los hombres que no esté capturado por los aparatos del capital o del estado. Por otra parte, la palabra “herencia” implica legitimidad para heredar y algo así como un testamento que establezca las condiciones para su acceso y para su reparto. E implica también una continuidad del mundo (entender el mundo como algo que se hereda y que se lega) que hoy, más que nunca, está en entredicho. La cuestión es si hablar de Patrimonio o de Herencia no nos sitúa aún, inevitablemente, en la perspectiva de la Historia, del Humanismo y de la Pedagogía. La pregunta, entonces, sería si pensar el libro desde otro tiempo que el de la Historia, desde otra comunidad que la del Humanismo y desde otra transmisión que la de la Pedagogía no supone también pensarlo *desde otra donación que la de la Herencia*.

##### 5.-

Pero quizá todo sea una cuestión de tono. El carácter ya anacrónico de la carta me permitirá impostar, sin demasiado pudor, un tono de voz un tanto solemne y anticuado del que me es muy difícil escapar al tratar de los libros y de las lecturas. Pero el artificio de la carta, en tanto que designa un texto dirigido, en este caso, a un destinatario singular aunque desconocido, me permitirá también elaborar un discurso modulado a la vez como llamada y como deseo. Esta carta no es otra cosa que el deseo de un destinatario que falta (y del cual sólo puede presuponerse la falta) y la llamada a un

---

<sup>50</sup> He explorado estos temas en otros lugares. Por ejemplo, J. Larrosa, “Leer en dirección a lo desconocido (la aventura de leer en Nietzsche)”, “La defensa de la soledad (para que nos dejen en paz cuando se trata de leer)” e “Imágenes del estudiar (historias sobre la transmisión y la renovación)”, caps.14, 24 y 26 de *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. (Edición revisada y aumentada). México. Fondo de Cultura Económica 2003. “Dar a leer... quizá”, “Sobre repetición y diferencia” y “Entre las lenguas”, caps. 1, 5 y 10 de *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona. Laertes 2003.

destinatario cuya venida no está garantizada. Además, puesto que no se lo desea ni se le llama desde la Historia, ni desde el Humanismo, ni desde la Pedagogía, ni desde el Testamento, es decir, desde cualquiera de las modalidades discursivas que podrían, de alguna forma, anticiparlo, o producirlo, para así asegurar su respuesta, esta carta va dirigida, literalmente, a nadie.

Por eso, y a pesar de esa cierta solemnidad que se me ha hecho inevitable, esta carta pretende huir de cualquier grandilocuencia. El grandilocuente (término forjado, parece ser, por Cicerón, que asocia la palabra *-loqui-* a la enormidad, al exceso y a la desmesura *-grandis*) sería aquél cuyo discurso se construye sobre la discordancia entre aquello de lo que se habla y el tono con el que se habla. Además, y en tanto que se ampara en palabras tan infladas como vacías, el grandilocuente tiende a encerrar la multiplicidad de la experiencia en fórmulas necesariamente simplificadoras y reductivas. El grandilocuente habla en tono mayor y generalmente en voz alta, colocándose en el discurso como portavoz de gigantescas abstracciones. Por eso tiende a utilizar formas enfáticas que escamotean y disminuyen lo infinitamente variado y múltiple de la experiencia. La grandilocuencia es indiferente a la experiencia. Clément Rosset lo dijo así: “*Conjurar lo real a golpes de palabras: así puede definirse, de modo general, la función de la grandilocuencia*”<sup>51</sup>.

El amigo al que le he robado este título decía, en algún trecho de su conferencia: “*Esta generación que se despide aprendió mucho. Se dejó iluminar por grandes metarrelatos. Soñó y trabajó. Muchos nos olvidamos de ser felices. Otros construimos nuestra felicidad en la lucha y, aunque sin paciencia para mirar el mundo, denunciemos la insensatez de su destrucción. ¿Podemos dejar mensajes a los que van a nacer, además de pedirles que nos miren con simpatía? Tal vez tengamos que reconocer que nuestros tratados fueron siempre sobre la grandeza y que olvidamos la grandeza de lo ínfimo*”<sup>52</sup>. En este párrafo, Wanderley escribe en el tono del poema de Brecht *A los que van a nacer*, ese que habla de una generación de luchadores utópicos y generosos, seguramente fracasados, cuya vida se construyó desde una cierta fe y una cierta esperanza, y que estuvo atrapada por la dureza de los combates que emprendieron. El poema de Brecht habla de esa generación que, cuando se dirige a los hombres del futuro, sólo les puede pedir que no sean demasiado despiadados con ellos, que los miren con simpatía. Pero al final de su texto Wanderley se sirve del título de un libro de poemas de Manoel de Barros<sup>53</sup> para reivindicar una mirada que sea capaz de atender a la grandeza que hay en lo pequeño, en lo menor, en lo insignificante, en lo ínfimo.

No cabe duda que cualquier vindicación al uso de la importancia del libro y de la lectura tiende a la grandilocuencia, es decir, a subsumir lo singular y, por tanto, plural de las experiencias de lectura en un esquema político, social o cultural, a un metarrelato, que trataría de asegurar su inteligibilidad al mismo tiempo que las reduciría a la insignificancia. Y, en este sentido, tal vez sea hora de subrayar lo que la experiencia de la lectura tiene de insignificante con respecto a las ideas de Historia, de Humanidad, de Pedagogía e, incluso, de Patrimonio y de Herencia. Aunque solo sea para que seamos capaces de atender a lo que el libro y la lectura tienen de infinito y tal vez de incomprensible.

---

<sup>51</sup> C. Rosset, “L’écriture grandilocuente” en *Le réel. Traité de l’idiotie*. Paris. Minuit 1997. Ver también J. Derrida, *D’un ton apocalyptique adopté naguère en philosophie*. Paris. Galilée 1983.

<sup>52</sup> J. W. Geraldí, *Mensagem aos leitores que vão nascer*, Campinas 2004 (mimeo).

<sup>53</sup> M. de Barros, *Tratado das Grandezas do Ínfimo*. Rio de Janeiro. Record 2002.

## 6.-

Este prólogo comenzaba con eso de que los libros son unas especies de espacio muy especiales. Era, desde luego, un guiño a los lectores de Perec, pero además más y otra cosa. Los libros pueden considerarse como extraños dispositivos de espacialización del tiempo y de temporalización del espacio. La carta a los lectores que van a nacer no pretende ser otra cosa que un ejercicio en el que esos espacios que son los libros se inserten en unas formas de temporalidad, en unas especies de tiempo, que no sean las del futuro sino las del porvenir, que no sean las del patrimonio o las de la herencia sino las del don, que no sean las de la continuidad sino las de la fecundidad, que no sean las de lo ya dicho sino las de lo aún por decir. Y el libro de Perec termina, justamente, con un fragmento en el que el tiempo se hace espacio, se hace escritura... y en el que el espacio, la escritura, se proyecta en el tiempo.

La cita es, quizá, demasiado larga, pero vale la pena. Además, voy a permitirme una licencia: voy a cambiar la palabra “lugar” y la palabra “espacio” por la palabra “libro”, y voy a introducir, una sola vez, la palabra “leer” y la expresión “dar a leer”. La cita, modificada, es la siguiente: *“Me gustaría que hubiera libros estables, inmóviles, intangibles, intocados y casi intocables, inmutables, arraigados; libros que fueran referencias, puntos de partida, principios (...). Tales libros no existen, y como no existen el libro se vuelve pregunta, deja de ser evidencia, deja de estar incorporado, deja de estar apropiado. El libro es una duda: continuamente necesito marcarlo, designarlo, leerlo; nunca es mío, nunca me es dado, tengo que conquistarlo. Mis libros son frágiles: el tiempo va a desgastarlos, va a destruirlos (...). El libro se deshace como la arena que se desliza entre los dedos. El tiempo se lo lleva y sólo me deja unos cuantos pedazos informes. Dar a leer: tratar de retener algo meticulosamente, de conseguir que algo sobreviva: arrancar unas migajas precisas al vacío que se excava continuamente, dejar en alguna parte un surco, un rastro, una marca o algunos signos”*<sup>54</sup>.

Carta a los lectores que van a nacer.

### 1.-

Las primeras palabras de esta carta no serán mías sino de Paul Celan. Aunque ¿quién podría decir que son tuyas las palabras que dice, las que escribe o las que lee? Palabras ajenas, entonces, palabras de otro, palabras ya de todos, o de nadie, o de cualquiera: *“El poema (...) puede ser una botella arrojada al mar, abandonada a la esperanza –tantas veces frágil, por supuesto- de que cualquier día, en alguna parte, pueda ser recogida en una playa, en la playa del corazón tal vez. Los poemas, en ese sentido, están en camino: se dirigen a algo. ¿Hacia qué? Hacia algún lugar abierto que invocar, que ocupar, hacia un tú invocable, hacia una realidad que invocar”*<sup>55</sup>.

Paul Celan leyó estas palabras en un discurso pronunciado en Bremen el 26 de enero de 1958, pocos meses antes de que yo naciera. Empiezo pues esta carta con unas palabras que preceden a mi nacimiento y que se han abierto paso a través del tiempo, a través del espacio, a través de la pluralidad de las lenguas, a través también de la muerte del poeta que las escribió... y que yo quiero enviarte a ti, lector desconocido, aún por nacer.

<sup>54</sup> G. Perec, *Especies de espacios*. Op. Cit. Págs. 139-140.

<sup>55</sup> P. Celan, “Discurso de Bremen” en *Rosa Cúbica. Revista de Poesía*, número 15/16. Barcelona 1995. Pág. 50. (Traducción de José Ángel Valente).

## 2.-

Una carta es un curioso dispositivo. Suele estar encabezada por un lugar y una fecha, digamos que el lugar es esta ciudad, “*Barcelona*”, y la fecha la de hoy, “*jueves 15 de marzo de 2007*”. La fecha es la marca de un tiempo, de un ahora, cuyo destino es ser ya pasado, ya otro, en el momento de la lectura. Y el lugar es la marca de un espacio, de un aquí, desde el que se abre una distancia, y al mismo tiempo una comunicación, con el espacio, siempre otro, de la lectura. Una carta es un dispositivo que enlaza, sin hacerlos coincidir, tiempos y espacios o, dicho de otro modo, los comunica sin abolir su distancia, manteniéndolos en su diferencia, tensándolos en su alteridad constitutiva.

Pero una carta como ésta, una carta a los lectores que van a nacer, tiene que estar escrita desde un lugar y un tiempo, desde un aquí y un ahora, mucho más genéricos. Esta carta, de hecho, ha empezado con otra fecha, la que sitúa en el espacio y en el tiempo las palabras de Paul Celan en las que compara el poema con una botella lanzada al mar. Además, si atendemos a su forma, esta carta, o este tipo de carta, empieza en el momento en el que los lectores y los escritores se sienten, por primera vez, herederos de una tradición y, a la vez, en la obligación de transmitirla a través del tiempo. Esta carta, entonces, empezó a escribirse hace muchísimos años y lo único que yo hago es reescribirla y reenviarla. Podría decirse que esta carta es un episodio más de una larga serie de cartas que los lectores y los escritores de todos los tiempos han enviado hacia el futuro. Pero, al mismo tiempo, es otra carta. Esta vez soy yo el que la escribo, otra vez de nuevo, y por tanto me corresponde a mí fecharla. ¿Cuál será, entonces, la fecha que le conviene?

Mi tiempo, la época del mundo en la que te escribo, ha sido nombrado de muy distintas maneras: nos dicen que vivimos en la “sociedad del trabajo”, o en la “sociedad del tiempo libre”, o en la “sociedad del consumo”, o en la “sociedad poscapitalista”, o en la “sociedad líquida”, o en la sociedad del “capitalismo individualista”, o en la “posmodernidad”, o en la “hipermodernidad”, o en la “sociedad de la información”, o en la “sociedad del riesgo”, o en la “sociedad multicultural”, o en la época del “poscolonialismo”... y podría multiplicar los distintos modos en que, desde distintos puntos de vista, los hombres de hoy han nombrado y nombran su dificultad para comprender el presente, su perplejidad ante el presente. Pero yo voy a elegir, para fechar mi carta, una determinada situación existencial respecto al tiempo y respecto al mundo.

Te diré, en primer lugar, que esta carta que hoy y aquí te escribo está escrita desde un tiempo de crisis, de incertidumbre, de transición, tal vez como todos los tiempos, pero en el que, a diferencia de otros tiempos, nos es muy difícil orientarnos: como si hubiéramos perdido el sentido del tiempo. Esta carta está escrita desde la forma particular que en el tiempo en el que yo vivo adquiere el hecho humano de vivir con conciencia de tiempo, de un tiempo que pasa, en el que todo pasa, en el que todo caduca y desaparece, en el que todo se transforma, en el que todo lo que se conserva lo hace convirtiéndose en otra cosa... y de un tiempo también en el que algo nuevo y desconocido nace continuamente, tal vez. Te diré, entonces, que el tiempo humano, mi tiempo, el tiempo en el que te escribo esta carta, está escindido entre el ya no y el todavía no, está constituido como una brecha en el tiempo, como un presente móvil y movedizo, siempre incomprensible, en el que todo lo que tiene sentido se desvanece ante nuestros ojos, y en el que lo que nace, lo que se anuncia, lo que viene, no lo

comprendemos. El tiempo en el que vivo es un tiempo que ha perdido su orientación, sus referencias, el sentido de lo que podría ser su origen y de lo que podría ser su fin o su finalidad. Por eso te escribo desde la sensación de que esta carta no tiene un origen que podría darle un fundamento ni una finalidad que podría darle un sentido.

Te diré también, en segundo lugar, que esta carta está escrita desde un lugar al que nos es muy difícil llamar nuestra casa y que, por eso, que puede ser cualquiera de los lugares del exilio, de la extrañeza, de la extranjería, del afuera, del extrañamiento, del desarraigo. Esta carta, entonces, está escrita desde la forma particular que en este mundo en el que vivo adquiere el hecho humano de habitar un mundo, de tener un mundo, de vivir con una cierta conciencia del mundo. Y te diré que el mundo humano, mi mundo, el mundo en el que habito, es un mundo que se nos ha hecho extraño, al que no podemos sentirnos próximos, al que a la vez pertenecemos y no pertenecemos, un mundo respecto al que siempre estamos a distancia, al que es muy difícil amar.

En el tiempo en el que yo vivo se extiende el desarraigo respecto al pasado y el no saber a qué atenerse respecto al futuro. Y se extienden también los espacios inhóspitos y vacíos que no son ya casa o morada para la vida de los hombres, lugares de sentido, lugares públicos en los que los seres humanos aparecen entre los otros y tratan de elaborar, con ellos, el sentido o el sinsentido, de sus vidas sino, simple y llanamente, contenedores para el trabajo, el consumo y la circulación: espacios también del desarraigo.

### 3.-

Una carta suele llevar también el nombre y la dirección de su destinatario. Pero a ti, lector aún por nacer, no puedo conocerte. No sé ni cómo te llamas ni dónde estás. Lo único que sé de ti o, al menos, lo único que me permite invocarte, es que vas a llegar a un mundo en el que tratarás de sentirte en casa, y a un tiempo que se te escurrirá de entre los dedos siempre que trates de atraparlo. Y sé otra cosa más: que para ti, venir al mundo y venir al tiempo es inseparable de venir al lenguaje. Sé que tú, como yo, como nosotros, porque quizá eso sea lo único que pueda crear entre tú y yo algo así como un nosotros, eres también un animal de palabras, un viviente cuya vida es, entre otras cosas, una torpe y a veces desesperada y a veces imposible búsqueda de sentido.

Entonces, es así como te invoco: a ti, lector desconocido, aún por nacer, que vienes al tiempo, a un tiempo que no será ni la repetición de mi tiempo ni la continuación de mi tiempo, porque será tu tiempo, un tiempo otro en el que yo no estaré... o a ti, lector desconocido, que vas a nacer, que vas a venir al mundo, a un mundo que no será ni la repetición ni la continuación de mi mundo, porque será tu mundo, un mundo otro que yo no podré habitar... o a ti, lector desconocido, todavía no nacido, que estás viniendo al lenguaje, a un lenguaje que no será ni la repetición ni la continuación de mi lenguaje, porque será tu lenguaje, un lenguaje otro que yo no podré ni hablar ni comprender.

### 4.-

Quiero enviarte ahora otras palabras ajenas, una especie de cuento, o de apólogo, muy hermoso, casi una parábola, que escribió un filósofo llamado José Luis Pardo: *“Del campo de concentración de Westerbork, en Holanda, salieron, durante la segunda guerra mundial, 93 trenes, cada uno de ellos con unos mil deportados, trenes que hacían el trayecto hacia Auschwitz en cuatro días y tardaban otros cuatro en regresar para recoger una nueva carga. Al cabo de unos cuantos viajes, un ayudante de la*

*enfermería del campo holandés se dio cuenta de que siempre eran los mismos trenes los que hacían el transporte. A partir de ese momento, los deportados dejaron mensajes ocultos en los vagones, mensajes que volvían en los trenes vacíos (...). Las obras de arte se parecen a esas notas: están siempre en lugares de tránsito (...). Los artistas no son distintos que esos deportados (...), simplemente hicieron el viaje primero y dejaron esas inscripciones para que quienes les sucedieran pudieran vivir algo que, de otro modo, resultaría insufrible (...): les enseñaron que su dolor, su falta de refugio, no era el primero, que no era original sino repetido, que ya había otros hombres que lo habían padecido y que ahora ellos, los nuevos viajeros, podían mirarse en esas notas como en un espejo en el cual llegar a sentir su propio dolor que, entonces, se convertiría en un dolor común, compartido. Eso –las notas de los trenes con destino a Auschwitz, las obras de arte- no libra a nadie de su dolor (...), simplemente permite vivirlo, permite alentar, seguir respirando a pesar de la desolación, la muerte, la mezquindad y la estupidez y en medio de ellas. Puede que esas notas parezcan muy poca cosa, casi nada. Pero son literalmente vitales para quienes estamos en ese tren o sabemos que algún día habremos de hacer ese viaje”<sup>56</sup>.*

## 5.-

Ese curioso dispositivo al que llamamos carta suele llevar también una firma, la firma del que la escribe y la envía. Tendría entonces que presentarme, y decirte quién soy, y escribir mi nombre... pero en este caso mi nombre no importa. Lo que importa, sobre todo, es en nombre de qué, o de quién, te escribo. Y lo único que puedo decirte es que te escribo porque quiero darte noticia de que en ese tiempo otro, en ese mundo otro y en esa lengua otra a los que tú vas a nacer habrá, tal vez, cosas como botellas lanzadas al mar o notas escritas en los rincones escondidos de los vagones. Cosas como poemas y obras de arte que también están en este tiempo, en este mundo y en esta lengua. Cosas que son casi nada y, al mismo tiempo, para algunos de nosotros, tienen una importancia, literalmente, vital. Cosas que nosotros hemos recibido de otros y que, algunos de nosotros, vamos a tratar de conservar para dejártelas como un regalo, como un don. Te escribo pues en nombre de los lectores, de cierto tipo de lectores.

Te escribo, en primer lugar, en nombre de los lectores vitalistas y vividores, aquellos para los que la lectura es una experiencia vital o, dicho de otro modo, aquellos que leen no por amor a los libros sino por amor a la vida, aquellos para los que la lectura es esencial en su forma de sentir o de palpar o de saborear la vida, aquellos para los que leer es inseparable de su conciencia de estar vivos, de su sentimiento de estar vivos, y de la intensidad de estar vivos, aquellos para los que la lectura es fundamental en la elaboración de una forma de vida.

Y, te escribo, en segundo lugar, en nombre de un tipo muy especial de lectores: los lectores que dan a leer. O, dicho de otro modo, los lectores cuya vida está empeñada en la transmisión y en la renovación de la lectura. Un filósofo llamado Emmanuel Lévinas lo escribió así: *“la transmisión comporta una enseñanza que ya se dibuja en la receptividad misma del aprender y la prolonga: el verdadero aprender consiste en recibir la lectura tan profundamente que se hace necesidad de darse al otro: la verdadera lectura no permanece en la conciencia de un solo hombre sino que estalla hacia el otro”<sup>57</sup>*. Te escribo, entonces, en nombre de los lectores en los que se conjuga

<sup>56</sup> J.L. Pardo, “A cualquier cosa llaman arte. Ensayo sobre la falta de lugares” en J. Larrosa y C. Skliar (Eds.) *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona. Laertes 2000. Págs. 333-334.

<sup>57</sup> E. Lévinas, *L’au-delà du verset*. Paris. Minuit 1982. Pág. 99.

la pasión de aprender y la pasión de enseñar, la pasión de recibir y la pasión de dar, la pasión de leer y la pasión de dar a leer. Y la pasión de vivir, claro, también la pasión de vivir.

6.-

El filósofo Miguel Morey, uno de esos lectores que da a leer, y que entiende la lectura no como conocimiento sino como sabiduría, es decir, como forma de vida, tradujo un libro de Giorgio Colli, otro de esos lectores sabios que dan a leer, concretamente un curso sobre Zenón de Elea. Y, en el posfacio de ese libro, Miguel caracteriza de este modo a los lectores vitalistas que dan a leer, a esos seres extraños y generosos en nombre de los que te escribo: *“Que las páginas que siguen son un regalo es bien evidente (...). No podía ser de otra manera: tantas miles de horas empleadas en transmitir, explicar o refutar los principios enunciados por Zenón, de Aristóteles a Teofrasto y de este a Simplicio, de Diels a Colli y de éste a Berti, hasta llegar finalmente a este traductor que ha intentado ofrecértelas a ti, lector, sin que perdieran un ápice de su nobleza. Tantas horas de la vida despierta de tantos hombres no podrían constituir otra cosa sino un homenaje a la inteligencia, sin más, a la generosidad de la inteligencia. Aunque nos llegue así de sutilmente, como la vibración ultimísimo de un bronce tañido en lo remoto, eco de un eco de un eco, si se quiere, pero de aquellas palabras mediante las que unos hombres osaron hacer de la sabiduría su forma específica de santidad”*<sup>58</sup>.

Te escribo pues como lector, como uno de esos lectores cuya función y cuyo privilegio es transmitir a otros lo que leen, hacerlo pasar a través del tiempo, a través de las lenguas, a través de las generaciones, darlo a leer.

Pero si me dirijo a ti invocando tu nacimiento, debo, por mi parte, en justa correspondencia, escribirte desde mi mortalidad. Yo, como tú, también nací demasiado tarde a un mundo que ya estaba allí. Y mi vida, como la tuya, será corta, demasiado corta. Cabellos blancos coronan mi cabeza y tú, lector incierto y desconocido, aún estás por nacer. Cuando recibas esta carta, yo estaré muerto. Te escribo pues como un ser mortal que se dirige a otro ser mortal con el que nunca podrá encontrarse. Te escribo sabiendo que tú y yo estamos irremediamente separados, que la distancia que hay entre nosotros no tiene mediación ni remedio. Te escribo sabiendo que no hay puente alguno que permita salvar el abismo que nos separa. Te escribo pues desde una diferencia insalvable, desde una distancia sin consuelo: desde la irremediable distancia que siempre hay entre el que habla y el que escucha, entre el que escribe y el que lee, entre el que da y el que recibe, entre cualquier yo que invoca y cualquier yo invocado. Pero aún así te escribo.

Te escribo, entonces, sabiendo que el tiempo que nos separa es un tiempo discontinuo. Quiero decirte con eso que el tiempo en el que tú vendrás no será nunca mi futuro. Y a eso, a un futuro que no podrá ser el mío, lo podríamos llamar porvenir. El futuro tiene que ver con lo previsible, con lo predecible, con lo que se puede anticipar y, de algún modo, proyectar. Pero tú, lector aún por nacer, no eres previsible, ni predecible, ni anticipable y, desde luego, sería muy arrogante por mi parte pensar que puedes ser algo así como mi proyecto. El porvenir tiene que ver con lo que viene... con lo que viene como novedad, como milagro, como libertad, como sorpresa, como acontecimiento,

---

<sup>58</sup> M. Morey, “Giorgio Colli, penúltima lección”, posfacio a G. Colli, *Zenón de Elea*. Madrid. Sexto Piso 2006. Pág. 184.

como creación, como nacimiento. Y lo único que puedo presuponer de ti, en esta carta, es que vas a venir, que vas a nacer.

#### 7.-

Emmanuel Lévinas, ese que nombraba con la palabra “estallido” la relación entre el recibirse y el darse de la lectura, ese que decía que la lectura, cuando se recibe con la suficiente profundidad, “*estalla hacia el otro*”, hacia un otro que, aunque sea imprevisible y desconocido, es siempre un tú concreto y singular, una singularidad cualquiera, pensó esa relación entre generaciones que no es la de la continuidad ni la de la presencia en términos de “fecundidad”. Lévinas lo decía así: “*Un ser capaz de otro destino que el suyo, es un ser fecundo*”<sup>59</sup>. Otro destino que el suyo significa algo así como un destino que no es la repetición de su destino, ni la continuación de su destino, porque es un destino otro, o un destino del otro, un destino, en definitiva, del que nunca se podrá apropiarse.

Podríamos variar esa cita y decir, por ejemplo, que un tiempo capaz de otro tiempo que el suyo es un tiempo fecundo, o que una vida capaz de otra vida que la suya es una vida fecunda, o que una palabra capaz de otra palabra que la suya es una palabra fecunda, o que un pensamiento capaz de otro pensamiento que el suyo es un pensamiento fecundo. Y la fecundidad, ¿no tiene que ver con el hecho de nuestra finitud, con el hecho de que nacemos y morimos, con el hecho de nuestra común mortalidad? Sólo un ser mortal puede ser fecundo. Sólo un tiempo mortal, o una vida mortal, o una palabra mortal, o un pensamiento mortal, son capaces de que algo otro (un tiempo otro, una vida otra, una palabra otra, o un pensamiento otro) nazca de la entrega de su propio tiempo, de su propia vida, de su propia palabra, o de su propio pensamiento. La generosidad de los que dan a leer, esos en nombre de los que te escribo, tal vez sea algo así como la generosidad de la fecundidad.

Pero en la escritura y en la lectura no se trata de esa fecundidad legítima y legitimada por las instituciones del parentesco, esa que transmite un nombre, un patrimonio y una herencia, sino de la fecundidad dispersa, imprevisible, desordenada y salvaje de la diseminación.

#### 8.-

Ya sabes quién te escribe esta carta, desde dónde la escribe y de qué manera te busca y te invoca para dirigirse a ti a través del tiempo con la esperanza, tan frágil por supuesto, de encontrarte. Te diré ahora por qué te escribo. Además de una fecha, una dirección y una firma, una carta lleva también un mensaje. Las cartas se escriben porque alguien quiere decirle algo a alguien. Así que te escribo, lector desconocido, para hablarte, o darte noticia, de un don. No se trata, desde luego, de un patrimonio, porque eso de lo que quiero hablarte no tiene dueño. No se trata tampoco de una herencia, porque la recepción de eso de lo que quiero hablarte no exige ningún título, ninguna credencial, ningún documento de identidad, ningún testamento. Además, ese don del que quiero hablarte siempre te deja libre de aceptarlo o de rechazarlo o, simplemente, de ignorarlo. Quiero hablarte de botellas lanzadas al mar, de notas escondidas en los vagones de tren, de ecos de ecos de ecos, de lecturas que estallan hacia un destino, o una destinación, o un destinatario que nunca será suyo, de palabras fecundas, de palabras escritas que yo quisiera darte a leer.

---

<sup>59</sup> E. Lévinas, *Totalidad e infinito*. Salamanca. Sígueme 1977. Pág. 289.



Te escribo, entonces, desde la doble responsabilidad que constituye a los lectores que dan a leer. Esa responsabilidad tiene que ver, en primer lugar, con lo que he recibido, con lo que me viene de antes de mí, con lo que me precede, con lo que yo he sido capaz de acoger... y tiene que ver también, en segundo lugar, con lo que te doy, con lo que te destino, con lo que te dirijo a ti, lector por venir, que estás más allá de mí. Y cada una de esas dos responsabilidades contiene una paradoja interna. Como lector, mi manera de recibir, o de responder, a lo que me viene, no puede ser otra que un escoger, un preferir, un sacrificar, un excluir, un reinterpretar, un criticar, un desplazar, un decidir, un malinterpretar incluso. Para ser fiel a lo que he recibido, para mantenerlo con vida, he tenido que serle infiel. O, dicho de otro modo, he tenido que leer. En ese sentido, ¿no será la lectura, al mismo tiempo, fidelidad e infidelidad? Además, mi manera de dar, o de enviar, el don, no puede ser otra que la de un dejar vivir, que la de un desprenderme yo de él para que tú, lector desconocido, lo mantengas con vida, lo acojas, te hagas cargo de él, pero siéndole tú también infiel, a tu manera, es decir, para que tú lo leas.

9.-

Antes te decía que mi nombre no importa. De hecho no te escribo en mi nombre sino en el nombre de esos seres extraños que son los lectores que dan a leer. De ahí la voz que habita esta carta. La voz es la marca de la subjetividad en la escritura. Y en una carta la voz se configura en la tensión entre el que la escribe y el destinatario. Mi voz, en esta carta, te invoca, es decir, te llama y te desea. Esta carta que te invoca como un lector por venir quisiera, entonces, hacerte venir, darte un lugar para que vengas. Aunque ese lugar serás tú quien lo abra en el acontecimiento mismo de tu venida. Con esta carta, yo no pretendo otra cosa que darte un lugar que, sin embargo, no puedo proyectar, ni definir, ni anticipar.

Además, esta carta es una carta colectiva. En ella te escribo yo, desde luego, pero te escribo con todas las voces que he mezclado con la mía o, mejor dicho, con todas las voces que constituyen la mía. Mi voz, que es una voz de lector, está hecha de todas las voces que me han sido dadas. Por eso es mía y no lo es, al mismo tiempo. Esta carta que yo hoy, aquí, te escribo, es, entonces, una carta polifónica, hecha de muchas voces, como un tejido o una trama de voces. Y tú no me leerás a mí, sino a mi voz, es decir, al modo como yo he tramado o he tejido para ti una polifonía en movimiento.

10.-

Con todas las voces que he tramado, quiero hablarte, lector por venir, de un don hecho de palabras que viajan llevadas por el mar, o por el eco, o por los vagones de tren. También esta carta que te busca está hecha de palabras, de las mías y de las de otros. ¿Acaso serán esas palabras las que nos unan? ¿Las palabras que hablan de palabras, las que envían palabras? ¿Las palabras que te envío a través del tiempo y del espacio, las que quiero darte a leer?

El poeta Antonio Porchia escribió: *“Lo que dicen las palabras no dura. Duran las palabras. Porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo”*<sup>60</sup>. Y, en esa estela, otra poeta, Alejandra Pizarnik: *“cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa”*<sup>61</sup>.

<sup>60</sup> A. Porchia, *Voces*, Buenos Aires. Edicial 1989. Pág. 111.

<sup>61</sup> A. Pizarnik, *Poesía completa*. Barcelona. Lumen 2005. Pág. 283.

Estas palabras que te envió, lector por venir, estas palabras que te doy para hacerlas durar, para insertarlas en el tiempo, para ponerlas en movimiento, serás tú el que las leas. Y las leerás con tu propia voz, con tu propia lengua, con tus propias palabras, en tu propio mundo, en tu propio tiempo. Por eso yo no puedo saber lo que estas palabras te van a decir. Las palabras serán las mismas, pero lo que digan serás tú quien lo diga, serás tú quien lo lea. Te envió estas palabras no porque son mías, sino para que sean tuyas. Por eso, cuando tú, que eres otro, las leas, te hagas cargo de ellas... entonces estas palabras serán las mismas que las que yo te envió pero, siendo las mismas, no dirán lo mismo: dirán además más y otra cosa.

#### 11.-

Sólo me queda despedirme de ti o, lo que es lo mismo, despedirme de esta carta, de estas palabras que te he escrito, para que vaya a tu encuentro. Te decía al principio de esta carta que el poeta Paul Celan te anhelaba como una playa del corazón al otro lado del mar. El mismo Celan escribió que "*la poesía no se impone, se expone*"<sup>62</sup>. Ninguna pretensión, entonces, de imponerte este don. Como lector que da a leer no soy su propietario, ni su guardián, ni su depositario, ni su administrador, ni su intérprete legítimo. Sólo he querido exponerlo ante ti para que seas tú el que, tal vez, libremente, se exponga a él. Como una playa del corazón, tal vez. Para que le seas fiel e infiel, a tu manera. Para que encuentres en él, y con él, una manera de decir y de decirte que será la tuya. Para que tú, por tu parte, lo entregues a otros y lo mantengas con vida, para que lo abras a su diferencia, es decir, a su fecundidad. Adiós pues.

#### Epílogo.

##### 1.-

Voy a comenzar este epílogo con otro robo, esta vez no de un título sino de una historia. La historia es de Paola Roa, una promotora de lectura que trabaja para una asociación llamada Asolectura que realiza sus actividades en Colombia y a la que conocí el año pasado mientras recorría ese país tan hermoso y tan desgarrado hablando sobre los libros y sobre la lectura.

Paola, en Bogotá, va todos los viernes a leerles a los mendigos que pasan por el albergue del Hospital de Santa Clara, solo hombres, en su mayoría analfabetos, algunos de ellos con un pasado "normal" en el que distintas circunstancias los han empujado a la miseria. Está Roberto, un antiguo empresario que se enamoró de una adolescente drogadicta que lo llevó a la ruina. Está Javier, un viejo ladrón que tuvo sus momentos de éxito, de riqueza y de poder incluso, y que recorrió medio mundo traficando antes de engancharse él mismo. Está también Jaime, un joven bohemio, hermoso, seductor, gran lector, adicto al basuko, y del que se enamoró perdida e imprudentemente una de las médicas del hospital que desde entonces le regala libros y comida y, alguna vez, le deja dormir y bañarse en su casa. Y Adriano, un hombre que abandonó su casa a los nueve años y que había vivido casi cincuenta en El Cartucho, el barrio de los indigentes de la ciudad, ahora convertido en parque. Paola no pretende comprenderles, ni ayudarles. No se propone objetivos pedagógicos, ni sociales, ni políticos, ni de ningún otro tipo. Simplemente va y lee. Los oyentes se mantienen alejados en su incomprendibilidad, en su alteridad, pero ella, a veces, los siente enormemente próximos en la lectura, en la emoción de la lectura. Cada semana hay nuevos oyentes y algunos de la semana

---

<sup>62</sup> P. Celan, *Le Méridien et autres proses*. Paris. Seuil 2002. Pág. 51.

anterior han desaparecido. La semana que conocí a Paola les había leído las *Nanas de la cebolla*, de Miguel Hernández. Otro día leyó *Los Heraldos Negros*, de Vallejo. Y *Diles que no me maten*, de Rulfo. Y algo de Kafka, el principio de *La Metamorfosis*. Paola es una joven estudiante de literatura que lee cuentos y poemas a los mendigos de Bogotá. Porque sí, por si acaso, por entregar algunas formas de belleza que puedan endulzarles el paso del tiempo. Y algunas palabras en las que puedan leer y sentir, tal vez, su propia vida. Los mendigos le dicen que es linda, y que es joven, y que es mujer, y que lee bonito, y tal vez eso sea suficiente.

Le digo que debería escribir esas historias. Ella me dice que tiene un diario, algunas notas, que tal vez algún día. Paola roba ese tiempo de lectura con los mendigos a otras urgencias, a otras necesidades. Lo roba para regalarlo. Y trata de contar en su diario lo que ha querido hacer, lo que ha hecho, también lo que le ha pasado, sobre todo lo que le ha pasado. Tal vez su diario sea la única huella que dejen esas lecturas que no entrarán nunca en la contabilidad de las estadísticas y que no dependen de las políticas institucionales de lectura.

Imagino la sala del Hospital de Santa Clara y el silencio de los mendigos. Y el verso: “*Hay golpes en la vida tan fuertes... yo no sé!*”<sup>63</sup>. O la historia de Gregorio Samsa que una mañana se despertó convertido en escarabajo. Paola me cuenta que vivían miles de indigentes en El Cartucho. Y que, cuando los expulsaron para derribar las casas, hubo algunos muertos, “limpieza social” se dice. Imagino entonces, con un escalofrío, cómo suenan ahí las palabras del padre que envía al hijo a rogar por su vida en el cuento de Rulfo: “*¡Diles que no me maten, Justino! Anda, vete a decirles eso. Que por caridad. Así diles. Diles que lo hagan por caridad (...) Cuéntales lo viejo que estoy. Lo poco que valgo. ¿Qué ganancia sacarán con matarme?*”<sup>64</sup>. Las *Nanas* de Miguel Hernández no alimentan a nadie, no quitan el hambre, no sacan a nadie de la miseria. Como tampoco el cuento de Rulfo será capaz de salvar ninguna vida. Ni la terrible parábola de Gregorio Samsa podrá evitar que las personas que son percibidas como anómalas o como monstruosas puedan escapar al encierro, al abandono y tal vez al asesinato. Pero tal vez en esa rueda de lectura con los mendigos de Bogotá, alguna vez, pase algo.

Paola me cuenta que anoche la atracaron. Tres niños. Al ver sus libros le preguntaron si era profesora. Uno de ellos tiró los libros al suelo y dijo: “*¡Esto no sirve ni pa mierda!*”. Otro: “*Pero vea, marica, ¡esta vieja tiene dos tarjetas! ¡Llévemola al cajero!*”. Y el tercero: “*No, huevón, que allí hay mucha gente*”. A lo que el que había tirado los libros contestó: “*Pero, ¡ay, marica, fíjate si tiene plata! ¡que tengo hambre yo, que tengo hambre!*”. El hambre está allí. Un poeta le puso palabras al hambre de los niños. A Paola le sacan el dinero, por hambre, y ella recoge del suelo un libro de poemas en el que también está el hambre. Y lo guarda en su mochila de profesora para leerlo en el albergue de los pobres donde sonará en medio del hambre.

## 2.-

¿Qué dice esa historia? Seguramente algo que todos sabemos. Algo que no habla ni de Historia, ni de Humanismo, ni de Pedagogía, ni de Patrimonios o Herencias. Pero que habla de la lectura, del don y de la generosidad de la lectura... de botellas lanzadas al mar o de notas escritas en los vagones... del tiempo, que siempre es del otro... del anhelo, tan frágil por supuesto, de un lector que sea como una playa del corazón, tal

<sup>63</sup> C. Vallejo, “Los heraldos negros” en *Obra poética*. Madrid. Archivos 1998.

<sup>64</sup> J. Rulfo, “Diles que no me maten” en *El llano en llamas*. Barcelona. Anagrama 1995.

vez... y de esas experiencias minúsculas y cotidianas, grandes por su propia insignificancia, de las cuales depende que alguna forma de belleza y de sentido se instalen quizá, en el mundo.

# **INCERTIDUMBRE LÍQUIDA Y LECTURA HERMENÉUTICO-REFLEXIVA EN EDUCACIÓN.**

Joaquín Esteban Ortega  
Universidad Europea Miguel de Cervantes

## **1. La lectura como reflexividad hermenéutico-pedagógica.**

### **1.1. La urgencia de la lectura.**

La lectura es una distancia, un espacio. También es una compensación, un recorrido y un devenir ineludible. La lectura es identidad y es también diferencia. En ella se consolidan las modalidades del ser incluso al ser dicho de muchas maneras y en tal multiplicidad de lo idéntico es precisamente donde se revuelve la energía de la diferencia. La lectura es, por tanto, el habitáculo fronterizo del que sin otro remedio ha de alimentarse el ser humano en su liminaridad hermenéutica.

Sabemos bien que tal implicación ontológica y antropológica es previa al fenómeno mismo de la concreción de la experiencia a través de la escritura y el reto interpretante que en sí misma sustenta. En el momento de actualizarse como discurso específico del pensamiento cualquier mirada atenta al fenómeno, tanto desde un punto historiográfico como sistemático, consigue destacar su carácter meramente instrumental, ideológico y crítico.

Su instrumentalización tiene que ver con la fuerza clasificatoria que confiere al lenguaje y con la aprehensión categorizadora que ejerce sobre la realidad. De ello deriva la preocupación didáctica tradicional como estrategia objetiva de acceso al mundo. Ideológicamente la lectura implica una distancia liberadora. Han sido, son y serán innumerables las interferencias interesadas en neutralizar esta potencialidad

adueñándose del proceso mismo. Una vigilancia exhaustiva de este extremo se hace urgente en tiempos de cambio y de crisis donde las referencias se diluyen en el tránsito y es el tránsito mismo lo que requiere ser leído críticamente. Más que nunca tener en cuenta el fenómeno de la lectura en su totalidad requiere, por tanto, no perder de vista estas plataformas sobre la que se sustentan todas las demás.

Por nuestra parte, con esta intervención se pretende de manera específica la realización de un ejercicio hermenéutico sobre la propia lectura (reflexivo) inspirados en su carácter experiencial, constituido en la impureza subjetiva del contexto histórico, y en su peculiaridad material, es decir, en tanto que práctica enmarcada en los hábitos de acción y de comportamiento que proyecta el imaginario contemporáneo del tránsito. ¿Desde qué presupuestos socioculturales, no sólo didácticos, estéticos, psicológicos, intelectuales, etc. es preciso reconsiderar el potencial de la lectura para la educación? ¿En qué medida el horizonte de la reflexividad hermenéutica puede obrar tentativamente como un soporte crítico y creativo para activar la adormecida potencialidad sintetizadora de lo que se es porque se está siendo? ¿De qué modo, en tanto que acontecimiento ético, leer se nos hace imprescindible?

Desde la más íntima raíz de la experiencia hermenéutica contemporánea hemos de creer en el carácter modificante y compensador de la experiencia de la lectura. Sin embargo para alcanzar una adecuada comprensión de la circularidad reflexiva que conlleva la experiencia humana desde estos presupuestos y poder pensar la educación sin la velada rémora de algunos pesados lastres contemporáneos nos resulta necesario recualificar narrativamente el olvido ingenuo al que ha sometido la racionalidad estratégica a los espacios ontológicos incuestionables de la instalación y de la pertenencia.

Cuando el mundo global ya es de manera efectiva un texto reticular la forma de los textos, y la mirada que los actualiza, se encuentra forzosamente condicionada por la situación, por el marco sociocultural y por las modalidades del tránsito. De este modo, si la recepción estética y experiencial de una lectura transformadora no es cuestionada tanto por las exigencias históricas de la subjetividad como por las prácticas culturales, discursivas o actitudinales que la constituyen, encontrará importantes dificultades para no identificarse exclusivamente con la violencia latente de la experiencia metafísica. Más que nunca la filosofía de la educación, en este caso una ontología hermenéutica de la lectura, requiere la aportación de una mirada especialmente cualitativa de la filosofía social para leer el mundo y para no desvincular el acto de leer de lo que se lee y de sus

márgenes. Tras intentar reflexionar sobre ello, en la segunda parte, intentaremos ofrecer un ejercicio de lectura y de aplicación hermenéutica sobre un texto cinematográfico, *Amelie* (1999) de Jean-Pierre Jeunet, que de modo especialmente representativo nos ilustra la peculiaridad de los dos pilares que sustentan el concepto responsable de reflexividad en el que se puede consolidar el vértigo sociocultural de nuestros días; nos referimos a la autoformación y a la alteridad.

## **1.2 Las metáforas de la solidez y de la licuefacción.**

### 1.2.1 Entre lo sólido y lo líquido.

El proceso de cambio social en el que nos encontramos inmersos ha encontrado en la metáfora de la licuefacción propuesta por Zygmunt Bauman una sugerente forma de hacer más comprensibles los diferentes extremos en los que se va concretando dicho cambio más allá de polémicas historiográficas. Se podría decir que un aspecto especialmente interesante de dicha metáfora sociocultural es el hecho mismo de ser una metáfora. Sin radicalizar las pretensiones nietzscheanas, en la medida en que para Bauman los hechos también son importantes, sí que se puede decir que el pensamiento social del sociólogo polaco supone un importante balance que va de la conceptualización gramática de las cosas a la metaforización retórica de las interpretaciones<sup>65</sup>. Lo líquido no es una metodología sino un modo de ser cuyo único acceso es la lectura. La licuefacción como lectura se convierte, de esta manera, en la ratificación de un tiempo predominantemente metafórico y connotativo en el que las solideces de la denotación metafísica o técnica (Heidegger, Severino) han actualizado críticamente la ambivalencia que siempre ha permanecido latiendo en el concepto y que de manera interesada ha sido sistemáticamente reprimida.

A diferencia de aquellos primeros impulsos críticos de la modernidad cuya pretensión era la de disolver la tumefacción social de los sólidos imperantes para proponer otro tipo de solidez utópica y emancipadora proyectada hacia el futuro desde

---

<sup>65</sup> Celso Sánchez Capdequi (2005) ha acentuado la perspectiva hermenéutica que subyace en la sociología de Bauman al destacar el carácter lector del sociólogo-intérprete de la modernidad líquida frente al carácter prescriptivo y regulador de la sociología científica, sólida y legisladora. Lo hace recalcando este aspecto, de manera especial, en la argumentación que toma como base el libro de Bauman *Legisladores e intérpretes..*

la exigencia de superación del pasado, la licuefacción de nuestros días se encuentra atravesada de tiempo, pero de un tiempo no lineal, un tiempo presente; un “tiempo-ahora” que se constituye sin finalidad y desde la incertidumbre.

Lo líquido tiene que ver hoy con lo precario, lo plural, lo contingente, lo diverso, con la historicidad, con la finitud; con la desaparición de puntos fijos en los que colocar la confianza de los sujetos y de las instituciones. No tiene que ver exactamente con la libertad sino más bien con la explosión de inmensas posibilidades de elección en el marco circunscrito por los flujos financieros y de consumo. “La sociedad “moderna líquida”, nos dice Bauman, es aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas” (Bauman 2006, p. 9). El tipo de vida líquido que se desprende de esta permanente reflexividad de los nuevos y constantes comienzos condiciona nuestra supervivencia a nuestra habilidad y rapidez para desprendernos de los desperdicios. No interesa en exceso la reminiscencia sólida a la que puede aludir referirnos a la memoria y la experiencia para dirigir nuestra acción. La lectura auténtica, la educación, se ven sagitalmente atravesadas por una nueva urgencia que no tiene ya tanto que ver con aprender a adquirir conocimientos como con aprender a librarse de ellos. El tiempo de licuefacción pedagógica encuentra su gran reto ambivalente en los procesos de desaprendizaje. Se trata de una suerte de “destrucción creativa”, como señala Bauman. Una creatividad frenéticamente operativa que de manera colateral no puede impedir la exclusión y arrinconamiento de aquellos seres humanos y aquellos grupos que aún perviven gracias a formas de vida lentas no sometidas, ni devoradas por el presentismo infinito. La lectura duradera ya no es tan imprescindible como la lectura veloz. Enseñar a leer ya no es un ejercicio de heteronomía marcada por el carácter legislador del magisterio y de su sólida legitimación disciplinar. Los individuos de la vida líquida, a los que se les ha conferido todo el protagonismo de la acción, se enfrentan al riesgo de tener que aprender de forma autónoma desde los desechos de sus propias lecturas y con la mirada interpretante de sus maestros. La sociedad panpedagogizada es la sociedad líquida en la que una vehemente incorporación del tiempo y de la movilidad reclama de forma constante los nuevos juegos de mediaciones. Leer ha de ser una tarea arriesgada ya que la textualidad líquida del mundo no nos ofrece ni la referencia del principio ni la del final. Hemos de leer siempre. El reposo semántico de lo leído ha de ser realizado



ineludiblemente en el momento mismo en el que nos volvemos a ver impelidos por la propia procesualidad fluida de los acontecimientos a tener que seguir leyendo.

No resulta difícil identificarse con este marco metafórico de comprensión con respecto a lo que nos pasa. Con independencia de que seamos conscientes de que aún siguen existiendo estructuras, grupos, culturas, zonas geográficas, etc. que, ratificando el anunciado carácter ambivalente de la modernidad en su conjunto y de la modernidad tardía de manera especial, aún no han pasado por el filtro iniciático de la modernización, convirtiéndose así en el apropiado cebo del vértigo licuefactor para ratificarse excluyendo, es probablemente tal facilidad de identificación con los flujos inundantes, meramente adaptativos y sin asideros lo que nos esté permitiendo anunciar el retorno de una época trágica. En la medida en que late constitutivamente en la propia condición humana sabemos bien que el espíritu trágico nos acompaña siempre; sin embargo, únicamente acontecen los rebrotes conscientes en aquellos momentos en los que, por circunstancias diversas, los analgésicos y los somníferos de consolidación/consolación, no surten efecto sobre la existencia excesivamente zarandeada. Más que nunca, es en estos tiempos cuando urge la lectura y cuando verdaderamente nos va en ello la vida. No necesariamente para inventarnos nuevas escapatorias sino para asumir de una vez por todas nuestra caducidad. Sólo recuperando esta raíz trágica que asoma en los brotes de la licuefacción podremos reganarnos en la experiencia dolorosa de tener que leer obligatoriamente y de exprimir nuestra licuada temporalidad en el espacio más genuinamente solidario de aquellos que comparten nuestra condición.

### 1.2.2. Desanclaje, incertidumbre y errancia lectora.

Sin duda la liquidez de las acciones y de las estructuras tiene que ver con la destradicionalización y el desanclaje de los que nos hablan los teóricos sociales en la actualidad (Giddens, Beck, Lash...). Es preciso decir que la destradicionalización no implica una sociedad sin tradiciones sino el ejercicio de una permanente autodefensa de sí mismas. Tradiciones que tienen que ver con el género, con la familia o con los agentes de socialización esenciales, como la escuela, se ven sometidas hoy a la dinámica exigencia de replantear permanentemente su modo de ser. Sin duda, la conexión de la idea de desanclaje con estos presupuestos es vinculante si se entiende,

como en el caso de Giddens, que las relaciones sociales se despegan de sus contextos de interacción inmediatos y se reestructuran en intervalos espacio-temporales indefinidos (Giddens 2002, p. 32). La "vida líquida" es ese modo de organización y de interacción sustentado por relaciones-impacto en la que los individuos, al haberse convertido en dueños de sí mismos, libres para consumir, desanclados y desregularizados, se encuentran en espacios y en tiempos de empatías cada vez más coyunturales e inestables (Amor líquido)<sup>66</sup>. Es fácil suponer que Nietzsche no hubiera contemplado la transvaloración y el momento creativo del nihilismo positivo como esta derivación del pensamiento único en el que se ha convertido el "superhombre" neoliberal. Adueñados de nuestra capacidad de consumir para regenerar el mercado desde una suerte de perversa reflexividad recibimos y generamos una constante desconfianza. Nuestra relación con los otros tiende siempre a la superficialidad tanto en los contenidos como en las formas. El "súper hombre líquido" es nómada, habita en los no lugares. Cuanto menos cargados nos desplazamos, más rápido será nuestro avance, señala Bauman al describir la levedad de lo fluido.

Somos bien conscientes de las grandes transformaciones que se han venido obrando en los discursos y en las prácticas escolares, sin embargo también hemos de ser conscientes de que la escuela, las instituciones educativas en general, mantienen una comprometida y legítima resistencia al desanclaje. El disciplinamiento socializador, sólido, curricular y discursivo, está puesto en entredicho hoy día más que nunca con la denunciada realidad de la agresividad en las aulas, entre otras cosas. De algún modo el efectivo desfase práctico de la cultura escolar con respecto a su marco de referencia introduce la sintomática reacción del riesgo educativo ante la perplejidad en la que nos sitúa el desanclaje pedagógico.

La formación previa de los escolares en tecnologías de la comunicación, por ejemplo, supera con mucho cualquier expectativa curricular implicada al máximo en el asunto. Quizás podríamos aventurar con M. Castells que Internet corre el riesgo de estallarle en las manos a la escuela. La propia publicidad también, entendida como texto expresivo de la intención sutil y reticular de las grandes corporaciones, se convierte en una estrategia auténtica y explícita de educación no formal. De esta nueva instrumentalización de la lectura, al margen incluso de la propia escuela, surgen

---

<sup>66</sup> No resulta nada complicado percibir la correlación que puedan tener las "impactantes" y fluctuantes relaciones personales de "amor líquido" dentro del agente familiar con respecto al nuevo tipo de relaciones que se mantienen en los espacios educativos. Sobre el asunto véase Bauman (2006), Beck y Beck-Gernsheim (2001).

individuos que bien aleccionados por el discurrir interesado de la tecnología de mercado ansían ratificar todas esas destrezas virtualizadoras zambulléndose en la liquidez, nuevamente, de sus pantallas de ordenador y, desde luego, mucho más allá de los tiempos y de los espacios de la lectura escolar del mundo. Modelos que, sin connivencia con un posible acercamiento apocalíptico a las TIC, nos hablan de una errancia de enlaces hiper e hipertextuales en los que la relación ya no es la presencia implícita del contenido o de la fuerza semántica de un texto en otro, como pudiera ser la hipertextualidad que tematizó Genette, sino el hecho mismo de la remisión. Aprender a leer estando siempre remitidos, estando siempre en tránsito.

De algún modo, la nueva concepción lábil y vertiginosa del tiempo y del espacio nos ha convertido en nómadas. Entre otros, el conocido antropólogo Marc Auge ha tematizado este fenómeno de los no lugares o espacios contractuales de anonimato: estaciones, aeropuertos, autopistas, parques temáticos, centros comerciales y supermercados, grandes cadenas hoteleras de ocio, etc. se convierten en localizaciones para habitar el vértigo en los que la identidad brota del ticket con el que nos incorporamos a la regulación de nuestro propio anonimato. Por lo mismo, se trata de un tiempo y un espacio apoderado por una nueva textualidad señalética y normativa que requiere una nueva modalidad de lectura rápida para la supervivencia: paneles, horarios, fechas de caducidad, localizadores... "Usted se encuentra aquí", leemos agradecidos ante algún soteriológico plano de situación que nos recuerda que tenemos un cuerpo y una ubicuidad con la que podríamos poner a prueba el dinamismo de las redes.

En la modernidad dominó el sedentario confinamiento domiciliario y domesticador. Sin embargo el impulso trágico y dionisiaco de la vida errante ha rebrotado con fuerza en nuestros días. Tal rebrote, que por definición implica la puesta en cuestión del poder establecido y que se ha concretado en fenómenos de índole económica como por ejemplo la desregulación del estado y el señorío del consumo, pudiera haber supuesto la crisis del poder panóptico jerarquizante e inmovilizante. Sin embargo no ha sido así y lo que de hecho ha ocurrido es que se le ha conferido al propio individuo un sutil poder móvil de vigilancia que se convierte en un poderoso mecanismo de autocontrol de nosotros mismos. La tecnología móvil digital hace del nómada y de su potencial reflexividad un artilugio del poder que se confiere a sí mismo. No sólo las muchas imágenes capturadas por los nómadas postmodernos exigen de nuestra mirada una actualización crítica de la propia capacidad de leer, sino también

otro representativo fenómeno de la particular y múltiple escritura sobre las cosas como es el de las bitácoras de la red. Lecturas ágiles sobre escrituras múltiples para refigurar (mímesis III, Paul Ricoeur) un imaginario colectivo inaprehensible. Esta reflexividad mediática, aún conteniendo el componente crítico implícito contra los grandes flujos uniformes de información, reclama de nosotros algunas reticencias sobre el modelo de mismidad que de ella se desprende. Se escribe en red sobre lo ya escrito y se consigue una ostensible descarga ontológica del palimpsesto hermenéutico que metafóricamente podría identificarse con la efectualidad histórico-creativa de la obra en connivencia indisoluble con el acto procesual de leer. Definitivamente ya no hay referente sino nodos reticulares de lectura que remiten a otros hiperenlaces. El caso de los "blogs", como la mayor parte de los acontecimientos de la modernidad líquida, presenta por tanto esta ambivalencia de su importante dimensión crítica entre los "enredados", por una parte, pero al mismo tiempo por convertirse en un elemento más de ratificación de la conocida teoría del diferencial de información o brecha digital (*Knowledge-gap*) planteada por Tichenor-Donohue y Olien en 1970 según la cual los *mass media* incrementan el nivel de información entre los integrados pero reproducen importantes desfases y diferencias sociales aumentando la distancia en los niveles de exclusión de individuos, grupos o países con dificultades socioculturales y económicas para acceder a ellos.

De alguna manera se podría decir que aquella figura del *flâneur* o paseante del XIX, que derivaba sin destino fijo por la ciudad alentado por la mera pasión de ser espectador y lector del paisaje urbano, ha sido sustituida por una lectura *zapping* de nómadas privilegiados. La errancia líquida de nuestros días, cuando no viene impuesta por la sólida expulsión de la opresión y la miseria, tiene que ver casi siempre con aquellos afortunados que se inquietan o por ofrecer algún contenido exótico a su ocio y su elevado umbral de experiencias personales, o por seguir frenéticamente la propia velocidad del dinero y las finanzas, o por adentrarse en los seductores entresijos de internet. El viaje sigue siendo la gran metáfora narrativa de la construcción de la vida, pero del mismo modo son muchos los condenados a no poder escapar de su dimensión local y por tanto de no tener posibilidad de adueñarse de su propia vida. Nuevamente la ambivalencia de leer desde la licuefacción y la necesaria reivindicación a la resistencia de la educación.

Pero además otro fenómeno sociocultural se suma por extensión y de forma connatural al del nomadismo, y por tanto, a la inaprehensibilidad de lo que ha de ser

leído y a la posición misma de la lectura. Como viene a señalar M. Maffesoli (2004) el individualismo contemporáneo se encuentra resentido en su expresión moderna y se va regenerando en una nueva modalidad tribal en la que, ayudados por la agresión de la incertidumbre y por la inquietud del riesgo, se reacciona mediante una destacada sustitución: la de los ideales de la razón por la de la fuerza emocional de los sentimientos. La identidad ya no aspira a liberar o a emancipar a los sujetos en orden a principios universales compartidos, sino que se particulariza, se privatiza, se fragmenta desde la contingencia efervescente de los grupos. El resultado es la ratificación de lo que uno es por exclusión de lo otro, el enfrentamiento maniqueo y un modo explícito de opresión de los diferentes y de la propia iniciativa y peculiaridad personal. La pertenencia, concepto que rescató la hermenéutica filosófica para destacar la común facticidad histórica del ser-ahí, se convierte gracias a este devenir específico de lo social en arma arrojada contra los demás.

¿Quién es, por tanto, el nuevo sujeto que lee en este contexto tribal? La necesaria carga ontológica de la pregunta por el “quién es” (Ricoeur) no puede sustraerse ahora del hecho de que la subjetividad se encuentre tan parcialmente compartida. ¿En qué medida la experiencia creativa y modificante de la lectura no se encuentra estructuralmente condicionada por el ruido amenazante del miedo alterando de ese modo la pretendida vinculación del silencio de la escritura con la intimidad?

Nómadas que habitan no lugares. ¿Cómo será posible convertir la solidez institucional de la educación formal en el referente de lectura de la cultura contemporánea? ¿Qué es, por tanto, lo que tiende a leer el hombre líquido? ¿Qué tipo de lectura es la que se proyecta tras la frenética subida y bajada de información en la red representada también en pantallas líquidas? ¿Por qué tiene tanto éxito en nuestros días el microrrelato? ¿En qué medida todos podemos tomar conciencia de lo necesario y de lo peligroso que puede resultar seguir leyendo? ¿Por qué el tiempo diluido anuncia la lectura de sí en el momento mismo de leer? ¿En qué medida una determinada concepción ontológico-hermenéutica de la reflexividad nos puede ofrecer un adecuado espacio para seguir pensando?

### 1.2.3. La reflexividad como lectura en y de lo líquido.

La reflexividad ontológico-hermenéutica no implica sólo la toma de conciencia circular sobre las consecuencias de nuestras acciones en las estructuras socioculturales

que nos sustentan, y por consiguiente la afirmación siempre efectiva de dichas estructuras, sino que de manera especial ha de vincularse con las consecuencias mismas. La reflexividad es la propia consecuencia de las cosas interviniendo sobre nuestro modo de entender dichas consecuencias. Nuestra reivindicación lectora de la reflexividad nos permite incluir desde perspectivas antropológicas órdenes semánticos vinculados con el imaginario a partir de los cuales poder seguir recualificando la interacción social más allá del carácter epistemológico de la descripción sociológica. Esto ha de ser así irrenunciablemente porque nuestro tema es la educación.

El desarrollo de este presupuesto teórico supone partir de lo que pueda implicar la modernidad educativa en su conjunto con objeto de instalarnos en la propia movilidad que ella misma genera como consecuencia y, de ese modo, pensar las proyecciones ineludibles que se vislumbran y a las que el cambio educativo ha de atender. Estamos hablando de un tipo de lógica no lineal que se está viendo sometido a la secuenciación del propio tránsito y a su recursividad permanente. Intentemos una breve enumeración de momentos.

La solidez metafísica y su extensión racional científico-técnica ha devenido, además de en un importante desarrollo del bienestar (no deberíamos fomentar una epidemiología del alarmismo), en claras manifestaciones de riesgos explícitos e implícitos y de bolsas estructurales e incontestables de exclusión fomentados por la seducción antropológica que subyace en la ciega performatividad mercantil adscrita a tal tipo de racionalidad. El tipo de globalismo económico que se ha derivado de ello ha hecho que los procesos de individualización se hayan visto sometidos a un tipo de licuefacción postmoderna en cuyo discurso descriptor ha pretendido hallar simultáneamente su legitimidad. Frente a ella, y siguiendo en esto la distinción realizada por Ulrich Beck, la globalización y su componente cosmopolita sí que permite contemplar la fluidificación contemporánea como una revitalizada extensión política de la reivindicación global de la diferencia en los márgenes de la segunda modernidad. En todo caso, esta reflexividad, entendida por Beck como una autoconfrontación de las bases de la modernización con sus propias consecuencias (Beck, Giddens y Lash, 1997, pp. 18-19), nos sitúa abiertamente en un espacio y en un tiempo de incertidumbre y simultáneamente se nos recuerda que tal incertidumbre y tal complejidad no sólo es un advenimiento del estado de las cosas sino también la íntima condición de éstas. En buen número, con diferentes matices, los teóricos que se vienen ocupando de las implicaciones del cambio en nuestros días han percibido que en este olvidado

reconocimiento ontológico de la incertidumbre nos vemos de forma paralela obligados a tematizar la raíz trágica que todo ello implica. Morin, Maffesoli, Bauman, Marquard, Castoriadis, por ejemplo, cada uno desde diferentes perspectivas, no son capaces de renunciar al poder transformador de la implicación profunda que supone el hecho de tener que compensar los errores de nuestra errancia. Se trata de una reacción ecoantroposocial cuya peculiaridad no es la de restituir la confianza sino la del reconocimiento de que las confianzas parciales con las que acabamos leyendo las cosas son definitivamente contingentes.

### **1.3. Lectura sólida y lectura líquida**

Nos hemos detenido en lo que antecede en considerar el contexto social y cultural que enmarca la práctica material de la lectura en nuestra cultura actual. No nos pararemos a tematizar la interesante historia de sus hábitos, de sus modos y de sus prácticas (Chartier) ni la repercusión técnica sobre los utensilios de lectura. Las conexiones con la fluidez diseminante de la hipertextualidad son obvias pero el asunto aquí se nos escapa. Lo que hemos de hacer para seguir avanzando en nuestra argumentación es caracterizar brevemente, por una parte, la modalidad lenta de la lectura y, por otra, la modalidad rápida como modos simbólicos de acercarnos a las transformaciones que experimentamos en el imaginario colectivo y en los modos de representar la propia imagen del mundo. Quizás ello nos permita dar alguna respuesta a la pregunta que nos inquieta sobre qué leer y de qué modo hacerlo en los nuevos marcos de construcción social.

La lectura lenta ha estado tradicionalmente, hoy día también lo está, dominada por la teología, por la filología, por la hermenéutica instrumental, por la estética y por la extensión metodológica y educativa de todas ellas. La consolidación en el imaginario colectivo de una realidad en sí como fuente originaria de normatividad y como sustento esencial de causalidad le ha supuesto a nuestra cultura activar con lentitud un mecanismo representacional con el que habilitar certezas sobre el mundo, desde el mundo mismo y desde la propia conciencia. La representación, paradójicamente, se ha puesto al servicio de lo intemporal desde el tiempo concreto con objeto de conseguir algún tipo de noticia sobre el proceso mismo de actualización de los efectos. De algún modo, el comportamiento racional que surge de este presupuesto intentando reivindicar

la intimidad y la posibilidad de clasificar las cosas pudo derivar, desde una perspectiva moral y sociopolítica, en la ratificación del ideal emancipatorio de la libertad. La lectura lenta, por tanto, es emancipadora en tanto que obedece a la instancia ontológica de la liberación; bien sea material, espiritual o económico-social. Una realidad lenta y ordenada que reclama siempre ser leída por alguna suerte de dialéctica liberadora, constituida de tiempo, para generar esperanza. La palabra aquí es el utensilio en el que se retarda la lectura y en el que la escritura se hace silenciosa.

Conviviendo durante siglos con todo ello, no estamos haciendo en ningún caso un balance histórico de contraposiciones, hemos ido constatando como el lenguaje se ha ido desprendiendo de su lastre instrumentalizador para conferirle entidad al ser humano. Con el denominado giro lingüístico no sólo se ha querido aquilatar su lógica gramatical mediante la sintaxis pura, sino que se ha zambullido en el tiempo para establecer contacto directo con lo que las cosas son. Además, y de manera especial, se ha dinamizado históricamente en el flujo plural, permanente y continuo de los diferentes usos contingentes con los que acceder al sentido. Esta pluralidad semántica se dispone en la pluralidad de la escritura y en un tipo de lectura siempre insatisfecha. En esta lectura líquida, que es mezcla como tal, encontramos al mismo tiempo la connotación y la denotación, la ciencia y la poesía, la razón y la imaginación. Esta escritura del mundo que se lee con la rapidez polifónica de los flujos es pluridisciplinar, compleja, sociológica, antropológica, psicológica. La lectura que fluye de la intertextualidad es la de los estudios culturales, deconstructiva. Además es operativa, pragmática, tecnológica. Entre sus componentes más inquietantes está la necesidad de no dejar de leer rápido para dar cuenta de todas las implicaciones de la performatividad y del consumo del mundo; pero sobre todo, para no ser excluido: quien no lee con fluidez para reclamar su individualidad adquiere una nueva y cruel dimensión de analfabetismo global. Esta escritura del mundo red ya no es silenciosa. Siempre encontramos un interesado ruido de fondo que condiciona aún más la caducidad de nuestra lectura.

El que lo real, la realidad sociocultural, haya dejado de ser, por tanto, algo sólido para progresivamente irse convirtiendo en algo más dinámico y plural, ha supuesto además un plus de invisibilidad. Un mundo así, más cargado de incertidumbre, se ciñe menos a lecturas cuantificadoras y se convierte espontáneamente en más interpretable. El giro hermenéutico del pensamiento contemporáneo parece dar la razón a los filósofos sociales actuales (Beck, Luhmann, Innerarity ) sobre el carácter opaco e



invisible de la sociedad de nuestros días y sobre la necesidad de una nueva crítica que pase por un tipo de lectura sustentada en la sospecha. Hablamos, por tanto, de la dificultad de leer lo líquido ya que en nuestro contexto cultural no sólo hay problemas de legibilidad sino también de una interesada transparencia.

De algún modo, el proceso de desolificación al que asistimos y que venimos considerando ha encontrado un modo de expresión paradigmático en la crisis de la representación que, como acabamos de ver, sería una de las características que incorporaba la lectura lenta. El que las referencias de significados sean sometidas a una suerte de disolución semiótica exige a la cultura mediática el tener que verlo todo. La lectura lenta no necesitaba ver, pero las derivaciones más postmodernas de la lectura rápida se encuentran ante la urgencia de la hipervisibilidad. Se trata de una artimaña para, de manera encubierta, introducir confianza. Sin embargo, vamos viendo cómo el hecho discursivo de que la cámara se pueda colocar en todos los lugares ha generado un efecto contrario de no transparencia por sobresaturación. Nos encontramos, como señala Gerard Imbert, ante la mostración pura, ante el grado cero de la representación, en la que el ojo de la cámara se satisface con esta representación que es pura forma (Imbert 2003, p. 63)

Desconfiar del exceso de información y de la nueva peculiaridad de la representación mediática nos dirige hacia el carácter hermenéutico de la filosofía social. No nos cabe la menor duda de que esta recualificación responsable de la crítica tiene un estructural componente pedagógico. La educación, la escuela, la universidad ha de hacer suyo este reto; se ha de comprometer más que nunca con la tarea hermenéutico-reflexiva de volver a enseñar a leer lo invisible y todo aquello que genera en sí mismo la legitimación del simulacro por el mero hecho de ser descrito.

#### **1.4. La licuefacción hermenéutico-reflexiva de la lectura y de la educación: alteridad y autoformación.**

Si la lectura ha sido uno de los elementos vertebradores más importantes de la actividad educativa nos interesa ahora ampliar la configuración simbólica de los imaginarios de la lectura al fenómeno mismo de la educación para comenzar a resituar tareas ineludibles de responsabilidad en los nuevos espacios licuados de lectura.

El proceso que va desde ese tipo de lectura que responde al silencio de la escritura desde la intimidad del que Platón era tan temeroso y desde este tipo de experiencia que contempla la palabra escrita siempre como un más acá del sentido convirtiendo en protagonista al referente fundamentador, hasta considerar la lectura y su actualización una provocación receptora mediada por los diferentes horizontes de expectativas que de forma ineludible proyectan los sujetos a partir de sus interacciones hermenéuticas, ha supuesto un camino hacia la fluidificación ontológica de la lectura. Desde un punto de vista educativo, si se mantiene la fuerza semántica del símbolo pedagógico de la lectura, cabe paralelamente percibir el tránsito que va de la adecuación a lo dado como internalización socializadora y científica de normas y de clasificaciones disyuntivas sobre la realidad, en la que prevalece la jerarquización material del conocimiento y la reproductibilidad social explícita, hasta los comportamientos pragmáticos condicionados significativamente por los diferentes usos del lenguaje y de la acción pedagógica al manifestarse en los procesos de adaptabilidad constructiva y formal del conocimiento. Tales respuestas tecnológicas de la psicopedagogía están ya queriendo ofrecer un modo de gestionar la incertidumbre de lo real y la liquidez del saber que de ello se deriva; sin embargo, como tal discurso, antes de servir como soporte metodológico que permita adaptarse a las transformaciones promoviendo modos de leer regeneradores, se ha visto totalmente seducido por el componente exclusivamente performativo de la versatilidad profesional, del consumo y de la instrumentalización, es decir, por las demandas mercantiles de nuestra vida presente. No parece muy discutible el hecho de ratificar la importancia que ha llegado a tener en la configuración de la institución educativa el sustento sólido de la ética del trabajo propia de la primera modernidad. Leer el mundo desde tales presupuestos no es lo mismo que hacerlo desde las arbitrariedades frenéticas de la actual estética del consumo en la que la individualización ha puesto todas sus esperanzas para reivindicar sus derechos. La escuela, la universidad, se convierten en esos “zombies institucionales” (Beck, Bauman) que mantienen una solidez inercial manifestándose abrumados por el vahído implícito en todos sus discursos y prácticas. De algún modo esa inercia nostálgica de la confianza cultural que ofrecía la educación es lo que ha promovido la explosión de la educación no formal como estrategia mercantilizada de adaptación. Cada vez resulta más complicado, parece, leer en el pupitre. Pupitres que, por cierto, son ya más itinerantes en metafórico y efectivo beneficio de la multiplicación de los puntos de vista; a excepción de los de buena parte

de los de nuestras universidades que aún se resisten literalmente a ser desanclados del suelo.

Tenemos, por tanto, que lo que está ocurriendo de hecho es que la aparente energía transformativa de la lectura pedagógica líquida está deviniendo implícita y explícitamente una peculiar clase de solidez lectora sutil al servicio de la citada estética consumista mediante la cual el propio sistema se cuida de autoconsolidarse. Convengamos que cada vez caminamos menos y que nuestro destino pasa por “nadar” en aguas turbulentas que nos arrastran sin saber muy bien dónde llegaremos. Sin embargo, nadie puede impedir que nuestra resistencia permita algún tipo de salvación, aunque sea momentánea. A nuestro entender tal resistencia pedagógico-hermenéutica tendrá que pasar por los fenómenos de la narratividad y de la alteridad con objeto de desvelar la invisibilidad de esta licuefacción interesada y rescatar el poder transformador que late en la metáfora de la disolución.

Antes de hacer alguna consideración sobre ello hay que decir que a pesar de todo y en sí mismo, los procesos culturales se ven irremediabilmente afectados por estas tensiones adaptativas de las que hablamos ya que el que los sujetos se adueñen reflexivamente de las estructuras que les sustentan suponen un incremento cuantitativo de conocimiento que simultáneamente revisa de manera dinámica y conflictiva los propios fundamentos de tales estructuras. Todo ello ratifica la inseguridad y la incertidumbre. La licuefacción de la lectura que entraña este comportamiento reflexivo de la cultura contemporánea requiere leer la complejidad y el error con una exigencia de apertura que ya no sólo es epistemológica sino especialmente ontológica. El ser mismo de la interacción que nos constituye se encuentra diluido y la lectura que garantiza la validez de una experiencia auténtica para modificar verdaderamente lo que somos precisa no eludir la responsabilidad trágica de aprender en el tiempo biográfico-narrativo y en la inaprehensibilidad del otro. El otro, a causa del despegado existencial del desanclaje y del proceso destradicionalizador (Giddens) que sufren los individuos liberándose de la unidireccionalidad metafísica de la estructura se nos presenta ahora textualmente como un riesgo más que tengo que leer y del que tengo que dar cuenta para sujetarme parcialmente en un tipo de lectura sostenible. La educación y la lectura sostenible tienen la aspiración, tras constatar el carácter trágico de dicho despegado, de incorporarnos de forma consciente a la gestión de la perplejidad de nuestra contingencia. La lectura líquido-narrativa no renuncia a que las cosas puedan ser de otro modo. No es un mero artilugio cultural que ratifica lo que hay sin más por el mero

hecho de describirlo. La lectura líquida de individuos desarraigados pasa por el azar histórico y lingüístico de la alteridad (Veremos en la segunda parte como *Amelie* cumple esa condición caótica de vincularse al otro desde el caos que supone la ausencia de fundamento). El otro está incorporado conmigo a la trágica condición biográfica de compartir un tiempo común en el que nos narramos. Esta lectura fluyente con la historia misma es inexcusablemente común. La lectura líquida habla siempre de la memoria, pero hemos de hacer un esfuerzo de autoformación hermenéutica para sustraernos de todas aquellas memorias que nos va imponiendo sutilmente las fuerzas que ven en lo líquido el éxtasis de la manipulación. “Que nos dejen recordar por nuestra cuenta de una maldita vez”. En este grito de Manuel Cruz (2005) para liberar a la fluidez del pensamiento y de la lectura de todas las rémoras clasificatorias del control invisible se encuentra la reivindicación de toda la energía limpia de la memoria y, con ella, de la alteridad; una alteridad literal a la que nos incorporamos al apropiarnos de nosotros mismos: una alteridad incierta que requiere ser leída reflexivamente en los espacios éticos de la educación.

Habría que señalar que, desde un punto de vista estrictamente pedagógico, los principios que animan esta licuefacción compartida y biográfica de la identidad y de la memoria están sustentados ya por la lógica no causal de la incertidumbre. El aprendizaje significativo, el construccionismo formal de significados, la I-A, la resolución de problemas, el autoaprendizaje, etc. son todas estrategias hijas del dinamismo reflexivo y de la licuefacción cultural. Los referentes de los aprendizajes se encuentran en el hecho de ser remitidos a nuevos aprendizajes; se convierten en huellas de diseminación cuya sostenibilidad se radicaliza en el hecho mismo de la permanente remisión. La lectura pedagógica líquida (y sostenible) implica leer siempre. Este es el modo más apropiado que tenemos hoy de compensar-educar. No se trata de una condena, sino del modo de tomar conciencia de las consecuencias de la modernidad en el mismo momento de hacerse efectivas.

Ahora bien, la transformación de tal efectividad depende de los agentes en el momento de hacer efectiva también su reflexión. El mundo contemporáneo cada vez empieza a carecer más de aquellos anclajes metafísicos y espacio-temporales que sujetaban la simple inercia de la acción constituyendo modos particulares de conocimiento. Los riesgos hoy son, por tanto, los que se derivan del estallido global de la inercia de los agentes. En tanto que definitivamente inmersos en la fluidez, y ya no sólo contemplándolo de manera resignada sino muy al contrario, lo que siempre

podemos decidir es la calidad del surco. Nuestra metáfora de la licuefacción requiere más que nunca introducir la fuerza semántica del surco. No es lo mismo la fluidez del agua transcurriendo por cualquier canal de policloruro de vinilo, cuya asepsia tecnológica neutraliza el carácter narrativo del discurrir, que la importante barrida biográfica a la que se vea sometida esa otra agua de nuestra acción incorporando todas las resistencias y los sedimentos que puedan estar enmarcados en la cuenca ineludible de nuestra historicidad y de nuestra finitud. El surco enmarcado de nuestra narratividad lectora se comporta como alteridad, si bien ahora ya no puede ser contemplada de manera estática como esencia referencial sobre la que proyectar sentido intersubjetivo, objetivo o trascendente. El otro, lo otro, se mueve con nosotros y se nos presenta como un reto de incertidumbre sobre el que intentar leer, interpretar y comprender las proyecciones sostenibles hacia las que nos encamina nuestra cultura global y licuada. El otro, el surco, ya no ha de someterse más a ese velo epistemológico y solipsista con el que siempre ha querido cubrirse la responsabilidad. La comunidad de lo contingente nos hace radicalmente solidarios. Todos juntos nos abrimos a la inseguridad de nuestro aislamiento de manera empática e ineludible y, desde la perspectiva de la reflexividad ontológico-hermenéutica, nos incorporamos a la energía trágica y común de la gestión compensatoria de la vacilación. Sin el sedimento del surco no puede haber lectura líquida modificante. Sólo en esta lectura in-corporada y alienada recuperamos reflexivamente la condición transformadora del dinamismo hermenéutico de nuestra experiencia.

Ganar la licuefacción responsable tocando fondo biográfica y narrativamente al recuperarnos en los otros implica, como venimos manteniendo, un claro regreso sobre nosotros mismos. En el imaginario de nuestra cultura filosófica el en sí que se aliena para regresarse ha tenido diferentes concreciones. Todas ellas han tenido que ver con algún tipo de identidad transida de temporalidad y de existencia. La licuefacción hermenéutica de nuestros días no puede identificarse sin más con la suerte de la solidez dialéctica en la medida en que el regreso, cada vez, no se hace para permanecer o para consolidar una nueva salida, sino para ir desapareciendo mientras nos actualizamos en cada lectura. En este sentido hemos de recordar que leer es leerse igual que para el gran mentor de la hermenéutica contemporánea educar es educarse. Gadamer nos dejó dicho que no hay que olvidar nunca que uno se educa, que nos educamos a nosotros mismos. Este aparente enfrentamiento con todo presupuesto educativo clásico no tiene que ver, evidentemente, con que uno de los revitalizadores contemporáneos del fenómeno

humano del diálogo nos proponga un regreso solipsista sobre nosotros mismos. Más bien tiene que ver con el tema central de nuestras reflexiones. Educarse, autoformarse, hace referencia a la constante autointerpretación, reflexiva si se quiere, a la que nos somete ineludiblemente una creativa lectura líquida de lo que somos en el mundo. Que el hombre acceda él mismo a su morada desde el atrevimiento que supone la creación de palabras (Gadamer 2000, p. 21). La lectura líquida de la hermenéutica nos da la palabra; nos sitúa provisionalmente en el surco constante de la relación y de la ambigüedad. No hay sólidos a priori que determinen la formación, sino la fluidez, siempre condicionada, de las relaciones que se mantienen en cada caso. La lectura líquida de la autoformación tiene como modelo el encuentro, no la búsqueda; al *phrónimos*, es decir, la imaginación ética y la permanente creación forzosa y trágica de estilo. Intentaremos, a partir de ahora, reescribir lo dicho en nuestra anunciada lectura del film de Jeunet, *Amelie*.

## **2. “Educar es educarse; leer es leerse”: Lectura y reflexividad hermenéutico-pedagógica en *Amelie* de Jean-Pierre Jeunet.**

### **2.1. Cine, imaginario y mundo.**

Muchos han sido y son los accesos teóricos al fenómeno cinematográfico: aquellos que han intentado responderse ontológicamente por el “qué es” del cine, desde las concepciones realistas, simbólicas o lingüísticas; aquellos que han querido contemplarlo como un lenguaje o como una proyección ideológica; aquellos, también, que lo han objetivado científicamente desde múltiples disciplinas científicas externas; aquellos otros, más recientes, que lo perciben de manera intertextual y a partir de campos abiertos y dinámicos de comprensión enmarcados en una comprensión cultural amplia y fragmentaria (Casetti 1994)

En nuestro caso, y atendiendo al hilo conductor de nuestra argumentación, nos interesa la perspectiva imaginario-antropológica que subyace en los planteamientos de Edgar Morin. Si bien el trabajo que Morin dedicó al cine pertenece a aquellos primeros años en los que se estaba gestando su concepción antropológica sobre la complejidad que tantos argumentos está ofreciendo hoy a los nuevos impulsos educativos, en su libro de 1956 *El cine o el hombre imaginario*, ya se vislumbra en germen la aspiración

coimplicativa de gestionar la incertidumbre latente en la constatación de la crisis reflexiva de la modernidad. En este caso concreto que nos ocupa se recupera la convivencia siempre implícita entre lo imaginario y lo real. El cine para Morin es, por ello, “el mundo, pero medio asimilado por el espíritu humano. Es el espíritu humano, pero proyectado activamente en el mundo, en su trabajo de elaboración y de transformación de cambio y de asimilación. Su doble y sincrética naturaleza, objetiva y subjetiva, desvela su esencia concreta; es decir, la función y funcionamiento del espíritu humano en el mundo. El cine nos da a ver el proceso de penetración del hombre en el mundo y el proceso inseparable de penetración del mundo en el hombre” (Morin 2001, p. 182). Tal planteamiento nos permite tomar al cine como modelo de aplicación hermenéutica sobre el carácter líquido de la lectura desde una perspectiva educativa enmarcada en el necesario reto del tiempo presente. La licuefacción, recordemos, es una imagen metafórica con la que nos miramos a nosotros mismos que como tal metáfora requiere ser leída. No entraremos a discutir sobre el problema metafórico de cualquier pretendido acceso objetivo a la realidad. Lo que aquí nos interesa es que lo que somos, para serlo, hemos de contárnoslo y por ello es preciso destacar la filiación imaginaria de toda conciencia y racionalidad social (Sánchez Capdequi 1999, p. 22). Es nuestra propia contingencia la que genera redes simbólicas y entramados imaginarios a través de los cuales se concretan nuestras estructuras de comportamiento, nuestras prácticas y, en definitiva, nuestra cultura. Reclamar este acceso, gracias al reconocimiento que nos proporciona la antropología de la compensación (Marquard), nos posibilita un nuevo tipo de reivindicación de la lectura que pasa por la actividad reflexiva de leerse a uno mismo mientras se está leyendo. En lo que sigue vamos a intentar examinar de manera parcial y aplicativa nuestra propia proyección del imaginario a partir del texto cinematográfico de *Amelie*, que a nuestro entender representa una especie de síntesis hermenéutico-narrativa y pedagógica de escritura líquida.

## **2.2. Natalidad y licuefacción. La pecera de Amelie.**

De manera general, podríamos decir que el conjunto de la película de Jeunet, *Amelie*, es una peculiar muestra de que el perfeccionamiento individual o colectivo no

está necesariamente ligado a un proceso sólido de racionalización personal y científica del progreso como estableció la pedagogía moderna, sino que puede, en ciertos momentos, encontrarse vinculado a la ritualización de lo cotidiano, de los usos y de las costumbres. Para decirlo con Maffesoli de otra manera: “la iniciación sucede a la educación. El perfeccionamiento se hace a partir de un fondo propio y no en función de lo que es importado, impuesto, del exterior” (Maffesoli 2001, p. 41). Amelie desde su nacimiento se ve sometida a un proceso iniciático vinculado a la arbitrariedad, al silencio y a la imaginación. El relato se cuida mucho de poner en evidencia el carácter azaroso del nacimiento de nuestra protagonista: el espermatozoide y el óvulo que conciben a Amelie tienen su feliz encuentro el 3 de septiembre de 1973, a las 18 horas, 20 minutos y 32 segundos, en el mismo instante en que un moscón es aplastado en Mont-Matre por un coche, al mismo tiempo que el viento ahueca el mantel de un restaurante cercano al Moulin de la Galette y al mismo tiempo en que un hombre en el distrito 9 de París tacha el nombre de su amigo recién enterrado anunciando el vertiginoso juego de principios y fines que implica la caducidad de las cosas. Se trata, por tanto, del caos de la natalidad que como acontecimiento es la síntesis más poderosa de arbitrariedad e incertidumbre. Este principio de la película no ofrece ninguna sensación de necesidad lineal de las cosas. Más bien nos evoca la inquietud, tremendamente arraigada en la condición humana, de que todo es así pero podría no haberlo sido o dejar de serlo. Ahora bien, no sólo leemos la fluidez en el momento mismo de pasar. Leemos la ruptura en la continuidad del tiempo que supone la natalidad; la irrupción de una cadena de inicios, de acciones y de novedades<sup>67</sup>. Amelie, como todos, nace para comenzar algo nuevo que sorprenderá y que no estaba previsto.

Las peculiares condiciones de su familia en los años de su infancia hacen que el único amigo que tiene la niña sea un pez: Cachalote. Nadie podía suponer que el pez saltara de su pecera. La infancia de Amelie, nuestra propia infancia, encierra en el símbolo de la quietud sólida de un agua estancada la esperanzada experiencia de la comprensión de lo absoluto, la seguridad de esa móvil estabilidad observada tras el desgarramiento del encierro dinámico; encerrar todo lo que hay, consolidarlo. El inmenso grito de Amelie, nuestro propio grito, cuando Cachalote saltó a esa exterioridad que siempre le trascendía, era el grito de la contingencia ya diluida y del dolor tomando conciencia de sí; el grito que anunciaba la creencia ineludible en que lo de afuera

---

<sup>67</sup> Fernando Bárcena (2000, 2004, 2006) ha hecho especial hincapié en la fuerza educativa que entraña el concepto de natalidad en Hanna Arendt al que aquí hacemos referencia.



siempre deviene. Ya no puede ser de otra manera, el grito ha despertado el dolor del tiempo y la vida ha de ser narrada. El salmo de la palabra querrá ser el fármaco sobre el que construir nuestra identidad para siempre. Ya no regresará nunca más al encierro incomprensible. El grito originario de Amelie ha provocado la respuesta instrumental y técnica de la madre ante el pánico y el nerviosismo de vivir. El abandono del pez en el río, en la férrea creencia disolutiva en el que el destino es devenir y autoproducción, pretende evitar el dolor, pero sobre todo y operativamente la crisis materna. Quedamos liberados de la eterna evocación de una presencia siempre estática e incomprensible. Gestionamos poéticamente el producirse y el desaparecer de la cosas desde la convicción terapéutica de que de la nada proceden y de que a la nada retornan. El grito, por tanto, que da respuesta al dolor del devenir, se convierte en el rito iniciático de la licuefacción, de la urgencia de la autolectura formativa. El consuelo de la técnica, en este caso la cámara fotográfica que recibe Amelie como regalo para atrapar la fugacidad representativa de las nubes, de las cosas, consiguen serenar el llanto del mismo modo que ha ocurrido en occidente con el propio espíritu socializador de la pedagogía. El grito de Amelie ha roto definitivamente la solidez de la pecera.

### **2.3. Amelie no va a la escuela: Leer en casa.**

En este juego de lectura líquida que proponemos sobre la película de Jeunet, son considerables y lo suficientemente significativas para nuestra interpretación las figuras simbólicas que nos anuncian, de un modo u otro, los umbrales de paso en los que reconocemos claves sobre el cambio cultural hoy ya compartidas casi por todos. Acabamos de considerar como la radicalización de la creencia vital en el devenir surge del angustioso grito existencial de aquel que no tiene más remedio que enfrentarse a la licuada diferencia de su propia biografía. En el caso de Amelie este hecho queda remarcado por esa paradigmática neurosis familiar que evidencia las dificultades por las que atraviesa hoy día esta institución; de manera especial teniendo en cuenta que la clara ausencia del padre en la vida de la niña puede identificarse con aquel anuncio nietzscheano tan contundente de la muerte de la jerarquía metafísica. Hoy ya nadie se sorprende de que asistamos al muy comentado fenómeno sociológico de la crisis de la masculinidad en el tiempo de la revolución del género; una crisis, que en el caso de Raphaël Poulain, se manifiesta en una vida llena de tics, de inseguridades y de

aislamiento. De forma remota constatamos como tal ausencia, en una superficial traducción psicoanalítica, es precisamente la causa de la desescolarización de Amelie. Los dos agentes de socialización protagonistas del tiempo sólido y lineal, más determinantes para el equilibrio emocional y personal de los individuos y, por extensión, de los propios grupos sociales se ven sometidos a una coimplicativa reconsideración estructural. El excepcional y aséptico contacto que como médico realiza sobre su hija Raphaël Poulain en el chequeo anual hace que para la niña tal acontecimiento suponga una sobreexcitación tal que al ser traducida como una deficiencia cardíaca genere la decisión de que no asista a la escuela. Amandine Poulaine, la madre de nuestra protagonista que es institutriz de profesión, se hace cargo de la educación de su hija. Amelie, por tanto, aprende a leer en casa. Pero se trata de una lectura heterodoxa que irrita a su maestra. No sabemos si este tipo de lecturas críticas que realiza la propia diferencia líquida del discente cuando ha tomado conciencia de sí es la que pueda provocar la muerte del magisterio. No es necesario hacer ningún comentario para ratificar desde todos los puntos de vista la crisis de la profesión docente a la que asisten nuestras sociedades hipermodernas. Lo cierto es que la fuerza simbólica del relato se mantiene y la eventualidad hace que la madre-maestra muera en un accidente tan azaroso y caótico como la propia época. Amelie, de este modo, se convierte en una suerte de concreción del tercer momento de la metamorfosis anunciada por Nietzsche. La muerte del padre, por ausente, y la muerte del poder normativo y metafísico de la jerarquía del discurso escolar tradicional de lectura única y del propio magisterio, sitúan a Amelie ante la ineludible tarea de adueñarse de sí o, en su defecto, perderse en las múltiples inercias de la seducción.

Por lo que anticipamos al inicio del relato Amelie se va a ver sometida de manera ejemplar a una sustracción de aquellas prácticas pedagógicas en las que se produce o se transforma la experiencia que la gente tiene de sí misma (Larrosa 1995, p. 260). La desinstitucionalización y la nihilista licuefacción de su biografía supondrá que los modelos no serán marcas ofrecidas previamente sino el acondicionamiento de la experiencia atenta de las sensaciones y de las implicaciones de los demás en cada caso. Se produce un alejamiento de esa inercia del papel productivo de la pedagogía en la fabricación de la identidad y la subjetividad de los individuos con lo cual el punto de partida no es el estatismo esencial que va de la intimidad reconocida hacia su trascendencia necesaria, sino la dinamicidad y procesualidad histórica que la exterioridad vuelca sobre la propia experiencia de sí. El forzado vaciamiento socializador del que

arranca la existencia de Amelie, a la vez que la convierte en una desviación desde el presupuesto de la normalización cultural, le permite observar el mundo desde una ingenua e inconsciente mirada genealógica en la que se marginan de forma vital las prácticas cotidianas. Amelie no se ha fabricado en el interior de ningún aparato pedagógico o terapéutico de subjetivación; no es una persona producida por una determinada estrategia educativa institucionalizada; no ha precisado de esa inercia de nuestra cultura desde la que se presupone que la definición de lo humano tiene que ver con la lineal y solipsista posibilidad reflexiva de uno consigo mismo y de su proyección constituyente de lo otro como ratificación de sí. Su autoconcepto, su autoidentidad, no forma parte de las urgencias a las que queda sometido el discurso de la conciencia y de la subjetividad. Por esta razón el carácter líquido, histórico, dinámico y circunstancial con el que se configura su soledad permiten reconsiderar desde presupuestos genealógicos su propia experiencia de deseo y su propia experiencia de sí de forma contingente. La única mediación a la que ha de verse sometida Amelie es a la de la incertidumbre que le propone el surco de la memoria compartida.

#### **2.4. Bretodeau o el estallido de la memoria: Leer en la memoria del otro como narración formativa de sí.**

La vida de Amelie no está programada; no obedece a una acción en la que ya alguien hubiera intentado prefigurar o diseñar los escenarios para que las circunstancias rebajaran su imprevisibilidad. La inercia de su fluir biográfico y narrativo implica una reacción sincera ante la contrariedad y ante el riesgo. Sin embargo, la radicalidad de una sinceridad de este tipo reclama sentido, aunque sea provisional. No hay búsqueda sólida, racional, sino una incierta espera sobre la que se va constituyendo la frágil identidad en una cultura olvidadiza. Solo la hundida tristeza de la memoria que emana de la solitaria solicitud de Amelie es capaz de apiadarse del sufrimiento inconsciente del olvido; ese olvido forzado que se obró al cerrarse con el yeso de los años el pasadizo vital hacia los recuerdos de Bretodeau. Bretodeau ha sido ausentado. Convertido en memoria cristalina aparece ante Amelie a través del estallido temporal de la cajita de objetos. Es, de este modo, esta suerte de pureza de la memoria y esta ausencia de contaminación interesada lo que provoca la reacción de Amelie y desencadena la empatía connatural hacia el otro como modo de entender la vida. Es el

azar el que nos vincula. El que la casualidad hiciera estallar la pureza de la memoria es lo que soporta el desinterés y el abandono inicial de la propia identidad. El sorprendente y solitario rostro vital de Amelie al leer el pasado de la ausencia se convierte en el gran paradigma de un éthos hermenéutico sobre el que poder aglutinar una posible lectura de sí. Sólo en este momento urgente y necesariamente posterior de la tragedia hermenéutica es cuando la identidad se recupera a sí misma para ofrecerse los resultados imprevisibles de una compasión espontánea. Es ahora cuando esa "cierta sensación de dulzura" (Arteta 18) que le invade a Amelie por no haber sido ella misma la que había perdido su memoria, sus objetos, es lo que hace tomar conciencia de la posibilidad del sentido al habilitarse el instrumento dialógico de la interacción y de la copresencia. La gran bola escrutadora del destino que cae de las manos de Amelie cuando asistía con asombro y con la piedad hueca y morbosa a la muerte-simulacro televisiva de Lady Diana viene a representar una de las grandes rémoras que lastran la posibilidad de una crítica de la compasión pura. No obstante, con su rodar, la bola de cristal sobre la que brillan las múltiples compasiones huecas de la virtualidad diaria se implica de forma repentina en la autenticación del tiempo. En su transitar acontece el filtro hacia ese orden originario del recuerdo donde el devenir inutiliza la esperanza para ratificarla. El tiempo eterno en el que la bola rueda hacia Bretodeau enfría el espectáculo mediático de la muerte y neutraliza el aparente poder catártico del dolor televisivo. Se enfría esa dulzura a la que nos somete el sufrimiento del otro por reconocerlo como tal y por no ser el nuestro propio. El filtro del rodar líquido es el filtro mediador hacia el sentido, pero nada más. En el momento en que Amelie se da cuenta del alcance que tiene el contacto con la memoria rápidamente se apresura a desconectarse del sometimiento mediático al presente y apaga la televisión. La memoria le confiere el poder de su propia identidad al incorporarse conscientemente en el tiempo y sustraerse, de forma activa, del anonadamiento del simulacro presente. Igual que Truman (*The Truman show*, Peter Weir 1998), que al final consigue abrir la puerta-filtro hacia su propio tiempo, Amelie encuentra en la abertura de ese fragmentario rodapié el filtro apropiado de reapropiación de sí misma. La cajita de recuerdos anónima está urgida por la limpia, responsable e ineludible implicación de la alteridad. La memoria siempre está en el otro y por ello la licuefacción hermenéutica gana la fuerza ética que evita la liquidez de los simulacros.

Se trata, por tanto, de un surco que nos constituye y que nos sitúa pero que no nos libera de nuestra imprevisibilidad y contingencia. El 31 de agosto a las cuatro de la

mañana Amelie toma la decisión de buscar al propietario de la cajita de recuerdos con objeto de devolvérsela. Si lo consigue y éste se conmueve dedicará su vida a ayudar a los demás; si no..., pues nada. Efectivamente: “si no..., pues nada”. Un tiempo sin soportes sólidos, sin esencias inmutables, sin apriorismos fundamentadores de la acción, es el tiempo de eventualidad líquida en la que los principios se mueven en el momento de nuestro propio movimiento. Antes de la azarosa eventualidad de que se abriera el pasadizo-rodapié de la memoria no se imponía ninguna exigencia. Probablemente es esto mismo lo que supondría, en el caso de tener que cerrarla, que hubiera que retornar a una solidaridad de tipo inercial. Pero lo cierto es que Bretodeau, como era de esperar, se conmovió; fue atravesado de arriba abajo por sus recuerdos produciéndose una liberación narrativa en la que los nuevos umbrales de la vida se convierten en catapultas de trascendencia. Ahora más que nunca cobra sentido que, como se nos muestra ya al final de la película, Bretodeau transmita a su nieto ese íntimo e intenso placer de paladear la carne de pollo recién asado. La memoria compartida se consigue plenificar.

## **2.5. La lectura procesual de Raimond Duffayel o la líquida fragilidad pedagógico-hermenéutica de la representación.**

Por muchos motivos el personaje del pintor Duffayel resulta de gran interés para nuestra lectura. Será preciso que sinteticemos.

Una enfermedad congénita ha hecho que Raimond Duffayel tenga los huesos absolutamente frágiles hasta el punto de que un simple apretón de manos podría triturarle los metacarpos. Tiene los muebles de su casa totalmente acolchados y desde hace veinte años ha renunciado a salir de casa; por eso le llaman “el hombre de cristal”. De forma espontánea percibimos cómo esta fragilidad se erige como un sugerente elemento metafórico de nuestra propia cultura en el marco de interpretación sobre el que nos encontramos situados. Sin embargo, es de mucho interés destacar cómo esa misma ambivalencia de la que Bauman, entre otros, habla para caracterizar nuestro tiempo moderno también se encuentra en esta metáfora del pintor. El estatismo, la quietud existencial, de Duffayel, quiere ser una expresión nostálgica de la estabilidad de las cosas. De algún modo se viene a reconocer algo así cuando el cuadro de Renoir, *El almuerzo de los remeros*, se ha convertido en referente único y permanente de su

actividad pictórica y vital durante veinte años. Cada año una nueva copia de manera recurrente y cada copia una nueva representación de una realidad a la que se supone no agotarse nunca en cada lectura, en cada aplicación dialógica. Se trata de una especie inmovilizada de palimpsesto (Genette) efectual (Gadamer) en el que se escribe sobre lo escrito y se lee sobre lo leído hasta conseguir una cierta liberación semántica en la versión compartida del final de la película. El esteta y hermeneuta Duffayel vive, por un lado, la ambivalencia de esa nostalgia por el fundamento sólido que emana de las cosas y, por otro, la licuada fragilidad inconsciente de sí mismo y de ese personaje del cuadro que no consigue matizar en ninguna de las copias que realiza. Asistimos, de algún modo, a la encarnación de la tragedia y la contingencia hermenéutica. Veinte años buscando dar sentido en la representación mimética al hueco de su propia soledad; la soledad de una lectura que se ha empeñado en ser ritualmente sólida pero que corona su disolución, al mismo tiempo que su autenticación, con la presencia de Amelie. El personaje inaprehensible del cuadro, esa misteriosa muchacha que bebe agua, que se licua con la mirada perdida, es, como se nos muestra explícitamente, la mirada perdida de la propia Amelie. La tarea de Duffayel a partir de ahora es dar contenido al devenir siempre inabarcable en su pintura, pero no ya desde la representación sino desde el encuentro abierto con la alteridad que se sintetiza en la mirada concreta de Amelie. De algún modo podríamos hablar de una suerte de regreso líquido de Hermes en la vida de Amelie; del padre-mentor-mediador-maestro, que en un espacio puro de *phrónesis* educativa recibe circular y reflexivamente tanto como ofrece o más. Un nuevo modelo de magisterio hermenéutico que acompaña en la lectura mientras acontece, que tiene que ver claramente con la creatividad compartida y que ya no puede descargar linealmente la verdad porque las múltiples verdades están por ser debatidas en la procesualidad dinámica del evento pedagógico y reticular. Para maestro y alumna, para Duffayel y Amelie, sólo la lectura compartida de ese enigma que supone el personaje pictórico de la muchacha que bebe agua con la mirada perdida, es decir, sólo la aventura asombrosa de la incertidumbre antropológica que se instala en todo deseo común de aprendizaje y de compensación, conseguirá instalarles en otro espacio ético de su existencia al compartir su vida frágil y diluida, azarosa y solitaria.

¿Por qué tiene perdida la mirada la muchacha del cuadro? Se trata del interrogante sobre el que se aglutina la energía dialógica del encuentro. Ambos han pactado de manera tácita, apoyados en la inercia de su soledad, que la autenticidad de su reciprocidad acontezca como un juego de connotaciones. Ambos comienzan a saber de

sí al saber del otro por leer la mirada ausente del personaje de Renoir: leen para encontrarse. La labor de Duffayel no sólo es la del mentor-guía que orienta adecuadamente a Amelie en su pretensión de construirse a sí misma para ofrecerse desinteresadamente a la humanidad. No sólo es, por tanto, quien translitera la sílaba de Bredoteau por la de Bretodeau para que la aspiración vital de Amelie tenga éxito, sino que, mediante la mirada atenta del cuidado le invita a ella a tomar conciencia del significado que tiene la autoformación en el otro al perder el anonimato de su altruista actividad y, al mismo tiempo, le permite a él desatascar su creatividad hermenéutica lastrada por su aislamiento ambivalente o, dicho en los términos del pensamiento social actual, reconsiderar desde un punto de vista ético el componente reflexivo que nos explica el retraimiento moral de los individuos a causa de los miedos y las reticencias que han generado los riesgos de la modernización. El símbolo de la alteridad, de ponerse al servicio de los demás, tal y como se refleja en toda la película es el anuncio del único modo posible de autentificar nuestros tiempos frágiles y licuados.

## **2.6. El retrato y el laberinto o la incertidumbre de la alteridad.**

El libro de texto que le sirve a Amelie para aprender a leer es un libro de rostros. Se trata de un álbum de retratos que pacientemente alguien ha ido recopilando a partir de las fotos que la gente desechó en los múltiples fotomatones de París. Retratos, por tanto, anónimos, muchos de ellos rotos, que anuncian soledad y búsqueda en su recopilador: el joven Nino Quincampoix. Este joven es presentado como el alma gemela de Amelie. Él también habita un espacio intermedio que se concreta en la fuerza simbólica de la mediación en un doble sentido: por una parte, el álbum, entendido como enlace entre Nino y Amelie y como reto de lectura y de interpretación de la alteridad a través de los rostros, y, por otra, su trabajo como esqueleto viviente en una atracción de feria infantil, como un Jano bifronte que tiene noticia siempre incierta de los dos lados o también como un Hermes acompañante.

Devolver el libro-álbum bien leído se convierte en el rito iniciático-educativo de autoformación de nuestra protagonista. Se convierte en la urgencia del cuidado de sí procedente del vaciamiento en la incertidumbre del otro. Un libro que es leído e interpretado junto a su improvisado maestro Duffayel y que da pié, como vimos, a leer también la representación del propio rostro en el cuadro de Renoir. El libro mantiene su enigmático silencio sobre todo por medio de esa misteriosa figura, ese retrato que se

repite muchas veces en diferentes momentos; pero también nos habla, como todos los libros. Una simpática figura de uno de los retratos que Amelie ha arrancado para utilizar como enlace con Nino cobra vida en un sueño de éste para despejar dudas sobre la incertidumbre del amor. De algún modo, el libro especial que Nino ha ido escribiendo con el pegamento de su soledad y de su propia vida vuelve sobre él para obligarle a leer la esperanza de ese anhelado encuentro.

Por lo que vemos, sería posible definir el conjunto de la película de Jeunet como una película de rostros en un amplio sentido: en primer lugar, como reivindicación del rostro en el cine, después de haber alcanzado con la fragmentación de las modernidades culturales y cinematográficas, como expresa Aumont (1998), un claro proceso de vaciamiento y desfiguración. No sólo la planificación sino la propia interpretación de los actores, de Audrey Tautou la protagonista de manera especial, nos permiten vincular la lectura líquida de corte hermenéutico con una tímida recuperación del rostro en la iconografía contemporánea. Si cabe esta recuperación sólo puede ser por el carácter biográfico y narrativo de su expresividad. Sin biografía no puede haber rostro. La intensa sustracción virtual del tiempo en la lectura fílmica, ya no sólo en las estrategias textuales de análisis sino en las mismas propuestas creativas, implican nuevamente la esclavitud del presentismo. Uno de los aspectos de mayor implicación que se deriva de ello es el raptó de la muerte. Con el vaciamiento del rostro, con su trivialización, con su sobresaturación, se nos ha querido robar la muerte. Pues bien, como decimos con Amelie al rostro humano se le devuelve la muerte al constituirse en el rostro del otro. Paradigmático podría ser el plano iniciático en el que la calaveramáscara de Nino susurra al oído de Amelie anunciando la cercanía del amor con la muerte. Pero Nino también tiene su correspondiente filtro trágico en su propio proceso de lectura y de construcción de sí. Mediante el juego laberíntico de pistas al que le somete Amelie se rescata esa simbología pedagógica del laberinto en la que se reconoce el sacrificio itinerante de la autoformación (Gómez R. de Castro 2002).

No nos interesa ahora tanto el posible carácter moralizante que supone el encuentro del amor como premio al sacrificio como el proceso mismo de licuefacción hermenéutica del sacrificio; como sacrificio y piedad pedagógica; como lectura del otro y de la incertidumbre que genera deviniendo filtro reflexivo de autoformación. Quedémonos, ya al final, con la compasión de Amelie como sí mismo y como posibilidad de reinstalar el *éthos* narrativo en la discursividad educativa contemporánea.



Como anunciamos al principio, en esta segunda parte, constatada nuestra liquidez y nuestra errancia, hemos pretendido leer reflexivamente a un otro escrito mientras se narra, se leía y se autoformaba para, de ese modo, ratificar la convicción hermenéutica de que educarse implica no dejar de leerse nunca.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- AA.VV (2002). *Il favoloso Album de Amélie Poulain*, Milán: Mondadori.
- AUMONT, Jacques (1998). *El rostro en el cine*, Barcelona: Paidós.
- AUGÉ, Marc (2006). *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, Barcelona: Gedisa, 7ª reimp.
- BARCENA, Fernando (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*, Barcelona: Herder.
- BARCENA, Fernando (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*, Barcelona: Herder.
- BARCENA, Fernando y MÈLICH, Joan-Carles (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Barcelona: Paidós-Cuadernos de Pedagogía.
- BAUMAN, Zygmunt (2006) *Modernidad líquida*, Buenos Aires: FCE.
- BAUMAN, Zygmunt (2006). *Vida líquida*, Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Zygmunt (2005). *Ética postmoderna*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BAUMAN, Zygmunt (2006). *Amor líquido*, Buenos Aires: FCE.
- BAUMAN, Zygmunt / TESTER, Keith (2002), *La ambivalencia de la modernidad y otras conversaciones*, Barcelona: Paidós.
- BECK, Ulrich (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós.
- BECK, Ulrich, GIDDENS, Anthony y LASH, Scott (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid: Alianza
- BECK, Ulrich y BECK-GERNSHEIM, Elisabeth (2001). *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*, Barcelona: Paidós.
- CASSETTI Francesco (1994). *Teorías del cine*, Madrid: Cátedra.
- CRUZ, Manuel (2005). *Las malas pasadas del pasado. Identidad, responsabilidad, historia*, Barcelona: Anagrama.
- GIDDENS, Anthony (2002). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid: Alianza.
- GIUSTI, Mariangela (2002). “Amélie, fenomenologa senza saperlo. Una lectura in chiave pedagogica del film *Il Favoloso Mondo di Améli*”, en *Encyclopaideia*, año VI, nº 11, pp. 129-162.
- GADAMER, Hans-Georg (2000). *La educación es educarse*, Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ R. DE CASTRO, Federico (2002). “Navegar en el laberinto”, en ESCOLANO, Agustín y HERNÁNDEZ, José María (Coords). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia: Tirant lo Blanc, pp. 495-517.

- IMBERT, Gérard (2003). *El zoo visual. De la televisión espectacular a la televisión especular*, Barcelona: Gedisa.
- INNERARITY, Daniel (2004). *La sociedad invisible*, Madrid: Espasa.
- LARROSA, Jorge (1995): “Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”, en LARROSA, Jorge (Ed.), *Escuela, Poder y subjetivación*, Madrid: La Piqueta, pp. 257-329.
- MAFFESOLI, Michel (2001). *El instante eterno. El retorno de lo trágico en las sociedades posmodernas*, Buenos Aires: Paidós
- MAFFESOLI, Michel (2004). *El nomadismo. Vagabundeos iniciáticos*, México: FCE.
- MORIN, Edgard (2001). *El cine o el hombre imaginario*, Barcelona: Paidós.
- SÁNCHEZ CAPDEQUI, Celso (1999), *Imaginación y sociedad: una hermenéutica creativa de la cultura*, Madrid: Tecnos-Universidad Pública de Navarra.
- SÁNCHEZ CAPDEQUÍ, Celso (2005). “Los legisladores de ayer y los intérpretes de hoy: el sociólogo en nuestros días”, en *Revista Anthropos: Zygmunt Bauman. Teoría social y ambivalencia. Una perspectiva crítica*, nº 206, pp. 90-104.

# PASIÓN POR LEER, PASIÓN POR ESCRIBIR

## Claves para una lectura antipedagógica de la obra literaria

**J. Carlos González Faraco**  
*Universidad de Huelva*

*La vida es misterio incesante, misterio y terror. Eso es lo que somos, un destello desesperado, amparado por la poesía y la ternura.*

Reinaldo Arenas, 1990

### 1. LEER, UNA AVENTURA APASIONANTE

Ésta es una declaración de guerra a la Pedagogía como teoría del deber ser y práctica de la inoculación, por su perseverante inclinación a ahorrar la mirada mediante el ejercicio de la insistencia y la reiteración, por su sometimiento al canon; en suma, por su vocación litúrgica. De ahí, la enigmática frase de Alfred Jarry con que se abre *Le Sûrmale*<sup>68</sup>, su novela germinal: “*L’amour est un acte sans importance, puisqu’on peut le faire indéfiniment*”. La Pedagogía es, quizás irremediabilmente, el arte de la calcomanía, o como diría un marxista, de la reproducción. Cómo, pues, afrontar la lectura pedagógica de una obra literaria, cómo leer (o escribir) *pedagógicamente* un poema, una novela. A mi juicio, es un empeño baldío y perverso, pues ambos, novela o poema, acabarían perdiendo su naturaleza poética y se transformarían seguramente en un tratado<sup>69</sup> o en un documento<sup>70</sup>: en algo que enseña y previsiblemente aburre. Lo mismo se puede decir de una obra plástica. Sobran ejemplos. Recordemos tan sólo el burdo realismo de los regímenes totalitarios del siglo XX, o la estética doctrinaria y nacionalista del muralismo mexicano, que tanto éxito cosechó en su día.

Creo que no hay otro remedio (si deseamos una lectura con beneficio educativo, es decir, ético) que pensar en una *lectura antipedagógica* de la obra literaria. En qué podría consistir esta lectura es la cuestión que trataremos de encarar y, si es posible, aclarar más adelante, alimentando de vez en cuando nuestros argumentos con dos

---

<sup>68</sup> Alfred Jarry (1996) *Le Sûrmale*. París, Mille et une nuits. Edición original, 1902.

<sup>69</sup> Reinaldo Arenas (2001) *Necesidad de libertad*. Miami, Universal.

<sup>70</sup> Claude Lévi-Strauss (1995) *Mirar, escuchar, leer*. Madrid, Siruela, 2ª edición.

testimonios literarios que a primera vista pudieran parecer distantes, extraños entre sí e incomparables: los de Miguel de Cervantes y Reinaldo Arenas<sup>71</sup>.

Al sentarlos a los dos a la misma mesa de este convite, quizás se me puede objetar que intento fabricar una comparación forzada, artificiosa e incluso arbitraria. O bien que desconsidero la radical historicidad de la obra de arte y del gusto estético, su causalidad objetiva y su contexto espacio-temporal, como si diera por hecho que escribir es un acto de solipsismo ajeno a las circunstancias. No es así, pero, como Marcel Proust, estoy convencido de que nuestra vida es mucho menos cronológica de lo que solemos creer. Más aún, que el tiempo de la creación artística es un tiempo sin pasado ni futuro (evasivo, circular, ambiguo), cual sugiere Jean-Louis Curtis a propósito de *En busca del tiempo perdido* (Lévi-Strauss, 1995). Más allá del tiempo y del espacio mensurables, la creación (como el amor) se mueve en un ámbito mítico que una jauría de críticos e intérpretes oficiales (y, por qué no decirlo, muchos profesores también) pretende habitualmente acotar, diseccionar y catalogar.

Una lectura antipedagógica recela de estas injerencias, porque lo que realmente pretende es un ejercicio cuerpo a cuerpo, una erótica, diría Fernando Bárcena (2002), entre texto y lector, entre cuadro y observador, en medio de una llanura sin señales ni horizonte, donde cada visión es un espejismo, es decir, un fulgor fugitivo e incomunicable. En su conocida conversación con George Steiner (2005: 49-50), Cécile Ladjali, la profesora de literatura de un deprimente *collège* de los suburbios de París (donde, para mayor desconsuelo, hubo una estación de embarque de judíos hacia los campos de exterminio durante la ocupación alemana), denuncia el actual abuso de los aspectos “comunicacionales” y de representación del lenguaje (su pretendido vínculo con las cosas, podríamos decir, su eficiencia) en perjuicio de la gratuidad (y la necesidad vital) propia del lenguaje poético (ver también Larrosa, 2003: 41). Como señalaba el propio Steiner en *Presencias reales* (1998:156), el establecimiento de

---

<sup>71</sup> El escritor cubano Reinaldo Arenas nació en un lugar próximo a Holguín en 1943, en una familia campesina muy pobre. Escribió novelas, libros de poesía, algunas obras de teatro y ensayos. Destacan su “Pentagonía”, una sucesión de cinco novelas con evidentes ecos autobiográficos, y su libro de memorias, *Antes que anochezca*, llevado al cine por Julian Schnabel, con interpretación protagonista de Javier Bardem. Por su condición homosexual y su indomable sentido de la libertad fue perseguido y encarcelado. Escapó de Cuba en 1980 y diez años después, enfermo terminal de sida, se suicidó en la ciudad de Nueva York. Aún hoy su obra sigue prohibida en la Isla, donde sólo pudo publicar su primera novela, *Celestino antes del alba*, a comienzos de los años sesenta. Poco después vería la luz *El mundo alucinante*, una novela con notorias huellas cervantinas. Curiosamente, esta novela, escrita en español varios años antes, se publicó por vez primera en francés, tras ser sacada de Cuba clandestinamente por sus amigos Jorge y Margarita Camacho. Su publicación en el extranjero le trajo innumerables represalias, a pesar de haber sido galardonada, junto a *Cien años de soledad*, como la mejor novela extranjera publicada en Francia en 1969.

relaciones limitadas, cuando no fijas, entre signo y contenido, o el recurso a oposiciones típicas como figurativo-no figurativo, literal-figurado, realidad-ficción (resulta inexcusable pensar en algunas interpretaciones habituales del Quijote...) no son más que rastros escleróticos de la religión, la metafísica y la pedagogía autoritaria. Dentro de esta misma lógica, Ladjali advierte, puede que con la mente puesta en las aceradas críticas de Foucault (Larrosa, 2003: 112), sobre la insoslayable tendencia del comentario de texto hacia una argumentación pragmática, y añade: “*Llevar a cabo un acto de poesía equivale a dejar de lado la teoría a favor de la experiencia; es dar la espalda a los ideales en favor de la acción y asumir los riesgos*”. (Ladjali y Steiner, 2005: 50-51).

Tales cualidades del acto poético (experiencia, acción y riesgo), que el comentario pedagógico suele desconsiderar, están, sin duda, soberbiamente encarnadas en Cervantes y en Arenas, y se están volviendo raras, muy raras, en el panorama literario rampante, demasiado proclive a lo que ha dado en llamarse novela histórica o documental, que, no pocas veces, enmascara una escandalosa e inconfesable falta de ingenio y fantasía, o lo que es peor, un deplorable sometimiento a las corrientes de la moda y el mercado. Escribir, para muchos, se ha convertido en oficio no de tinieblas sino de burócratas que escriben lo pactado y transitan por lo previsible, funcionarios que se encuadran en grupos de poder editorial, esperan impacientes el aplauso de la audiencia y se exhiben sin pudor. A estos escritores –de oficio escritores- no les interesa la trascendencia de lo que escriben, pues su tiempo es un presente apremiante y su texto no más que algo para usar y tirar, como si lo contemporáneo fuera igual a lo inmediato (Steiner, 1994). Su *partenaire*, el lector en boga, es un consumidor pasivo que lee mientras sube el ascensor o llega a la próxima estación de metro, y que con el libro compra ya su interpretación, es decir, su propia aunque minúscula dosis de seguridad en un mundo tan incierto.

Frente a esta lectura apalabrada, sumisa y doméstica, hay otra lectura (nosotros hemos optado por calificarla de “antipedagógica”) que nos induce a la acción y nos incita a correr riesgos, puede que fatales. Una lectura, advierte Steiner (1994: 31-32), que nos invita (y nos conmina) al abandono, nos deja al raso y puede volvernos muy vulnerables: “*Conjuramos la esencia, puede que la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos acometen, asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestros deseos, sobre nuestras*

*ambiciones y nuestros sueños más secretos. Los que queman libros saben lo que hacen. El artista es la fuerza incontrolable...*”. En efecto, el escritor – parece añadir Arenas a estas palabras de Steiner- es un ser que fabula y sueña, y la creación literaria, “*una vibración íntima que tiene su raíz en un lugar inefable que no será nunca la tribuna (...). El mejor himno para un escritor es el murmullo de los árboles; su patria más querida la que lleva, desgarrada e inexistente, en su memoria*” (2001: 30-31). Toda veleidad nacionalista, concluye Arenas, es ajena a la literatura. Todo “patrioterismo” (una peste en la política) no tiene lugar en la literatura, apostilla Steiner (1994: 30).

Cervantes y Arenas vivieron en la incertidumbre, fueron seres a contrapelo (carne de destierro, extraños en su patria y en su tiempo). Ni un solo palmo de tierra les fue leve, ni siquiera la de su último aliento. A ambos la muerte los encontró ligeros de equipaje, tras una vida que se empeñó en mostrarles su cara más amarga y a la que, sin embargo, amaron profundamente, hasta la exaltación: “*El tiempo es breve, las ansias crecen, las esperanzas menguan y, con todo esto, llevo la vida sobre el deseo que tengo de vivir*”, escribió Cervantes en el prólogo del *Persiles* (1616) con un pie ya “en el estribo”. Arenas, en situación pareja, dejó dicho esto otro en el prólogo de su poemario *Voluntad de vivir manifestándose* (1989): “*He contemplado el infierno, la única porción de realidad que me ha tocado vivir, con ojos familiares; no sin satisfacción lo he vivido y cantado. Así lo haré hasta el final del comienzo. Sólo me arrepiento de lo que no he hecho. Hasta última hora la ecuanimidad y el ritmo*”<sup>72</sup>.

La simpatía de Arenas por Cervantes no es casual y por supuesto no se reduce a una encendida admiración literaria, que es plenamente visible en su obra y en muchas de sus reflexiones autobiográficas y literarias<sup>73</sup>. Cuando Arenas estaba en la cárcel, falsa y aviesamente acusado de corruptor de menores, arrancó las páginas de respeto de una edición de *Los Miserables*, el único papel disponible en aquel tugurio, y en ellas escribió a su madre una larga lista de libros para que se los hiciera llegar, entre ellos *Madame Bovary*, *Rojo y Negro*, *Crimen y Castigo*, *La Montaña Mágica*, *Paradiso*, ... y por supuesto *Don Quijote*. Todo sugiere que Cervantes, que pasó gran parte de su asendereada vida errante, huido o cautivo, engendró o al menos concibió *el Quijote*

---

<sup>72</sup> Reinaldo Arenas (2001) *Inferno. Poesía completa*. Madrid, Lumen. Prólogo de Juan Abreu. Esta obra, como es natural, está dedicada a José Lezama Lima.

<sup>73</sup> Por ejemplo, en *El mundo alucinante*, la extraordinaria novela de aventuras escrita en 1965-1966 por Arenas sobre las desventuras de Fray Servando Teresa de Mier, un fraile hispano-mexicano que vivió entre los siglos XVIII y XIX y que fue perseguido por la Inquisición española. Esta obra, dice el propio Arenas en su presentación, “más que una novela histórica o biográfica pretende ser, simplemente, una novela”. Véanse también Arenas, 2001; Ette, 1996 y Soto, 1990.

entre los muros de otra cárcel, acaso la de Castro del Río (Gómez Canseco, 2005) o acaso más probablemente la cárcel real de Sevilla, “*donde toda incomodidad tiene su asiento y donde todo triste ruido hace su habitación*” (Fernández Álvarez, 2005: 329-346). En Cervantes Arenas se reconocía a sí mismo como lector voraz y fabulador incansable, pero especialmente como hombre herido por la pérdida de su tesoro máspreciado. Rememorando la famosa reflexión de Don Quijote sobre la libertad, escribió: “*En el caso de un escritor, de alguien que vive para imaginar, para inventar, para cuestionar o dudar; de alguien que vive en permanente estado de curiosidad, de alerta y reto, en perenne inconformidad, la libertad es tan necesaria como el aire para respirar o el espacio para desplazarse*” (2001: 55).

Arenas y Cervantes, Cervantes y Arenas, personifican la imagen de “la vida como naufragio”, a la que ha aludido María Zambrano (Larrosa y Fenoy, 2003: 78); también la figura del *outsider* o del *paria*, en el sentido que daba a esta expresión Hannah Arendt<sup>74</sup> y que Arenas describe de este modo: “*El hombre es hombre en la medida en que se diferencia y disiente de sus semejantes. Este derecho a poder ser distintos –esa igualdad- es precisamente la que debe conservar o conquistar. El hombre se realiza, afirma y engrandece, en la medida que cuestiona y niega; se disminuye en la medida en que acepta y aplaude*” (Arenas, 2001: 93).

Cervantes -ya se ha dicho- es un extraño en su tiempo. También lo fue su personaje, un caballero andante en la España del siglo XVII. Una tan larga ausencia de su país (primero en Italia, después en Lepanto, de nuevo en Italia y por fin en Argel...), en una era muy distinta a la de la globalización actual, lo convierten casual pero efectivamente en un desterrado. Cuando Cervantes regresa a España, manco, pobre y casando, es un forastero en su tierra, por la que peregrinará sin fortuna, ni asiento ni rumbo fijo hasta su muerte. Escribe casi toda su obra al margen de su generación, cuando era un viejo y sus coetáneos o habían muerto o se habían retirado de la escena pública. Es, pues, una figura extemporánea, que alcanzó éxito literario, sin ganar, empero, notoriedad social, un hombre “relativamente marginal”, lo califica Julián Marías (1990: 62). Arenas padeció marginación desde que nació en un bohío del Oriente cubano hasta su suicidio en un mínimo apartamento de *The Hell's Kitchen*, desde su miserable infancia guajira hasta su desamparado exilio en Nueva York<sup>75</sup>. Al

---

<sup>74</sup> Véase el Prólogo de Manuel Cruz a *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 2002

<sup>75</sup> “*Él no está solo, él es solo*”, dice de Arenas uno de los personajes de su novela *Otra vez el mar* (Abreu, 2001: 16).

referirse a los textos poéticos incluidos en *Voluntad de vivir manifestándose* (1989), escribe: “*Son inspiraciones furiosamente cronometradas de alguien que ha vivido bajo sucesivos envilecimientos. El envilecimiento de la miseria durante la tiranía de Batista. El envilecimiento del poder bajo el castrismo, y el envilecimiento del dólar en el capitalismo -y como si eso fuera poco, he habitado los últimos nueve años en la ciudad más populosa del mundo que ahora sucumbe a la plaga más descomunal del siglo XX-. He sido testigo de todos esos espantos y ellos han propiciado estos poemas...*”.

Ambos, Cervantes y Arenas, encontraron en la palabra, y en el humor, esa patria posible que les negó su tierra de nacimiento. Lectura, escritura y vida fueron para ellos una y la misma cosa. Por eso, si quisiéramos reconstruir la experiencia radical de escribir, reviviendo en el lector el deseo y la conmoción que animaron al escritor, habríamos de apelar a la aventura y a la pasión. Una lectura antipedagógica es aquella que quiere retomar en la lectura la pasión de la escritura, y en consecuencia abrirse al acontecimiento, a lo “pasmoso inesperado”, al milagro (Arendt, 2002). No se trata en absoluto de repetir, como quien vuelve a pisar sobre otras pisadas<sup>76</sup>, el proceso de la escritura, ni retornar, con más o menos nostalgia, al punto histórico o biográfico en que se gestó el texto, que es lo que suelen pretender los ejercicios pedagógicos o la crítica filológica al uso. La nostalgia, por demás, es mala consejera: suele convertirse en un simple mecanismo para domesticar lo nuevo (Sahlins, 2000). En la verdadera lectura, el autor “queda desposeído de toda propiedad y de toda soberanía” (Larrosa, 2003: 30) y la obra resplandece y renace, fecundada por un lector seducido, que hace de la lectura un acto amoroso, un acontecimiento inaugural y una singladura de incierto destino hacia un texto que escapa, se ausenta y se hace inalcanzable, porque nadie nunca podrá decir sobre él la última palabra (Larrosa, 2003: 121). Como el enamoramiento, la lectura es una vía arborescente, expansiva, insondable.

Dijo una vez Henri Michaux que los más bellos dibujos que cabe imaginar son las líneas efímeras que describen los pájaros en su vuelo. Esa visión huidiza, inasible y única era para él la imagen más cabal de la creación artística<sup>77</sup>. Quien haya

---

<sup>76</sup> Revivir otro tiempo, trasladarse a otra dimensión histórica mediante el ejercicio planificado de la simulación se ha convertido, en nuestro medio cultural posmoderno, en una atracción turística de gran demanda. Véanse al respecto las referencias de Umberto Eco (1986), en *Travels in Hyperreality*. (Orlando: Harcourt Brace Jovanovich), a los parques temáticos norteamericanos que reproducen el Viejo Oeste y a los que acuden masivamente los turistas. Nada tiene que ver este consumo de identidad, pasado nacional o exotismo cultural manufacturado, con el espíritu viajero de los románticos o la literatura de viajes, que nace de una experiencia intensamente subjetiva, las más de las veces aventurada y solitaria.

<sup>77</sup> Jorge Camacho (2006) “Henri Michaux: un bárbaro en Doñana”. En *Henri Michaux. Icebergs*. Catálogo de Exposición. Madrid, Círculo de Bellas Artes, p. 235.



contemplado los cuadros de Michaux comprenderá perfectamente la coherencia de esta visión, según la cual el arte se halla en los ojos del que ve o, en nuestro caso, del que lee, porque el lector se desata del texto, se hace aéreo y se transfigura haciendo de la lectura una ocasión inédita, una vivencia insólita, un acto necesariamente disidente. Un viaje al encuentro imposible consigo mismo. Siempre, “*cada lectura* -escribe Larrosa (2003: 61)- *es como la primera lectura; es distraída, irresponsable, ligera, inocente*”, como si el lector lo fuera también por vez primera, repensando lo aprendido, regurgitando lo digerido (Aparici y Larrosa, 2002), descarriándose y saliéndose de madre, librándose de sí mismo en una lucha a muerte contra el polvo acumulado sobre el texto por comentarios e imposturas. “*El público-lector*, ha escrito Steiner (2002: 170), *no es simplemente un eco del genio del artista, sino un creador adjunto movido por un conglomerado de energía inmanente...*” Y grita: ¡*Abajo los maestros!* O al menos aquellos maestros que, haciéndose presentes, abrumadoramente presentes, juegan a interponerse entre el texto y el lector, entre el libro y el alumno, como los sacerdotes entre la palabra sagrada y los fieles.

Por eso, para J. Larrosa (2003), en el “buen maestro de lectura” “*la pasión del aprender y la pasión del enseñar se conjugan en la pasión de lo nuevo, de lo imprevisible, de la lectura por venir*”. Lo que implica, si no su desaparición, sí su discreta y sigilosa presencia, su exquisito tacto al sugerir un texto, protegiéndolo a la vez de las interpretaciones simples, univocales y dogmáticas (tan recurrentes, como veremos, en los análisis de obras canónicas como el Quijote) y de los excesos interpretativos. El “buen maestro de lectura” debe sacar el libro del retablo teológico que lo asedia, lo amordaza y “lo explica”, dejándolo en su textualidad primitiva, en aquella intemperie en que fue escrito, para propiciar el reencuentro del lector con el acto poético primordial, para que su aventura como lector se nutra no de aquel tiempo, que ya no es, sino del hálito, la emoción y el arrojo que acompañaron al escritor. Octavio Paz, en *Los hijos del limo* (1993: 93-94), dejó escrito que todos los poetas – vale decirlo para cualquier escritor, o para cualquier artista- “*conciben la experiencia poética como una experiencia vital en la que participa la totalidad del hombre. El poema no sólo es una realidad verbal: también es un acto. El poeta dice y, al decir, hace. Este hacer es sobre todo un hacerse a sí mismo: la poesía no sólo es autoconocimiento sino autocreación. El lector, a su vez, repite la experiencia de la autocreación del poeta y así la poesía encarna en la historia*”. Y dado que el mundo no ha sido “creado” sino dicho, “proferido” (dice Paz citando a Baudelaire), y lo que

llamamos cosas no son sino palabras en metamorfosis incesante, cada texto es una lectura de la realidad y por tanto una traducción. Este juego de analogías, dice Paz, puede ser infinito: “*La lectura de un poema es otra traducción más que transforma el poema del poeta en el poema del lector*”, pero es una traducción volátil porque, como los pájaros en vuelo de Michaux, es ocasional y repudia el orden gramatical. Lo único constante en este juego es el lenguaje, que no suprime ni al lector ni al escritor, sino que los acoge, atrapándolos en una sala de espejos de múltiples caras e infinitud de imágenes posibles, un espejo babélico. Y concluye Paz este admirable argumento: “*La idea del poeta como un traductor o descifrador conduce a la desaparición del autor*” (1993: 109). Y por la misma razón, a la del lector, cabría añadir.

Abolido el lector con mayúsculas, reverdecen los lectores y las lecturas en su perpetua generación, en su irrefrenable transformación y en su pródiga proliferación. El lector es promiscuo; su encuentro con el texto lo conduce inexorablemente a la tentativa y a la infidelidad. Si todas las lecturas, en el decir de Steiner, son “malas lecturas”, es decir, lecturas transitorias, insuficientes, insatisfechas, todas las lecturas podrían ser también buenas lecturas, y en consecuencia todos los lectores gozarían idealmente de la misma dignidad o de, al menos, la misma oportunidad ante el desafío del texto.

Frente a tanta lectura prefigurada y normalizada, se alza la radical dignidad del sujeto que lee -y sueña-, con su insignificante pequeñez pero también con su incomparable individualidad. Un sujeto que, ante la palabra ajena, se atreve a pronunciar la propia, en profunda concordia con lo que Juan Ramón Jiménez escribió en su poema *Espacio*<sup>78</sup>: “*Los dioses no tuvieron más sustancia que la que tengo yo. Yo tengo, como ellos, la sustancia de todo lo vivido y de todo lo porvenir. No soy presente sólo, sino fuga caudal de cabo a fin. Y lo que veo, a un lado y a otro, en esta fuga (rosas, restos de alas, sombra y luz) es sólo mío, recuerdo y ansia míos, presentimiento, olvido. ¿Quién sabe más que yo, quién, qué hombre o qué dios, puede, ha podido, podrá decirme a mí qué es mi vida y mi muerte, qué no es? Si hay quien lo sabe, yo lo sé más que ése, y si lo ignora, más que ése lo ignoro*”. O con lo que dijo María Zambrano, acaso más taxativa: libres de la servidumbre de los dioses y semidioses, *sólo lo humano nos mide, sólo lo humano* (2002: 22).

---

<sup>78</sup> Juan Ramón Jiménez (1996) *Espacio y Tiempo*. Edición Facsímil. Huelva, Fundación Juan Ramón Jiménez. Los primeros textos de “Espacio” son de comienzos de los años cuarenta. Fueron revisados más tarde, en torno a 1954.

Frente al hombre-masa, que escribe al dictado y prefiere la seguridad de lo cerrado, el hombre-lector, el sujeto-lector reclama su sitio en el mundo, su humilde pero irremplazable contribución al universo de sentidos que, en mutación y expansión perpetua, constituye la cultura humana. Cada obra memorizada por aquellos hombres-libro de Fahrenheit 451 o por los “libros andantes” de los campos nazis son la encarnación no sólo de la resistencia política contra el Estado agresor, sino de la resistencia poética ante una lectura absoluta del mundo, pues cada texto retenido en la memoria se hace entrañable, volviéndose parte del sí mismo, recobra la vida, y se constituye en una donación gratuita a otros que, a su vez, podrán también hacerlo suyo y donarlo generosamente (Steiner y Ladjali, 2005: 77-78).

*“Somos lo que dijo Homero, las insólitas batallas de Quijote, los sueños y pesadilla de Shakespeare... Asesinar a una persona es un crimen terrible pues cada ser humano contribuye con algo al mundo; hacer que desaparezca una obra de arte es un crimen aún mayor pues en ella se eliminan una parte del mundo, un fragmento de eternidad, de permanencia, de profundidad que ninguna memoria podrá recuperar...”*, escribió Arenas<sup>79</sup>. Escondido en una alcantarilla infecta del Parque Lenin, agazapado como un animal acosado, Reinaldo Arenas pasó semanas en la sola compañía del amor de Paris y la cólera de Aquiles (Abreu, 1998: 15). En su camastro de la prisión habanera de El Morro, entre el hedor de los cuerpos amontonados, también se dormiría cada noche abrazando la *Iliada*, oliendo sus páginas<sup>80</sup>... Incluso en estas situaciones límite, la lectura es mucho más que un refugio protector o una respuesta elusiva ante la crueldad más abyecta. Es también la puerta abierta a una conversación siempre posible con el ausente y, de su mano, la posibilidad de ingreso en un espacio de significación compartida, un espacio ético, donde todas las voces, todos los rostros, deberían poder encontrar su sitio y su amparo (Mèlich, 2006: 28-33; Barquet, 1996: 65)

Retomando algunas reflexiones de Roland Barthes, G. Steiner piensa en la lectura como una reinención perpetua, pues es el lector quien produce el texto (ya lo había dicho Marcel Duchamp, mucho antes, sobre la pintura). Y habla de ello como de un juego en el que lo trascendente, lo estable y lo cierto se batan en retirada o se muestran tan esquivos que ni siquiera vale la pena salir a su procura. Frente a toda razón instrumental (que tanto subyuga a la pedagogía de nuestro tiempo), la razón

---

<sup>79</sup> Carta de 23 de Agosto de 1973 dirigida a Aurelio Cortés., incluida en el apéndice documental de la correspondencia entre Reinaldo Arenas y Jorge y Magarita Camacho, actualmente en proceso de publicación.

<sup>80</sup> Véase *Antes que anochezca. Autobiografía*. Barcelona, Tusquets, 1992 (1ª edición), p. 207

literaria, la razón poética no sólo no repele sino que afirma la radical ambigüedad y mutabilidad de los textos y, por supuesto, de la vida humana (Zambrano, 2002; Mélich, 2006). Por eso, invita a una disposición humilde y silenciosa, pero sensible y esperanzada, ante el mundo de significaciones y sentidos que la lectura, cualquier lectura, puede desvelar. En esa disposición germina la vía estrellada (e inevitablemente arriesgada) que hace posible el encuentro con lo maravilloso, y por tanto el acto poético. La educación, como sugiere A. Gramigna (2005: 24), debiera frecuentar más estos caminos ignotos donde habitan *otras* palabras, *otras* emociones y florecen *otras* formas de conocimiento. No es fácil. Ya lo dijo Elías Canetti en el comienzo de *Masa y Poder*: “Nada teme más el hombre que ser tocado por lo desconocido”.

## **2. ¿ES POSIBLE LEER EL QUIJOTE? RAZÓN PEDAGÓGICA Y CREACIÓN LITERARIA**

*... que las obligaciones de las recompensas de los beneficios y mercedes recibidas son ataduras que no dejan campear el ánimo libre*

Don Quijote de la Mancha, II, 58.

Quizás el interrogante con el que se inicia este apartado sea un tanto inexacto. Mejor sería haberlo formulado más imperativamente: ¿es que a estas alturas es posible *otra* lectura del Quijote? O tal vez así, para no andarnos con rodeos: ¿es posible después de cuatrocientos años de veleidades críticas, afirmaciones categóricas, veneraciones sin cuento y celebraciones conmemorativas, un encuentro transparente con el texto de Cervantes? Con mucha razón, Steiner (2002: 171), aludiendo a algunos clásicos, entre los que podría estar también el Quijote, se hace una pregunta obviamente retórica: “*¿Para cuántos lectores italianos, ingleses o alemanes obras como la Divina Comedia, El paraíso perdido y la segunda parte del Fausto constituyen una experiencia personal y no una experiencia convencionalmente referencial*”.

Si hay una lectura que contribuye al entendimiento *convencional* y *referencial* de un clásico ésa es la lectura pedagógica. Su manera de operar con el texto puede ser diversa (lo ilustraremos con el Quijote<sup>81</sup>), pero su fin suele ser siempre el mismo: eludir el riesgo de una lectura imprevisible, diferente, desconocida. Por eso, propone

---

<sup>81</sup> Este apartado se basa en un extenso estudio de González Faraco (2004) en el que se estudian algunos trabajos sobre el Quijote con fines pedagógicos o escolares.

modelos comúnmente aceptados, trillados y acrisolados, cuánto más si la obra en cuestión ha alcanzado el valor del canon y tiene su sitio instalado en un imaginario nacional. “*El discurso pedagógico da a leer, establece el modo de lectura, la tutela y la evalúa o, dicho de otro modo, selecciona el texto, determina la relación legítima con el texto, controla esa relación y ordena jerárquicamente el valor relativo de cada una de las realizaciones concretas de la lectura distinguiendo entre mejores y peores lecturas.*” Si tomamos en cuenta estas palabras de Larrosa (2003: 113), que retratan, puede que de manera implacable pero justa, una lectura pedagógica típica, cabe preguntarse con razonable inquietud: ¿Qué queda del texto después de esta lectura? ¿Qué queda del autor? ¿Qué queda del lector, o más bien, qué le queda al lector?

Tratemos de explicarlo a través de las malandanzas e infortunios del *Quijote*, quien de manera cotidiana, pero especialmente cada cien años sufre los embates de lecturas para las que el texto es sólo un pretexto. Hace cien años, en 1905, Don Quijote se convirtió en la respuesta a todos los males de una nación que había pisado fondo en su prolongada y humillante decadencia. Don Quijote fue la faz derrotada y dolorosa de una España sin resuello a la que ya no le quedaban más espejos en que mirarse. En 2005, tras un más que penoso purgatorio de casi un siglo y un meritorio ingreso en la posmodernidad, la conmemoración del cuarto centenario de la edición de la primera parte de la novela ha puesto de manifiesto el poder extraordinario de esos sublenguajes (originados en el campo político y económico) que expanden los medios de comunicación y en los que ha denunciado Steiner una poderosa capacidad de falsificación y deshumanización, al imponerse de manera totalitaria a unas audiencias que acaban por perder su capacidad de elección individual (Steiner, 2002: 168). ¡Pobre Don Quijote, tan citado y representado pero tan poco leído, zarandeado por unos y por otros, pasto de clamores superficiales, señuelo turístico y mercadería, en fin, de una inmensa tienda de todo a cien!

Sin duda, pocos libros habrá habido en la literatura universal más reverenciados e interpretados, es decir, más manoseados que esta novela escrita por Cervantes a lo largo de veinte años de una vida vivida a salto de mata. Si del *Quijote* se ha dicho de todo -paradojas, banalidades y disparates incluidos-, de Cervantes no menos: que si fue un dechado de virtudes cristianas, que si un erasmista anticlerical, que si un criptojudío o que un homosexual (Rossi, 2000). ¿Cómo enfrentarse, pues, con una obra sobre la que ha caído tanta hojarasca de lecturas inflamadas y triviales? ¿Cómo librarnos de

tantas predisposiciones, prejuicios y lugares comunes? ¿Cómo achicar la distancia que separa, por tanta intermediación más o menos interesada, texto, autor y lector?

*El Quijote* ha sido concienzudamente asaltado y diseccionado por la razón histórica, por la lógica académica o por ambas al mismo tiempo: la primera, convirtiéndolo en un relato de la decadencia o del porvenir de España, en un “mitologema nacional” (Varela Olea, 2003); la segunda, en un pozo de sabiduría donde se puede encontrar respuesta a muchos problemas humanos, como ha sido costumbre inveterada entre los profesores. Puede que esta obstinada inclinación a ver en la novela un tratado “pedagógico” se haya visto favorecida por aquella frase que pronuncia el cura Pero Pérez cuando conversa con Don Quijote, mientras éste permanece enjaulado encima de un carro: “*El fin mejor que se pretende en los escritos (...) es enseñar y deleitar juntamente*” (I, 47). Suele olvidarse, no obstante, que este fragmento forma parte de una larga plática sobre la literatura de ficción, en la que a la postre el canónigo acaba elogiando estos libros porque alientan la libertad creativa, excitan la imaginación y producen un deleite que, en sus propias palabras, es sinónimo de la hermosura. No hay, en esta conversación, si se la lee de cabo a rabo, ninguna profesión de fe en el realismo ni la defensa vehemente de un fin apologético o moral para la literatura. Es sorprendente como, a partir de diálogos como éste, en los que la dialéctica entre los interlocutores hace evolucionar y variar sus respectivas posiciones de partida, se han ido fabricando tantas interpretaciones absolutas y esquemáticas. Muchos lectores del *Quijote*, no obstante, creen advertir en este enunciado (enseñar y deleitar juntamente) una clara intencionalidad didáctica que pone de relieve el *animus docendi* de su autor, reflejado principalmente en cientos de reflexiones, consejos, sentencias y refranes, tras los que incluso -llegan a decir algunos- cabría intuir toda una filosofía educativa. Fragmentado en *lecciones*, el *Quijote* se transforma en un libro de texto cuya lectura, normalmente en versiones infantiles o juveniles, ha sido más de una vez de obligado cumplimiento en las escuelas españolas. Al serle aplicada la razón pedagógica y ser, en consecuencia, repensado como herramienta para el gobierno del alma, la novela se vuelve objeto pedagógico, lo que sin duda la ensombrece y, en consecuencia, mengua e incluso arruina sus posibilidades verdaderamente educativas.

Arenas describió la novela como un oleaje “que se expande, vuelve, se ensancha, regresa...”, en un mar de discontinuidades, errores y azares. Una novela es siempre algo fragmentario e inconcluso que necesita de la complicidad y de la participación del lector para ser reconstruido, como un cuadro cubista. Naturalmente,

esa reconstrucción nunca puede ser plena o irreversible, como pretenden, con no poca soberbia y ninguna fortuna, muchos intérpretes de la obra literaria (Barquet, 1996: 65-66). Al ser una expresión de lo humano, la novela habita la hora del lubricán, vive en penumbra, deambula por el reino de lo ambiguo, argumenta María Zambrano en un espléndido ensayo sobre el Quijote, donde ese oleaje al que se refiere Arenas, se adivina a través de constantes fluctuaciones, lapsos, saltos en el vacío, equívocos, arrepentimientos y juegos de apariencias, destellos, por lo demás, de la vida de su autor (Canavaggio, 2003: 287). Como Cervantes, Don Quijote está en manos del azar, cambia de plan y senda, vaga y yerra, vence –pocas veces- y pierde –casi siempre-. Su vida (su identidad) se va haciendo conforme avanza la narración, porque la vida es una metamorfosis, en parte deseada y elegida, en parte dada y heredada (Mèlich, 2006: 51-57). Cómo es entonces posible, nos preguntamos de nuevo, reducirla a un elemental catálogo de principios canónicos o imperativos morales indiscutibles. No sólo es posible sino hartamente frecuente aplicar a sus personajes categorías, más o menos elementales, nacidas de una *metafísica dualista* que usa y abusa de oposiciones binarias, antinomias y otros artilugios clasificadores (Mèlich, 2002: 31).

Uno de los ámbitos, quizás el predilecto, en los que se ha cebado este tipo de lecturas es el de la compleja relación entre la ficción y la realidad, esencial en el desarrollo narrativo de la novela. Cualquier acontecimiento, por nimio y anodino que sea, depara en *el Quijote* una oportunidad para la fabulación y el encanto. El lector se ve inesperadamente sacudido por un súbito cambio de plano -la ficción entra y sale de la realidad- o por la simultaneidad de planos distintos en un mundo en el que casi nada es exactamente lo que parece y todo puede volverse del revés en cualquier momento. Sin embargo, es práctica pertinaz interpretar este sutil juego de apariencias como una representación acabada de dos principios o símbolos paralelos, indisolubles y absolutos, es decir, metafísicos, encarnados en Sancho y Don Quijote, partiendo de la premisa, tan arrogante, de que realidad y ficción son enteramente separables (Mèlich, 2006: 27). Es por eso que decimos que la razón pedagógica aniquila la narratividad de la novela.

Julián Marías, quizás uno de los lectores más finos que haya tenido *el Quijote*, ha terciado en esta tendencia tan generalizada y tenaz, leyendo el texto en su literalidad (casi como si siguiera el ejemplo de Pierre Ménard). Recuerda y analiza Marías el conocido episodio en el que Don Quijote le arrebató a un barbero una bacía con la que se protegía la cabeza de la lluvia y que él confunde con un yelmo. El barbero huye aterrorizado tras perder, a manos de aquel estrafalario caballero, un utensilio que le ha

servido de sombrero temporalmente; Don Quijote cree ver un precioso botín en aquella bacía (yelmo) reluciente; Sancho, como en tantas otras ocasiones, observa y advierte de la confusión a su amo. Por supuesto, el lector común ve en este episodio un ejemplo típico de la “locura” de Don Quijote o de la discontinuidad entre la realidad y la fantasía, presente a lo largo de toda la obra. Aquí, como en otros pasajes, se nos muestra una cosa, un hecho, que un personaje (Sancho) reconoce y define *tal cual es realmente*, y que otro (Don Quijote) inventa y narra como  *cree o imagina que es*. Julián Marías pone en cuestión la ruptura semántica que la mayoría ve en este episodio, preguntándose por “*quién es el autor de la interpretación de la bacía como yelmo*”. A lo que argumenta: “*Se dirá que Don Quijote; no es así, sino el barbero, que se la puso en la cabeza. La bacía no está hecha para ponérsela en la cabeza, el barbero la convierte en yelmo, la yelmifica, Lo único que Don Quijote añade es la identificación con el que le interesa, el de Mambrino*” (Marías, 1990: 241-242). Como ya sugiriera André Breton<sup>82</sup> en relación con la pintura de Magritte, precisamente el celo figurativo, el aparente realismo de los objetos, le permite al pintor (también a Cervantes) pasar de su *sentido propio* a su *sentido figurado*, sólo con un simple cambio de posición y función. En la elemental cotidianidad del llano manchego, Don Quijote encuentra lo maravilloso. En este ejercicio poético el humor juega un papel capital.

Marías (1990: 242) nos recuerda también el posterior reencuentro de los tres protagonistas del suceso y la disputa que entablan sobre un objeto que el barbero sigue llamando bacía, que Sancho, en un mar de dudas, renombra como “baciyelmo” y que Don Quijote, impertérrito, sigue viendo como yelmo, aunque ahora admite que la realidad de las cosas es interpretable: “*Eso que a ti te parece bacía de barbero, me parece a mí el yelmo de Mambrino y a otro le parecerá otra cosa*”.

Al hablar de los personajes de esta novela en un incisivo ensayo sobre Cervantes, Luis Cernuda (1994: 684) arremete duramente contra quienes pretenden incluirlos “bajo una denominación exclusiva”, una marca indeleble, un rasgo esencial o una personalidad diáfana e invariable. Y acusa a Menéndez Pelayo de haber sido uno de los inductores principales de esta percepción tan burda, tomada, sin embargo, como una norma a partir de la cual tendemos a pensar en los personajes de la novela como representación de modelos ideales más que como individuos vivos, y por tanto humanos y ambiguos. El abuso que los profesores han hecho de este género de

---

<sup>82</sup> André Breton (1965) *Le surréalisme et la peinture*. Paris, Gallimard, p. 347.



percepciones mecánicas para acercar, es un decir, el Quijote a los estudiantes, está muy arraigado y no tiene visos de acabarse, a tenor de los libros de texto que siguen editándose y del tipo de actividades escolares que suelen hacerse sobre el libro de Cervantes.

Como comenta Cernuda, la figura de Don Quijote sólo empieza a definirse y a crecer cuando une su destino al de Sancho. Caballero y escudero no caminan por los páramos manchegos como una pareja de actores que personifican un guión o encarnan dos categorías alegóricas, sino como dos amigos que conversan con su propio lenguaje sobre la realidad, tejen una narración compartida y forjan entre sí una relación de mutua deferencia (Mèlich, 2002 y 2006). Los moralistas y los pedagogos, que la captan más bien como una relación docente, quieren ver en estos diálogos una comunicación asimétrica entre un sabio y un ignorante, entre alguien que enseña y alguien que aprende. Sancho también se redefine y crece al abrigo de esta relación dialéctica. Primero parece necio y charlatán, luego juicioso y bueno... finalmente, cuando su amo barrunta su muerte, Sancho se “quijotiza” y sueña con nuevas aventuras (Cernuda, 1994: 684).

¿Por qué, entonces, se habla del *Quijote* de manera tan rectilínea, por qué se le aplican discursos que no albergan sombra de duda? Una de las cosas que más ha contribuido a ello es el hecho de que *el Quijote* haya llegado a ser un canon de referencia, utilizado por unos y por otros para explicar la historia de la nación española y proyectar su porvenir, acrisolar una identidad nacional, de la que Don Quijote sería arquetipo, y fijar un plantel de normas que orienten la vida personal y colectiva. P. Sloterdijk, en su ensayo *Normas para el parque humano* (2001), considera que el humanismo contemporáneo se resume en un acuerdo por el cual se concede a ciertas lecturas un carácter canónico. Así, por ejemplo, ciertos autores y ciertos textos seleccionados y acordados por cierta burguesía letrada contribuyeron a “producir” estas comunidades imaginadas<sup>83</sup> que llamamos naciones. En el caso español, y hablamos exactamente de la eclosión cervantina del tercer centenario, aunque podría extenderse esta reflexión a casi todo el siglo XX, en medio de una construcción nacional cansina y apocada (véanse Álvarez Junco, 1999; Varela, 1999; Boyd, 1999; Storm, 1998 y 2001; Varela Olea, 2003, entre otros), la polarización interpretativa del Quijote fue la tónica general (en cierto modo, lo es todavía). Don Quijote podía ser tanto un faro de

---

<sup>83</sup> Véase: Anderson, Benedict (1983) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York, Verso

modernización, como un paladín de la tradición católica; parecer un loco decadente o bien un luchador en pos de un ideal, y hasta un protoanarquista que desprecia la propiedad.

Naturalmente, en medio de tanta extremosidad interpretativa, repartida por igual en ámbitos ideológicos antagónicos, del cadáver de un sujeto mortal se destila un símbolo inmortal que vale para abonar una determinada razón histórica (Canavaggio, 2003: 296-297). La disolución del sujeto, en nombre de un principio superior, ha producido algunas de las más pavorosas tragedias de la edad contemporánea. Recordemos los desmanes del nacionalismo a lo largo del siglo XX (Fusi, 2002; Mèlich, 2001 y 2002). Con Don Quijote convertido en arquetipo; con la novela convertida en lectura canónica o en tratado pedagógico, su vida y la vida de su creador quedan archivadas.

Sin embargo, no hay más que leer la novela de principio a fin, dejándose arrastrar por su corriente narrativa, para experimentar cuánta vitalidad y humanidad derrocha. En cada capítulo Don Quijote es un lector que, como todo buen lector, deja de leer para empezar a vivir de otro modo, para darse a los otros y por fin, en la segunda parte, *para darse a leer* (Bárcena, 2002). Don Quijote es un lector que se inventa a sí mismo como continuidad natural de sus lecturas y no como resultado de un esquema filosófico aprendido ni de una determinación divina. “*Lo que antes era mandato o fatalidad de los dioses, en el mundo de la conciencia es propia invención del individuo, que ha pasado en su pretensión a vías de hecho, que se ha tomado humanamente la justicia de su mano*”, escribe María Zambrano (2002: 32). Por eso, la grandeza de esta novela, como de cualquier novela, está en su claroscuro, en su carácter subjuntivo. “*La novela –continúa la filósofa malagueña- es el género de la ambigüedad porque recoge la ambigüedad del hombre cuando se da a sí mismo su ser, sabiéndolo en la claridad de su conciencia*”. ¿Cómo comprimir en una fórmula magistral, en un compendio de atributos universales, a quien, como Don Quijote, cambia de nombre y de vida varias veces?

Pocas veces la pedagogía, que no suele resistir la tentación de crear sujetos a la medida de un molde infinitamente reproducible, se ha enfrentado con *el Quijote* pensando simplemente en la capacidad educadora del relato novelesco *per se*, en dar a leerlo sin un proyecto previsto ni un fin instrumental. La pedagogía no suele ser, por desgracia, demasiado literaria, diría Mèlich. Interpreta pero, a continuación, legisla y juzga (Bauman, 2005). Del Quijote se han hecho y se hacen lecturas pedagógicas muy

diversas, pero todas buscan una u otra finalidad exterior al texto, y en consecuencia la gracia narrativa se ve siempre postergada. Ya en el siglo XVIII aparecieron análisis de la novela como fábula moral y, en consecuencia, como libro educativo. Desde entonces hasta hoy mismo, entenderla como un manual de moral y regla de vida ha sido una de las vías más transitadas por la interpretación pedagógica.

Sin intención de elaborar una clasificación, se puede decir que una segunda sería la de las lecturas de carácter hermenéutico, entre las que destacan las aparecidas a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX (en ese florido grupo de lectores sobresalen Unamuno y Ortega). A través de esta vía interpretativa se concibe al Quijote como un símbolo egregio de lo español que puede contribuir a la regeneración de la nación (Boyd, 1999: 164). También es ésta una lectura potencialmente pedagógica porque, como la anterior, plantea un proyecto educador o reeducador a partir de la reconstrucción de la memoria colectiva, en la doble dirección en que se mueve la memoria: el pasado y el futuro (Mèlich, 2002). La novela se convierte en una crónica histórica, en un reflejo novelado de la intrahistoria o de la psicohistoria nacional, pero también en un acicate para propiciar un futuro nacional mejor. Como el anterior, este modelo interpretativo contiene, además de la tentación doctrinaria en lo político, paralelas pretensiones moralizantes. Como es notorio, la mayoría de textos y lecturas nacionalistas suele alimentarse de este tipo de obsesiones.

Cabría hablar de una tercera posibilidad, también muy visitada, que ve en *el Quijote* un recurso didáctico-escolar tanto por el contenido de su argumento como por su condición de objeto literario y lingüístico. Esta lectura explícitamente pedagógica suele ser la más descriptiva, la menos penetrante, pero también la más analítica, dado que suele elegir un foco de investigación restringido y seguir una lógica disciplinar convencionalmente académica. En este grupo de lecturas podríamos incluir, además, las adaptaciones escolares que se limitan a buscar la accesibilidad al texto y la motivación del lector, expurgando el vocabulario de vocablos de difícil comprensión, seleccionado pasajes con más acción que reflexión e incorporando ilustraciones descriptivas. Las versiones animadas también cabrían en este capítulo de adaptaciones pedagógicas. No cabrían, en cambio, aquellas ediciones para niños o para adultos que con el mayor descaro amputan párrafos y capítulos enteros por alguna razón moral, religiosa, o política. Y no faltan ejemplos de ello. En otro trabajo, he analizado detalladamente varios textos pedagógicos que pueden ilustrar las modalidades citadas (González Faraco, 2004).

---

En todas ellas, como ya adelantamos, se recurre a la fragmentación del texto o a su simplificación en anécdotas, párrafos sueltos o imágenes estereotipadas, buscando pretendidamente un provecho educativo. Pero los árboles ocultan el bosque. Al perder de vista la narración en su conjunto, los aficionados a la pedagogía se quedan con lo obviamente educativo, el consejo. Ciertos capítulos, como aquellos en los que el caballero aconseja al escudero sobre el buen gobierno de la ínsula Barataria, han sido un verdadero maná para los rastreadores de citas pedagógicas. Algunos, sonsacando sugerencias educativas por doquier, han caído en la cuenta de que casi todo puede ser pedagógico en *el Quijote*. Otros se restringen a un campo disciplinar y entresacan del texto un breviario de buenos modales, de gramática castellana o del buen hablar. La táctica, insistimos, es casi siempre la misma: la desintegración geométrica del texto para aplicarle una disciplina. El resultado, también: la devastación de la narración.

El procedimiento con que la pedagogía ha solido intervenir en el Quijote (mejor sería decir contra el Quijote) es la exégesis. La hermenéutica no se desprende fácilmente del olor a incienso... *El Quijote* es un libro que suele adornar muchas estanterías, pero es un libro menos leído de lo que se confiesa, leído a trozos, despachado, a veces, con unas cuantas estampas y etiquetas y un cóctel de estudios especializados, como advirtió Julián Marías (1990). Gran parte del texto, como la cara oculta de un astro, queda en sombra y su condición novelada, narrada, se quiebra en pedazos. Como la exégesis sirve a un fin superior, rompe necesariamente con el acontecimiento cotidiano, con la flaqueza y la ambigüedad de los personajes, con lo laberíntico del relato, con todo aquello que no confirme la premisa que la motiva y acredita. Además de la ruptura narrativa que esta operación estructural representa, su efecto más inmediato es la deshumanización de la novela, pues sus personajes se transforman en modelos, autómatas y funcionarios de un orden político, moral o académico que los sobrepasa. Si, como asegura Mèlich (2002: 150), “la literatura es una defensa de lo individual, de lo concreto”, este juego de oposiciones metafísicas (pretendidamente educativas o didácticas) daña el corazón mismo de la creación literaria que es, ante todo, el fruto y realización de una experiencia intensamente humana, en la que la imaginación juega un papel vital. “*A través de la fábula emerge la vida de los hombres, sus íntimos secretos, sus angustias, sus antiguas ambiciones. Por los caminos de la imaginación cada ser humano inventa su propia vida y descubre el mundo*”, escribe Gabriel Janer (2002: 23). Una obra de arte reducida a objeto pedagógico condena la imaginación en nombre de un principio moral trascendental,

ante el que palidece y desaparece el encantamiento de la lectura. Según H. Arendt, nos recuerda F. Bárcena (2006: 65-66), ni el *lector pasivo*, que sigue a pies juntillas las recomendaciones académicas, ni el *lector curioso*, que con la lectura quiere evadirse del mundo, ni menos aún el *lector ilustrado*, que busca una enseñanza en la lectura, podrán entender una obra creativa, por ejemplo, como la de Kafka, pues para conseguirlo sería necesario que el lector hiciera el mismo ejercicio que el autor hizo para escribir sus novelas, el ejercicio de la imaginación.

---

### 3. PARA UNA LECTURA ANTIPEDAGÓGICA DE LA OBRA LITERARIA

*Je ne suis plus rien  
Je perds la mémoire  
Du mal et du bien*

P. Verlaine

En realidad, el Quijote no empieza con esta archiconocida evocación: “En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...”. No. *El Quijote* empieza en su prólogo de este otro modo: “*Desocupado lector...*”. Sí, la primera invocación del libro es a un ausente a quien Cervantes no quiere incomodar, ni persuadir o “motivar”, como se dice ahora; tan sólo insinuarle un posible y placentero ejercicio para llenar su tiempo ocioso. No es, pues, este prólogo una proposición lectora: tan sólo un susurro, una invitación amable a disfrutar de la lectura. Naturalmente, Cervantes quería tener lectores, como los maestros quieren tener alumnos que lean, pero no les plantea un desafío ni un compromiso, no les anuncia un objetivo ni les augura una ganancia, no los convence: tan sólo les insinúa, les da a leer un relato, como quien convida a una fiesta.

Al fin el al cabo, *el Quijote* cuenta la historia de un lector apasionado que la tradición (tan tozuda en el yerro) ha querido ver como un lector enloquecido, sólo porque la lectura avivó en él el deseo de vivir de otro modo. Es también el caso de Arenas, a quien los libros (leerlos y escribirlos) libraron de una mediocre vida de contable agrícola, le aliviaron las incontables desgracias por las que transcurrió su existencia y alentaron su portentosa fantasía y su furia contra todo modo de opresión (Arenas, 2001: 303-306). Ambas, de consuno, le permitieron escribir, es decir, sobrevivir.

---

Una lectura antipedagógica es una lectura gozosa –alegre, triste, dramática, cómica- que busca recuperar y revivir no las palabras sino la pasión y el testimonio radical del escritor, su humanidad, y en ella el sentido profundamente narrativo y misterioso de la experiencia, no siempre amable, del vivir: “*Con el tiempo, si hemos vivido (si hemos sufrido), uno comprende que, más que dueños de una verdad absoluta, somos dueños o testigos de algunas experiencias, desde luego siniestras. Yo, por haber sido un personaje insignificante, tengo como testigo una posición privilegiada*”, escribió Arenas (2001: 22).

Entre los trágicos griegos, la escritura era tenida por misión sagrada, una iluminación y no un oficio. Así la concebía Arenas, quien sintiéndose perseguido por las autoridades cubanas, pocos meses antes de ser atrapado y encarcelado, confía una maleta con cartas, poemas y la primera versión de su novela *Otra vez el mar* a un amigo. Más tarde quiso recuperar su maleta y le remite una extensa y afectuosa carta tratando desesperadamente de convencerlo de que le devuelva el manuscrito de la novela, sin sospechar aún que ese “amigo” lo había traicionado entregándolo a la policía. Esa carta, inédita por ahora<sup>84</sup>, contiene uno de los testimonios más expresivos y desgarradores que se hayan podido decir de la escritura. Vale la pena, a pesar de su longitud, incluir aquí algunos de sus párrafos:

*“Soy el instrumento de algo que me maneja (la creación) y que si me abandona, perezco. Interpreta estas palabras literalmente... Yo no puedo concebir la vida si no es dentro de ese mundo magnífico y único de la creación, si no, no fuera realmente un escritor. Yo siento, intuyo, sé, que estoy aquí -entre tanto espanto- para cumplir una misión, no me debo a mí mismo sino a la hoja en blanco. Yo sé lo difícil que es llevar a cabo esa misión, y lo importante que es, para nuestra historia verdadera poderla realizar. Para mí, mi obra representa más que todos los hijos que puede tener un hombre, pues en ella no está sólo un instante de la vida, de mi placer y de mi amor, sino toda mi vida, todo ni amor, todo mi placer, todo mi odio, y aún más, está toda una sedimentación angustiosa que no es solamente la mía, la que yo siento, sino que pertenece a la inmortal tradición del hombre, de la expresión, del arte (...) Hago un esfuerzo desesperado e inmenso casi religioso porque no se extinga aquí el hilo de esa inmortal tradición, por sustentar aquí una secreta continuidad creadora, esa corriente subterránea, oscura, que solicita a millones de factores que la alimentan y de mil tradiciones que la engrandecen. (...) Una obra de arte es más que el fruto del desvelo, el terror y el talento de una persona, es la verdadera justificación de hombre como tal”.*

---

<sup>84</sup> Esta carta está incluida en los anexos de la correspondencia que Arenas mantuvo con sus amigos Jorge y Margarita Camacho entre 1967 y 1990. En estos momentos, como ya se dijo en una nota anterior, esta correspondencia está en proceso de publicación. Arenas tuvo que reescribir *Otra vez el mar* dos veces más.

El lector debe verse involucrado en esa corriente creadora, que tan emocionadamente dibuja Arenas, y debe entrar en ella como quien se zambulle en un río, sin saber a dónde lo llevarán sus aguas. Leer es como acercarse a un precipicio y percibir la ausencia, el vacío, y quedar en suspenso ante esa herida en el paisaje (Aparici y Larrosa, 2002). No se lee para asegurar los cabos de la embarcación y resguardarla de la marejada, sino para desatarlos y dejar que navegue, tal vez a la deriva. Las lecturas pedagógicas, que abominan de la incertidumbre y temen al desasosiego, se obstinan en prever, prescribir y controlar el proceso lector, midiéndolo incluso (debemos algo de ello a la que Borges llamaría “la soberbia gramatical” de los filólogos, sin contar con que ahora hay programas de ordenador que hasta quieren cuantificar el sentido de los textos). Sin embargo, el mundo es un texto en movimiento, lo que, como afirma Octavio Paz (1993: 109), desemboca en la desaparición del texto único. El autor se ausenta, y deja su casa (su obra) con las puertas abiertas de par en par para que cualquier viajero pueda hospedarse y resguardarse en ella, y hacerla propia sin poseerla. Don Quijote, recordémoslo, escribe su historia cabalgando por sierras agrestes, llanos despejados, senderos angostos y caminos reales en los que se cruza y habla con otros caminantes. *El Quijote* es ya en sí mismo un texto plural, pluralidad que, fertilizada por los lectores, no tiene fin.

Las lecturas pedagógicas ponen muros a la aventura lectora, que, como toda aventura, conduce a ámbitos inextricables y tierras movedizas, nuevas para los sentidos y la inteligencia. Su obcecación didáctica convierte a la pedagogía en amiga de la claridad meridiana, de la palabra prevista y de la transmisión de lo que el tiempo (es decir, el poder) ha aquilatado. De ahí que una lectura verdaderamente educativa, como afirma Larrosa (2003: 22), deba comenzar por el “*gesto a veces violento de problematizar lo evidente, de convertir en desconocido lo demasiado conocido, de devolverle una cierta oscuridad a lo que parece claro, de abrir una cierta ilegibilidad en lo que nos es demasiado legible*”. Preservar el misterio de la narración. Ya lo dijimos, la novela habita la hora del lubricán, hora mágica de seres imaginarios (de perros que parecen lobos, de lobos que parecen perros), el reino inquietante, amenazante incluso, de lo inesperado, pero también del misterio, del amor y del deseo: cuando “lo visible se confunde con lo invisible, el mundo del prodigio”<sup>85</sup>. La certeza, es

---

<sup>85</sup> Palabras de José Lezama Lima en referencia a *Oppiano Licario*, expresadas en una entrevista de *Cuba Internacional*. Véase la *Introducción* de Eloísa Lezama Lima a *Paradiso*: Editorial Cátedra, Madrid, 1980, pág. 64.

decir, la claridad, se marchita pronto. Sólo la duda, es decir, la penumbra, se mantiene siempre fresca y joven<sup>86</sup>. Leer con libertad implica, pues, desembarazarse de las supuestas luces que iluminan (y ciegan) nuestro entendimiento de los textos, despojarse de modelos, categorías y cánones, y quedarse a la intemperie, sin ningún clavo ardiente al que agarrarse: “*Pas de dieu, pas de lieu / Où lire les merveilles*” (*Sin dios, sin lugar / Donde leer las maravillas*), como escribió uno de los poetas más escuetos, densos y marginales de la lengua francesa, el haitiano Clément Magloire-Saint-Aude<sup>87</sup>.

Una lectura antipedagógica es deseablemente una lectura irreverente, no en el sentido de una lectura que ignora o desprecia otras lecturas (ni siquiera las que el “feudalismo académico”, que diría Steiner, ha estipulado), tan sólo una lectura curiosa y abierta a la sorpresa; en el fondo, una reescritura del texto, que es otra cosa muy distinta a lo que suele conocerse por “intertextualidad”. “*A mí lo que me interesa –dice Arenas (Soto, 1990: 57)- es que cuando se lee un libro comience entonces otra lectura, la que va a hacer ese lector interesado en interpretar ese texto y hasta cierto punto en re-escribirlo*”. Ningún testimonio mejor que el suyo propio, pues no sólo se empeñó en que cada una de sus novelas fuera un acto de experimentación, es decir, una experiencia creativa nueva, sino que también lo fuera cada una de sus lecturas. Y esa convicción dio como resultado varias obras escritas a partir de textos leídos: el escritor, un lector que reescribe o “deconstruye” lo leído, como un ouroboros que se autogenera eternamente (además, como es sabido, el *remake* literario tiene una larga y notabilísima tradición en la literatura universal).

Una de estas obras es *La loma del Ángel*, recreación de un clásico de las letras cubanas, la novela de Cirilo Villaverde *Cecilia Valdés o la Loma del Ángel* (1882). El encargo de escribir una versión adaptada lo transformó Arenas en “otra novela”<sup>88</sup>, la del lector-Arenas: su propia traducción, su versión herética, su traición (Ette, 1996: 98-99; Soto, 190: 47). “*No presento al lector –confiesa en el prólogo- la novela que escribió Cirilo Villaverde (lo cual es obviamente innecesario), sino aquella que yo hubiese escrito en su lugar. Traición, naturalmente. Pero precisamente es ésta una de las primeras condiciones de la creación artística. Ninguna obra de ficción puede ser copia o simple reflejo de un modelo dado, ni siquiera de una realidad, pues de hecho dejaría*

---

<sup>86</sup>Emile Cioran (1966): *La chute dans le temps*. Paris, Gallimard. (Edición en español: Caracas, Monte Ávila, 1976).

<sup>87</sup> Magloire-Saint-Aude. *Tabou*, 1941. Hay una única traducción al español de la obra completa de este poeta, publicada en la Colección Juan Ramón Jiménez, de la Diputación Provincial de Huelva. El traductor es Jorge Camacho.

<sup>88</sup> Reinaldo Arenas (1989) *La Loma del Ángel*. Málaga, Dador. Primera edición, 1987.



*de ser obra de ficción*". En ésta como en otras ocasiones, el sarcasmo, la deformación y, sobre todo, la burla son las herramientas de las que se vale Arenas en su lectura de textos "clásicos" o muy reconocidos, en cierto modo como hizo Cervantes con los libros de caballería.

Pero quizás el mejor ejemplo en el caso de Arenas sea *El cometa Halley*, cuento escrito en 1986 e incluido en un solo volumen bajo el título común de *Adiós a mamá*<sup>89</sup>. En *El cometa Halley* Arenas entra a saco en *La Casa de Bernarda Alba* trastocando descaradamente su final y hasta el mismo destino del autor, Federico García Lorca, que muere degollado por el amante clandestino de Adela, quien sobrevive milagrosamente a su suicidio. Mientras la madre aúlla de soberbia, las cuatro hijas se alejan de la casa y huyen hacia Cuba, donde inician una nueva vida que, tras peripecias diversas, culmina en el desenfreno erótico y grotesco de un carnaval que se celebra ante la inminencia del fin del mundo, que provocará el encuentro catastrófico del cometa Halley con la Tierra. Como el mundo no se acabó y la Tierra siguió dando vueltas, las hermanas fundaron un prostíbulo con el nombre de este astro del que vivieron y en el que se regocijaron hasta su muerte. La tragedia lorquiana, solemne y en cierto modo moralizante, es releída y reescrita, reinventada y renovada, sacada de quicio con un humor delirante y una fantasía sin contención alguna, por un lector impertinente que admira, respeta y ama al autor y a su texto, y que, precisamente por eso, abjura de su paternidad, los traiciona, es decir, los cuestiona y se desgaja de ellos.

En otro de sus cuentos, *La torre de cristal*<sup>90</sup>, son los personajes quienes releen su propia historia y se rebelan contra el autor, ante el que se presentan airados e insolentes reclamándole su atención. En otras de sus novelas incluso lo atacan enfurecidos (Soto, 1990: 50). No olvidemos que en la segunda parte del Quijote los personajes son ya conscientes de su condición narrada y aluden de vez en cuando a Cervantes. Pero, sobre todo, recordemos el cambio de rumbo que emprende la novela cuando éstos se enteran de que alguien ha escrito una historia apócrifa o espuria sobre ellos y deciden contradecirla. Convertidos en lectores, nadie, ni siquiera el autor, es dueño absoluto de su destino. La lectura, como la realidad con la ficción, se confunde con la escritura, y viceversa.

---

<sup>89</sup> Reinaldo Arenas (2006) *Termina el desfile seguido de Adiós a Mamá*. Barcelona, Tusquets. Colección Andanzas.

<sup>90</sup> También incluido en *Adiós a mamá*.

Esta disolución de fronteras (de dualidades insolubles y absolutas) es clave para una lectura antipedagógica de la obra literaria, es quizás su rasgo más sustancial. También su fuerza más transgresora, puesto que va directamente al corazón del orden del discurso, regido por la inmutabilidad semántica del símbolo, la univocidad de su significado y la negación de la diferencia (Gramigna, 2005). A una lectura educativa de un texto literario hay que ir desabrigados de concepto, ingenua y gratuitamente, como a un enamoramiento: “*El amor marcado por la pasión anula las dicotomías entre posesión y entrega, entre apropiación y desprendimiento, entre satisfacción y deseo, entre padecimiento y afirmación, entre libertad y cautiverio*” (Larrosa, 2003: 32-33). En el amor no hay, pues, ni arriba ni abajo, ni lejos ni cerca, ni ayer ni hoy ni mañana. Sólo hospitalidad: presencia en la ausencia, diría Antonio Machado.

Hay dos verbos, en cierto modo emparentados, que nos sugieren dos vías seguras para acceder a esa región encantada donde se aúnan los contrarios y se diluyen todos los límites inventados por el miedo, la mediocridad y el poder. Uno es *considerar*, que significa hablar con las estrellas. El otro, *con-versar*, que es mucho más que cruzar palabras, pues, en su origen, conversar significa más bien convivir, aunar dos vidas. Decía Gadamer, ya al final de sus días, que sólo se puede aprender a través de la conversación. *Conversando* y *considerando*, es decir, entrando en comunión con otros y con el universo en su inescrutable totalidad, trasponemos esa puerta que nos aprisiona y atenaza conminándonos a una edad, a un lugar, a una vida. Nacemos en un año, pero cuál es de verdad nuestro tiempo. Hablamos un idioma, pero cuál es realmente nuestra lengua. Venimos de un lugar, pero cuál es a la postre nuestra patria. Todos los poetas, si han sido verdaderos poetas, han saboreado el destierro en alguna de sus múltiples formas. Cervantes, en un amargo periplo por el Mediterráneo y las tierras de España; Lezama, recluso y solo entre los libros de su casa habanera; Magloire-Saint-Aude, asilado en una taberna de los suburbios de Puerto Príncipe, junto a una botella de ron. Pero en la vida, como también decía Gadamer recordando a Hegel, lo que importa es que el hombre, cada hombre, acceda *él mismo* a su morada. Es decir, a su lectura del mundo.

Una lectura antipedagógica es, pues, una lectura enamorada, pero no locuaz, ni siquiera elocuente; es una lectura interior, callada y sorda ante los clamores que aprisionan y ahogan las palabras en pura palabrería, como la que sin rubor suelen producir tantas interpretaciones de la obra literaria, cuanto más en estos tiempos de excesos verbales (Steiner, 1980). La verbalización es, por otro lado, uno de los grandes

lastres de una lectura pedagógica, porque la pedagogía quiere dar cuenta de todo, expresarlo todo, clasificarlo todo, aclararlo todo, preparar todos los caminos, no dejar nada al albur. El maestro, vestido de profesor, convierte la experiencia lectora (íntima e inefable) en un espectáculo público o en un experimento social (como esos ridículos maratones lectores del *Quijote*), el testimonio en ejemplo, y la aventura de educarse en una especie de paquete turístico donde todo ha de estar reglado y previsto.

Una lectura antipedagógica es una lectura que se sabe siempre precaria e insuficiente, que rehúsa ofrecer una interpretación acabada y huye despavorida del espíritu binario con el que, a través de un ojo estructural y un ánimo didáctico, suelen leerse y celebrarse los textos literarios en las escuelas y en otros escenarios sociales. Aún muchos lectores ven en el *Quijote* la historia de un pobre loco que ve fantasmas y acomete extravagantes y graciosas aventuras, y no son pocos los textos pedagógicos que ponen precisamente el énfasis en esta condición “patológica” para arrojar luz sobre el relato y su significado, e incluso extraer una moraleja. Son también bastantes, sea por ignorancia o por simple malevolencia, los que hablan de Reinaldo Arenas como alguien que confunde literatura y realidad, un escritor –aseguran– al que una pulsión sexual desaforada y la persecución política volvieron paranoico y, por tanto, muy dado a la exageración y a la sospecha en sus afirmaciones y juicios. No es casual que en los regímenes totalitarios la patología mental sea un recurso típico para “explicar” y hasta para “compadecer” la diferencia o la disidencia.

Por otra parte, el texto literario navega en el tiempo confuso y contradictorio de la memoria. Cada lectura lo resucita, lo prolonga y lo acerca a la eternidad. Al mismo tiempo, cada lectura lo deshace, lo hace caduco y efímero. Carente de esencia, incierto e inestable, el texto no se atiene a una temporalidad clara, distinta y predecible. Va y viene, se oculta y reaparece, y termina burlando todos los códigos y todos confinamientos. Renace de sus cenizas mal apagadas. Nunca es el mismo. Estas cualidades lo enfrentan y lo afrontan con la necesaria sujeción al tiempo y a los intereses temporales (y morales) del mensaje pedagógico-escolar o de la lectura escolarizada. Por eso, una lectura antipedagógica recela de las aparentes bondades del aprendizaje significativo y la motivación, columnas vertebrales de la renovación pedagógica del siglo XX, pues ambos implican una sumisión al contexto “objetivo” y a lo inmediato y, no pocas veces, a lo inmediatamente útil. Son por ello principios predilectos para la razón tecnocientífica, pero no pueden serlo para una razón narrativa o literaria (antipedagógica), para la que sólo se puede comprender lo ético

comprendiendo el valor de lo inútil, de lo que por ser valioso no tiene precio, de lo que se da sin esperar nada a cambio (Mèlich, 2006: 31). El tiempo literario, a diferencia del tiempo pedagógico, no es un tiempo alineado en una secuencia de partes iguales, sino un relámpago, tan intenso como instantáneo. Como escribir, leer es una incandescencia cuya efímera luz una vez desaparecida puede quedar en los ojos indefinidamente. Es en ese instante único, fugaz pero duradero, donde habita lo bello. Una lectura antipedagógica de la obra literaria es, por encima de cualquier otro interés, una lectura amorosa e inocente que espera confiadamente un encuentro con la belleza. Como dijo Reinaldo Arenas en el que probablemente fue el último texto que escribió<sup>91</sup>: “*No nos resignamos a vivir sin la belleza, porque ella es el sentido trascendente de nuestra vida, la transfiguración de tantos momentos mágicos y fugaces en algo perdurable (...). Pidámosles a los dioses la gracia de poder participar en el misterio de la belleza, agrandándolo. Roguemos no por una larga vida, sino por el don de poder dejar antes de partir un acto de vitalidad estética instalado en el tiempo*”.

---

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Abreu, Juan (1998): *A la sombra del mar. Jornadas cubanas con Reinaldo Arenas*. Barcelona, Casiopea.
- Anderson, Benedict (1983) *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York, Verso.
- Aparici, Beatriz y Larrosa, Jorge (2002) “Realidades y tiempos. La poesía y el aprendizaje de la multiplicidad”. *Educación y Pedagogía*, 14 (32): 11-20.
- Arenas, Reinaldo (2001) *Necesidad de libertad. Grito luego existo*. Miami, Universal (primera edición: México, Cosmos, 1986).
- Arendt, Hannah (2002) *La condición humana*. Barcelona, Paidós.

---

<sup>91</sup> Reinaldo Arenas escribió el texto del que procede este párrafo pocas semanas antes de suicidarse, ya en un estado de salud muy precario. Lo escribió como presentación de una colección de dibujos del pintor también cubano y amigo suyo Jorge Camacho que lleva como título “Las moradas subterráneas” (1990).

---

Bárcena, Fernando (2002) “La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible”. *Educación y Pedagogía*, 14 (32): 23-38.

Bárcena, Fernando (2006) *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona, Herder.

Bauman, Zygmunt (2005) *Legisladores e intérpretes. Sobre la modernidad, la posmodernidad y los intelectuales*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1ª reimp.

Boyd, Carolyn P. (1999) *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Barcelona, Pomares-Corredor.

Canavaggio, Jean (2003) *Cervantes*. Madrid, Espasa Calpe. Colección Austral

Cernuda, Luis (1994) “Cervantes”, en *Prosa I. Obra Completa*. Volumen II. Madrid, Ediciones Siruela, pp. 669-691. Texto original de 1940.

Ette, Omar (ed.) (1996) *La escritura de la memoria. Reinaldo Arenas: textos, estudios y documentación*. Vervuert, Frankfurt y Madrid, Iberoamericana, 2ª edición.

Fusi, Juan Pablo (2003) *La patria lejana. El nacionalismo en el siglo XX*. Madrid, Taurus

Gómez Canseco, Luis (2005) *El Quijote de Miguel de Cervantes*. Madrid, Síntesis.

González Faraco, Juan Carlos (2004) “Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica a la razón pedagógica en el Quijote”. *Revista de Educación*, número monográfico: “El Quijote y la educación”.

Janer Manila, Gabriel (2002) *Infancias soñadas y otros ensayos*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Rupérez.

Gramigna, Anita (2005) “La epistemología de la diferencia en la formación educativa”. *Perfiles Educativos*, 27 (108): 70-93.

Gramigna, Anita (2005) “L’ontologia della differenza nella relazione tras-formativa”, en Gramigna, A. (ed.): *Semántica della differenza. La relazione trasformativa nell’alterità*. Roma, Aracne, pp. 21-38.

Larrosa, Jorge (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.

Larrosa, Jorge y Fenoy, Sebastián (2002) *María Zambrano: L’art de les mediacions (Textes pedagògics)*. Universitat de Barcelona.

Lévi-Strauss, Claude (1995) *Mirar, escuchar, leer*. Madrid, Siruela, 2ª edición.

Marías, Julián (1990) *Cervantes, clave española*. Madrid, Alianza Editorial

Mèlich, Joan Carles (2001) *La lliçó d'Auschwitz*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Monserrat.

Mèlich, Joan Carles (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.

Mèlich, Joan Carles (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Paz, Octavio (1993) *Los hijos del limo*. Barcelona, Seix Barral, 4ª edición.

Sahlins, Marshall (2000): *Culture in Practice: Selected Essays*. New York, Zone Books.

Sloterdijk, Peter (2001) *Normas para el parque humano*. Madrid, Siruela, 2ª edición.

Soto, Francisco (1990) *Conversación con Reinaldo Arenas*. Madrid, Betania.

Steiner, George (1980) *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. México, Fondo de Cultura Económica

Steiner, George (1994) *Lenguaje y silencio. Ensayo sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa.

Steiner, Georg (1998) *Presencias reales*. Barcelona, Destino.

Steiner, George (2002) *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución lingüística*. Madrid, Siruela.

Steiner, George y Ladjali, Cécile (2005): *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Madrid, Siruela.

Storm, Eric (1998) "El tercer centenario de Don Quijote en 1905 y el nacionalismo español". *Hispania. Revista española de historia*, LVII/2, 199, pp. 625-654.

Storm, Eric (2001) *La perspectiva del progreso. Pensamiento político en la España del cambio de siglo (1890-1914)*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Varela, Javier (1999) *La novela de España. Los intelectuales y el problema español*. Madrid, Taurus.

Varela Olea, Mª Ángeles (2003): *Don Quijote, mitologema nacional*. Alcalá de Henares, Centro de Estudios Cervantinos.

Zambrano, María (2002) *España, sueño y verdad*. Barcelona, Edhasa. Colección Los Libros de Sísifo.



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

**PONENCIA 2**

ADDENDA



## **ANÁLISIS DE LA NARRATIVA DE LA PRIMERA EXPERIENCIA EN PRÁCTICAS DOCENTES (Adenda a la 2ª ponencia)**

**José Álvarez Rodríguez**  
**Universidad de Granada**

### **Introducción**

En esta adenda pretendemos analizar el período de prácticas formativas de los futuros profesores de niveles no universitarios de la enseñanza abordándolo desde una perspectiva evolutiva que nos permita discutir su función como un momento crítico tanto para la formación inicial como para el inicio del desarrollo profesional de los docentes.

Esta visión evolutiva tiene sus inicios de la consideración de fases o estadios de desarrollo en la carrera docente. En esta línea muchos de los estudios que hemos analizado sobre la evolución de la personalidad en el tiempo (Lightfoot, 1983, Caspi y Bem, 1990, Samper, 1992, Goodson, 1994) han venido a considerar el término estadio en el desarrollo del profesor, entendido como la interacción de la madurez fisiológica personal, como la experiencia acumulada por la práctica de la enseñanza y la influencia social de la institución donde se desarrolla la carrera profesional, para ayudarnos a comprender su evaluación profesional. Un mismo acontecimiento no se vive de igual forma en un momento evolutivo que en otro. Cada estadio no significa más que una predisposición interior a integrar los acontecimientos históricos (Huberman, 1989) que pueden alterar sin duda la continuidad de las fases profesionales que vive una determinada generación.

Desde los modelos que han integrado la evolución con otros aspectos madurativos de la vida profesional, se han identificado distintas secuencias de fases en la vida profesional del profesor. Fessler (1985) identifica seis fases o estadios de desarrollo profesional docente: 1. inducción; 2. hacerse competente; 3. entusiasmo y crecimiento; 4. frustración en la carrera; 5. estabilidad y estancamiento; y por último, 6. salida de la carrera.

Siguiendo a (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, 244-250), las grandes fases de la carrera docente irían desde:

a.- Inicios/entrada en la carrera: supervivencia y descubrimiento (0-3 años). Una vez que se acaban los estudios, se inicia una búsqueda de empleo, hasta llegar a entrar en la enseñanza. Una vez que se empieza a trabajar, este momento se caracteriza por la necesidad de sobrevivir en el nuevo espacio, y entran en conflicto los ideales que tenemos con la vida cotidiana de clase. Este descubrimiento se traduce en un conjunto de dimensiones diferentes relativas a la euforia de los que comienzan.

b.- Estabilización (4-6 años). Fase caracterizada por la estabilización pedagógica y por el compromiso con la profesión, como decisión de elegir esta identidad profesional frente a otras posibles formas de trabajo.

c.- Experimentación/Diversificación (7-18 años). Más allá de la estabilización, comienza la diversificación, bien hacia nuevas formas didácticas, experiencias innovadoras en el aula, nuevas formas de evaluación, así como la búsqueda de salidas profesionales relacionadas con la representación en cargos directivos (jefe de estudios, director de centro, de departamento), etc.

d.- Replanteamiento (puesta en cuestión) (15-25 años). En donde comienzan a surgir dudas de tipo personal cuando se realiza un estudio crítico de la vida docente. La sintomatología propia del momento, oscila desde un sentimiento de rutina a una grave crisis de autocuestionamiento personal docente.

e.- Serenidad y distancia afectiva (44-55 años). En donde se comienza a perder la energía de momentos anteriores, adquiriendo la serenidad en el desarrollo profesional. Los docentes suelen tener menos ganas de implicarse en proyectos de innovación o de mejora, menos preocupados por los problemas del grupo clase, produciendo una distancia afectiva con el alumnado, debido entre otros factores, a la diferencia de edad entre docente-alumno.

f.- Conservadurismo y quejas (50-60 años). Se suelen quejar de muchas cosas entre ellas: como ha cambiado el sistema educativo, los alumnos, las nuevas tecnologías...

g.- Distanciamiento: ruptura y contracción. Comienza un período de ralentización, con progresiva desimplicación en el trabajo docente. Se puede caracterizar como momento amargo o de desengaño, o bien, sereno y natural.

### **Metodología**

Este trabajo que ahora presentamos, responde a un diseño etnobiográfico, basado principalmente en la entrevista biográfica en profundidad para reconstruir la historia personal de los docentes, junto con otros aspectos institucionales y organizativos de la vida profesional, en el ámbito escolar.

### **Objetivos que perseguimos.**

Mostramos un estudio de caso en el que intentamos estudiar las diferentes dimensiones en las que un maestro, en su periodo de prácticas, ha organizado su discurso durante los diferentes momentos que componen su proceso de reconstrucción de la experiencia vivida a lo largo de su estancia en prácticas en un centro de enseñanza.

### **Dos son los objetivos que nos vamos a plantear:**

1º.- Detectar cuáles son los aspectos más importantes y significativos de la experiencia docente (prácticas) de este maestro de la titulación de Educación Infantil.

2º.- Realizar una valoración crítica de las vivencias prácticas como proceso que conecta la formación inicial recibida en la Facultad con su desarrollo profesional posterior.

### **Muestra del estudio.**

Para el desarrollo de este estudio, hemos utilizado las narraciones de un maestro en periodo de formación, de veintitrés años de edad que ha realizado en el curso académico 2005-06, el último año de Magisterio de la especialidad de Educación Infantil.

### **Recogida de información.**

Hemos llevado a cabo, una entrevista en profundidad semiestructurada, de la que hemos obtenido una serie de narraciones, en la que solicitamos tres cuestiones de suma importancia:

- a.- Que reconstruya algunos aspectos de su biografía personal.
- b.- Dé su experiencia en la Facultad de Ciencias de la Educación.

c.- Por último, narre la experiencia docente en el centro en donde ha realizado sus prácticas.

### **Análisis de datos.**

Se ha transcrito toda la entrevista con el maestro, y se ha sometido a un análisis de contenido, permitiéndonos agrupar y reducir los datos presentados en unidades significativas (Miles y Huberman, 1984), de las descripciones, interpretaciones y percepciones manifestadas por el maestro. A continuación, en una segunda fase, la información recibida se ha organizado en unos códigos identificativos. Este proceso de análisis inductivo consiste en la reducción del material bruto en categorías de estudio, para que reajustadas puedan ser reformuladas hasta llegar a un mejor ajuste con los datos. Todo esto nos ha permitido plantear algunos resultados y establecer conclusiones que vamos a reseñar a continuación.

### **Resultados del estudio**

Este joven maestro en prácticas, muestra una sorprendente madurez para poder entender, comprender y actuar en este mundo tan complejo de la enseñanza en la escuela. Su reflexión en el análisis de su propia experiencia a la luz de sus expectativas profesionales y su inclusión en el ámbito profesional, junto con sus vivencias recogidas en el momento de las prácticas, así como, de su trayectoria durante su formación inicial, ponen de manifiesto su alta capacidad para interiorizar un marco de acción efectivo, para poder desempeñar en el futuro, su tarea profesional como docente.

A la luz de la interpretación que hace de sus experiencias, este futuro docente, ha permitido construir un modelo profesional personal de aquellas prácticas que le van a habilitar para el desempeño de su labor como futuro maestro de Educación Infantil y qué tipo de docente debe ser cuando ejerza su profesión. Reconoce que de los modelos encontrados en este periodo de formación no le han proporcionado muchas estrategias válidas, sin embargo, le han servido para poder reconstruir su propio modelo personal de enseñanza en el aula.

*“improvisaba muchísimo dentro de los objetivos, improvisaba en el recreo, en cualquier actividad, una persona muy activa y que no se centraba en el plano de los niños con problemas, en fin, no encontré un modelo... lo que pasa es que luego, poco a poco te vas dando cuenta de que existen muchas cosas, de que este hombre tuvo*

*muchísima suerte porque se encontró con un personal que le rodeaba también bastante bueno, le daban libertad...”.*

En el transcurso de sus años de formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, no valora de manera positiva este periodo, ya que encuentra algunas anomalías, haciendo referencia especial al planteamiento general desde el cual se aborda el plan de estudios en prácticas.

*“creo que está muy mal enfocado desde mi visión. Además muy mal organizada, didáctica para mí lo que me sirve, me sirve en tercero, ya al final, luego mal enfocado, porque tú tienes prácticas, tú llegas sin saber nada y luego cuando llegas aquí te enteras de lo que es un proyecto curricular, entonces tú llegas allí a las prácticas sin saber nada, es decir, que si tú vas a pedir información para tu memoria, pues, pueden dar lo que quieran...”.*

A pesar de todo, este joven maestro ha transformado todo lo aprendido adaptándolo a un modelo propio de desarrollo profesional, que le permite actuar con algunas garantías de éxito en el inseguro y ambiguo mundo escolar.

*“...de trabajar en pintura, de barro, de mucha manualidad, que se da poco, escribir muy poco. Y yo lo veo perfecto porque la verdad para escribir hasta los cincuenta años que estás estudiando ya tienes tiempo de escribir, ¿no?..”.* Sin embargo, a pesar de ello, este joven maestro de Educación Infantil, parece contar con un cierto conjunto de destrezas y habilidades que le permiten navegar con cierta facilidad en la clase, aunque la experiencia de las prácticas en sus principios fueron vividas con momentos traumáticos, junto con los nervios de los primeros momentos al comienzo de la mismas: *“En fin, con muchos nervios, nadie de los que íbamos al centro nos atrevíamos a llamar al timbre de la puerta, creíamos que íbamos a molestar, ¿que decimos, somos los alumnos de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación?”*; con mucho miedo y bloqueo para la acción durante la primera semana de prácticas:

*“No lo sé, es decir, lo que me iban a pedir, que tuviera un amplio repertorio de canciones preparadas, que tuviera mucho material, que no me parara en un momento dado, porque a lo mejor tu estás hablando con los niños, o estás haciendo actividades y de buenas a primeras ves que no tienes objetivos, y entonces te paras. Yo tenía miedo a*

*que se me notara que realmente no iba preparado para eso, que ellas esperaran de mí más de lo que pudiera dar, entonces fue mi primer miedo y además no es que me dieran miedo los niños, pero yo pensaba que nunca me iba a ganar el cariño de los niños, que no iba a tener suficiente fuerza, porque como yo los veo diferentes, un niño especial de un niño normal, entre comillas porque bueno lo de normales hay que decirlo, pues entonces, el miedo; eso de no llegar nunca a ganártelos, ganarte a la profesora, porque si no te ganas a la profesora no tienes nada que hacer allí...”.*

Él reconoce como su “choque” más fuerte el encuentro con los propios alumnos y el establecer con ellos una relación apropiada, lo que sólo se consigue mediante la experiencia práctica:

*“No, incluso se acercó uno y no sabía ni que decirle, no estaba metido en materia, yo creo que todavía no estaba caliente como para empezar. Y además creo que le dije ¿qué haces? Pero me quedó muy superficial y creo que los niños eso lo captan de seguida, porque me miró y vió que pensando tu eres un bicho raro, tu no me estás hablando en condiciones.../...además yo me di cuenta de que lo que estaba haciendo de una manera superficial y tonta porque además no venía a cuento, pero además no se lo que dijo el niño de un pañuelo, y qué haces, qué tienes y el niño me miró y dijo: - mocos, vamos de cajón una pregunta tonta, el me miró raro, en fin, no cuajó aquel primer contacto con aquel grupo de alumnos”.*

Situaciones de este tipo no le impiden a este maestro realizar una valoración positiva del recibimiento que le dispensan en el Centro Escolar. El clima de colaboración de las maestras es excelente y la apertura que muestran a las interacciones con personas ajenas al propio claustro, así lo confirman. La participación de los padres de alumnos, la realización de seminarios permanentes y otras actividades formativas que reúnen en el Centro a profesores del mismo nivel de toda la provincia, nos informan de aspectos de la cultura organizativa que se vive y que provoca un estilo determinado de acogimiento de las profesoras en prácticas.

*“...sin apenas conocerte te daban campo para que trabajaras, y eso te da seguridad, te dices tú, pues mira mejor. Realmente, por una parte está bien, por otra no, porque dices: es mucha responsabilidad, lo mismo no lo haces bien. Pero el que te acojan, el que te abran, te enseñen su método de trabajo, el que te digan bueno tenemos*

*estas cosas, el que si no te parece bien pues se puede comentar, tener la sala de profesores a nuestra disposición, material, en fin, luego muy adornado, es decir lo que son las clases, los pasillos, el ambiente de los niños corriendo, la verdad es que nosotros nos fuimos el primer día contentos...”.*

En donde este maestro nos ofrece una información muy valiosa que refleja su marco personal de actuación es cuando nos narra determinados episodios relacionados con el modelo de enseñanza que se sigue en el Centro. Es capaz, de discutir lo que las profesoras consideran como actividad eje de su enseñanza en torno a la que estructuran el contenido a trabajar en una jornada escolar: la asamblea.

*“Por ejemplo: la asamblea. Yo tenía asamblea y yo sigo pensando que la asamblea no tiene sentido, porque hay días que a los niños no les apetece sentarse en la alfombra o no les apetece hablar. Entonces, se puede hacer la asamblea en vez de a las nueve de la mañana, hacerla a la una. Bueno, pues vamos a contar lo que hemos hecho hoy...”.*

Párrafos como éste, nos informan de un cambio ¿generacional? Fuerte entre el grupo de profesoras (con una media de cuarenta y cinco años de edad) y el grupo de profesores en prácticas. El trabajo globalizado que arranca en la asamblea como actividad generadora de otras actividades, motivadora para el aprendizaje, donde se marcan las pautas de la vida del grupo clase y que permite trabajar el área esencial, de educación infantil, el lenguaje, ha funcionado como una bandera de la educación innovadora durante bastante tiempo en nuestro contexto.

Más allá de la valoración crítica de aspectos concretos del modelo didáctico que se desarrolla en el Centro, este futuro docente es capaz de ofrecernos unas breves pinceladas de su modelo personal de enseñanza reflejado en este caso, en la estructura de una posible jornada escolar que nos narra a continuación:

*“Si incluso muchas veces llegas allí y llegas pensando que tú vas a hacer algo nuevo ¿no? Pero llega un momento en que no sé si el ambiente, pero te vuelves un poquito solo y muchas veces dices ¡ah si yo era el que tenía que cambiar todo esto!, porque eran momentos en que te cansas, porque es muy trabajado, y tienes que llegar con la sonrisa aquí por la mañana, pero no falsa, sino con mucha gana de pelear, mucha gana de luchar y te tienes que ir a la una igual, es decir no puedes pasar el*

*recreo y hacer un paréntesis porque es que si no te aflojas y entonces todos los días, como personas humanas que somos, no da igual, ¿no?...entonces llega el momento en que a lo mejor si tu te encuentras un poco mal, la manera de dominarlos, es decir – venga callaros, venga sentaros que voy a dar la ficha...”*

Sin embargo, este docente es capaz de justificar modos de hacer que han venido siendo considerados propios de los estilos y los contextos menos innovadores de la enseñanza. Nos referimos al uso de “filas” de alumnos para vehicular sus desplazamientos desde espacios exteriores a las aulas:

*“Es que ¿sabes lo que pasa? que tú tienes una idea, pero cuando va pasando el tiempo, te das cuenta de que tampoco es tan mala ¿no? yo cuando veo las filas digo – filas por Dios-, porque eso también lo hacía yo, digo esto no ha cambiado, se puede hacer de otra manera, pero claro, te das cuenta que si no es por filas, porque tú tienes que ir enseñando a los niños una rutina...”*

Y eso que él aún tiene vivo el recuerdo de la aversión que producían las “filas” cuando era alumno:

*“Pues mira sí, porque como dicen, los toros desde la barrera se ven preciosos ¿no?, entonces a mí me molestaban un montón, porque tú llegabas hiperactivo, de haber estado jugando y dicen venga a la fila, y es que era imposible meterte en la fila ¿no?...”*

En general la valoración de este docente en prácticas que nos ofrece el modelo de enseñanza del Centro, es el de un modelo poco avanzado en el que cabría introducir multitud de cambios. En contraste, las profesoras del Centro son muy buenas conocedoras de los cambios que implican la aplicación de los nuevos diseños curriculares, han participado en múltiples actividades formativas, e incluso, se han implicado en la producción de materiales curriculares en la línea de los diseños y del perfil de la etapa de Educación Infantil.

*“había cosas que no me gustaban y hay pinceladas que todavía siguen. El que es bastante dirigida, no llega a ser totalmente, vamos a improvisar, tú haz lo que puedas y yo te animo, es bastante dirigido, el método no es malo, el de las fichas no es malo, lo que pasa es que son muy fichas; no es nulo, es decir las ideas son buenas, pero siempre que fueran más flexibles a la hora de poder trabajar”*



Uno de los aspectos en el que entendemos que más claramente ha comenzado a cristalizar la cultura profesional que se vive en el grupo de profesoras, es el rechazo (la mayoría de los casos encubierto) a una excesiva participación de los padres y madres de alumnos en las actividades del Centro.

*“No, porque mira, sabes lo que pasa, mi primera impresión de los padres en estas prácticas, ha sido que quieren ayudar cuando no deben ayudar, y cuando deben de ayudar no quieren o no pueden o no lo hacen, entonces no tiene sentido, por ejemplo, tu dejas al niño en el colegio, no tiene sentido que tú estés hasta las nueve y cinco pegado en la cancela, no tiene sentido que a las once estén los padres pegados a la cancela, porque lo único que hacen es que ellos mismos dan la sensación a los niños de que ellos están allí y nosotros estamos aquí”.*

Por lo demás, la socialización en la cultura profesional de la enseñanza ha comenzado a producirse. Él comprende ahora, desde dentro, el valor que tiene la profesión que ha elegido y que los propios profesores le otorgan.

*“La gente se lo curra, es difícil porque los tienes que llevar todo, porque es la relación con profesores, organizar tu clase, además que los niños se sientan integrados, es decir, que tú...es un vínculo bastante difícil, pero a mí me gustó muchísimo, yo creo que sirvo, y como lo que yo aporté allí no fue negativo, por lo menos a mí ellos no me dieron a entender así, entonces yo creo que sirvo”.*

Después de las dudas de los primeros días, de los ajustes a la cultura del Centro, a la profesora tutora de las prácticas y al grupo de profesores en general, a los padres de los alumnos y, sobre todo, al grupo de niños y niñas de tres años de edad que formaban la clase en la que este alumno ha realizado las prácticas, al final de este periodo en la escuela, empieza a generarse en él una autopercepción positiva.

*“Eso es lo mismo que todo, te faltan muchas tablas, yo creo que cuando terminé el último día, siempre te queda algo que aprender, eso pasa en todas las profesiones, pero el último día de las prácticas, me notaba que los conocía, porque llega el momento en que el contacto, es que sabes lo que te van a responder y qué niño te lo va a hacer y qué niño no te lo va a hacer, y cómo lo tienes que hacer para ese niño, te trabaja, entonces yo me encontraba bien”.*

## **Conclusión**

La narrativa es la primera forma en que la experiencia humana adquiere significado. Todas las demás formas de significación, su construcción, reconstrucción y sucesivas elaboraciones parten de elementos narrativos. Una manera, pues, de indagar el significado de la experiencia humana, sin demasiadas mediaciones o transformaciones es usar la narrativa. Evidentemente, la enseñanza entendida como experiencia profesional del docente puede ser estudiada como experiencia narrada y significativa.

Por medio de la narrativa, hemos podido determinar que este joven maestro en prácticas, muestra una sorprendente madurez para poder entender, comprender y actuar en este mundo tan complejo de la enseñanza en la escuela. Su reflexión en el análisis de su propia experiencia a la luz de sus expectativas profesionales y su inclusión en el ámbito profesional, junto con sus vivencias recogidas en el momento de las prácticas, así como, de su trayectoria durante su formación inicial, ponen de manifiesto su alta capacidad para interiorizar un marco de acción efectivo, para poder desempeñar en el futuro, su tarea profesional como docente.

## **Referencias Bibliográficas.**

- Bolívar, A. Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Caspi, A. Bem, D.J. (1990). Personality continuity and change across the life course. En Pervin, L. A. *Handbook of personality. Theory and research*. London: The Guilford Press, 549-575.
- Fessler, R. (1985). A model for teacher professional growth and development. En Burke, P. J. y Heideman, R.G. *Career-long Teacher Education*. Springfield: C.C. Thomas. 181-193.
- Goodson, I. (1994). Studying the teachers life and word. *Teaching and Teacher Education*, 10 (1), 29-37.
- Huberman (1989). On teachers' careers: once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational research*, 13, 347-361.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: a sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.

Samper, L. (1992). "Carrera" professional i cicle vital: continuïtat i canvi en la socialització ocupacional dels docents. *Revista de sociologia*, 39, 11-21.

## LEER COMO SALVAJES. LA PEDAGOGÍA DE LA LECTURA Y EL FIN DE LA *CIVILIDAD*.

Fernando BÁRCENA, Gonzalo JOVER y Patricia VILLAMOR  
*Universidad Complutense de Madrid*

Aprendí a reconocer que los libros me volverían un erudito,  
pero nunca un ser humano.  
G. E. Lessing, Carta a su madre, 20 de enero de 1749.

### **Planteamiento**

La pedagogía siempre ha mantenido cierta relación con la lectura, y ha defendido la necesidad de una cultura literaria como base de una educación humanística, que siempre entraña un proyecto de *civilidad*. En esta Adenda se defiende la tesis de que el fin de un acto de lectura no reside tanto en la reforma (social, política, moral) del escolar -pues existen demasiadas evidencias históricas de buenos lectores que fueron capaces de pactar con la barbarie política-, como en la exposición del escolar a la experiencia de alteridad de la lectura misma, cuya temporalidad no cabe en los términos de una pura instrumentalización de la práctica de la lectura. En el contexto de la llamada “sociedad de la información”, donde el lenguaje es percibido como un mero medio de comunicación entre iguales, la pregunta por la relación entre la pedagogía (o la educación) y la lectura (o lo literario), sigue manteniendo plena vigencia, dentro de un marco -el de la pedagogía misma- para el cual la experiencia literaria es frecuentemente rechazada como fuente inspiradora para elaborar un pensamiento educativo.

### **1. La lectura y el final de la redención pedagógica**

El recuerdo de la infancia viene a menudo vinculado con las primeras lecturas. La pedagogía, que se justifica a sí misma como reflexión sobre la educación por la existencia de algo llamado “infancia” -el *infans* es el que no habla-, históricamente ha mantenido una relación ambivalente con la lectura. De todos modos, no hay nada más lógico que los niños vayan a la escuela y allí aprendan a leer. Algunos de esos niños quedarán para siempre atrapados en la magia de la lectura, aunque serán bastantes los que quizá abandonen ese gesto mecánico, y tantas veces impuesto, de coger un libro de

la estantería, sentarse y ponerse a leer. Los niños crecerán, y se harán adultos, y se olvidarán que fueron *infans* sin habla. Pero ocurrirá que algún adulto, que no olvidó que una vez fue un niño, seguirá leyendo compulsivamente, como si la vida le fuera en ello. Es extraño: ¿qué puede haber en los libros que no encontremos fuera de ellos, allí mismo, en la calle? Basta con asomarnos a las ventanas de nuestro cuarto de estudio. Ese hombre adulto leerá, aunque de vez en cuando levante los ojos de las páginas del libro o nos parezca que duerme, proseguirá, sin embargo, terco e infatigable enfrascado en su lectura. Lee como, tal vez, lo haría un salvaje, si supiese leer. Y en ese acto puede que encuentre un placer extraño: el placer de leer, el goce de entrar en contacto con un texto y sumergirse en un relato fascinante o en una trama de ideas bellamente trabadas.

Sabemos que hay infancias lectoras de diversas clases. Está la infancia de Dickens (*Copperfield*), cuya única tabla de salvación, tras la muerte de su padre y la invasión de un padrastro que lo desprecia en su reducido espacio familiar, es precisamente esa extraña actividad de leer: *En una habitación pequeña del último piso, a la que yo tenía acceso por estar justo al lado de la mía, había dejado mi padre una pequeña colección de libros de los que nadie se había preocupado. De aquella bendita habitación salieron, como gloriosa hueste, a hacerme compañía, Roderich Ramdom, Peregrine Pickle, Humphrey Clinker, Tom Jones, El vicario de Wakefield, Don Quijote, Gil Blas y Robinson Crusoe. Gracias a ellos se conservó despierta mi imaginación y mi esperanza en algo mejor que aquella vida mía [...] Este era mi único y constante consuelo. Cuando pienso en ello veo siempre ante mi espíritu una tarde de verano: los chicos jugaban en el cementerio, y yo, sentado en mi cama, leía como si en ello me fuera la vida. Todas las casas de la vecindad, todas las piedras de la iglesia y todos los rincones del cementerio, en mi espíritu se asociaban con aquellos libros y representaban alguno de los sitios hechos célebres en ellos.*<sup>1</sup>

También está la infancia de Proust (Marcel), el lector compulsivo que va en busca de un tiempo perdido: *Quizá no hubo días en nuestra infancia más plenamente vividos que aquellos que creíamos dejar sin vivirlos, aquellos que pasamos con un libro favorito.*<sup>2</sup> Entre otras muchas todavía posibles, encontramos una infancia no lectora que se consuela en la mera contemplación de los libros. En *La comedia humana*, de William Saroyan, se narra una curiosa escena sobre estos niños que no leen pero que aman los libros. En la biblioteca de Ithaca, una pequeña población del valle de San Joaquín, en California, la anciana bibliotecaria sorprende a dos niños que no saben leer extasiados contemplando los libros, sus formas, sus colores, la grandeza de las estanterías repletas. Pero como no hay ninguna ley que prohíba mirar libros, la anciana bibliotecaria les dice a los niños: *Bueno, tal vez no pase nada por no saber leer. Yo sé leer. Llevo los últimos sesenta años leyendo libros y no me parece que haya sido tan relevante a fin de cuentas. Hala, id y mirar todos los libros que queráis.*<sup>3</sup> No pasa nada. Nuestro instinto pedagógico, tan bien intencionado sin duda, nos hubiera empujado de inmediato a enseñar a leer a Ulises y a Lionel, los dos niños de la novela de Saroyan. Por fin, está la infancia recuperada del expósito Caspar Hauser -símbolo del “buen salvaje”<sup>4</sup>, del hombre puro, inocente y espiritual-, cuya historia narra Jacob Wassermann, un ser con una infancia robada que va en busca de sus orígenes y de su identidad. El pedagogo Daumer tiene el privilegio de ver en el aprendizaje de Caspar, en cada nueva conquista,

---

<sup>1</sup> Dickens, Ch. (2003) *David Copperfield*, Barcelona, Alba, pp. 79-80.

<sup>2</sup> Proust, M. (1996) *Sobre la lectura*, Valencia, Pe-Textos, p. 7.

<sup>3</sup> Saroyan, W. (2005) *La comedia humana*, Barcelona, El acantilado, p. 148.

<sup>4</sup> Un comentario pedagógico sobre “el buen salvaje” se encuentra en: García Carrasco, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona, Herder, pp. 97-150.

un acontecimiento: *Del simple escuchar nacía el verbo. La forma adquiriría luz por virtud de la palabra inolvidable. Caspar saborea la palabra en la lengua, la siente amarga o dulce, le sacia o le deja insatisfecho. Muchas palabras tienen rostros; o resuenan como las campanas en la oscuridad; o son como llamas entre la bruma.*<sup>5</sup>

Para David Copperfield y para el pequeño Marcel, como para sus creadores, Dickens y Proust, la lectura es refugio, salvación y terapia, escondite, huida y demora. Y, sin embargo, la lectura no puede sustituir a la vida, aunque nos entreguemos a ella compulsivamente: *Tal es el valor de la lectura y ésta es también su insuficiencia. Es conceder un papel demasiado grande, a lo que no es más que una iniciación, erigirla en disciplina. La lectura se encuentra en el umbral de la vida espiritual; puede introducirnos en ella; pero no la constituye.*<sup>6</sup> En ciertos casos de “depresión espiritual”, insiste Proust, *la lectura puede convertirse en una especie de disciplina terapéutica.*<sup>7</sup> Pero si no es pórtico de una vida personal más intensa, la lectura es un falso refugio, una especie de espacio de suspensión de la vida o de sustitución de un tiempo (el tiempo que ha de vivirse) por otro (el tiempo ficticio de la lectura). El ilustrado Lessing se da cuenta de esto, y así se lo manifiesta a su madre en una carta fechada el 20 de enero de 1749: *Aprendí a reconocer que los libros me volverían un erudito, pero nunca un ser humano. Me atrevía a salir de mi cuarto y a reunirme con mis semejantes. ¡Santo Dios! ¡Qué desigualdad no pude percibir entre mí y los demás! [...] Sentí una vergüenza que no había conocido nunca antes.*<sup>8</sup> Para Caspar Hauser, su aprendizaje y sus lecturas dibujan un largo camino situado entre el objeto y la palabra. Un camino tan difícil de recorrer para él como para el pedagogo, pues, *para empezar, le faltaba el verdadero punto de partida, la palabra capaz de despertar le recuerdo, de descorrer el velo que envolvía la sucesión de causas y efectos. Entre una pregunta y la siguiente había mundos de incmprensión.*<sup>9</sup>

Tenemos, pues, un lector avergonzado de haber leído apartando sus ojos del mundo (Lessing), y unos lectores que se enfrascan en su lecturas como quien se entrega en brazos de su amante, sin medida y sin protecciones (Dickens, Proust). Un lector que lee como un salvaje (Caspar Hauser), y que ignora lo que dicen algunos de los que escriben libros: que la literatura cultiva el espíritu. Extraña paradoja: cultivarse con los libros leyendo como un salvaje. La bibliotecaria de la novela de Saroyan -su novela está ambientada en la segunda guerra mundial- dice que no pasa nada por leer y por dejar a esos niños contemplar los libros. Pero la verdad es que, como no se ha cansado en repetir George Steiner, existe algo brutal y paradójico en el hecho de que los alemanes nazis que se emocionaban evocando literariamente las penas de amor del joven Werther, se quedasen impassibles ante las cámaras de gas. Como señaló con perplejidad Hannah Arendt, antes de que el propio Steiner hiciese más popular esta paradoja que le ha perseguido con furia: *Los asesinos del III<sup>er</sup> Reich no sólo llevaron una vida familiar impecable, sino que disfrutaban pasar su tiempo libre leyendo a Hölderlin y escuchando a Bach, lo que prueba (como si no hubiese ya suficientes pruebas) que los intelectuales pueden caer en el crimen como si nada. La sensibilidad y el sentido de las cosas pretendidamente más elevadas ¿no son por tanto capacidades mentales? Ciertamente, pero esta capacidad de apreciación no tiene nada que ver con el*

<sup>5</sup> Wassermann, J. (2002) *Caspar Hauser*, Barcelona, El Acantilado, p.48.

<sup>6</sup> Proust, M. (1996) *Sobre la lectura*, ob. cit., p. 39.

<sup>7</sup> Proust, M. (1996) *Sobre la lectura*, ob. cit., p. 39.

<sup>8</sup> Citado en: Sala Rose, R. (2007) *El misterioso caso alemán. Un intento de comprender Alemania a través de sus letras*, Barcelona, Alba, p. 63.

<sup>9</sup> Wassermann, J. (2002) *Caspar Hauser*, ob. cit., pp. 21-22.

*pensamiento, el cual, es preciso recordarlo, es una actividad, y no el hecho de disfrutar pasivamente de alguna cosa.*<sup>10</sup>

¿Porqué las ciencias, las humanidades, el desarrollo de las artes y la cultura literaria no supusieron una barrera contra la barbarie? ¿Acaso existe algún tipo de conexión entre la cultura y el mal? ¿Existe alguna vinculación entre Goethe y Hitler o entre Weimar y Buchenwald, más allá de una lengua y de un escenario compartido?<sup>11</sup> Detengámonos un instante en estas asociaciones, en la suposición de que la literatura, y el trato con los buenos libros, cultivan el espíritu, pero que, al mismo tiempo, bajo determinadas condiciones de “pasividad mental” -o de “indiferencia política”-, como sugiere la cita de Arendt, tampoco impiden el crimen más atroz. El propio Gadamer decía que bastaba con comportarse *manierlich* -tener buenas maneras, mostrarse respetuoso con las convenciones- para que el régimen nazi te dejase en paz. De hecho, el mismo Heidegger, uno de los filósofos más originales del siglo XX, pudo desarrollar una brillante carrera docente durante la guerra. De ahí se sigue, como un principio en apariencia incuestionable, que, aunque el trato con la buena literatura no impida el crimen o la complicidad, sí es cierto que existe buena y mala literatura, buenos y malos libros, formas adecuadas e inadecuadas de leer, y que es siempre una *buena* lectura la que nos forma, la que nos cultiva, o la que nos educa en un sentido privilegiado -pero no necesariamente “ético”- del término. Así que al poner en relación la lectura (y la literatura) con la educación resulta inevitable querer derivar una justificación del valor de lo literario (o de la actividad de la lectura misma) por su valor pedagógico, es decir, por su contribución al desarrollo del individuo. Aunque también conocemos cual era la opinión de Oscar Wilde con respecto a la inutilidad de todo arte: *No existe eso que se llama libro moral o inmoral. Los libros están bien escritos, o mal escritos. Eso es todo.*<sup>12</sup> La paradoja, desde luego, queda irresuelta, ya que es perfectamente posible estar cultivado y mirar para otro lado, ver que se acerca la catástrofe y pensar que, en realidad, como les ocurría a algunos ciudadanos de la ciudad apestada en la novela de Camus, la cosa no va con ellos: *Nuestros conciudadanos, a este respecto, eran como todo el mundo; pensaban en ellos mismos; dicho de otro modo, eran humanistas, no creían en las plagas.*<sup>13</sup>

Ernest Renan, con una extraña combinación de inmodestia e inocencia, y convencido como estaba de la necesidad que las luces del saber alcanzasen a todo el mundo, decía que *el mal no proviene del hecho de que los gobiernos violenten y engañen, sino de que no eduquen. Yo, que soy cultivado, no encuentro el mal en mí, y espontáneamente, en todo, me dirijo hacia lo que me parece más bello.*<sup>14</sup> Conmovedoras palabras; y bastante arrogantes también. Son las palabras de ese humanismo bien intencionado y bien pensante cuyos representantes siguen con su particular “juego de abalorios”, por decirlo recordando la olvidada novela de Herman Hesse, mientras fuera la gente es asesinada por el mero hecho de haber nacido. Quizá,

<sup>10</sup> Arendt, H. (2005) « Questions de philosophie morale », en *Responsabilité et judgement*, París, Payot, edición preparada por Jerome Kohn, p.124. La referencia de George Steiner aparece en *En el castillo de Barba Azul*, y es del año 1971: “Conocemos a gente de la burocracia de los torturadores y de las cámaras de gas que cultivaban el conocimiento de Goethe, que sentían amor por Rilke.” Steiner, G. (1998) *En el castillo de Barba Azul*, Barcelona, Gedisa, p. 105. También aparece la misma idea en una cita ligeramente distinta de la anterior en su libro *Lenguaje y silencio*, obra publicada en 1976: “Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo a Auschwitz.” Steiner, G. (2003) *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Barcelona, Gedisa, p. 13.

<sup>11</sup> Sala Rose, R. (2007) *El misterioso caso alemán*, ob. cit., p. 18.

<sup>12</sup> Wilde, O. (2001) *El cuadro de Dorian Gray*, Madrid, Cátedra, p. 81.

<sup>13</sup> Camus, A. (1996) “La peste”, en *Obras Completas*, vol. 2, p. 328, Madrid, Alianza.

<sup>14</sup> Renan, E. (1949) “L’ávenir de la science”, en *Oeuvres Complètes*, t. III, París, Calmann-Lévy, p. 1011.

entonces, ese optimismo pedagógico, que esperaba de la educación humanista un poder redentor que históricamente se ha mostrado tan débil, tenga que cambiar el objeto de su fe y también sus contenidos. Tal vez no se trata ya de reformar al hombre, sino de hacer de él un ciudadano útil. Así lo dijo provocativamente Peter Sloterdijk en una conferencia que dictó en 1999 en el castillo bávaro de Elmau, y que provocó un enorme revuelo: *La era del humanismo moderno como modelo escolar y educativo ha pasado, porque ya no se puede sostener por más tiempo la ilusión de que las macroestructuras políticas y económicas se podrían organizar de acuerdo con el modelo amable de las sociedades literarias.*<sup>15</sup> ¿Para qué sirve, entonces entrar en contacto con la literatura? ¿De qué sirve leer y en qué consiste esta experiencia?

## 2. El lector apático: la instrumentalización de la lectura

Estas preguntas se la formuló Gilles Deleuze en su libro *Presentación de Sacer-Masoch. Lo frío y lo cruel*<sup>16</sup>, cuya lectura -la que el propio Deleuze realiza- puede a su vez ser interpretada en términos pedagógicos. Deleuze vuelve a las fuentes literarias -a Sade y a Sacher-Masoch- para indagar acerca de la naturaleza, más allá de los prejuicios establecidos por la clínica, del sadismo y del masoquismo, es decir, para volver a nombrar desde la literatura lo que desde el juicio clínico no es más que una patología. Sadismo y masoquismo llevan el nombre de los escritores que las nombran, no de los médicos que las identifican como una enfermedad. Así, la pregunta “¿para qué nos sirve la literatura?” nos conduce a ese punto fuera del saber especializado, o del discurso establecido -sea el saber médico o, en nuestro caso, el saber pedagógico- desde donde son nombradas determinadas realidades, acerca de la salud o de la educación. En sus pretensiones de racionalidad tecno-científica, la pedagogía, con conciencia de sí misma como saber establecido, nunca aceptaría nombrar sus realidades desde un punto de vista exterior al conocimiento que legitima. De hecho, la pedagogía acepta muy mal la literatura como fuente de reflexión acerca de la educación, a la que admite sólo a cambio de controlar su lectura y sus efectos de “formación”. La acepta, en definitiva, sólo si se aviene a criterios establecidos pedagógicamente.

Pero si no existen libros morales o inmorales, sino libros que están bien o mal escritos, lo que nos queda, entonces, es la pura *experiencia* de la lectura. La experiencia de un lector que sabe que ese extraño acto no podrá salvar al mundo del horror, porque a veces la lectura es precisamente la coartada que nos permite apartarnos del mundo y de la vida. Wittgenstein dijo que, *para filosofar, hay que descender hasta el caos primitivo y sentirse en él como en casa*. Esta breve cita fue recogida por George Steiner en su libro *Presencias reales*, una obra trata del encuentro con el arte: con la pintura, con la música, con la literatura. A lo largo de su libro, Steiner se pregunta qué ocurre de especial en cada uno de esos encuentros. Pensando en la frase de Wittgenstein, a la luz del ensayo de Steiner, se comprende que para filosofar, como para entender lo que leemos, lo que vemos, lo que escuchamos, necesitamos disponernos para un encuentro directo con cada una de esas formas (libros, cuadros, sinfonías). Se trata de un encuentro directo, primario, absolutamente personal y, desde luego, *arriesgado*. No podemos predecir lo que nos ocurrirá después de esos encuentros y no podremos verificar objetivamente si lo que hemos entendido es lo que había que entender: ¿Quién nos garantiza la verdad de un significado estético? Hablamos, por tanto, de la necesidad de poner la lectura, como experiencia, con el descenso a un cierto caos primitivo, con un

<sup>15</sup> Sloterdijk, P. (2001) *Normas para el parque humano*, Madrid, Siruela, p. 29.

<sup>16</sup> Deleuze, G. (2001) *Presentación de Sacer-Masoch. Lo frío y lo cruel*, Buenos Aires, Amorrortu, p. 19.



viaje hacia el desorden, allí donde la vida fluye salvaje, caótica y en parte intempestiva. Allí donde la distinción entre lo bello y lo horrible deja de ser, en ocasiones, una distinción *conceptualmente* necesaria. Allí, en definitiva, donde el lector tiene que abrirse a lo que pueda pasarle. Y esta necesidad tiene que ver con otra: con la de poner a los alumnos en relación con una lectura, o con unos textos, que no sean ya excesivamente tranquilos, transparentes. En su introducción a la edición italiana de *Schopenhauer como educador*, Giorgio Colli se refirió a esta obra en unos términos que es apropiado citar ahora: *Éste no es un libro descansado, no se dirige a aquellos que leen para relajarse. Y tampoco a los que leen para ampliar sus conocimientos. Es un libro destinado a quienes todavía tienen algo que decidir acerca de su vida y su actitud ante la cultura. Cuando sentimos en nosotros una incertidumbre semejante, el deseo de dar los primeros pasos y la necesidad de una guía que nos sostenga, el arte, la ciencia, la filosofía pueden encaminar nuestra vida a condición de que tomen la forma de una persona que nos imponga respeto y admiración. Cuando escogemos a un maestro empezamos a convertirnos en algo.*<sup>17</sup>

Pero la pedagogía, como hemos dicho, históricamente ha mantenido una relación ambivalente con los libros y con la lectura, a la que admira y de la que al mismo tiempo recela. Como antes había ya hecho Descartes en su *Discurso del método* -que abandona su formación libresca y renuncia a los viajes para encontrarse consigo mismo como una *res cogitans*<sup>18</sup>-, en el *Emilio*, Rousseau, que en sus *Confesiones* se declara un lector infatigable, declara su guerra particular contra los libros, como mucho antes que él su admirado Platón había hecho con los poetas: *Odio los libros: sólo enseñan a hablar de lo que no se sabe.*<sup>19</sup>; *El abuso de los libros mata la ciencia. Creyendo saber lo que se ha leído, uno se cree dispensado de aprenderlo. El exceso de lectura sólo sirve para hacer ignorantes y presuntuosos.*<sup>20</sup> Rousseau, que aspira a encontrar un modo en el que resulte fácil resumir la variedad de lecciones diseminadas en tantos libros, reconoce, sin embargo, que “los libros nos son absolutamente necesarios”, y por eso ofrecerá a su discípulo un libro, el único que durante mucho tiempo formará parte de su biblioteca: el *Robinson Crusoe*. Este libro es lo más cercano que Rousseau encuentra a la síntesis armónica entre naturaleza y civilización. Al final de la obra, cuando Emilio parece ya preparado para enfrentarse al mundo, y cuando el preceptor le ha asegurado una educación que le proteja del impacto de los viajes y de la lectura, su astuto preceptor lo enviará de viaje por el mundo. Emilio podrá viajar, pero no sin antes recibir del maestro ciertas instrucciones pedagógicas: *No basta para instruirse con recorrer países. Hay que saber viajar. Para observar hay que tener ojos, y volverlos hacia el objeto que se quiere conocer. Hay muchas personas a quienes los viajes instruyen menos aún que los libros; como ignoran el arte de pensar, en la lectura su espíritu lo guía al menos el autor, mientras que el sus viajes no saben ver nada por sí mismos.*<sup>21</sup> Al viaje, como a los libros, conviene no embarcarse sin protecciones, sin una cierta seguridad, pues unos

---

<sup>17</sup> Colli, G. (2000) *Introducción a Nietzsche*, Valencia, Pre-Textos, p. 33.

<sup>18</sup> Tras terminar sus estudios, Descartes considera que “ya había dedicado bastante tiempo a las lenguas e incluso a la lectura de los libros antiguos y a sus historias y a sus fábulas [...] Así pues, tan pronto como estuve en la edad de salir de la sujeción en que me tenían mis preceptores, abandoné del todo el estudio de las letras.” Descartes, R. (2002) *Discurso del método y meditaciones metafísicas*, Madris, Tecnos, pp. 70 y 74.

<sup>19</sup> Rousseau, J-J. (2002) *Emilio, o de la educación*, Madrid, Alianza, Lib. III, p. 269.

<sup>20</sup> Rousseau, J-J. (2002) *Emilio, o de la educación*, ob. cit., Lib. V., p. 675.

<sup>21</sup> Rousseau, J-J. (2002) *Emilio, o de la educación*, ob. cit., Lib. V., p. 677.

y otros entrañan siempre un riesgo.<sup>22</sup> Hay que viajar y leer *sabiendo* lo que se hace. Pero entonces, ¿dónde está la experiencia en un encuentro que está tan firmemente planificado?

Pese a este rechazo de los libros y la lectura, la pedagogía moderna insiste en su necesidad. Pero al poner al alumno en relación con esa extraña actividad que es la lectura, también de un modo tan inevitable como intencionado busca ejercer un cierto poder tanto sobre el libro (cuyo significado busca esclarecer) como sobre la lectura, cuyo tiempo pretende administrar. El peligro de este ejercicio de vigilancia de la lectura, del que se nos ha advierte en esta segunda Ponencia, es, quizá, volver excesivamente funcional y legible el texto. Se trata de una operación pedagógica que ignora los consejos que el propio Nietzsche daba a los lectores de *Sobre el porvenir de nuestras escuelas: El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su 'cultura', y, por último, no tiene derecho a esperar -casi como resultado- proyectos.*<sup>23</sup> Nada de leer, parece decirnos Nietzsche, con la mirada puesta en la fabricación de un proyecto o programa. Nada, pues, de una lectura constituida pedagógicamente, si por tal entendemos lo que hoy, y aquí mismo, solemos entender: la que culmina en un programa, un proyecto o en una práctica. Aún así, si hemos de ignorar los consejos de Nietzsche -o los hemos dejado de lado definitivamente- es porque hemos puesto fuertes riendas a una lectura liberadora, reemplazándola por otra de carácter más funcional, una lectura dotada de un significado previamente establecido, un significado que quizá se presenta como moralizador. Al deshacernos de ese componente intempestivo de la lectura que Nietzsche aconsejaba, de una forma de “leer carcajadas”, por decirlo con Ouaknin<sup>24</sup>, nos hemos aseguramos el refugio de una moral que es la antesala de una correcta pedagogía de la lectura. Esta consistiría en la exigencia de un sentido conceptual que precede y justifica la lectura, para evitar que ésta se abandone a una suerte de hedonismo autocomplaciente.

### 3. La lectura como deuda

En el siglo XVIII, Johan Christoph Gottsched representó la defensa más ardiente de un absolutismo literario que sólo admitía el humor en la literatura si era portador de un significado moral. Se trataba de convertir el humor en mero vehículo funcional de la moral, pues sólo así quedaría justificada su presencia. De algún modo, Gottsched acariciaba severas pretensiones pedagógicas de reforma moral, aunque sus obras -como *Catón moribundo* (1732)- constituyesen mamotretos tan pesados como interminables. A menudo ese deseo de reforma moral, ese interés intransigente de obligar a cambiar a los demás deriva en fanatismo. Como ha explicado muy lúcidamente Amos Oz, *el fanático se desvive por uno* y está instalado en una suerte de superioridad moral que impide todo diálogo. El fanático carece, frecuentemente, de imaginación, puesto que es incapaz de ponerse en el lugar del otro. La receta de Amos Oz contra el fanatismo es simple, es algo que está muy a la mano: *la literatura contiene un antídoto contra el fanatismo mediante la inyección de imaginación. Quisiera poder recetar sencillamente: leed literatura y os curaréis de vuestro fanatismo.*<sup>25</sup> Pero como el mismo escritor reconoce,

<sup>22</sup> Ver, sobre esto: Larrosa, J. (2003) “Viajes pedagógicamente tutelados (El control de la lectura en Descartes, Rousseau y Hegel)”, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, México, Fondo de Cultura Económica, 3ª edición, pp. 333-359..

<sup>23</sup> Nietzsche, F. (2000) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets, p. 27.

<sup>24</sup> Ouaknin, M-A. (1992) *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, París, Quai Voltaire.

<sup>25</sup> Oz, A. (2003) *Contra el fanatismo*, Madrid, Siruela, p. 31.

no es tan sencillo, pues mucha literatura se ha vertido, y se ha utilizado también, fuera y dentro de las aulas, para diseminar el odio y la superioridad moral de unos sobre otros. Con todo, ciertas obras ayudan, cierta relación con los libros ayuda, cierta manera de leer es una ayuda. Puede que leer un libro no cambie el mundo, pero algunos de ellos nos permiten que revisemos las razones que tenemos para mantener determinados prejuicios. Creemos que es aquí donde reside lo mejor de la reflexión y de la labor pedagógica en relación con la lectura: no en dar a leer para cambiar al otro, sino en ofrecer una lectura que represente una cierta alteridad, como una oportunidad para seguir pensando y pensar de otra manera.

Interesaría revisar, pues, la relación entre la pedagogía y la literatura (o lo literario), no por su contribución a la reforma moral del individuo o la sociedad, y no porque con ello estemos en disposición de seguir sosteniendo un concepto *normativo* de cultura que muchas veces es incapaz de sondear la vida, sino en relación con un *pacto literario* que establecemos a través de la experiencia de formación de una subjetividad lectora. Aquí, algunas preguntas clave vinculadas a la cuestión relativa a la *experiencia* de la lectura son: ¿existe una lectura, entendida como experiencia, en el contexto de la escena educativa? ¿Qué significa leer, cómo leemos, y también, cómo escribimos en pedagogía? ¿Son nuestros textos pedagógicos legibles o ilegibles, transparentes, y por tanto en cierto modo, textos apáticos, textos sin efecto de sentido?

Estas preguntas no son inocentes. Remiten a una cuestión quizá anterior y al mismo tiempo coyuntural; una cuestión relacionada con el modo como nos leemos, o hemos dejado de leer, en teoría de la educación. Muchas de nuestras discusiones académicas, por ejemplo las que en los últimos años hemos tenidos dentro de este mismo escenario, han derivado hacia este tipo de cuestiones. Se ha preguntado, por ejemplo, si al cambiar el tema de discusión académica modificamos también el lenguaje con que abordamos nuestras nuevas preocupaciones; se ha sugerido que el *contenido* del conocimiento pedagógico -aquello que tenemos que saber sobre la educación- en el fondo es independiente de la *forma* como escribimos los textos donde los hacemos visibles, porque lo que interesa, en el fondo, no es transmitirlos, sino volverlos comunicables; es decir, de nuevo, hacer del texto pedagógico un texto transparente, legible.

Martha C. Nussbaum argumenta, en *El conocimiento del amor*, una tesis que puede también aplicarse a la pedagogía. Señala que la tendencia predominante de buena parte de la filosofía angloamericana contemporánea ha sido ignorar la relación entre forma y contenido, *tratando el estilo como algo en buena medida decorativo, irrelevante para la expresión del contenido y neutral frente a los contenidos que se pudieran transmitir.*<sup>26</sup> Es como si las verdades que el filósofo tiene que transmitir, o el teórico de la educación, en nuestro caso, requiriesen un estilo claro, sencillo, máximamente legible y no narrativo. Tal vez aquí habría que recuperar esa concepción del texto (filosófico, y, por qué no, también pedagógico) que lo entiende como una creación expresiva cuya forma debería formar parte de su pensamiento, un texto y un discurso dirigido a muchos tipos de lectores no expertos, unos lectores en cuya lectura pueden verse alterados, modificados o transformados, es decir, inquietados. En todas estas discusiones lo que nos ha preocupado, por lo menos a algunos de nosotros, no es tanto si se lee más o menos, sino qué les damos a leer a nuestros alumnos y qué tipo de experiencia de lectura y de escritura hacemos nosotros, los que se supone producimos conocimiento sobre educación; si nuestro modo de construir textos pedagógicos se

---

<sup>26</sup> Nussbaum, M.C. (2005) *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*, Madrid, Antonio Machado Libros, p. 33.

inscribe o no en una escritura pedagógica que, como señala Max van Manen, también requiere una *lectura sensible: el lector debe estar preparado para prestar atención, tanto a lo que se dice “en” las palabras como “a través” de ellas.*<sup>27</sup>

Esta elaboración narrativa de los textos pedagógicos, textos que se escriben cuando forma y contenido quedan estrechamente vinculados, puede afectar también al “diseño”, como hoy se dice, de las disciplinas que enseñamos en nuestras facultades. En un contexto donde la instrucción en competencias, habilidades y destrezas tiene primacía, al menos en la enseñanza universitaria, ¿qué sentido tiene elaborar “programas con argumento”? Un programa con argumento -dice Duch- es aquél que se puede asimilar a un *relato*.<sup>28</sup> Se trata de una cierta clase de narrativa, donde los elementos biográficos, subjetivos y ensayísticos resultan centrales. La cuestión es volver relevante la disciplina para el “sujeto” -para el hombre que estudia, para el sujeto que aprende, para el individuo que lee-, no para el “sistema”, sea cual sea éste. Exactamente lo contrario de tales programas con argumento es la excesiva especialización de las disciplinas que, al carecer de una narrativa que las aglutine, hacen que el sujeto pierda “el hilo de la narración”, o esa lógica de la competencia, que se define siempre *antes* de que el sujeto haga experiencia, y está convencida de que la identidad de un educador -un pedagogo, un profesor universitario o un maestro- es siempre una identidad estable e inmutable, o sea, algo definible e identificable al margen del transcurrir del tiempo y de la experiencia. La realidad quizá es justamente la contraria: sólo porque nunca conocemos con absoluta certeza el final de una acción, por ejemplo la de la acción de leer, se puede, se debe y se tiene que decidir, ya que de lo contrario más que una decisión libre estaríamos ante una deducción lógica o una causación mecánica. Porque no conocemos el resultado, y porque no podemos, por tanto, definir una competencia antes de ponernos a prueba, antes de la experiencia, el tiempo del enseñar (y del aprender) no es un tiempo cronometrable, un tiempo mecánico y vacío, sino un tiempo *con sentido* -un tiempo que *consentimos* a base de lo que decidimos hacer con él-, una *actuación dramática*, algo que no podemos medir pero sí *argumentar*, o *narrar*, o *contar*, es decir, ponerla en un relato.<sup>29</sup>

Resulta que, como dicen los autores de la Ponencia, el tiempo de la lectura es un tiempo muy particular. Desde luego no es una temporalidad cronometrable (*Cronos*), sino más bien una *temporalidad oportuna* (*Kairós*). Cada vez que empezamos una acción como la de la lectura, iniciamos un *argumento* (algo que tiene principio, mitad y final) que vuelve comprensible la actividad que realizamos. El tiempo del leer, a diferencia de otras modalidades de tiempo, es una temporalidad a-métrica, un tiempo que no se puede medir con nada externo a ella. Es una acción que no cabe en el tiempo que se puede cronometrar; es, de hecho, lo infinito encerrado en la experiencia misma de la finitud humana, que se caracteriza por lo indisponible, por la ambigüedad y por la contingencia. El tiempo del leer es, así, un tiempo elástico, flexible, libre; un tiempo en el que hay tanta libertad para comenzar como para dejar la actividad de leer. A diferencia de un tiempo métrico, es un tiempo que cuenta y tiene presente el sentido. Independientemente que sean escritos en prosa o en verso, los libros que leemos -la literatura-, o que damos a leer a nuestros alumnos, entendidas como modalidades del arte, son inscripciones del habla, son el tiempo mismo del habla que *permanece*. Son pedazos de tiempo que se ofrecen como *ritmo*, como *anuncio* de una forma que nunca

<sup>27</sup> Manen, Max van (2003) *Investigación educativa y experiencia vivida*, Barcelona, Idea Books, S.A., p. 147.

<sup>28</sup> Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*, Barcelona, Herder.

<sup>29</sup> Sigo aquí algunas ideas de: Pardo, J. L. (2004) *La regla del juego. Sobre la dificultad de aprender filosofía*, Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, pp. 231 y ss.

deja de ser inminente -pues siempre permanece en el tiempo y nunca fuera de él-, o como *testimonio*, como *memoria*, como *lamento* o como *herida*. Por eso leer es arriesgarse a ser leído, es arriesgarse a adentrarse por terrenos indómitos, es atreverse a transitar terrenos sin excesivas protecciones, pues si anulamos del todo el peligro también anulamos la fuerza transformadora e impedimos el acontecimiento.

En su novela *Hallucinating Foucault*, Patricia Duncker hace decir a Paul Michel -*alter ego* de Michel Foucault- a su joven amante: *Yo pido a los hombres lo mismo que pido a los textos de ficción, petit: que sean abiertos, que contengan en sí la posibilidad de ser y de cambiar a todos aquellos que encuentren en su camino. Sólo así se establecerá la dinámica necesaria entre el escritor y el lector. Y dejará de ser importante distinguir entre lo bello y lo horrible.*<sup>30</sup> La lectura es la posibilidad del cambio, que depende de una apertura al mundo y de una práctica casi imposible del silencio: porque estar solo la mayor parte del día significa que podemos estar en disposición de escuchar ritmos diferentes que no determinan las otras personas. La lectura imposible que escucha el ritmo de las palabras nacidas del silencio, al mismo tiempo que nos distancia del dolor del mundo que a veces podemos llegar a sentir, nos ayuda a crear formas a partir de la memoria y del deseo.

El lector puede formar una sociedad de amistad con los muertos a los que lee. Eso es cierto. Pero, sobre todo, es cierto que el lector no tiene más remedio que formar sociedad con los que ya están, aunque no se encuentren cerca de él espacialmente. De lo que se trata, al percibirnos como herederos, al saber que el mundo ya estaba ahí antes de nuestra llegada y que probablemente seguirá tras nuestra partida, es que podemos llegar a aceptar el hecho de que los muertos pueden discutir nuestra palabra -y por eso los leemos- lo mismo que los que nos rodean y todavía nos acompañan. Leemos para aprender a ser mortales y finitos: para vivir y para morir, y para comenzar de nuevo. Leemos y con ese simple acto nos ponemos en contacto con todos los que nos precedieron para, tal vez, reconocer una singular deuda, que el escritor Yves Simon define de este modo: *La deuda: lo que se debe a ellos, célebres o desconocidos, que nos han precedido, que, de una u otra manera, han enriquecido nuestros días desviándonos de un trance difícil, que han encontrado espacios de inteligencia que podemos seguir ofreciéndonos la ilusión de creer que nos parecemos a ellos. Es a ellos a los que se debe mirar, testamentarios mudos, mártires o vividores, aquellos que han empujado su vida ante las exigencias de un azar imprevisto y han resistido ante la entropía imparable, una panoplia de saber-vivir y de saber-morir, resistentes al malestar cotidiano que, en fin, pese a todas las guerras del cuerpo y el espíritu, han permitido que se respire mejor, aliviando el peso de vivir.*<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Duncker, P. (1998) *A sombra de Foucault*, Lisboa, Gradiva, p. 96.

<sup>31</sup> Simon, Y. (2003) *Le manufactures des rêves*, París, Grasset, p. 253.

# Nuevos textos, nuevas lecturas educativas

**Pilar Casares García**

**Francisco Javier Jiménez Ríos**

**Universidad de Granada**

La presente addenda, como lo son todas en la trayectoria del SITE, no es sino marginalia a textos que nos interpelan: El de la profesora Anna Pagés en la ponencia y todos aquellos otros textos –no siempre en letra impresa sino de muchas otras naturalezas- que esperan agazapados a ser leídos.

## **Arte, interpretación y laboratorio**

Si expresar y sugerir es propio del arte, también es propio de quien se encuentra frente a la obra artística sentirse apelado tanto por aquello que percibe como por lo que esta contemplación le hace experimentar: Aquello que ante el objeto piensa, siente, recuerda o imagina; y, en este acto, brota lo que se es, lo que se proyecta, lo que se añora. El artista sugiere, quien contempla interpreta.

La pintura de Chardin comentada en la ponencia posee un fuerte potencial sugeridor respecto al acto de leer: Un acto privado, en un espacio seguro, investido de solemnidad, enfrentado al tiempo. Si a través de esta obra se entrecruzan literatura y pintura, a nosotros nos ha resultado sugerente no sólo el lienzo y su comentario, sino también el título de la obra, que cambia de *Chimiste dans son laboratoire* a *Un filósofo ocupado en su lectura*, según se expresa respectivamente ya en el rótulo que figura en el Museo del Louvre, ya en el texto de Steiner. Sin ánimo de interpretar, sino únicamente de manifestar lo que nos sugiere, en esta transmutación del título hemos visto una metáfora, una equivalencia que nos parece acorde con la escena y el personaje representados: No parece descabellado asimilar metafóricamente la imagen del químico en un laboratorio provisto de su correspondiente instrumental, con la del filósofo que despliega su actividad en otra suerte de laboratorio y con medios diferentes, pero buscando igualmente el conocimiento. Al fin y al cabo, *laboratorio* –de *labor*– no es

sino el lugar en donde se trabaja, experimenta o investiga. Ciertamente, la imagen mental que formamos al pensar en un químico puede ser no sólo muy específica cuando se trata de representar el espacio en que se encuentra y el diverso instrumental que utilizará, sino también muy distinta de la que evocaríamos si pensamos en el quehacer del filósofo y, sin embargo, entre ambos hay un paralelismo. En el cuadro, el hombre que lee –o, si se prefiere, el filósofo que reflexiona– ocupa, como el químico, un espacio en el que trabaja en una actividad de investigación equiparable aunque distinta, del mismo modo en que es diferente su instrumental.

### **Leer: ¿Un solo laboratorio?**

La lectura abre la puerta de dos laboratorios o, si se prefiere, dos posibles guaridas: La exterior –el entorno físico que en el acto de leer queda reservado a la privacidad– y la interior –la del yo, abierta voluntariamente sólo a unos pocos– y en donde la persona se retira en silencio al auto-diálogo, al espacio íntimo –el más oculto y sagrado– del autoencuentro, que es para cada cual un espacio permanentemente presente: El lugar del yo, y guarida en cuanto sitio reservado fuera del alcance de los ojos de los demás, pero, al mismo tiempo un sitio/laboratorio expuesto permanentemente al intercambio con el entorno.

De estos dos laboratorios, el segundo está permanentemente presente, pero no el primero: No siempre nos encontramos –como el Aved retratado por Chardin– en la privacidad doméstica, en la quietud de un laboratorio buscado intencionalmente. La intimidad del yo siempre nos acompaña, no así la privacidad. Y, sin embargo, las lecturas son omnipresentes en la medida en que los mensajes lo son. En esta addenda queremos plantear la presencia constante del laboratorio interior –el laboratorio íntimo del yo– enfrentado al laboratorio externo –no siempre guarida o espacio privado–. En efecto, consideramos la lectura como experiencia permanente porque leer es interpretar los signos de cualquier tipo, no únicamente los lingüísticos, sino los múltiples y diversos mensajes del entorno. Hablamos aquí de una lectura que no ha sido buscada y que no encuentra su refugio en el espacio doméstico, sino de una lectura que invade la guarida íntima del espacio interior de la persona en cualquier lugar; así, frente a la lectura como espera, queremos referirnos al mensaje como espera: Las numerosas escrituras –de muy diferentes naturalezas– que interpelan al lector, esperan eco en su lectura y nos hacen permanentemente lectores. Así, leemos –interpretamos– el rostro de los demás, sus

gestos y expresiones, sus silencios, su risa, la entonación y potencia de voz con que pronuncian sus palabras, las concordancias o contradicciones entre aquéllas y las palabras; leemos en la mirada y en la vestimenta del otro; leemos en los medios de comunicación; leemos en la diversidad del espacio urbano. Hoy, aun en la intimidad del laboratorio doméstico, los textos que esperan –e incluso nos reclaman– se multiplican e irrumpen en la guarida en forma de radio, televisión, telefonía fija o móvil u ordenador. También leemos en las calles textos de la más diversa procedencia: Mensajes icónicos, acústicos, gráficos, mensajes viales, informativos, publicitarios, mensajes que animan a la lectura en el sentido más literal de la expresión, mensajes reivindicativos, mensajes/denuncia, mensajes ociosos, mensajes críticos o rebeldes, mensajes que llaman al civismo, a la igualdad o a la convivencia pacífica, mensajes que invitan a eventos culturales y un largo etcétera. La escritura de la calle llega al espacio íntimo de cada cual alejada de la guarida doméstica, las más de las veces de forma inesperada, a retazos, fragmentada, caótica, irrumpiendo en el lector. El yo es entonces lugar de confluencia del caos, en donde éste es –o ha de ser– (re)interpretado y ordenado. Y siempre en el acto de leer, sea o no a través de la palabra, se produce una suerte de alquimia del pensamiento; alquimia del pensamiento que, a su vez, es alquimia del ser. No soy la misma persona después de haber leído.

En el laboratorio del nuevo Aved se han producido al menos dos fenómenos: Por una parte, ya no es un espacio completamente al abrigo de la intemperie, ya no es plenamente una guarida; por otra parte, la propia intemperie se ha convertido en laboratorio. Mientras, el laboratorio del yo queda permanentemente expuesto ante los restantes y múltiples laboratorios exteriores –la mayoría ajenos o disruptores de la privacidad doméstica– en los que numerosos textos permanecen a la espera y las más de las veces encontrarán, se quiera o no, eco en el interpelado, para quien no caben sino tres opciones: En primer lugar, la indiferencia defensiva ante la omnipresencia de la textualidad; en segundo lugar, el riesgo de absorber de forma acrítica, es decir, de entrañar sin reposo, sin ceremonia, sin marginalia la miscelánea de textos inesperados; en tercer lugar, imprimir el sello del pensamiento propio, de la interpretación personal, de la toma de conciencia, de la elección más libre realizadas desde el propio ser, pensar, elegir, hacer, hacerse. Es en esta tercera posibilidad donde encontramos espacio para la educación: Educar ha de ser estimular en el lector las marginalias, el trabajo del pensamiento libre, reflexivo y creativo; es el trabajo del ser y del hacerse, de decidir si ante el “texto” el lector refuerza su yo o si permite al texto leído que haga de él otro yo distinto, que sea, en



cualquier caso, un yo más conscientemente elegido. Frente a la indiferencia o la absorción pasiva, creemos, pues, que hay un espacio para la educación, cuyo cometido ha de ser –al modo zubiriano- , apoyar la apropiación creativa; y ello no sólo por las razones ya aducidas, sino porque no pensamos que nuestro momento social y temporal sea ajeno a una revolución axiológica, máxime cuando vivimos en un tiempo en que el mensaje para Aved parece ser, como provocadoramente nos sugiere un graffiti en el centro de la ciudad “la letra impresa es peligrosa”.



### **Leer: Apropiación creativa**

Nos encontramos inmersos en un mundo saturado de textos que esperan queriendo provocar nuestra lectura. Unos están, otros nos invitan, algunos –como los de tráfico- nos obligan; pero de algún modo todos tocan lo más íntimo de nuestro yo, en su guarida.

En la actualidad de nuestro vivir estamos enfrentados de diversas maneras a los textos que están, a los que nos buscan y a los que buscamos, a los que estuvieron y permanecen o resurgen. La actualidad vital de nuestra realidad personal se configura en un continuo acto de lectura marcado por un tiempo-espacio concreto en el juego dialéctico de dos tiempos de espera (el de los textos y el de nuestra lectura) que se va resolviendo en el encuentro de dos deseos envueltos en una diversidad intencional.

Desde que el hombre es el que se levanta para ser capaz de palabra (Leroi-Gourhan), la lectura ritma nuestro crecimiento personal e histórico. Leer constituye una acción fontal de la realidad personal humana en la marcha de su realización. En cuanto que la realidad personal es una realidad comunicativa, la lectura se muestra como una experiencia radicalmente humana, constitutiva de su propia realidad.

Pretendemos ahora (segundo momento de nuestra reflexión meditativa) poner de relieve algunos momentos del proceso dinámico de la lectura, en cuanto experiencia humana original y originante del crecimiento personal e histórico, a partir de las

reflexiones de Anna Pagés, leídas desde una perspectiva zubiriana, en nuestra experiencia personal y educativa, con el horizonte abierto en el tiempo de la espera inherente a la dificultad de esta experiencia humana.

La lectura se nos muestra como un proceso de apropiación-creativa en la actualidad de los textos, que nos tocan, en el dinamismo de apropiación de posibilidades y creación de capacidades que constituye el devenir de la marcha histórica como estructura dinámica de acumulación poética.

Un proceso de apropiación creativa en el que podemos indicar tres momentos, en estrecha relación con los señalados en la ponencia que provoca nuestra addenda: Presencia, extrañamiento y entrañamiento; o, dicho en términos más cercanos a la teoría del conocimiento: Ingenuidad, lucidez, lúcida ingenuidad.

**a) Presencia.-** Tanto en la lectura de los textos que buscamos como en la de los textos que se nos muestran podemos indicar, de diversas maneras, un momento de presencia o ingenuidad marcado por el asombro de la experiencia del encuentro en el interior de nuestra guarida. Una experiencia personal que se muestra en una gran diversidad de emociones primigenias, desde la fruición incipiente hasta la ira contenida.

En este primer momento ocupa nuestra meditación la lectura de Steiner, pero abriendo el espacio descriptivo a los textos que nos esperan, que están y nos invitan o nos invaden. Un momento que no es superado sino que permanece como vestigio de un encuentro que no es principalmente místico, un encuentro radicalmente humano marcado por los rasgos de nuestra temporeidad constitutiva.

**b) Extrañamiento.-** El encuentro provoca el extrañamiento en una confrontación necesaria de los textos y las esperas. Se nos muestra el segundo momento de la experiencia humana de la lectura. Estamos rescatando el paso por Gadamer. Un paso que implica la lucidez en el conflicto de lo diverso, a la vez que la reclama como algo necesario para abrir el horizonte adecuado de la espera. Casi se confunde el quehacer del filósofo como químico en el laboratorio tenso de la guarida. El texto constituye una interpelación que es mejor afrontar de la manera más consciente posible, asumiendo el desgarrón del extrañamiento que provoca y la fragmentación que posibilita.

Pero se trata de un paso que no pasa. El extrañamiento permanece abriendo el horizonte de la espera en la apropiación. No pasamos por Gadamer para llegar a Heidegger: El paso de Gadamer actualiza en nuestra entraña el horizonte abierto en hacia Heidegger. Estamos extrañados buscando lo que el texto nos dice o nos quiere decir. Es un tiempo de espera en el que hemos de resistir la huída, un tiempo de apropiación que abre la espera creativa.

**c) Entrañamiento.-** No es posible permanecer mucho tiempo en la espera dual de una confrontación que se ha de resolver hacia lo simbólico, pues de otra manera paralizaría a la persona con una fijación diabólica en lo más íntimo de sí misma. Sin embargo, aunque el tiempo del extrañamiento ha de ser superado, de alguna manera permanece no sólo en el símbolo construido, sino que –además- puede permanecer como texto que aflora cargado de significado después de muchos inviernos: ¡Quería decir...!

Esa cierta superación simbólica del extrañamiento que el texto provoca en la guarida augura el horizonte de la lectura como tiempo de la espera. Los textos esperan en la calle, y en la guarida. La densidad de cada texto se recrea en la reflexión meditativa y en los complejos procesos del pensamiento humano que nos llevan a disfrutar la genialidad de un momento interpretativo, de un momento de lectura inesperada y sorprendente.

Nos hemos adentrado en el tercer momento del proceso de la lectura: El entrañamiento, momento en que hacemos del texto parte de nuestra propia mismidad. El texto se incorpora a nuestra entraña como realidad inmediata y como posibilidad futura de crecimiento personal. El texto que nos ha tocado y nos ha sacado de nosotros mismos se ha constituido en dinamismo constitutivo de nuestra propia entraña.

Finalmente, la lectura -en cuanto experiencia humana- es un proceso de apropiación-creativa, en el estar-dando-de-sí, que constituye la realidad personal humana y el devenir de la marcha histórica. El texto constituye una posibilidad que nos apropiamos de manera creativa ensanchando nuestra propia realidad y generando capacidades que engrosan el caudal acumulativo de la historia.

## **Tiempo de espera educativo**

El grado de creatividad en la apropiación abre el tiempo de la realización personal como tiempo de espera educativo. En el sistema lector-texto la principalidad ha de ser siempre del lector, pues de otro modo se imposibilita la realización personal y el crecimiento histórico precipitándonos hacia la alienación por la ideología. Dicho de otra manera: Si permanecemos en el momento de ser leídos por el texto, entonces se ha producido una fidelización con la consiguiente despersonalización y brota la agresividad personal e histórica propia de estas situaciones de claudicación, casi sagrada, ante el texto.

En el tiempo-espacio creativo de la apropiación se abre la posibilidad y la necesidad de la educación como dinamismo personalizante de la lectura. El tiempo de la educación es el tiempo adecuado para la apropiación personal y colectiva, que el maestro puede facilitar de diversas maneras: Facilitando la creatividad del lector, compartiendo las destrezas lectoras, ofreciendo textos, incluso trayendo –de alguna manera- aquellos que tienen su contexto en la calle, en la que se encuentran dispersos y expectantes.

Y el final se transforma en principio: Ha sido justamente ese ejercicio de traer y leer textos de la calle, de las calles de Granada, lo que ha motivado la realización de esta addenda a la “Lectura como experiencia humana”, profundamente humana, constitutiva de lo humano, como espera y comunicación, en su dificultad y riqueza.

### **A modo de síntesis:**

1. No todo texto es letra escrita.
2. No hay una sola guarida para la lectura. Planteamos una guarida externa – laboratorio del espacio físico que rodea al sujeto- y la guarida interna del espacio íntimo de la persona: El yo.
3. En el acto de leer el laboratorio interno del yo está permanentemente presente, mientras que los laboratorios externos –numerosos y dispersos- no siempre son domésticos, no siempre son guarida, sino que irrumpen y son ajenos a la paz necesaria para la reflexión y el entañamiento sosegados.
4. Todo espacio externo es laboratorio y texto al que el yo puede responder ya sea con la indiferencia derivada de la saturación, con la absorción pasiva o con la

interpretación activa que selecciona, critica, decide y se hace de un modo más consciente.

5. La intervención educativa ha de procurar una interpretación activa de los textos de toda naturaleza, de modo que se facilite el crecimiento personal con el consiguiente impacto en la realidad histórica y social. Ello requiere tanto la concienciación como la formación de los profesores para hacer frente a estos nuevos retos.

#### BIBLIOGRAFÍA

GADAMER, H. G. (1988) *Verdad y Método*, Salamanca, Sígueme.

HEIDEGGER, M. (1989) *Serenidad*, Barcelona, El Serbal.

LEROI- GOURHAN, A. (1965) *Le geste et la parole*. París, Bibliothèque Albin Michel.

PAGÉS, A. (2007) *La dificultad de leer y el tiempo de espera*, XXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Lloret de Mar.

ZUBIRI, X. (1989) *Estructura dinámica de la realidad*, Madrid, Alianza.

## De la lectura ¿Qué se puede esperar?

Joaquín García Carrasco  
Universidad de Salamanca

“Te escribo, en primer lugar, en nombre de los lectores vitalistas y vividores, aquellos para los que la lectura es una experiencia vital o, dicho de otro modo, aquellos que leen no por amor a los libros sino por amor a la vida, aquellos para los que la lectura es esencial en su forma de sentir o de palpar o de saborear la vida, aquellos para los que leer es inseparable de su conciencia de estar vivos, de su sentimiento de estar vivos, y de la intensidad de estar vivos, aquellos para los que la lectura es fundamental en la elaboración de una forma de vida.”

*J. Larrosa-Ponencia 2*

### Lectores que leen y escriben para vivir

Es verdad: hay lectores y escritores que leen y escriben para vivir, porque ya no pueden vivir sin leer o sin escribir, porque quisieran vivir y morir con esas botas puestas. La primera vez que me topé con esta afirmación -habrá ocurrido probablemente en más ocasiones-, al menos la primera vez que me alcanzó, estando yo debidamente preparado para recibir toda su carga de sentido, fue leyendo una obra de A. Manguel<sup>1</sup>. Llevaba años comprobando y analizando el proceso de metamorfosis del concepto de alfabetización en la Sociedad digital. Había empleado años, rastreando por los libros, lo que los expertos entendían que habían sido, lo que están siendo, las consecuencias de la contingencia de la lecto-escritura para los seres humanos, para sus mentes y para sus prácticas. Fue entonces cuando me sobrecogió la confesión, figuraba como lema y cabecera para un capítulo del libro A. Manguel: “leer para vivir”. La frase era atribuida a Gustavo Flaubert. Indicaba el texto que procedía de una carta a Mlle. de Chantepie, fechada en junio de 1857. Investigué la cita con el objetivo de comprobar el sentido vital de tal modalidad de lectura. Repasé los volúmenes de la correspondencia de G. Flaubert<sup>2</sup>, porque la cita resultó incorrecta. En carta del 18-05-1857 indicaba el autor a la mencionada señorita: “tome la vida, las pasiones y a usted misma como tema (*“sujet”*) de ejercicios intelectuales”; da fe Flaubert de que en el ardor del estudio de los textos se dan “alegrías ideales hechas para almas nobles”. En carta del 12-12-1857, la anima a que de curso a sus ideas sobre el papel, a que escriba, “aunque no sea sino por motivos de salud física”. En otra carta de 1-03-1858 le proponía “lea y anote lo más que pueda, os encontrareis mejor”. Por fin, el 2-12-1858 confesaba Flaubert: “un libro siempre ha sido para mí una manera de vivir (*“une manière de vivre”*) en un entorno insólito”<sup>3</sup>. Se lo había advertido en fecha anterior, el 4-09-1858: “el único modo de soportar la existencia es el de aturdirse en la literatura, como si de una orgía se tratase”.

Soy del mismo parecer, en cuanto a la lectura como forma de vida, porque me siento en la misma experiencia: una parte del tiempo que dedico a leer y a escribir, ya no tiene otro motivo que no sea mantener encendida la llama de la vida, en la que se van

<sup>1</sup> MANGUEL, A. (2005) *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza, p.13.

<sup>2</sup> FLAUBERT, G. (1910) *Oeuvres complètes. Correspondence. Troisième série (1854-1869)*. Louis Conard.

<sup>3</sup> Id.id. p.202.

quemando y quedando en cenizas muchas otras cosas: mantengo momentos en los que leo y escribo para seguir encandilado. Esta modalidad de lectura la alimentó el trato pertinaz con muchos libros, aunque no perteneciesen al género académico que se apropió el calificativo de “literatura”. Literatura –como ocurre con agricultura y arquitectura-, podría, hoy, considerarse el término para referirse a la cultura del libro, para aludir al poder que la mente adquiere en el trato con el pensamiento y con la vida, mediado por la letra. De la misma manera que podríamos estudiar el poder que la mente del ser humano adquirió mediante el trato con el mundo de la vida mediado por la palabra y la voz: las voces de la mente<sup>4</sup>, la formación de la mente mediante la práctica con la palabra. El papel de la acción mediada por la palabra lo intuyó magistralmente Vygotski<sup>5</sup>, se confirmó en ello su amigo y discípulo Luria<sup>6</sup>, lo desarrolló en profundidad Bajtin<sup>7</sup> y muchos más.

J. L. Sanpedro profesa que ha alcanzado un nivel semejante de experiencia; él lo expresa con otra fórmula, que condensa la otra mitad de la experiencia posible: “escribir es vivir”.

“...me mueve a escribir:...descubrirme a mí mismo para descubrir a otros y encontrarnos todos, para vivir más”<sup>8</sup>

José Saramago es, si cabe, aún más explícito.

“En cierto sentido se podría decir que, letra a letra, palabra a palabra, página a página, libro a libro, he venido, sucesivamente, implantando en el hombre que fui los personajes que creé. Considero que sin ellos no sería la persona que hoy soy, sin ellos tal vez mi vida no hubiese logrado ser más que un esbozo impreciso, una promesa como tantas otras que de promesa no consiguieron pasar, la existencia de alguien que tal vez pudiese haber sido y no llego a ser”<sup>9</sup>

Todas las referencias dan testimonio de que los seres humanos tienen una segunda vida (“second life”), tan necesaria como la primera, aquella en la que se muere; en esta segunda forma de vida, la vida en los dominios de la cultura, es donde tiene pareja importancia a la del comer de la primera, tener voz, que te den la palabra, saber escribir, leer para vivir o escribir por vivir, leer y escribir para aprender a no morir, mientras se vive. También han sido muchos los autores que han investigado, convencidos, las innovaciones en la elaboración de los poderes de la mente, a partir de la contingencia de la escritura<sup>10</sup>.

Todas estas indicaciones, y muchas otras que proporciona la Ponencia-2, hablan a favor de una multiplicidad evolutiva de las formas de la *alfabetización*, las cuales van desde una práctica que se inicia deletreando, aprendiendo el código, pasando por otras que crean o fracasan en la cristalización del “habitus” lector -la mente configurada en sus operaciones superiores por el hábito de trato con la lectura y con la escritura-, hasta llegar a la situación de la mente entretegida en la práctica de la lectoescritura, porque se ha convertido en parte de su modo de vivir. Este Seminario de lectores es una prueba,

<sup>4</sup> WERSTCH, J.V. (1993) *Voces de la mente : un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*, Madrid. Visor.

<sup>5</sup> VYGOSTKI, A.S. (1983) *Pensamiento y lenguaje : teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, La Pléyade.

<sup>6</sup> LURIA, A. (1987) *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona, Martínez Roca.

<sup>7</sup> BAJTIN, M.M. (1984) *Esthétique de la création verbale*. París Gallimard.

<sup>8</sup> SAMPEDRO, J. L. (2005) *Escribir es vivir*. Barcelona, Plaza Janés, p.17.

<sup>9</sup> SARAMAGO, J. (2002) *Palabras para un mundo mejor*. Santillana Ediciones Generales, Madrid., p.16.

<sup>10</sup> OLSON, D.R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa

piensan los “seminaristas” con referencias de lectura, dan pruebas de “habitus” lector y de hiperlectura ¿Cómo es posible que el impacto de esta blanda técnica, la técnica de escribir, que se aprende de tan pequeño y en tan poco tiempo, haya entrado tan hondo en la vida de los humanos alfabetizados?

### **La fuente de la Sabiduría en las culturas ágrafas**

No evolucionó la mente desde el homínido para que el humano consiguiera ser alfabeto, ni se puede afirmar que nacemos para aprender a leer, esto equivaldría a reiterar la creencia en un proceso evolutivo construido bajo diseño. Decía Camilo José Cela Conde en una conferencia, que es más justo decir que evolucionó por la ventaja que suponía en la sabana poder distinguir entre la fruta verde y la madura, y otras cosas así, relacionadas con la supervivencia y la descendencia. El desarrollo cultural alcanzado por los seres humanos, antes de la aparición de la escritura, en sentido estricto, debió ser admirable; el grado de comprensión de los entresijos de la vida podría en muchos aspectos, aun hoy, ser envidiable. Para cuando aparece la escritura, los seres humanos habían conquistado prácticamente todos los ecosistemas de la Tierra, se habían reproducido con extraordinaria eficacia en ellos, dejando evidencias fósiles que hacen las delicias de los paleoantropólogos; habían desarrollado tecnologías de producción y técnicas de desarrollo cultural, empleando el recurso instrumental y las virtualidades de la oralidad, aspectos que estudia la pragmática del discurso oral, la pedagogía de la oralidad<sup>11</sup>.

Por su enorme calidad de comprensión, el abuelo de José Saramago fue “el hombre más sabio del mundo”, aunque no sabía leer ni escribir<sup>12</sup>. Grandes libros cardinales de la cultura de Oriente y de Occidente dejaron leve huella del inmenso valor de las culturas orales, porque esos libros fueron, en buena medida, intertextos sobre aquellas tradiciones que habían recorrido el tiempo de boca en boca; y, a pesar de tan somero escanciado, lo que nos queda de aquellas habladerías sigue siendo venero inagotable donde aliviar nuestra necesidad de sabiduría: en los Vedas, en la Biblia, en la Ilíada y en la Odisea.

Pero, entonces ¿por qué ha sido tan colosal el impacto de la escritura, dónde tuvo lugar el impacto de la escritura y la lectura, para que hayan sido tan grandes sus consecuencias? Estas preguntas, sin duda, abren un capítulo imponente sobre la teoría de la mediación, instrumental y técnica, de las operaciones mentales superiores y un capítulo imprescindible para la comprensión de los procesos de formación de los seres humanos; por eso, la lectura y la escritura constituye uno de los meollos de la teoría de la educación, porque la educación es un proceso de construcción vital en los seres humanos con esas mediaciones instrumentales y con todo lo demás. Al mismo tiempo, considero que esta pragmática general de la comunicación mediada instrumentalmente constituye un marco de referencia, en el sentido que atribuye a la expresión “cadres de l’experience” E. Goffman<sup>13</sup>

Cada vez estoy más convencido de que entre las grandes innovaciones comportamentales de la especie humana estuvo, por diversos motivos biológicos, la

---

<sup>11</sup> Sirva de ejemplo de esta propuesta de estudio BOURDIEU, P. (1987) *Ce que parler veut dire : l’économie des échanges linguistiques*. París, Fayard.

<sup>12</sup> SARAMAGO, J. (2002) O.c. La referencia se contiene en el Discurso para la recepción del Nobel.

<sup>13</sup> GOFFMAN, E. (1991) *Les cadres de l’experience*. París, Ed. du Minuit.



ventaja adaptativa, no sólo de poder aprender (de ello habían dado pruebas otras muchas especies), sino de algo más: el poder enseñar. Somos una especie pedagógica, David Premack, el primatólogo, nos llamó “animal pedagógico”<sup>14</sup>. Resumo aquí lo que estudiando este asunto (es decir, en un recorrido de hiperlectura, llamando a los libros y los libros llamándome a mí) creo haber encontrado<sup>15</sup>.

Parece que a muchas especies se las ha visto, sin que la observación genere dudas, en estado de aprender y haciéndolo con éxito. Sólo la especie humana muestra evidencia de la función patente y generalizada de enseñar. Todos andamos tratando de enseñarnos unos a otros, siempre; todos andamos a la práctica de dar lecciones: por lo que hacemos o por lo que dejamos de hacer; tanto si acudimos como si dejamos de ir; tanto si tenemos la palabra como si nos la quitan. Esta función, en plenitud de ejercicio, requiere de una compleja función que suele denominarse “teoría de la mente”. Podríamos resumirla así. En la evolución de los humanos, especialmente para el segundo sistema replicante o *selección cultural*, fue ventajoso acrecentar la “autoridad de primera persona”, la *conciencia* del proceso de comportamiento cognitivo y emocional, y las conjeturas, las convicciones y las predicciones acerca de estos estados mentales en el Otro, como criterio para orientar el propio comportamiento. Algunos filósofos llegan más lejos y estiman que, a pesar de las apariencias, no tenemos un entendimiento más privilegiado de la propia intimidad que el que podemos tener de alguien a quien observamos<sup>16</sup>. “Ahora los filósofos se han dado cuenta de que parte de nuestra comprensión de los conceptos (o predicados mentales) consiste en saber qué tipo de comportamiento observable justifica la adscripción de estos conceptos en los demás”<sup>17</sup>. Es como si la calidad de nuestra autoridad de primera persona dependiera de la *capacidad de ponernos en el lugar del otro*; como si en la medida en que nos cerramos a la comprensión de otros enturbiáramos nuestra propia comprensión. Las madres de otras especies animales no saben que sus hijos no saben; pueden sacrificarse altruistamente por ellos, pero no parecen capaces de ponerse mentalmente en su lugar; en algunas especies aparecen evidencias de que se dan cuenta de la situación de riesgo, comprenden elementos de la situación en la que se encuentran otros. Proporciona ejemplos sorprendentes F. Vaal en su último libro editado en castellano<sup>18</sup>. En cualquier caso, queda patente que el potencial global de las funciones mentales humanas está vinculado a las funciones mentales de entendimiento social.

“Toda nuestra vida de relación se basa en supuestos tales como que los demás –como nosotros mismos- tienen representaciones e intenciones, creencias y deseos, recuerdos y percepciones. Los humanos no sólo tenemos una mente, sino que sabemos que los otros humanos la tienen. Constantemente “leemos” la mente de los otros en sus expresiones y sus acciones, en sus palabras y sus hechos. Sin esta capacidad no sería posible comprender la naturaleza de la inteligencia humana ni los secretos de su origen”<sup>19</sup>.

Ponerse en el lugar del otro, es el requisito fundamental para todo proceso pedagógico, para todo altruismo relacional en la práctica cultural del modo de vida colaborativo de la especie humana. Ponerse en el lugar del otro es el criterio práctico fundamental por el que se rige la eficacia de los procesos de incorporación cultural, uno de los mecanismos

<sup>14</sup> PICQ, P.- COPPENS, Y. (2002) *Le propre de l'homme*. En «Aux Origines de l'humanité, vol II. Fayard, París

<sup>15</sup> GARCIA CARRASCO, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona, Herder.

<sup>16</sup> RYLE, G. (1967 v.o. 1949) *El concepto de lo mental*. Paidós, Buenos Aires.

<sup>17</sup> DAVIDSON, D. (2003) *Subjetivo, intersubjetivo, objetivo*. Cátedra, Madrid, p. 33.

<sup>18</sup> WALL, F.de (2007) *El mono que llevamos dentro*. Barcelona, Tusquets Ed.

<sup>19</sup> RIVIERE, A.- NUÑEZ, M. (1996) *La mirada mental*. Desarrollo de las capacidades cognitivas interpersonales. Aique, Argentina.

fundamentales del “segundo sistema replicante” (la cultura), una de las normas fundamentales de la “second life”, la disposición mental que hace posible la diferencia específica que aporta la cultura humana al género de las demás formas de cultura observables en otras especies. En este contexto, adquieren sentido los poderes que la mente consigue con el lenguaje. En ese contexto se comprende la ventaja del tránsito de los gestos de aprehender a los gestos de señalar (otras especies pueden coger, con la boca o con las manos); los humanos indican, con el gesto o la palabra, lo que desean alcanzar o en lo que desean participar; también comprendemos que progresara la aplicación de los códigos de indicaciones gestuales (gestos faciales, movimientos corporales, los cambios en la forma o en la posición) para producir comunicación simbólica entre los seres humanos; el tránsito del gesto al símbolo debió ser anterior al tránsito del sonido oral al símbolo, de lo contrario no podríamos explicar que el lenguaje de signos pueda salvar del naufragio a la mente de los sordos prelingüísticos. En el contexto de la mente social, podemos hacernos idea acerca de cómo pudo tener lugar la emergencia de la comunicación oral a partir de las habilidades meramente fonológicas: que un grito de dolor se transformase en el sonido para nombrar su causa o el propio estado de padecimiento. Para que el tránsito sea posible, la acción tiene que *quedar suspendida* en lo que tenía de mecanismo acción-reacción, para, en el tiempo de suspensión, poder ser elaborada desde un mecanismo diferente: la reflexión sobre el plan (lo que se pretende) y la anticipación reflexiva de lo que se puede conseguir, dado el estado de cosas en el destinatario (ponerse en el lugar del otro, ponerse en el lugar de la situación, pensar a distancia del acontecimiento suspendiéndolo).

Para que una mente trabaje con símbolos en contextos de comprensión social requiere de preservadores y acumuladores de experiencia, los instrumentos de la mediación; esos mediadores instrumentales, median en la comunicación, amplían la disponibilidad de *memoria* de trabajo (p.e., memoria de las palabras, vocabulario). Así es como en la accesibilidad a la experiencia de otros juega un papel dominante el lenguaje: el instrumento de los instrumentos de la comunicación entre seres humanos.

En este contexto de comunicación entre mentes, la mente humana además de ponerse en marcha y alimentarse, como hacen otras especies, con señales y signos exteriores y/o indicaciones de sus marcadores somáticos, estados emocionales, se enriquece mediante un permanente proceso de intercambios de significados que elaboraron otros y se preservaron en el lenguaje, se acumularon y se transmitieron en contextos de acción: moldes de pensamiento y patrones de acción; la acción también es mediador simbólico, que lo digan si no los maltratados, los abandonados, los ensalzados o los que se aman. Esos significados en la mente de los humanos se construyen desde una doble vía que se integra finalmente; esa doble vía la nombramos habitualmente como la de la cognición y la emoción.

La cultura humana muestra su humanidad, más que por ser un proceso de construcción e invención -cultura objetiva-, por ser un proceso de incorporación cultural, por ser acción humanitaria cultural. La cultura humana da muestra de humanidad más que en los procesos de creación cultural en los procesos de incorporación cultural: se trata de una especie que no puede sobrevivir si no viven unos con otros, unos de otros, unos por otros; pero, sobre todo, porque no pueden sobrevivir, sin dedicar tiempo (conocimiento, actitud, procedimiento y valor), sin demorarse en darse forma unos a otros; este es, creo, el sentido que en nuestra especie tiene “tomar en consideración”, “dar mi tiempo”, incluso “amar”: voluntad y deseo de mútua conformación. Tal vez sea esta necesaria

interdependencia la que instaure la ética. El proceso intersubjetivo de incorporación cultural es el que mejor cuenta de los poderes de la mente.

- *Hacemos cosas con la mente técnica*

E. Carbonell y R. Sala, pertenecientes al grupo de directores de investigación en el yacimiento de Atapuerca, entienden el andar viviendo de los humanos como conjunto de estrategias en función de éxito evolutivo, juegos y trucos de envite donde lo que se pone en juego es la descendencia, una competencia que denominan “*inteligencia operativa*”<sup>20</sup>, cuya manifestación es la “*aplicación técnica*”, como eje central de nuestra “*autoecología*”. Desde 1860 hasta 1950 la prehistoria de la humanidad se estudió rastreando civilizaciones artesanas y culturas fabriles, por entender que las implicaciones mentales y sociales del concepto de cultura tienen que ver con el empleo de artefactos. Desde esta perspectiva se propone una idea de ser humano, que Camilo Cela Conde denomina “*modelo tecnológico*”<sup>21</sup>. Estimo que esa denominación se encuentra en la misma vía que la que propone J. Bruner cuando habla de “*modalidad paradigmática*”<sup>22</sup> de la mente. La inteligencia paradigmática opera especialmente en dominios de causas y dispone originalmente de todo un sistema conceptual para el trato con el mundo físico. Es la inteligencia que resaltan los sistemas científicos y tecnológicos, y de la que dan evidencia las maravillas de la técnica. En ese modelo se entiende que la historia humana empieza con el *Homo faber*.

“En lo que concierne a la inteligencia humana no se ha subrayado bastante que la invención mecánica ha sido la dinámica esencial, que todavía hoy nuestra vida social gravita en torno a la fabricación y utilización de instrumentos artificiales, que las invenciones que jalonan la ruta del progreso han marcado, al mismo tiempo, la dirección. Apenas lo estamos percibiendo, porque las modificaciones de la humanidad cabalgan habitualmente sobre las transformaciones del utillaje”<sup>23</sup>

En ese modelo antropológico y en el marco de las evidencias en las que se fundamenta, quedan desdibujados los comportamientos necesarios para la transmisión-reproducción de esos mismos patrones de comportamiento técnico a generaciones sucesivas. Esta es una parte de la filosofía y de la antropología de la técnica que queda para la responsabilidad de los pedagogos.

- *Hacemos cosas con la mente narrativa*

M. Blondel, autor de la expresión *Homo faber*, entendía lo de “*faber*” en el sentido del verbo griego “*poiein*”, se refería a la inteligencia práctica en *todas* sus operaciones, en todas las categorías de sus acciones creativas. Blondel veía la inteligencia práctica ejercitándose en el espacio y en el grupo, manipulando y comunicando, jugando con movimientos y con formas, trabajando con representaciones visuales, auditivas, táctiles, cenestésicas, emocionales y cognitivas; con todo ello -imaginando, anticipando, ensayando, calibrando estrategias, tácticas, predicciones, resultados y emociones creativas- va expresándose el *carácter operatorio* de *inteligencia*.

“...aplicada a toda suerte de operaciones, desde las que modelan el barro hasta las realizaciones más altas del artista y el poeta. Meter las manos en la masa, esculpir una

<sup>20</sup> CARBONELL, E.- SALA, R. (2002) *Aún no somos humanos. Propuestas de humanización para el tercer milenio*. Península, Barcelona, p. 7.

<sup>21</sup> CELA CONDE, C.J. (2001) *Senderos de la evolución humana*. Alianza, Madrid

<sup>22</sup> BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.

<sup>23</sup> BEGSON, H. (1907) *La evolución creadora*. Espasa-Calpe, Madrid., p.138.

Minerva, encarnar la poesía pura en la materia preciosa de palabras evocadoras y de cadenciosos sonidos, es en todos los casos ejercer el oficio de fabricación idealista que lleva a definir el hombre: *homo Faber*. El primer juego de niño, consiste en manejar las cosas para construir el apoyo o la morada de sus sueños. En los útiles más rudimentarios del lenguaje y la industria hasta las creaciones más libres del genio, en todas partes se encuentra la materia animada, transfigurada, sublimada por el obrero humano, dominado por el deseo de rehacer el mundo en propio beneficio, en vistas a la realización de un orden que responda mejor a sus aspiraciones.<sup>24</sup>

Por este motivo, J. Bruner propone afiliar las manifestaciones operatorias de la mente a dos grandes familias de actividades, a dos modalidades de funcionamiento de la mente (no son excluyentes de otras posibles, pero sí son irreducibles, entre sí son inconmensurables): la modalidad paradigmática, ya referida, y la modalidad narrativa. La *modalidad narrativa* encuentra su dominio de trabajo en el ámbito de la inteligencia social, se muestra como un conjunto de habilidades para gestionar todas las competencias necesarias en los escenarios de la intersubjetividad. Es la inteligencia para la gestión de las intenciones, de los intercambios comunicativos persona a persona, para la administración de la presentación pública del Yo, para controlar la expresión y la comprensión de los estados emocionales. En esta modalidad de actividad mental se juega más que con la verdad, con la veracidad y con la autenticidad; el acontecimiento paradójico no es el error, sino el engaño y la incoherencia. Por eso, a este otro modelo antropológico lo denominaron algunos antropólogos “modelo maquiavélico”, porque estimaban que la evidencia más notable de la inteligencia operatoria social de los seres humanos es su extraordinaria capacidad de engaño y de ficción, como consecuencia de disponer de una teoría de la mente: competencias para inferir los estados mentales de otros y, por lo mismo, estar en condiciones de poderles enseñar y también de poderles engañar, poderles inculcar, poder violentarlos simbólicamente, que dijo P. Boudieu, en su día. Para la práctica de esta modalidad narrativa disponemos también de un sistema conceptual mentalista, por lo menos tan primitivo, poderoso y versátil, como aquel con el que tratamos con el mundo físico; personalmente me inclino a pensar que no sólo es tan primitivo como aquél, sino que en grado de elaboración, se le fue anticipando; al menos en el caso de la especie humana.

Disponemos del lenguaje por las ventajas operatorias que llegaron a la especie con él, por la cantidad de cosas que se podían hacer con él, en beneficio de la sobrevivencia y, sobre todo, de la descendencia, del éxito reproductivo. Nadie discute que un *paso definitivo en la hominización* fue la adquisición de lo que S. Pinker denomina el “instinto del lenguaje”. No hubiera sido tan decisivo, si no hubiera supuesto ventaja adaptativa, si no hubiese supuesto mejorar, potencial y realmente, en las condiciones de vida, si no hubiese posibilitado cosas de gran provecho vital. En el mundo de los insectos la cooperación, el patrón asociativo, mediado por un sistema de comunicación, permite sorpresas como la actividad en una colmena o el frenesí dentro de la sorprendente arquitectura de un termitero. Pues bien, esta actividad-entre-varios alcanza el grado de maravilla de la naturaleza en el caso de los seres humanos.

“Ud y yo pertenecemos a una especie dotada de una admirable capacidad, la de formar ideas en el cerebro de los demás con exquisita precisión...Esa capacidad es el lenguaje. Con sólo hacer unos ruiditos con la boca, conseguimos que en la mente de otra persona surjan nuevas combinaciones de ideas.”<sup>25</sup>

<sup>24</sup> BLONDEL, M. (1893) *L'Action. I. Le problème des causes secondes et le pur agir*, vol. 1, PUF, París, p. 55. (La traducción es nuestra)

<sup>25</sup> PINKER, S. (2001) *El instinto del lenguaje. Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid, Alianza Editorial, p.15.

Esta es la competencia pedagógica germinal y primaria, una competencia para la incorporación cultural y para aplicarnos a otras formas de expresión de la inteligencia narrativa: como la de llegar a escribir una novela apasionante. Somos animales culturales porque tenemos la habilidad de contar cosas, especialmente las cosas que pasan entre nosotros, y en los adentros de nosotros. Quien tenga esta habilidad no sólo lee en las caras, sino que tiene que mejorar mucho en su capacidad de lectura del mundo.

Disponemos, por lo tanto, de sistemas de funciones mentales para elaborar significados, operar con ellos, preservarlos en las palabras, y transmitirlos de manera que puedan ser incorporados por otras mentes. Con los dos sistemas operatorios, - del sistema operatorio paradigmático (hacer cosas con instrumentos) y del sistema operatorio narrativo (hacer cosas con palabras<sup>26</sup>)-, con las dos grandes familias de modalidades operativas de la inteligencia (la inteligencia paradigmática y la inteligencia narrativa) está hecho el mundo de la cultura. La especie humana necesita de él para vivir y, buena parte de su vida transcurre dentro de él. Con el lenguaje en todas sus formas, el instrumento fundamental de la cultura, apareció un nuevo mundo en el mundo; R. Dawkins lo denomina “segundo sistema replicante”<sup>27</sup>, también mundo del “meme”<sup>28</sup>, una auténtica “Second life”. Hasta ese momento no había otra vida que la vida de los cuerpos y de los organismos. Ahora podemos hablar de la existencia, de una segunda vida: la de la vida de las culturas y la de la vida en la cultura. Esta segunda vida emerge en el contexto instrumental del lenguaje. Esta vida no la inaugura el dominio puramente lingüístico o de la estructura formal del lenguaje, a lo F. de Saussure; ni la trae a la mano la competencia en el espacio sintáctico y generativo de las formas del lenguaje, a lo Chomsky. Especialmente se muestra cuando lo que se escruta son las categorías de acciones que inaugura el lenguaje<sup>29</sup>. En este momento ágrafo “las lenguas sólo existen en estado práctico, es decir, en forma de *habitus lingüísticos*...y de producciones orales”<sup>30</sup>; es decir, las lenguas viven en lo que los seres humanos están haciendo con ellas.

Cuando entra en escena la aplicación de la función gráfica -la capacidad de trazar, de hacer trazos que lleven sentido-, y la intuición de expandirla hacia la comunicación simbólica, surge la escritura y todas las virtualidades potenciales de la misma. La contingencia de la escritura aflora dentro de la vigencia de la práctica del lenguaje.

Lo que estoy proponiendo responde a una perspectiva estrictamente sistémica. En la complejidad y vigencia del Holón de la vida orgánica, emergió la “second life”, el mundo de la vida de la cultura. Se trata de un mundo propiamente cultural, porque sus hilos están contruidos por *prácticas* culturalmente asumidas, *objetos* diseñados y elaborados con planes y compromisos técnicos comunitarios, *discursos* que condensan narrativamente la experiencia cultural acumulada; *imaginarios*, mediante los cuales el

---

<sup>26</sup> AUSTIN, J.L. (1990) *Cómo hacer cosas con palabras : palabras y acciones*. Barcelona, Paidós.

<sup>27</sup> DAWKINS, R. (1985), “Memes: los nuevos reproductores”, en *El gen egoísta*, Barcelona, Salvat.

<sup>28</sup> BLACKMORE, S. (2000) *La máquina de los memes*. Prólogo de R. Dawkins. Barcelona, Paidós Ibérica.

<sup>29</sup> AUSTIN, J.L. (1971 v.o. 1962) *Palabras y acciones*. Paidós. Buenos Aires.

<sup>30</sup> BOURDIEU, P. (1985) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, p.20.

lenguaje, usado como instrumento, es transportado a dominios en los que no nació para aumentar las posibilidades de comprensión. En el lenguaje oral se produce la emergencia de un mundo (el mundo del lenguaje) y, a su vez, el lenguaje se instituye en instrumento para fabricar mundos: en instrumento para “realidades en construcción”, que diría Zubiri; aplicando la imaginación, la función anticipadora de consecuencias, nuestra extraordinaria capacidad para administrar la sospecha y nuestra competencia para gestionar los indicios, acometemos la construcción de realidades manejadas lingüísticamente, lenguajeando, que diría H. Maturana. En el mundo de la vida (vida primera), no hay más forma de construir realidad que la que proviene por la vía de la dinámica del cuerpo: con las cosas del comer, con las cosas del vivir, con las cosas del querer, con las cosas del morir. Desde la emergencia del lenguaje humano hay posibilidad de acometer el quehacer de realidades en construcción, tanto en los dominios de la mente paradigmática, como en los dominios de la mente narrativa. Como ejemplo de la una: las artes de la caza y de la guerra, y el arte de indagar las normas que rigen en los ecosistemas hasta descubrir la agricultura. Como ejemplo de la segunda: los mitos, los rituales, la escenografía, la danza, las narraciones tradicionales. El abandono, el aislamiento, los “hombres y mujeres salvajes”, los excluidos, demuestran que esta especie es propiamente humana, porque vive en el mundo de la cultura y, fuera de él, queda el individuo, si sobrevive, antropológicamente irreconocible: esta especie necesita de la “second life”.

### **Lo que hacen las perspectivas con nosotros**

Tal vez, una de las tareas más importantes del trabajo teórico sobre la educación, uno de los aspectos relevantes de la responsabilidad intelectual sobre la comprensión de los fenómenos educativos -aspecto esencial de toda práctica pedagógica, independientemente del espacio de práctica en el que tenga lugar-, sea el del trabajo crítico y constructivo sobre las perspectivas. Las perspectivas aglutinan e instituyen los instrumentos mediante los cuales llevar a cabo la comprensión, componen y estructuran los macroscopios con los que indagar y vislumbrar sus complejidades.

#### *- El punto de vista dominante: la acción de influencia*

El punto de vista dominante es el que representa la acción educativa, la acción pedagógica en tanto que reflexionada, como una acción de influencia: A, influye sobre B, para obtener X. El modelo es lineal, paradigmáticamente causal, dentro de las causas que habitualmente observamos en forma de impactos. Entre los presupuestos del modelo se encuentra uno muy aceptable por el sentido común: los cambios en la mente, en definitiva, tienen lugar como consecuencia de la relación entre la mente individual y los “objetos del mundo”: la tradicional relación entre sujeto y objeto, cada mente es un caso particular de esta relación y el acontecimiento del cambio siempre acontece en la mente de cada sujeto. Es un punto de vista muy a lo Piaget. Se deduce fácilmente, dentro del modelo, que todo plan de acción, toda acción pedagógicamente organizada, presente el aspecto de un proyecto técnico, de un proyecto fabril, que pretende conectarse causalmente con el resultado pretendido. Su expresión matemática es una ecuación lineal.

Desde esta perspectiva no se advierten con claridad *lo que hacen* las contingencias culturales con nosotros, lo que genera una contingencia como la introducción de la lecto-escritura; porque su incidencia, primero actúa sobre las prácticas culturales,

modifica el contexto de actividad, primero se presenta activo, “fuera”. La contingencia crea un espacio, un contexto ecológico para la mente, en el que los procesos psicológicos toman forma “fuera” (forma intersubjetiva) y luego se incorporan “dentro” (forma intrasubjetiva). Esta fue la intuición de Vygotski, conscientemente divergente del punto de vista piagetiano. Este era también, en mi opinión, el elemento más sustancial de lo que se ha dado en llamar perspectiva “histórico social”. Algunos la reducen a la incidencia que, sobre los procesos de incorporación cultural, tienen las variables históricas (la historia de la cultura) y las variables económicas (el contexto político social). Vygotski se refería especialmente a la zona de construcción del conocimiento, la Zona de Desarrollo Potencial, que es una amalgama de todo ello; pero, el elemento sistémico primario de la misma es una estructura intersubjetiva de relación, en la que tiene lugar un proceso de acción mediada por instrumentos. Y, entre los instrumentos, el instrumento de los instrumentos: el lenguaje.

### **La contingencia de la escritura**

El impacto de todas las interfaces de la escritura, y los caracteres de la ecología mental que instauró la contingencia lectoescritora, han sido descritos en todo su poder, aunque dejando márgenes para la controversia, por muchos autores. W. Ong, por ejemplo, considera que toda su investigación probaría la tesis siguiente: “se han descubierto diferencias fundamentales entre las maneras de manejar el conocimiento y la expresión verbal en las culturas orales primarias (sin conocimiento alguno de la escritura) y en las culturas afectadas profundamente por el uso de la escritura”<sup>31</sup>. Olson sugiere que la diferencia cualitativa en el ejercicio de las funciones mentales superiores de los seres humanos se debe, a un cambio ecológico, a que, por la escritura, se ofrece a los seres humanos, un “mundo sobre el papel”<sup>32</sup>: nuevas formas de prácticas, nuevos objetos con los que trabajar (no sólo el cálamo, también el libro), nuevos discursos, nuevos imaginarios, nuevos escenarios.

- Nuevas prácticas: ir a la escuela, dar lecciones, hacer de profesor universitario, poner multas, hacer el papeleo...
- Nuevos objetos: la carta, el contrato, el inventario, el registro civil, el libro de texto, las bibliotecas...
- Nuevos discursos: al hacerse explícita la estructura de la lengua, la filología, la lingüística, las teorías científicas, los tratados sistemáticos, las religiones del libro...
- Nuevos imaginarios: el libro de la vida, la “cultura” del espíritu mediante la alfabetización...
- Nuevos escenarios: la escuela, la universidad...

La calificación de “nuevo” tiene carácter sistémico: es contingencia dentro de la vigencia, dentro de la vigencia. En nuestro caso, se trata de la contingencia de la lectoescritura, dentro de la vigencia de la oralidad, dentro de la sistémica general de los procesos de incorporación cultural.

### **Los seres humanos viven varias vidas, siempre estamos en estado de “second life”**

---

<sup>31</sup> ONG, W. (1996) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.

<sup>32</sup> OLSON, D.R. (1998) *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona, Gedisa.

Por los límites de la agenda solamente indicaré, que vivir de y en las “letras”, en coherencia con lo anterior, no puede, hoy, significar, sobre todo, vivir en y de la literatura: este es uno de los mundos que hemos hecho con las letras. La metamorfosis de la alfabetización en la Sociedad actual está demandando superar la brecha semántica entre las ciencias y las humanidades; o, tal vez, expandir el concepto de Humanidades hacia el espacio cultural en el que la brecha puede ser saldada, ese es el espacio real de la incorporación cultural. Ahí intervienen no las prácticas en las que se produce ciencia, ni las prácticas en las que se crean las obras de arte literarias, sino el espacio en las que unas y otras creaciones se difunden, se divulgan. Ahí la necesidad es de transversalidad, aunque el producto de la transversalidad ni sea ciencia ni sea literatura, sencillamente es incorporación cultural, vida en los campos de la cultura: formas de enseñanza-aprendizaje de contenidos culturales (científicos y literarios) mediados por la lecto-escritura; diferentes maneras de practicar el enseñar y de leer para aprender; diferentes maneras de actuar practicando con la modalidad narrativa de la inteligencia, como una manera, también, de enriquecer la práctica con la modalidad paradigmática de la inteligencia. Esto es lo que practican todos los pedagogos, todos los educadores. Si al hacerlo no merecemos el calificativo ni de científicos ni de literatos... Bueno ¿y qué? Hay muchas maneras de participar en el trabajo de la cultura. Hacer buena ciencia, desde la modalidad paradigmática, o hacer buena literatura, desde la modalidad narrativa, son maneras inteligentes, casi divinas de hacer; promover incorporación cultural, divulgar la ciencia o la literatura, para que la gente aprenda a vivir con ellas, es una forma exquisita de practicar humanidad: para eso fue ventajoso que tuviéramos esas modalidades diferentes de inteligencia.

Porque la contingencia lecto-escritora es vital para la vida en la cultura en las sociedades letoescritoras es por lo que es tan necesario que el proceso de incorporación cultural debe generar “habitus” letoescritor, pasión por la lectura, como el contexto emocional adecuado para el enriquecimiento cultural y la consecución de las metas y valores que en la cultura se estipulan, desde la estética, a la ética y a la racionalidad.

“Ésta es una declaración de guerra a la Pedagogía como teoría del deber ser y práctica de la inoculación, por su perseverante inclinación a ahorrar la mirada mediante el ejercicio de la insistencia y la reiteración, por su sometimiento al canon; en suma, por su vocación litúrgica”.

**J. Carlos González Faraco**

*Universidad de Huelva*

Buscar apasionar por la lectura no es practicar antipedagogía, sino estimular la pedagogía que posibilite la lecto-escritura como forma de vida: una manera de reconciliarse con la Pedagogía, como proyecto de comprensión, aunque se haga profesión de disidencia, respecto a la manera de practicarla, en la Zona de Construcción del Conocimiento.

Esta perspectiva es especialmente importante de tener en cuenta en el contexto de las TIC, porque aquí, la pasión por la práctica en el manejo de las tecnologías (en los niños y adolescentes) precede a las prácticas de incorporación cultural en los contenidos vitales de la cultura.

“La formación previa de los escolares en tecnologías de la comunicación, por ejemplo, supera con mucho cualquier expectativa curricular implicada al máximo



en el asunto. Quizás podríamos aventurar con M. Castells que Internet corre el riesgo de estallarle en las manos a la escuela”.

Joaquín Esteban Ortega  
Universidad Europea Miguel de Cervantes

“Al fin el al cabo, *el Quijote* cuenta la historia de un lector apasionado que la tradición (tan tozuda en el yerro) ha querido ver como un lector enloquecido, sólo porque la lectura avivó en él el deseo de vivir de otro modo. Es también el caso de Arenas, a quien los libros (leerlos y escribirlos) libraron de una mediocre vida de contable agrícola, le aliviaron las incontables desgracias por las que transcurrió su existencia y alentaron su portentosa fantasía y su furia contra todo modo de opresión. Ambas, de consuno, le permitieron escribir, es decir, sobrevivir”<sup>33</sup>.

¿Cómo conseguir apasionar por la lectura? Es el reto pedagógico que deben asumir todos los que se dediquen a procesos de incorporación cultural (ya sean científicos o humanistas), si quieren asumir en plenitud su condición de agentes sociales de promoción de metas culturales, porque la contingencia lecto-escritoria está vigente. Para esta labor tenemos ejemplos envidiables en el mundo de las ciencias y en el mundo de las letras. ¿Cómo comprender ese proceso de apasionamiento? Es reto epistemológico que asume la Pedagogía, como campo específico de conocimiento; una parte, que le corresponde, del proyecto general de la filosofía de los sistemas “técnicos”, aquella que se refiere a los mecanismos, procedimientos, mediante los cuales se promueven las metas de incorporación cultural, a través de acciones mediadas por los que Nicanor Parra, el poeta chileno, denominaba “artefactos literarios”: libros, bibliotecas, guías de estudio, antologías, novelas, poemas, libros de divulgación científica... En el apasionamiento por la lectura no sólo aparecen cuestiones didácticas: ¿Cómo enseñar a leer para aprender?; también se plantean cuestiones teóricas sobre la condición y la formación de la humanidad de los humanos: ¿cómo es que Saramago, J.L. Sanpedro y yo, y nosotros, y muchos otros, nos hemos hecho más humanos leyendo? ¿Cómo hay que leer para poder quedar fascinado?

---

<sup>33</sup> Reinaldo Arenas (2001) *Inferno. Poesía completa*. Madrid, Lumen. Prólogo de Juan Abreu. Pp.303-306

## MIRANDO POR EL OJO DE LA CERRADURA. LA PASIÓN POR LEER MEMORIAS

Juan Ramón Jiménez Vicioso.  
jjjimenez@uhu.es  
Universidad de Huelva

*Cuando asumo como si fueran recuerdos propios lo que otras personas cuentan sobre mí y sobre Estambul me apetece decir: “(Parece ser que) en tiempos pintaba, (que) nací y crecí en Estambul, (que) fui un niño curioso ni bueno ni malo, y (que) luego a los veintidós años, no sé por qué, empecé a escribir novelas”. Me habría gustado escribir así este libro porque cuenta toda una vida como si la hubiera vivido otro y porque se parecería a un sueño agradable que debilitaría la voz y la voluntad propias. Pero ese hermoso lenguaje de cuento de hadas no me resulta convincente porque muestra esta vida como una preparación para otra más real y luminosa en la que nos despertaremos más tarde como si nos despojáramos de un sueño. Porque, para la gente como yo, esa segunda vida que viviremos después no es sino el libro que tenemos en las manos. Queda a tu atención, lector. Yo te daré honestidad, tú muéstrame compasión.*  
Pamuk, 2006

### PASIÓN POR LEER MEMORIAS

Perdóneseme cierto grado de personalismo en esta contribución, pero creo que la temática que nos ocupa en general (“*Pasión por la lectura*”) y el carácter de estas páginas (“*La pasión por leer memorias*”) así lo permiten, e incluso parece que lo invitan. Comenzaré, pues, con una confesión “autobiográfica”: soy un apasionado de la lectura de las vidas ajenas. Me encantan esa suerte de narraciones, apoyadas en el recuerdo, en las que se hace transcurrir la vida del narrador; en las que algunos hechos “objetivos” son realizados al grado de acontecimientos, en tanto que otros –por muy diversos motivos- son directamente enviados al cesto del olvido.

Me encanta ese género en el que se entremezclan aspectos literarios –en casi todas las memoria se emplean con profusión metáforas, frases ocurrentes, dobles sentidos, y otros recursos con una finalidad evocativa, si no estética- con sobrias descripciones, datos y fechas e incluso documentos que dan fe de la “veracidad” de lo que se nos está narrando, de tal suerte que se produce una historia en la que los diferentes episodios se entrelazan a través de la figura del protagonista de la biografía y, a la vez, biógrafo.

En las autobiografías se buscan en el pasado las pisadas que han originado las huellas en el presente, articulando un relato en el que las diferentes piezas parecen encajar: los orígenes de mi depresión, cómo conocí a aquella mujer que tanto amé, por qué me afilié a tal partido político, en qué pensaba cuando decidí hacer esto o lo otro,...

Como diría Jorge Luí­s Borges: “La historia no es un frígido museo; es la trampa secreta de la que estamos hecho, el tiempo. En el hoy están los ayeres”.<sup>1</sup>

No vamos a entrar ahora en disquisiciones sobre las motivaciones que llevan a una persona a escribir sus memorias, ya que pueden ser tan diversas como las propias biografías de los autores. Sabemos –porque han dejado constancia explícita de ello- que en algunos casos se han utilizado las autobiografías con una finalidad política testimonial y de denuncia de situaciones opresivas, en otros para saldar cuentas con algún enemigo del pasado, también para “confesar” públicamente algún crimen cometido, o para reconciliarse con alguien o algo,...

Tampoco existe unanimidad en el momento de escribir las memorias. Si bien suele darse el caso de la escritura en la madurez, hay otros que se adelantan en el tiempo, en el temor que la muerte les coja desprevenidos. Un caso muy curioso es el de Chateaubriand, que como nos comenta Paul Auster en “*El libro de las ilusiones*”, “hipotecó” su autobiografía a un grupo de “accionistas” para financiar su vejez, con la condición de que serían publicadas después de su muerte:

“... Fue un arreglo espléndido. El único problema era que Chateaubriand seguía viviendo. La sociedad se creó cuando él andaba por los sesenta y cinco años, y aguantó hasta los ochenta. Para entonces, las acciones habían cambiado varias veces de mano, y los amigos y admiradores que invirtieron primero ya habían muerto tiempo atrás. Chateaubriand era propiedad de un grupo de desconocidos. Lo único que les interesaba a éstos era cobrar los beneficios, y cuanto más tiempo seguía viviendo, más deseos tenían de que muriera”<sup>2</sup>

Desconozco –o mejor dicho-, no recuerdo- el momento ni las causas que me llevaron a la afición –la pasión- por leer autobiografías. Por supuesto no fue nunca producto de una obligación escolar o imposición intelectual de ningún tipo. Quizás precisamente sea ese acercamiento no escolástico el que ha contribuido a que me gusten tanto las memorias y autobiografías<sup>3</sup>. Los que somos pedagogos vivimos en la eterna contradicción de saber que aquello que incluimos en la escuela, como tarea, acaba perdiendo su magia y convirtiéndose en rutina y tedio, pero, a la vez, queremos que las nuevas generaciones se beneficien de aquello que a nosotros nos ha aportado tanto. Transmitir ese amor a la lectura en las escuelas sin forzar ni adulterar el sentido original de los textos es probablemente nuestro mayor reto: “Creo que no hay otro remedio (si deseamos una lectura con beneficio educativo, es decir, ético) que pensar en una *lectura antipedagógica* de la obra literaria.”<sup>4</sup>

Hurgando en mis recuerdos, pienso que, al igual que otras lecturas que me han cautivado, entré en contacto con este género en situaciones informales: charlas con amigos, hojeando en librerías, por curiosidad sobre la trayectoria vital de algún autor o autora que me había fascinado con una novela o unos poemas. Así me acerqué a “*Confieso que he vivido*”, de Neruda, después de leer sus poemas amorosos durante la

---

<sup>1</sup> Lamento no poder citar la referencia exacta de este texto, ya que “olvidé” anotarla en el cuaderno dónde la recogí.

<sup>2</sup> Paul Auster (2002, 72-73)

<sup>3</sup> Utilizaré indistintamente las denominaciones memorias y autobiografías para referirme a relatos sobre la vida –o una parte de la misma- contadas en primera persona. Aunque pueden

<sup>4</sup> González Farazo (2007, 1)

adolescencia, o a “*La arboleda perdida*” de Rafael Alberti con el que compartí la nostalgia por el mar al trasladarme de ciudad. En otras ocasiones, -no lo puedo asegurar pues la memoria es frágil y escurridiza- quizás porque quería encontrar las “claves” de la rebeldía de personajes con el que me unía en aquellos momentos esa actitud ante la vida (véase Arturo Barea con su “*Forja de un rebelde*”).

En algún caso, por ser más reciente si puedo imputar la motivación de la lectura de un libro de memorias a una situación concreta. Mirando en las mesas de novedades de una librería el libro de Mc Court ‘*El profesor*’ y poco antes de dejarlo de nuevo en su lugar debido a la parafernalia de los reclamos con la que se publicitaba y que a mí me causan cierto rechazo, (Premio Pulitzer, no-sé-cuántos ejemplares vendidos en los Estados Unidos, autor de “*Las cenizas de Ángela*”, ...), comencé a leer los primeros párrafos y no tuve más remedio que seguir hasta el final (después de haber adquirido el libro, como es obvio):

“El primer día de mi carrera profesional como enseñante estuvieron a punto de despedirme por haberme comido el bocadillo de un chico de secundaria. El segundo día estuvieron a punto de despedirme por haber mencionado la posibilidad de mantener relaciones amistosas con una oveja. Aparte de esto, en los cerca de treinta años que pasé en las aulas de secundaria de Nueva York no pasó nada extraordinario. Yo dudaba a menudo si debía estar allí siquiera. Al final me preguntaba cómo había aguantado tanto”

Más tarde he empleado en mis clases en la universidad esta vieja pero eficaz estrategia para motivar a la lectura que consiste en comenzar leyendo en voz alta el primer párrafo de “*El profesor*”, enfatizando las situaciones hilarantes, para suscitar la curiosidad, y haciéndome –a mí mismo, pero en voz alta- algunas preguntas (“¿por qué se habría comido el bocadillo de un alumno?”), incitando a buscar las respuestas, diciéndoles a los alumnos y a las alumnas lo bien que me lo pasé leyendo ese libro. Y a decir verdad, creo que he conseguido que varias docenas de universitarios lean ese y otros títulos, ya que “a leer, como a casi todas las cosas importantes de la Vida, también llegamos por imitación, por ósmosis, porque la lectura no es exclusiva de la razón ni del cálculo, sino de la pasión y el sentimiento.”<sup>5</sup>

Pero más allá de la causa concreta por la que se elige un libro y no otro –en el supuesto que a uno le guste la lectura-, puedo asegurar que casi todas las lecturas de autobiografías que he realizado me han aportado algo. Con las vidas prestadas de las personas que las narraron he podido viajar, sufrir, disfrutar, reírme, llorar. En suma: vivir intensamente.

## **GEOGRAFÍA DE LOS RECUERDOS**

Leer es viajar. (...“Entorna mientras los ojos y deja que divague la memoria. No vayas a olvidar nunca que vivir es viajar”)<sup>6</sup>. He viajado tres veces a Estambul, dos de ellas con la lectura de Orhan Pamuk (“*Estambul. Ciudad y recuerdos*”) y tan sólo en una ocasión desplazando mi cuerpo a la ciudad turca. Han sido tres viajes fascinantes,

---

<sup>5</sup> Lasanta (2005, 196), parafraseando a Victoria Camps en *La lectura en España*. Federación de Gremios de Editores de España, 2002.

<sup>6</sup> Villar Ribot en la presentación de Saramago (2002, 7).

los tres. En la primera lectura, contemplando la ciudad en los años cincuenta y sesenta (“Viví el Estambul de mi infancia como las fotografías en blanco y negro, como un lugar en dos colores, oscuro y plomizo, y es así como lo recuerdo”)<sup>7</sup>. En este viaje pude ver –a través de los ojos de Pamuk- que “la belleza del paisaje está en su amargura”, la cantidad de perros callejeros que vagan por Estambul y lo pintoresco de los suburbios, dónde se entremezclan los monumentos abandonados, la maleza invasora y algunas nuevas construcciones. Le acompañé en sus idas y venidas por los muelles del Bósforo y la contemplación de los barcos en el Cuerno de Oro. (Permítaseme otra referencia autobiográfica: mi ciudad natal también la recuerdo en blanco y negro, con perros callejeros ladrando en cada esquina y suburbios en los que se confunden construcciones y naturaleza. Del mismo modo, los muelles y barcos –metidos en la ciudad- despertaban una fascinación de la cual aún hoy no he podido desprenderme).

El segundo viaje a Estambul, por ser real, no lo comentaré, ya que se escapa un poco de lo que estamos tratando ahora. En cuanto al tercero, la relectura de la obra de Pamuk –tras haber visitado bs lugares de los que él habla-, puedo aseverar que cada vez que se vuelve a leer un libro se comienza un nuevo viaje, ya que “ningún viaje es definitivo”. El bullicio de la gente tomando los taxis colectivos, el olor de las caballas asadas, el sonido de la llamada a la oración, las casas de madera manteniendo un equilibrio imposible,... aparecen -ahora sí- con más nitidez que la primera vez que leí el libro.

Viajar de la mano de Pamuk es una ayuda para comprender un poco mejor las contradicciones y dificultades que se ciernen sobre la ciudad de Estambul y, que en cierta medida, forman parte de las que se pueden encontrar en otras partes del mundo: la lucha entre la tradición y la modernidad, los conflictos entre Oriente y Occidente, los dilemas sobre la globalidad y la identidad,...

Siguiendo un camino bastante diferente al de Pamuk con ‘*Estambul*’, en su libro ‘*Orígenes*’, Amín Maalouf me volvió a tomar de la mano y a llevarme a un viaje, en este caso por el tiempo pasado de sus abuelos. En ‘*Orígenes*’ va introduciendo retazos sobre su propia vida, mientras nos mete en su particular investigación “etnográfica” sobre su propia familia. Maalouf no sólo consigue “enganchar” al lector en la búsqueda de sus orígenes, sino que, sobre todo, hace que nos cuestionemos sobre las raíces propias, ya que en el libro continuamente se producen vuelcos, en los que nada es lo que inicialmente parece y lo obvio pasa a ser superado por la incertidumbre y la duda. Pasar de la evidente a la pregunta es precisamente la base de cualquier planteamiento de investigación. Además, los ‘*Orígenes*’ de Maalouf son especialmente “contratópicos”, ya que el carácter fronterizo del autor hace que su testimonio sea especialmente interesante en este momento de simplificaciones y etiquetas fáciles:

“Pertenezco a una tribu que, desde siempre, vive como nómadas en un desierto del tamaño del mundo. Nuestros países son oasis de los que nos vamos cuando se seca el manantial: nuestras casas son tiendas vestidas de piedra; nuestras nacionalidades dependen de fechas y de barcos. Lo único que nos vincula, por encima de las generaciones, por encima de los barcos, por encima de la Babel de las lenguas, es el murmullo de un apellido”<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Pamuk (2007, 49)

<sup>8</sup> Maalouf (2004). Este texto aparece destacado en la contraportada del libro empleado.

## HISTORIAS PERSONALES, HISTORIAS GENERALES.

Las biografías también nos enfrentan a momentos históricos y situaciones que, si no fuese porque nos sirven de aprendizaje mejor sería olvidar. En este sentido, una de las memorias que más controversia y debates ha suscitado recientemente -afortunadamente para los editores- es la de Günter Grass *'Pelando la cebolla'*. Desde los que alaban la honestidad del Premio Nobel de literatura alemán que desvela aspectos desconocidos anteriormente de su biografía -como su incorporación a la Waffen SS durante la Segunda Guerra Mundial-, pero que, a tenor de sus críticos, lo hace con una tardanza "imperdonable". Más allá de los juicios éticos, a los que algunos le gusta abusar cuando se trata de las acciones de los otros, nos quedamos con las propias reflexiones del autor:

"Pasó tiempo hasta que comprendí a empujones y admití vacilantemente que, sin saber o, mejor, sin querer saber, había participado en un crimen que con los años no disminuye, que no quiere prescribir y que todavía padezco.

Como del hambre, puede decirse de la culpa y de la vergüenza que la sigue que es algo que corroe, corroe incesantemente; sin embargo, sólo he pasado hambre a veces, en cambio la vergüenza..."<sup>9</sup>

Y es que la memoria, es frágil las más de las veces ( "Al recuerdo le gusta jugar al escondite como niños. Se oculta. Tiende a adornar y embellecer, a menudo sin necesidad. Contradice a la memoria, que se muestra meticulosa y, pendencieramente, quiere tener razón."<sup>10</sup>), pero en otros casos es como el ámbar, que atrapa y conserva incólume en su interior un resto del pasado. Así, tarde o temprano, la vergüenza y la tristeza acaba por aflorar:

"El recuerdo se basa en recuerdos, que a su vez se esfuerzan por conseguir recuerdos. Por eso se asemeja a la cebolla, que, con cada piel que cae, deja al descubierto lo olvidado hace tiempo, hasta los dientes de leche de la primera infancia; luego, sin embargo, el filo del cuchillo la ayuda a conseguir otro fin: cortada piel a piel, provoca lágrimas que nublan la vista".

También en nuestro país hay personajes que, por coincidir cronológicamente con períodos muy intensos de la historia, se convierten en narradores de primer orden sobre los acontecimientos de los que han sido testigo y, en ocasiones co-protagonistas de éstos. Tal es el caso del psiquiatra Carlos Castilla del Pino, que narra sus vivencias en dos extensos volúmenes (*'Pretérito imperfecto'* y *'Casa del Olivo'*). En las memorias de Castilla del Pino podemos encontrar pasajes en los que se nos describe la dureza de los colegios religiosos de su infancia, la guerra civil española, -vivienda con una gran crudeza y represión en el pueblo de San Roque-, la posguerra y su panorama universitario desolador desprovisto de cualquier criterio científico, la provinciana ciudad de Córdoba de los años cincuenta y su pequeña burguesía, la militancia en el Partido Comunista en oposición al franquismo, ... Pero los testimonios de Castilla se refieren también a una trayectoria personal muy rica en matices y con algunos episodios realmente trágicos. Sorprende la cantidad de detalles -nombres, fechas, datos concretos- de los que da cuenta Castilla del Pino, pareciese como si, siguiendo la propuesta de

---

<sup>9</sup> Grass (2007, 207)

<sup>10</sup> Grass (2007, 10)

García Márquez hubiese vivido la vida “para contarla”. Una vida que no sólo es prolongada, sino también vivida con intensidad:

“...Pero mientras la vida importa, mientras se es capaz de mirar y admirar el contenido de cada día (la mujer a la que amamos y nos ama, el libro, las amigas y amigos, la música, el cuadro, el árbol, las fuentes, el perro o el gato, y tantas y tantas cosas más), uno está explícitamente afirmando, cuando menos ante sí mismo, que aún no es el momento de dejar este mundo”.<sup>11</sup>

## **NARRAR EL SUFRIMIENTO**

No encuentro un género mejor que la autobiografía para narrar el dolor y el sufrimiento humano. Este es el caso de “*Antes que anochezca*” del escritor cubano Reinaldo Arenas y al que se dedica un extenso apartado de la ponencia principal de Juan Carlos González Faraco<sup>12</sup>. No insistiré mucho en la trayectoria vital de este autor, que fue castigado por situarse fuera del orden castrista (escritor, homosexual y disidente). En su autobiografía –escrita con la conciencia de una muerte próxima, a pesar de su juventud– narra sus diferentes peripecias por sobrevivir, como fugado de la justicia primero, como preso después y, por último como exilado. Lo descarnado de su relato, sin un ápice de autocensura en ninguno de sus pasajes se convierte en impactante para un lector sensible.

De su libro, destaco apenas un párrafo que da buena cuenta del sentimiento de los que se vieron obligados a abandonar su tierra:

“(...) me doy cuenta de que para un desterrado no hay ningún sitio donde se pueda vivir; que no existe sitio, porque aquél donde soñamos, donde descubrimos un paisaje, leímos el primer libro, tuvimos la primera aventura amorosa, sigue siendo el lugar soñado; en el exilio uno no es más que un fantasma, una sombra de alguien que nunca llega a alcanzar su completa realidad; yo no existo desde que llegué al exilio; desde entonces comencé a huir de mi mismo”.

Leer a Reinaldo Arenas es acercarnos, aunque sea tan solo un milímetro más a la oposición frontal a cualquier forma de régimen autoritario y dictatorial, a la vez que despierta la solidaridad hacia las personas víctimas de estos sistemas.

## **UNA LECTURA EDUCATIVA DE LAS MEMORIAS**

*“La lectura no es devoción, es una pasión, es un amor”*  
*José Saramago*

Pero, ¿qué tienen en común esas lecturas?, ¿por qué hemos relacionado vidas tan diversas como la de Reinaldo Arenas, Castilla del Pino o Pamuk?, ¿es posible realizar una lectura educativa de las autobiografías?

---

<sup>11</sup> Castilla del Pino (2004, 464).

<sup>12</sup> González Faraco (2007)

Desde mi personal apreciación, la lectura de diferentes autobiografías tiene un punto en común: la curiosidad, el deseo de mirar por el ojo de la cerradura y observar vidas ajenas. Hay algo de *vouyeur* en el lector de memorias, algo de “morbo” en conocer los secretos de otras personas, eso sí sin violar la intimidad, ya que son voluntariamente mostrados. Creo que ahí puede radicar su más esencial sentido educativo, ya que la curiosidad es la base del conocimiento y la duda la de la construcción del criterio moral.

En este sentido, coincido con las ideas centrales de *‘Pasión por leer, pasión por escribir’* en algunas de sus consideraciones. La primera de ella es que es desechable una lectura “pedagógica” de las historias vitales, eligiéndolas como referentes éticos o como canon de conducta. Precisamente, las personas que escriben memorias muchas veces reconocen sus miserias éticas y sus desgracias personales. No quieren ser tomados como modelos, quieren ser comprendidos, o en todo caso “compadecidos” (compadecidos, es decir, acompañados en las pasiones y sufrimientos).

Las memorias no han sido escritas para sustituir los manuales de historia ni las reflexiones filosóficas. Un grave error cometería el que intentase “comprender” una etapa histórica o el pensamiento de un autor a través de sus memorias. Pero sí son interesantes para comprender cómo una persona concreta vivió ese episodio o en qué contexto vital se generaron sus ideas. Las memorias sirven, eso sí, para ayudarnos a comprender nuestra propia vida, mirando en el ejemplo de otros seres humanos.

Leer educativamente una autobiografía es leer con respeto ante el desnudo que está al alcance de la vista; con agradecimiento ante el regalo que supone la oportunidad de vivir varias vidas.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARENAS, REINALDO (1992): *Antes que anochezca. Autobiografía*. Barcelona. Tusquets Editores S. A. 4ª edición, marzo 1994.

AUSTER, PAUL (2002): *El libro de las ilusiones*. Barcelona. Anagrama. 5ª edición, octubre 2006.

BASANTA REYES, A. (2005): “La pasión de leer”. Revista de Educación. Número extraordinario: *Sociedad lectora y educación*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Págs. 189 – 201.

CASTILLA DEL PINO, CARLOS (1997): *Pretérito imperfecto*. Barcelona. Tusquets.

CASTILLA DEL PINO, CARLOS (2004): *Casa del Olivo. Autobiografía (1949-2003)*. Barcelona. Tusquets.

ECO, UMBERTO (2004): *La misteriosa llama de la reina Loana*. Barcelona. DeBOLSILLO. 2ª Edición, febrero 2006.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (2002): *Vivir para contarla*. Barcelona. Mondadori.



GONZÁLEZ FARACO (2007): *Pasión por leer, pasión por escribir. Ensayo para una lectura antipedagógica de la obra literaria*. Inédita en el momento de su utilización. Comunicación presentada al XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Noviembre de 2007.

GRASS, GÜNTER (2007): *Pelando la cebolla*. Madrid. Alfaguara.

MAALOUF, AMIN (2004): *Orígenes*. Madrid. Alianza Editorial.

McCOURT, F. (2005): *El profesor*. Madrid. Maeva. 5º edición, octubre 2006.

PAMUK, ORHAN (2006): *Estambul. Ciudad y recuerdos*. Barcelona. Mondadori.

PAMUK, ORHAN (2007): *Nieve*. Madrid. Punto de Lectura, S. L.

SAMPEDRO, JOSÉ LUIS (2005): *Escribir es vivir*. Barcelona. Areté.

SARAMAGO, J. (2002): *Nuestro libro de cada día (pregón de la Feria del Libro de Granada, 1999)*. Granada. Proyecto Sur de Ediciones, S. L.

SARAMAGO, J. (2007): *Las pequeñas memorias*. Madrid. Alfaguara.

## Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos

José Antonio Jordán  
Universidad Autónoma de Barcelona

La addenda que presento a continuación se incardina en la segunda ponencia, trabajada estupendamente por quienes la firman: su coordinador (Jorge Larrosa) y los demás coautores (Anna Pagès, Joaquín Esteban y J. Carlos González). Para ser honesto, debo confesar que mi aportación tiene especialmente relación con el rico filón escondido tras el título de dicha ponencia: *La lectura como experiencia humana*, así como con las tesis mantenidas en una obra escrita en ese línea por quien la coordina: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*<sup>1</sup>. En esta ocasión son ambos referentes —más que los interesantes puntos temáticos abordados en la ponencia— los que me han invitado a escudriñar teórica y prácticamente la experiencia de leer textos nutridos de experiencias educativas, resultantes de estudios fenomenológicos hermenéuticos tal como son propuestos por Max Van Manen, con el fin de realizar una aproximación tentativa a la potencialidad formativa de los educadores gracias al ejercicio de tales lecturas.

### 1.- A modo de introducción

Me introduciré en el tema trayendo a colación algunos comentarios de nuestro coordinador, entresacados de su libro citado. Lo que le interesa a Larrosa es asegurar que la lectura sea realmente una *experiencia* que afecte a nuestro ser, en vez de quedarse en un ejercicio meramente superficial que sólo active el simple entretenimiento, la fugaz información, o el instrumental aprendizaje académico. Dicho lo mismo más matizadamente:

“Lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o a partir del texto *podamos pensar de nosotros mismos*. Si no es así, no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología. Tendríamos al final un texto esclarecido. Quizás habríamos aprendido algo que antes no sabíamos, pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es que a uno le pase algo (...) [Lo que de verdad interesa] “es cuando el leer tiene efectos en uno, *formándole y transformándole*. Cuando la lectura es una experiencia que va de verdad, o como diría Gadamer, cuando es una verdadera experiencia, entonces afecta, en un sentido profundo, a lo que hay de más íntimo en el ser humano. Leer, cuando es más que cubrir un programa de estudios, más que un pasatiempo, más que un ejercicio cultural, es *poner en cuestión eso que somos* (...) Propongo algo así como entregarnos a un texto que dé que pensar, pero no sobre el texto, sino sobre nosotros mismos” (Larrosa 1996, 63-66).

Siguiendo este interesante filón, el centro de interés se sitúa en la lectura como experiencia de *formación*; ambición más codiciosa que la de buscar simplemente entender el significado externo de un texto, al tener lugar en este caso un mero proceso de *información*, en donde el protagonismo es asumido fría y prioritariamente por el quehacer mental del lector. Dicho de forma contundente: un libro sólo es verdaderamente accesible a través de la propia experiencia vivida; sólo es posible leerlo en profundidad cuando no es sólo la inteligencia sino la vida personal toda la que se implica en el acto de lectura; sólo es formativo cuando no son sólo las ideas que lo tejen lo que se aspira a conocer sino cuando se busca ante todo llegar a vivirlo de verdad.

Por otro lado, en la lectura como formación lo importante no es tanto el texto sino la relación que tiene lugar con el texto. Una cita sobre Heidegger ilustra perfectamente esta idea:

El filósofo alemán “expresa de un modo muy hermoso la experiencia de esa relación, que no es de apropiación [intelectual] del contenido del texto sino la de *escucha*: «Hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaee, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma (...)”

---

<sup>1</sup> Larrosa, J. (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Laertes, Barcelona.

Hacer una experiencia quiere decir, por tanto, dejarnos abordar en lo propio por lo que nos interpela. Así es como podemos ser transformados por tal experiencia» (Ib., 19-20).

En otro lugar de su obra, Larrosa abunda en esa dinámica propia de la formación que le acontece al lector cuando retorna distinto después de una genuina lectura:

“La *Bildung* es un movimiento de ida y vuelta. El punto de partida es siempre lo propio, lo vital, lo familiar, que separa de sí mismo para ir a lo ajeno, lo desconocido [el texto], y regresar después, formado o transformado, al lugar de origen. Lo esencial de ese viaje de ida y vuelta es que constituyen un auténtica experiencia (...) Por eso, la *Bildung* no es una mera anexión mecánica y apropiadora de lo otro [del texto] sino que implica un *devenir otro distinto al de antes* y, en el límite, una verdadera *metamorfosis*” (Ib., 315)

El extenso libro del coordinador de la ponencia ofrece un sinfín de sugestivas referencias sobre estas vetas poco exploradas que van tras la experiencia lectora en su vertiente formativa. Para el cometido de esta adenda, sin embargo, parece suficiente acabar con una de ellas, dada su vinculación con la versión de Van Manen sobre los textos fenomenológicos y con el estudio práctico realizado con profesores en ejercicio que en este curso pasado han sido alumnos universitarios en una clase de tarde. Esta es la cita a la que me refiero:

“Tanto la realidad, como nuestra propia vida, apunta Proust en su obra de madurez, sólo se nos dan en tanto que interpretadas o leídas. Y para aprender a leer el mundo y a aprendernos a nosotros mismos necesitamos la ayuda de los libros (...) A lo largo del relato, [se trata de aprender] a *leerse a sí mismo* y a *descifrar el sentido del mundo en el que vive* (...) [Por eso dice Proust en su novela *El tiempo recobrado*] que «cada lector, cuando lee, es *el propio lector de sí mismo*. La obra del escritor no es más que una especie de instrumento óptico —un espejo— ofrecido al lector para permitirle discernir lo que, sin ese libro, *no hubiera podido ver en sí mismo*” (Ib., 93-94).

En relación con el interés que anima este modesto estudio, puede ser útil recoger a continuación algunas de las frases-clave relacionadas con nuestra temática, presentes en el libro que andamos comentando.

“La lectura como formación supone que <i>algo nos pasa, algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos</i> ” (Ib., 19).
“El texto no es una cosa que hay que analizar sino una <i>voz que hay que escuchar</i> ” (Ib. 30).
“Hacer una experiencia de genuina lectura quiere decir <i>dejarnos abordar en lo propio por el texto que nos interpela</i> ” (Ib., 20).
“Lo importante al leer es <i>lo que a partir del texto podemos pensar de nosotros mismos</i> ” (Ib., 63).
“Eso de leer, cuando va en serio, <i>tiene efectos en uno, formándolo o transformándolo</i> ” (Ib., 64).
“Leer, de verdad, es <i>poner en cuestión eso que somos</i> ” (Ib., 64).
“Se trata de aprender, a lo largo del relato, a <i>leerse a uno mismo</i> ” (Ib, p. 93)
“El lector, cuando ciertamente lee, es <i>el propio lector de sí mismo</i> ” (Ib., 94).
“La obra del escritor no es más que <i>una especie de instrumento óptico (un espejo)</i> ofrecido al lector para <i>permitirle discernir lo que, sin ese libro, no hubiera podido ver en sí mismo</i> (Ib., 94).
“La experiencia de la lectura no consiste sólo en entender el significado superficial del texto, sino <i>en vivirlo</i> ” (Ib., 227)
“A un libro, parece decir Nietzsche, sólo se tiene acceso a través de la <i>experiencia vivida (del lector)</i> (Ib., 228).
“[En la experiencia lectora], la <i>Bildung</i> es un movimiento de ida y vuelta, e implica <i>un devenir otro distinto al de antes</i> ; en el límite, es pues una <i>auténtica metamorfosis</i> ” (Ib. 315).

## 1.- Los textos fenomenológicos y su influjo en los lectores.

En este apartado el objeto de atención es dar a conocer la naturaleza de los textos fenomenológicos, tal como son concebidos por el investigador y pedagogo Van Manen, y al mismo tiempo mostrar su potencialidad formativa en quienes los leen, especialmente en los educadores.

Posiblemente no es preciso hacer una presentación detallada de nuestro autor elegido, dada la paulatina difusión que en los últimos años se está dando en nuestro país a su pensamiento y a sus obras. Con todo, alguna alusión básica sobre su figura y su modo de entender la investigación pedagógica sí que puede ayudar a entender mejor lo que en adelante se comentará.

Van Manen, holandés de origen, recibió su formación docente en su país bajo la influencia de la Pedagogía Fenomenológica y Hermenéutica. Desde 1980 hasta el presente es Catedrático en Métodos de Investigación, Pedagogía y Estudios Curriculares del Departamento de Educación Secundaria de la Facultad de Educación en universidad de Alberta. Es el investigador principal del *International Research Center of Phenomenology and Pedagogy*, cuya finalidad es promover la investigación fenomenológica-hermenéutica a nivel internacional, y asimismo, el co-fundador de la revista *Phenomenology and Pedagogy*, publicada durante diez años en esa universidad. Van Manen es reconocido a nivel mundial como líder en métodos de investigación en Ciencias Humanas de corte fenomenológico-hermenéutico. Como algunos han comentado, la orientación investigadora y la concepción pedagógica de Van Manen, centrada en la experiencia humana-educativa vivida, ha supuesto —al menos en los últimos veinte años— una alternativa a los paradigmas más convencionales (especialmente los tomados de las ciencias naturales) en el estudio de la infancia, el aprendizaje, el profesorado, y la educación en sus variadas manifestaciones<sup>2</sup>.

Nuestro autor ha plasmado una visión, en buena parte original, de la pedagogía y de la investigación educativa, basándose en las tradiciones fenomenológica y hermenéutica de filosofía y pedagogía originadas principalmente a principios y mediados del siglo pasado en la Europa occidental<sup>3</sup>. Conviene clarificar que la fenomenología-hermenéutica de Van Manen tiene una decantación pedagógica, más que un interés prioritariamente filosófico. Sumarizando casi en exceso, su interés consiste primariamente en llegar a “comprender” la *experiencia vivida* pre-reflexivamente por educadores y alumnos en la cotidianidad e inmediatez propias del mundo de la vida educativa (Van Manen 2003, 27). El fruto del proceso investigador fenomenológico-hermenéutico es un peculiar conocimiento reflexivo de experiencias vividas específicas que supone aportaciones de sumo interés, bien distintas a las contribuciones logradas por las ciencias sociales inspiradas en modelos científico-técnicos que prometen “explicar” y controlar comportamientos humanos. En este marco diferenciador, como apunta nuestro autor, las ciencias humanas fenomenológicas no son menos provechosas que las demás: sus aportaciones “consisten en «humanizar» la vida humana para ayudar a los seres humanos a ser cada vez más reflexivos [sobre sus experiencias cotidianas] y, así, poder estar más preparados para actuar con tacto y acierto en determinadas situaciones [como, por ejemplo, las educativas]” (Ib., 39).

Una vez ubicado básicamente el contexto global del interés que singulariza el quehacer de nuestro autor, podemos ya adentrarnos en la naturaleza y cualidades de los textos fenomenológicos: una modalidad escrita que brota de la investigación fenomenológica-hermenéutica, y que resulta ser muy prometedora a la hora de realizar una *experiencia de la lectura* altamente formativa para los educadores.

“Crear un *texto fenomenológico* —apunta Van Manen— constituye el principal objetivo de ese tipo de investigación descrita”; un texto fenomenológico que, siendo el eslabón final del proceso

---

<sup>2</sup> Destacamos los siguientes libros, traducidos al castellano: *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*, Paidós, Barcelona, 1998; *El tono en la enseñanza*, Paidós, Barcelona, 2004; *Investigación educativa y experiencia vivida*, Idea-Books, 2003, Barcelona; *Los secretos de la infancia*, Paidós, Barcelona, 1999 (por Levering, B. y Van Manen, M.). Citamos también su propia página Web: <http://www.phenomenologyonline.com/MAX/>

<sup>3</sup> Piénsese aquí en la escuela “escuela de Utrecht” (Langeveld, Bollnow, Van den Berg, Buytendijk) y en la “escuela de Dilthey-Nohl” (Dilthey, Nohl, Schleiermacher, Gadamer), además de figuras centrales como Husserl, Heidegger, Marcel, Sartre, Merleau-Ponty, Ricoeur... y Lèvinas. Un estudio detallado y rico de la figura, la pedagogía y la clarificación de su método puede verse en el Trabajo de Investigación de Raquel Ayala: *Introducción a la concepción y aplicación del método fenomenológico-hermenéutico de M. Van Manen*, UAB, 2007.

investigador, consiste “en una narración discursiva sobre nuestras experiencias pedagógicas vividas en relación con los niños” (Ib., 127). En otro lugar de ese mismo libro (centrado en exponer el método fenomenológico-hermenéutico y en dar orientaciones sobre cómo ponerlo en práctica) se puede leer algo similar, pero más matizado: “El objetivo de la investigación fenomenológica es transformar la «experiencia vivida» de forma pre-reflexiva en un *texto* que exprese su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un *revivir reflejo* y una *aproximación reflexiva* del significado de tal fenómeno: una noción por la cual el lector pueda cobrar vida con fuerza en su experiencia vivida” (Ib., 45). El mensaje principal de estas citas es claro: el cometido primario de esta modalidad metodológica consiste en centrarse en las experiencias vividas estudiadas (por ejemplo, ¿qué significado otorgan los alumnos de secundaria a la vivencia de leer libros recomendados en las clases de literatura?); ahora bien, una vez seguidos los pasos propios de ese método, lo fundamental es “lograr que ese aspecto del mundo de la vida, de la experiencia vivida por nosotros u otros, llegue a ser comprensible e inteligible de un modo reflexivo”, para nosotros mismos y para los demás (Ib., 142). Y eso se consigue a través de una buena narración o descripción de esas vivencias inmediatas y silenciosas a través del texto fenomenológico.

Líneas atrás se ha mencionado un ejemplo referido a la experiencia o significado dado a la vivencia de la lectura por los alumnos. Ahora podría pensarse en las múltiples experiencias que viven los docentes. Los profesores, en efecto, tienen una *conciencia implícita* de muchas experiencias vividas en su relación con los alumnos (p.e.: la esperanza que tienen en su mejora, la responsabilidad ante sus multiformes llamadas, la acogida practicada diariamente a todos y a los recién llegados, etc.), pero necesitan textos fenomenológicos que les presenten ese tipo de vivencias a nivel de *conciencia reflexiva* en un formato narrativo, de forma que leyendo dichos textos se sientan invitados e impulsados a *re-conocer* y a *re-vivir* esas experiencias o afines para reflexionar así sobre cómo podrían pensar y actuar en sus clases más convenientemente<sup>4</sup>.

En esa línea que une la *conciencia implícita* del mundo de la vida cotidiana y la *conciencia reflexiva* que la tematiza, se encuentra el interés y la naturaleza de los textos fenomenológicos. En este sentido, quizás no sea redundante insistir en el cometido de esos textos, que tanto nos interesan para captar su valor formativo a través de su lectura.

Aunque paradójica, parece resultar cierta aquella frase del Principito de Saint-Exupéry: “Las cosas más importantes son invisibles para los ojos”; es decir, lo más cercano, vital y profundo de nuestras vidas queda normalmente retirado de nuestra primaria mirada escrutadora. Es en este sentido que Van Manen se atreve a decir que la *experiencia vivida* es, en principio, *indecible* e *inefable*, de manera que difícilmente podemos sacarla a la luz, con sus matices y sutilezas, sin la ayuda de otros que, con particular habilidad, “expresan con sumo atino lo que nosotros quisiéramos decir, pero para lo cual no encontramos las palabras adecuadas” (Ib., 130). Esa es la misión que cumplen de forma notoriamente acertada los grandes poetas... los destacados novelistas... y los buenos fenomenólogos. Y en esta línea emerge la feliz misión de los textos fenomenológicos, frutos finales del proceso investigador fenomenológico-hermenéutico. Misión que queda más clara dejando hablar al autor: “Es «en» las palabras que tejen esos textos y «mediante» ellas que aquello —la experiencia vivida pre-reflexiva— que traslucen, es decir, lo *invisible*, se torna *visible*” (Ib.,

---

<sup>4</sup> El autor distingue claramente entre dos tipos de “conciencia”: la implícita y la reflexiva. Dejémosle hablar sobre esto: “En nuestra vida cotidiana se da una *conciencia implícita*, no temática, no reflexiva. Por ejemplo, «conciencia-yendo-en-bici», «conciencia-hablando», «conciencia-ejerciendo-de-padre», «conciencia-ejerciendo-de-profesor»... No es todavía una conciencia «de» ir en bici, «de» hablar, «de» enseñar, «de» ejercer de padre, sino una conciencia tácita, difusa. Dicho de otro modo, *vivir la vida* significa «estar-en-el-mundo» como padre, como profesor... de forma activa, emocional; representa el hecho de ser consciente en el mundo de una forma no temática. Por el contrario, la *conciencia reflexiva* se encuentra continuamente alimentada por esta dimensión no reflexiva de la vida, a la cual convierte en su objeto temático. Como señala Merleau-Ponty (1962), la fenomenología constituye ese tipo de investigación en el campo de las ciencias humanas que debe aprovechar esta *vida* y darle expresión *reflexiva*” (Ib., 58).

147). De lo dicho aquí ya se puede ensayar una primera aplicación en relación a su potencialidad en el campo de la experiencia vivida por los educadores en la realidad cotidiana de su tarea: puede decirse —por ejemplo— que, de algún modo, en los textos fenomenológicos está encerrada “la capacidad de «ver» esas vivencias pre-cognitivas y, en consecuencia, de «prepararnos» para una praxis consciente en el mundo de la vida pedagógica; de modo que, a partir de ellos, cabe decir que *podemos ver* cosas de nuestra práctica educativa que *antes no podíamos ver*” (Ib., 146).

Naturalmente, para poder cumplir esa misión, los textos fenomenológicos han de ser *peculiares* descripciones relativas a la experiencia vivida. En este sentido, conviene clarificar que “el propósito de la investigación fenomenológica-hermenéutica no es el de llegar a formular un conocimiento generalizable, probando hipótesis y elaborando leyes causales”. En su aspecto formal, un estudio fenomenológico no presenta informes o resúmenes conclusivos con los que suelen culminar aquellos otros convencionales. Más bien, su intención es “elaborar, en formato de texto, una descripción estimulante y evocativa de las acciones, conductas, intenciones y experiencias humanas tal como las conocemos en el mundo de la vida” (Ib., 37). Por supuesto, los textos fenomenológicos difieren en ciertos aspectos de otros textos de ciencias sociales; entre otras cosas, porque el conocimiento que se halla en ellos tiene, a la vez, dimensiones cognitiva y pática, conceptual y poética, informativa y formativa<sup>5</sup>. En su discurso, estos textos “no sólo hablan a nuestra competencia intelectual sino a nuestras capacidades intuitivas prácticas, permitiéndonos así «ver» algo en una forma que enriquece nuestra comprensión de la experiencia de la vida cotidiana” (1997, 345)<sup>6</sup>. Si la dimensión cognitiva y conceptual es importante, también es verdad que aquella expresiva y literaria es fundamental. De ahí que los buenos textos fenomenológicos estén enriquecidos con vivos ejemplos, con el fin de “traer las experiencias vividas a la presente proximidad de forma que el lector pueda «conocerlas» cognitivamente y al mismo tiempo «sentirlas» no cognitivamente” (Ib., 355). En esta línea, la utilización de historias y *anécdotas* juegan un papel crucial en relación a la dimensión pática, poética, no cognitiva, formativa. El autor matiza, sin embargo, que las anécdotas, utilizadas de forma habitual a la hora de tejer los textos fenomenológicos, “no deben entenderse como simples ilustraciones que ayuden a aligerar o hacer más digerible un texto posiblemente nada fácil; las anécdotas deben entenderse, más bien, como instrumentos narrativos que posibilitan la comprensión de ciertas nociones que, de otro modo, fácilmente se nos escaparían” (2003, 132). Por otro lado, las anécdotas relativas a un fenómeno determinado suelen adquirir una significación de carácter ejemplar. “Dado que las anécdotas son concretas y se extraen de la vida misma (real o ficticia), se presentan, en efecto, como *ejemplos o recomendaciones para actuar o ver las cosas de una determinada manera*; en ese sentido, en la vida cotidiana es posible contar una anécdota como una respuesta con tacto, es decir, como un mensaje que intenta que el lector sienta o perciba una determinada verdad que sería *difícil expresar* en un lenguaje más transparente” (Ib., 136). No en balde, “el fenomenólogo holandés Buytendijk describió una vez la fenomenología como la *«ciencia de los ejemplos»* ” (Ib., 137). Más concretamente, y en relación al campo educativo, que es el que en realidad nos interesa: “las narraciones ricas en anécdotas son importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como materiales de *«casos vivenciales»* sobre los cuales es posible que los educadores lleven a cabo una fructífera *«reflexión pedagógica»*” (Ibidem).

Con el fin de ilustrar más vivamente lo dicho en estas últimas páginas sobre la naturaleza de los textos fenomenológicos y, especialmente, sobre su dimensión literaria, pática, viva, ejemplar, expresiva..., puede ser útil traer a colación un breve fragmento de un texto fenomenológico escrito por el propio Van Manen:

“Una profesora de Lengua explica un incidente ocurrido en su clase con un alumno polémico:

---

<sup>5</sup> Ver la página Web del autor: <http://www.phenomenologyonline.com/inquiry/68.html>

<sup>6</sup> Van Manen, M. (1997): “From Meaning to Method”, *Qualitative Health Research*, Vol. 7, No 3, pp. 345-369.

«Daniel tiene una forma provocadora de vestir, al estilo callejero. Posee un perfil que sorprende por su majestuosidad: labios sensuales, la cabeza afeitada, unos gestos fríos y elegantes, y una mirada orgullosa. Daniel destaca en nuestro pequeño instituto.

Es el primer día de clase y explico el programa de la Sala de Lectura. Daniel entra distraído en el aula, se sitúa directamente frente a mí y exclama: “Yo no leo”.

“¿De verdad? —le replico—. Entonces la Sala de Lectura debería ser para ti una experiencia nada habitual”. A medida que los alumnos empiezan a leer, la clase se tranquiliza. El silencio sustituye a las charlas y las discusiones en esa clase de noveno curso.

Observo que Daniel no tiene ningún libro. Está sentado en su sitio, repantigado en la silla y golpeando la mesa con el dedo índice. Examino detenidamente la estantería y selecciono unas cuantas novelas. No espero ningún milagro. Me acerco despacio a su pupitre, me inclino y tímidamente le susurro: “Oye, Daniel, ¿por qué no eliges el libro que te parezca menos aburrido... y a ver si lees unas cuantas páginas antes de que acabe la clase?”.

Levanta sus ojos altivos y con un movimiento de la cabeza me perdona mi intromisión, y suspira: “Ya veré”.

Pero yo le he dejado sobre la mesa los libros que había escogido con todo cuidado. Daniel sigue casi tumbado en la silla. Separa los libros con la mano, con una aparente indiferencia. Yo me vuelvo.

Unos minutos después, por el rabillo del ojo, veo que Daniel ha escogido *The Freak*, de Carol Matas.

“Sí, le he enganchado”. Ahora debe ser el libro el que le atraiga. Tengo esperanza. Es posible que Daniel se convierta en un lector».

¿Cómo sabe esta profesora lo que tiene que decir? ¿Cómo sabe qué distancia debe guardar? No se puede encontrar ningún conocimiento teórico, ni técnica concreta alguna sobre cómo actuar con tacto. La solicitud y el tacto pedagógicos son dos cosas que guardan una estrecha relación. La solicitud pedagógica es una capacidad reflexiva que nace de la reflexión pausada sobre las experiencias pasadas. Y ahora, en la inmediatez de tener que actuar en este momento, el énfasis se pone en el «*sentir*» que es lo importante en esta situación concreta. El tacto en la enseñanza no es una simple destreza. Al contrario, se podría entender como una «preparación para la improvisación». La solicitud no se puede describir de forma directa y sencilla, pero el tacto pedagógico se puede describir indirectamente, mediante ejemplos y anécdotas. Y esto es lo que he intentado hacer. Lo he descrito como una particular sensibilidad y sintonía con las situaciones” (2004, 47ss).

Llegados a este punto, se pueden ya puntear algunos de los efectos que tienen los buenos textos fenomenológicos en quienes los leen con sensibilidad, aunque algunos de sus influjos ya se han mencionado con anterioridad.

En primer lugar conviene tomar a la finalidad de los estudios fenomenológicos-hermenéuticos. Su cometido, desde luego, no es dar soluciones más o menos técnicas, potencialmente eficaces desde la lógica instrumental a posibles problemas educativos. Esto ya lo intentan otros enfoques más empíricos y usuales dentro de la ciencias sociales. Dicho lo mismo de forma clara: la aspiración de la fenomenología-hermenéutica es llegar a **comprender** el significado de fenómenos concretos del mundo de la vida (en nuestro caso, de la vida pedagógica). Expresando esto mismo con más distinción: el tipo de conocimiento encerrado en los textos fenomenológicos corresponde al esfuerzo por “comprender mejor y con mayor profundidad la experiencia vivida, con el fin de que, sobre la base de dicha *comprensión*, podamos ser *capaces de actuar de un modo más reflexivo, con mayor tacto y acierto en determinadas situaciones (educativas)*” (2003, 41). En este tipo de textos, pues, no encontrará el lector-educador explicaciones y reglas científico-técnicas, sino **razones** (de la inteligencia y del corazón) que le invitarán a cambiar actitudes y modos de actuar en su tarea de educar, que iluminarán y transformarán las motivaciones profundas que animan su manera de relacionarse pedagógicamente con niños y jóvenes.

Desde esa visión, queda resuelta la cuestión del valor del *conocimiento fenomenológico*, criticado por algunos como inútil por su falta de pragmatismo desde el punto de vista de la razón instrumental. Por lo demás, dicho asunto ha sido mal planteado por sus censores. Así lo pone de manifiesto el propio Van Manen: “Parfraseando a Heidegger, la cuestión más importante no es

«¿podemos hacer algo con la fenomenología?» sino aquella otra, mucho mejor planteada: «si nos interesamos en la fenomenología profundamente, *puede ella hacer algo con nosotros?*» (Ib., 65). La respuesta a esta última pregunta es, por supuesto, afirmativa. Veamos a continuación algunos de los efectos que sobre nosotros puede ejercer el conocimiento fenomenológico presente en los textos:

En primer lugar, ese conocimiento peculiar “nos *habla*, dirigiéndose a nuestras sensibilidades cognitivas y no cognitivas” (1997, 345); más aún, el buen texto fenomenológico pretende *encantarnos*, trayendo la experiencia de forma especialmente vívida a nuestra presencia, haciéndonos así fácil el poder reflexionar fenomenológicamente sobre ella (Ib., 353). En la medida que seamos sensibles, dejando que el texto nos hable, que su significado más profundo tenga un efecto no cognitivo sobre nosotros como lectores (Ib., 359), “seremos, literalmente, *impresionados y afectados por él*, no pudiendo alejarnos demasiado de su cualidad *hechizadora*” (Ib., 364). Todo esto ocurre en los lectores en virtud de la textura pática, literaria, expresiva, viva... del texto, al referirse tal conocimiento a la experiencia vivida propia del mundo de la cotidianidad, lo que hace que haya en el mismo tanta o mayor dosis de «poesía» como de «prosa». Eso explica que, con frecuencia, el poder narrativo del texto pueda llegar a ser para el lector “más atractivo, conmovedor y vibrante en el plano emocional, que la vida misma” (2003, 145).

Ese clima «pático»<sup>7</sup> predispone a los lectores a sentirse *interpelados* por los mensajes experienciales del texto, a ser *llamados* a vivir de forma más plena como educadores, gracias al hecho de redescubrir en la lectura nuevas posibilidades existenciales relativas a qué debe ser o hacer un verdadero profesor. En relación a este punto, Van Manen no sólo apunta que el texto fenomenológico “devuelve al lector a su propio mundo de la vida”, facilitándole el *re-conocerse* de forma reflexiva y, consecuentemente, invitándole a mejorarse como educador de modo pleno (Ib., 65 y 95). El autor va más allá todavía cuando sostiene que “la descripción propia del texto fenomenológico conlleva *una fuerza moral*” (Ib., 31); esto es, que apunta siempre a lo que es la esencia, naturaleza o deber ser de «algo»: por ejemplo, de lo que es “*ser* un («buen») profesor” o, por hacer otra mención, de lo que es “*ser* una («buena») relación educativa responsable”. Exposición ésta de lo «excelente» que se convierte para el lector en una potente *llamada* a la que se ve impelido a responder de manera afirmativa; respuesta que supone, a su vez, una transformación de su forma habitual de pensar y de actuar en su práctica educativa.

En otro lugar, Van Manen concreta todavía más el efecto *transformador* de un texto fenomenológico, escrito —recordémoslo— con acentos no sólo descriptivos-temáticos sino también y abundantemente páticos-expresivos. Veamos algunas de estas citas relevantes:

“El poder de los textos fenomenológicos reside en la *resonancia* (reverberación fenomenológica) que sus palabras pueden efectuar en nuestra comprensión, incluidas aquellas zonas de comprensión que son de algún modo pre-discursivas y pre-cognitivas y, en ese sentido, menos accesibles al pensamiento conceptual e intelectual. El uso creativo de las palabras que tejen los textos puede dar lugar a imágenes evocadas que pueden movernos: *in-formarnos* para *formarnos*, dejando así un efecto sobre nosotros. Cuando esto ocurre, dice Gadamer (1996), entonces el lenguaje (del texto) *nos toca en el alma*. O como Bachelard (1964) apunta: la reverberación provoca un *cambio de ser*, de *nuestra personalidad* (p. xviii)” (1996, 58).

Pocos comentarios necesita esta enjundiosa cita, dado que habla de manera suficientemente rica por sí misma. Tan sólo convenga, quizás, parafrasear el potencial formativo en profundidad que tienen los textos fenomenológicos en la medida que son capaces de hacer *resonar* con fuerza la experiencia vivida narrada hasta llegar a “tocarnos en el alma” y a “cambiar nuestra misma personalidad”. Volveré sobre estos puntos en la parte más práctica de esta contribución. ricamente

---

<sup>7</sup> Ver sobre esta cualidad pática el artículo de Van Manen, M. y Li, S. (2002): “The pathic principle of pedagogical language”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, No. 2, pp. 215-224.



No deseando extenderme más de lo necesario, me limitaré a traer aquí otra cita capital para el filón que nos interesa:

“Un texto fenomenológico nunca debe ser leído meramente por su mensaje superficial. El sentido epifánico del texto está directamente relacionado con el significado de la vida que la fenomenología intenta evocar (...) Experimentamos su cualidad epifánica cuando un texto, repentinamente, *nos habla*, cuando se dirige a nosotros de forma que valida nuestra propia experiencia, cuando transmite una comprensión de la vida que *conmueve* nuestras sensibilidades, cuando *pulsa las cuerdas* de la *unidad de nuestro ser*. El texto fenomenológico hace que el mundo de la vida se dirija a nosotros y nos lance *una llamada a pensar y a sentir* sobre él. El texto fenomenológico nos empuja, así, a experimentar el significado de la vida reflexivamente a nivel de conciencia pre-reflexiva y a nivel de significado reflexivo en lo que se refiere a *nuestro papel* en la vida (¡también pedagógica!)” (1997, 366-367).

El buen texto fenomenológico, ciertamente, tiene una gran potencialidad transformadora al permitirnos percibir “una *comprensión intuitiva* del significado de una determinada experiencia vivida; algo que puede llegar a ser tan fuerte o llamativo que es capaz de *conmovernos en el núcleo de nuestro ser*” (Ibidem). Esto, en buena medida, se debe a que lanza una *llamada* sobre el lector invitándole con fuerza no sólo a *pensar* sobre la experiencia vivida directa o vicariamente, sino también a *sentir* la *vida* encerrada en la descripción del texto, sin quedarse en el significado frío de las palabras del relato, que podrían ser leídas simplemente en clave intelectual o conceptual.

Podría acabarse aquí esta parte... sin agotar, por supuesto, su contenido. Sin embargo, parece sensato ultimar estas consideraciones, trayendo a colación algunas observaciones paralelas que el autor hace en una publicación centrada en la virtualidades de la buena novela. De este modo, además, podemos vincular lo dicho sobre los textos fenomenológicos con ciertos comentarios del principio de este trabajo sobre la contribución del profesor Larrosa a la lectura como formación.

Sin ocultar su trasfondo fenomenológico, Van Manen dedica un artículo a cómo las novelas nos educan<sup>8</sup>. Refiriéndose a la lectura de la novela *Cisco el rata*, de Piet Bakker, comenta: “La lectura de esta novela *influyó* en mi adolescencia, y después también, *en mi deseo de llegar a ser profesor*” (1985, 177). La novela en cuestión narra una inspirada historia sobre un profesor y sus fracasos y éxitos con un muchacho de un barrio marginal, *Cisco*, de sobrenombre *El rata*. A raíz de esa experiencia, Van Manen se pregunta: “¿Cuál es el poder de este texto?” y “¿Por qué educan las novelas?”. Y pasa a dar algunas contestaciones a sus cuestiones, aquí sólo recogidas sucintamente.

Gracias a la cualidad *pática* del texto, “la buena novela nos *encanta*, porque leer tiene mucho de mágico, de absorbente, de encantador. La novela ejerce su reclamo y en ese momento puede educarnos, *transformándonos* de un modo especial” (Ib., 177). Lo que la literatura de ficción nos revela “es un saber que es más bien *una vida*. Indirectamente, vicariamente, venimos a conocer lo que no podemos comprender, ver, oír o sentir, de un modo directo o conceptual” (Ib., 178). En realidad, “la fuerza de una gran novela es que nos proporciona una valiosa y poderosa *experiencia humana*” (Ib., 180). Ciertamente, “la experiencia del texto es una *sutil pedagogía*: al abrir un libro, yo mismo me abro a él: *me hago vulnerable*; me arriesgo a experimentar pensamientos y sentimientos que posiblemente *no me dejen ser el mismo de antes*” (Ib., 184). Así, por ejemplo, la experiencia de leer a Dostoyeski invade mi mente y deja su poso, de modo que —aun después de dejar el libro un tiempo— yo todavía estoy empapado por los sentimientos despertados por su lectura. De ahí en adelante, *yo no nunca seré el mismo otra vez*. Al abrir la novela, al igual que un amante, *ella abre mi interior y toca mi corazón* en una forma que pocas otras experiencias pueden hacerlo” (Ib., 185). “Así, la gran novela ofrece una doble, pero sutil, pedagogía: cultiva tanto nuestra vida pre-reflexiva como nuestra vida reflexiva. Leer es, así, llegar a ser *experimentado*. Y

---

<sup>8</sup> Nos referimos al siguiente artículo: Van Manen, M. (1985): “Phenomenology of the Novel, or How Do Novels teach?”, *Phenomenology and Pedagogy*, Vol. 3, No. 23, pp. 177-187.

debido a las consecuencias reflexivas de la experiencia de la lectura, ello implica llegar a *conocerse a uno mismo*” (Ibidem). ¿Suficiente para ver la correspondencia con todo lo visto hasta aquí?

Al igual que hicimos en la primera parte, también ahora puede ser útil recoger algunas de las frases-clave relacionadas con nuestra temática, esparcidas en las páginas anteriores por Van Manen:

“En los textos fenomenológicos está encerrada “la capacidad de «ver» las vivencias pre-cognitivas y, en consecuencia, de «prepararnos» para una praxis consciente en el mundo de la vida pedagógica; así, a partir de ellos, <i>podemos ver cosas de nuestra práctica educativa que antes no podíamos ver</i> ” (2003, 146).
“Las narraciones ricas en anécdotas son importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como materiales de «casos vivenciales» sobre los cuales es posible que los educadores lleven a cabo una fructífera «reflexión pedagógica»” (2003, 137).
El tipo de conocimiento encerrado en los textos fenomenológicos corresponde al esfuerzo por “comprender mejor y con mayor profundidad la experiencia vivida, con el fin de que, sobre la base de dicha <i>comprensión</i> , podamos ser <i>capaces de actuar de un modo más reflexivo, con mayor tacto y acierto en determinadas situaciones (educativas)</i> ” (2003, 41).
“Parafraseando a Heidegger, la cuestión más importante no es «¿podemos hacer algo con la fenomenología?» sino aquella otra, mucho mejor planteada: «si nos interesamos en la fenomenología profundamente, <i>¿puede ella hacer algo con nosotros?»</i> ” (2003, 65).
Su clima «pático» predispone a los lectores a sentirse <i>interpelados</i> por los mensajes experienciales del texto, a ser <i>llamados</i> a ser o vivir de forma más plena como educadores, gracias al hecho de redescubrir en la lectura nuevas posibilidades existenciales relativas a <i>qué debe ser o hacer un verdadero profesor</i> .
“La descripción propia del texto fenomenológico conlleva <i>una fuerza moral</i> ” (2003, 31); esto es, apunta siempre a lo que es la esencia, naturaleza o deber ser de «algo»: por ejemplo, de lo que es “ <i>ser un («buen») profesor</i> ”. Exposición ésta de lo «excelente» que se convierte para el lector en una potente <i>llamada</i> a la que se ve impelido a responder de manera afirmativa; respuesta que supone, a su vez, <i>una transformación de su forma habitual de pensar y de actuar</i> en su práctica educativa.
“El poder de los textos fenomenológicos reside en la <i>resonancia</i> que sus palabras pueden efectuar en nuestra comprensión, incluidas aquellas zonas de comprensión que son de algún modo pre-discursivas y pre-cognitivas y, en ese sentido, menos accesibles al pensamiento conceptual e intelectual. Cuando esto ocurre, dice Gadamer (1996), entonces el lenguaje (del texto) <i>nos toca en el alma</i> . O como Bachelard (1964) apunta: la reverberación provoca un <i>cambio de ser, de nuestra personalidad</i> (p. xviii)” (1996, 58).
“La lectura de este libro <i>influyó</i> en mi adolescencia, y después también, <i>en mi deseo de llegar a ser profesor</i> ” (1985, 177).
“La experiencia del texto es una <i>sutil pedagogía</i> : al abrir un libro, yo mismo me abro a él: <i>me hago vulnerable</i> ; me arriesgo a experimentar pensamientos y sentimientos que posiblemente <i>no me dejen ser el mismo de antes</i> ” (Ib, 184).

### 3.- Una aproximación práctica: la lectura de un texto fenomenológico por los profesores.

En este tercer apartado daré a conocer la experiencia vivida por un grupo de profesores de infantil y primaria que ha leído en el tercer trimestre el curso 2006-2007 un texto fenomenológico peculiar de Van Manen, recogido en un discreto libro: *El tono en la enseñanza*. Digo texto peculiar porque no es monográfico, sino elaborado a partir de un conjunto variado de otros textos fenomenológicos originarios, fruto de investigaciones fenomenológico-hermenéuticas del autor.

Lo profesores que constituyen la muestra han sido, a su vez, alumnos de un grupo de la tarde (titulación de pedagogía). La asignatura que yo impartía se prestaba a este tipo de lecturas y ellos la leyeron con gran agrado. Conviene decir también que una vez eligieron —la mayoría— leer ese libro (entre varios libros que podían optar), yo les hice algunas sencillas sugerencias sobre cómo enfrentarse a la lectura de ese texto. Concretamente, las orientaciones fueron las siguientes:

- a) “No pido nada concreto en la línea de la evaluación típica de un libro obligatorio o recomendado. Es decir, deseo que leáis el texto con libertad, sin pensar en aspectos pragmático-académicos como, por

ejemplo: *entender* lo que se relata, realizar *síntesis* de las ideas principales, *estudiarlo* a un nivel meramente académico, etcétera. Os invito, pues, a hacer una lectura desde vuestra mirada personal-profesional, como educadores que sois.

- b) En este sentido, lo que os sugiero es que leáis el libro en abierto *diálogo* con las experiencias y comentarios que el autor de libro os brinda de forma viva.
- c) Durante la lectura, o al final de ella, conviene que vayáis ir *escribiendo* lo que sentís, pensáis, experimentáis, juzgáis, aplicáis, etcétera, a raíz de lo leído en actitud reposada, sin las presiones académicas convencionales.
- d) Al final de vuestros escritos me podéis entregar un dossier de pocas páginas en el que recojáis lo que más os haya influido en ese proceso de lectura”.

Durante más de dos meses los profesores (alumnos universitarios en este caso) tuvieron tiempo para hacer esa lectura sugerida. Aunque no era una clase numerosa, el resultado visible fueron alrededor de un centenar de páginas escritas con calor y profundidad. Mi labor posterior consistió en extraer las frases y fragmentos más interesantes relacionados con la lectura como experiencia formativa. El resultado tangible fueron diez páginas de este tipo de material extraído.

Hecha esta breve introducción, a continuación voy a recoger algunos —sólo los más relevantes por interés y espacio— de los comentarios de los profesores lectores y, a la vez, voy a hacer una serie de consideraciones propias a fin de interpretar su valor en la línea perfilada en este estudio. La finalidad de cuanto sigue en esta parte es mostrar que, ciertamente, los textos fenomenológicos tienen una potencialidad formativa cuando son leídos por los educadores sin objetivos académicos de corte claramente utilitario. Veamos algunos de estos fragmentos elegidos:

“Al leer los comentarios de Van Manen se me *iluminan* y se me *hacen más conscientes* cosas que yo ya *sabía antes* de algún modo, incluso que de alguna manera ya hacía, pero sobre las cuales *no me había planteado antes el porqué*. Simplemente creía que se tenían que hacer así, y ya está. El hecho de haber leído este libro *me ha activado este sentimiento reflexivo* de encontrar *el porqué* de cada cosa que debo hacer. Y si sé por qué se ha de hacer algo, es más fácil ir mejorándome como profesor” (Y8)

Ese fragmento, al igual que otros bastante similares, viene a ratificar lo que Van Manen ya nos había hecho notar en uno de sus libros: en los textos fenomenológicos está encerrada “la capacidad de «*ver*» esas vivencias pre-cognitivas y, en consecuencia, de «*prepararnos*» para una praxis consciente en el mundo de la vida pedagógica; de modo que, a partir de ellos, cabe decir que *podemos ver* cosas de nuestra práctica educativa que *antes no podíamos ver*” (2003, 146).

“Me ha gustado la frase de Van Manen «La educación de los niños se convierte en auto-educación». Ese pensamiento *me ha hecho más consciente* de mi capacidad de influir en los niños con palabras, conductas... Por eso también hemos de *reflexionar más* en quienes somos, en cómo somos, en cómo actuamos... Este hecho de *reflexionar sobre nosotros mismos* nos hace *cambiar* al mismo tiempo que nos *auto-conocemos más*. Personalmente, he de decir que el libro de Van Manen que he leído me ha ayudado a ser *más consciente* de mi forma de ser y de comportarme en mi relación diaria con los niños de mi clase” (P2)

En una línea no muy diferente a la propia del fragmento anterior, esta profesora insiste en el efecto que ha tenido en ella la lectura del texto fenomenológico: ahora siente la necesidad de *auto-cuestionar a fondo* su ser y quehacer docente; reflexión que le encamina a *cambiar* su experiencia práctica cotidiana como maestra. Veamos algo parecido, pero dicho con más intensidad:

“Cuando pienso en mi responsabilidad como educador y miro a los niños con una mirada pedagógica, *ahora intento pensar en cada momento* cuál es la manera correcta de hablar, qué he de decir, qué he de hacer, cómo conducirme, qué manera es la mejor en cada momento para que estén atentos, cuándo debo exigirles... Pienso que eso se debe a la lectura de este libro, *que me está pidiendo todo eso*. Antes me preguntaba esas cosas a veces, sin exigirme tanto. Ahora *me cuesta hacer cualquier cosa* cuando estoy con los niños *sin pensar en «El tono en la enseñanza»*” (S6)

En el comentario anterior se ve meridianamente como el texto ha *interpelado* al lector, *transformándolo y convirtiéndolo en otro distinto* a quien era antes, al menos en su personalidad profesional. Un cambio debido por lo demás —y esto es fundamental— a la **fuera moral** inherente a todo buen texto fenomenológico, como apunta Van Manen (2003, 31). La lectura de dicho texto se ha convertido para este profesor en una potente *llamada*, convencidamente interiorizada, que le ha invitado a responder afirmativamente a lo que «debe hacer» como buen docente; lo que supone, a su vez, una cierta *metamorfosis sobre su forma habitual de pensar y actuar* en su práctica educativa. Fijémonos en el siguiente fragmento escogido cómo los componentes literarios, no cognitivos, páticos, expresivos... presentes, por ejemplo, en las anécdotas y el lenguaje cautivador de este texto leído por nuestros profesores llegan a *tocar el alma*, como gustaba decir a Gadamer:

“La anécdota de las *estrellas de mar*, salvadas por aquel joven comprometido con la vida, que narra Van Manen... me ha llevado a *preguntarme*: ¿podré yo sacar adelante algunos niños que aparentemente no tienen mucho futuro educativo? A veces, es verdad que al ver que son muchos, cada uno con sus circunstancias y algunos con problemas serios, viene la tentación de rendirse y atender al grupo, pensando «¡sálvese quien pueda!». Sin embargo, después de leer esa historia y los comentarios de Van Manen, *se me ha metido dentro una inquietud*: ¿no vas a poder hacer algo más por fulanito y manganito? Y me cuesta no responder con esperanza: ¡Quizás si les das un plus de dedicación, alguno de ellos saldrá de su situación penosa!” (E8).

Podría extenderme mucho más trayendo aquí numerosos comentarios espontáneos de los lectores de ese texto fenomenológico, pero el espacio pide poner, de momento, un punto final. Con todo, traigo ahora a colación un fragmento de una profesora lectora, que tiene que ver con el tema de la «utilidad» o, mejor, del provecho pedagógico que puede suponer leer este tipo de textos por los educadores; o dicho de otro modo, parafraseando la cuestión que Van Manen pone en boca de Heidegger: “la cuestión más importante... y bien planteada es: «si nos interesamos en la fenomenología profundamente, *¿puede ella hacer algo con nosotros?»*” (2003, 65). Veamos:

“Si me preguntaran si es *útil* un libro como éste, evidentemente diría que sí. Alguno puede pensar que son «cuatro anécdotas» con algunas reflexiones, pero yo creo que va más allá. Hay mucha literatura científica sobre la educación que, aunque pueda ser necesaria, frecuentemente se aleja de la práctica diaria. Con una narración como la de este libro una puede *sentirse inmediatamente identificada* en los numerosos ejemplos que *nos retratan y dan que pensar sobre la propia práctica*” (E11).

¿No hablan por sí mismos estos comentarios? ¿Puede, pues, la fenomenología —textos fenomenológicos concretamente— «hacer algo con nosotros?»

#### 4.- Finalizando...

La primera consideración hace referencia a la abundancia de comentarios de los profesores de nuestra muestra que van en la línea de la *lectura como experiencia de formación*, en sintonía con lo apuntado por el profesor Larrosa y con lo propuesto por Van Manen sobre la potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos. En este sentido, cabe decir que, aunque son géneros escritos inconfundibles, de hecho los textos fenomenológicos tienen muchos elementos páticos, literarios, expresivos..., e incluso poéticos, que los hacen en gran parte semejantes a otros textos propios del ámbito de la literatura y de otros campos próximos; textos éstos últimos en los que se centra la experiencia de la lectura de Larrosa, y que el mismo Van Manen, como hemos visto en un artículo sobre el poder educativo de la novela, también aborda y aplaude.

Aunque es imposible trasladar a estas páginas esa abundancia de comentarios significativos de nuestros profesores, lo que sí puedo intentar es mencionar algunas «frases-clave» que se repiten continuamente. Cito las más relevantes:

“Ahora, después de esta lectura, <i>comprendo mejor y me doy más cuenta</i> de lo que hacía antes”.
“Antes de leer este libro <i>no me interrogaba</i> apenas sobre mi práctica educativa. Me centraba en preparar

actividades para los alumnos. Nunca <i>me preguntaba sobre las vivencias concretas de cada niño singular</i> ".
"Completamente de acuerdo con el autor: la pedagogía es algo más complejo y sutil... A mí, en aquella circunstancia (anécdota sobre una experiencia educativa pasada propia), <i>nadie me había hablado de eso</i> ".
"El libro me ha recordado aquel maestro que admiro, que tanto se acerca al <i>buen profesor que el autor comenta</i> en el texto. A base de reflexión y experiencia, <i>¿me gustaría parecerme a ese excelente profesor!</i> ".
"En magisterio aprendí muchas <i>teorías</i> educativas y me empapé de métodos y técnicas. Llegué a creer que eso era la panacea para mi futura practica. <i>Ahora veo que no es así. Me faltaban grandes dosis de tacto y solicitud pedagógica.</i> Ahora, ante situaciones nada fáciles, rebusco en mi mente aquellas teorías de la universidad, pero en balde. Está claro que <i>lo que me piden los niños es saber reaccionar con tacto</i> ".
"La lectura de este libro ayuda a <i>reflexionar mucho sobre la propia práctica.</i> Por poco críticos que seamos, seguro que encontramos cosas que no concuerdan con lo que los relatos del autor nos <i>hacen descubrir</i> ".
"Leer estas cosas me ha ayudado a <i>ser más consciente</i> de los puntos en que puedo <i>cambiar</i> mi docencia".
"Lo que he leído sobre qué significa <i>ser</i> profesor <i>me estimula ahora a mí</i> a ser una verdadera maestra en la relación diaria que tengo con mis alumnos".
"Me ha gustado esa parte del libro. Al leerla he notado que <i>estaba escrita para mí</i> ".
"Me ha gustado eso que dice Van Manen y, sobre todo, <i>me ha hecho cambiar algunos esquemas mentales</i> ".
"Si nos paramos a pensar, después de leer el texto, hay bastantes cosas que deberíamos mejorar como profesores, y esto es algo <i>que deberíamos plantearnos muy seriamente</i> ".

Habiendo llegado aquí, conviene subrayar que los textos fenomenológicos (como el ofrecido a esos educadores) conducen a una experiencia lectora peculiar, diferente a la que fomentan los textos convencionales que acostumbra a leer usualmente los profesores en formación o en ejercicio; experiencia lectora atípica originada por *la singularidad del conocimiento* encerrado en dichos textos<sup>9</sup>. Ese conocimiento singular, fruto de la investigación fenomenológica, posee la virtualidad de ponernos en estrecho contacto con la "experiencia vivida" por nosotros mismos o por otros (en situaciones análogas); contacto que permite la posibilidad de ir llenándonos de *Erfahrungen* (experiencias de la vida acumuladas), pudiendo así darse "un efecto *transformador* en nuestro ser" (2003, 192) y llegar a "«*ser experimentados*»" o, lo que es lo mismo, poseedores de una "*madura sabiduría de la práctica de vivir (pedagógicamente, en nuestro caso)*", como resultado de haber vivido la vida (educativa) en profundidad" (Ib., 50). Dicho llanamente: el conocimiento propio de todo buen texto fenomenológico posee *per se* una alta virtualidad *formativa*<sup>10</sup>, si se lo compara con otros conocimientos habituales de muchos textos educativos al uso.

Con el fin de poner ahora punto y final a todo lo mucho que se podría decir más matizadamente en función de lo que los profesores lectores han comentado en sus escritos, únicamente insistiré en que la aguda cuestión apuntada por Heidegger: "*¿Puede la fenomenología hacer algo con nosotros?*" se puede contestar de forma taxativamente afirmativa. Puede decirse, con certeza, que todos los educadores de nuestra muestra, cada uno de forma diferente, han suscrito que la lectura del contenido del texto fenomenológico ofrecido en esta ocasión les ha dado pie para cambiar muchos esquemas y actitudes pedagógicas, les ha iluminado y despertado su conciencia educadora, les ha hecho sentirse más comprometidos profesionalmente y éticamente en su relación con los alumnos... y les ha hecho aspirar a *ser* verdaderos educadores, desde los sencillos detalles de la práctica pero orientados hacia el horizonte de la excelencia pedagógica. Estos profesores, en fin, nos han mostrado que, realmente, *la lectura de este tipo de textos* —¡ojalá hubiera gran abundancia de ellos!— tiene *una gran potencialidad formativa*.

<sup>9</sup> "El objetivo de la reflexión fenomenológica, dice Van Manen, es el logro de un *conocimiento personal y formativo*. La importancia práctica del texto fenomenológico y de la *comprensión* (a que da lugar) no consiste en ofrecer útiles teorías y técnicas (...) La importancia práctica del conocimiento fenomenológico es, por su naturaleza, *formativa, aumentando nuestra sensibilidad*, contribuyendo a la *mejora de nuestro tacto* en las relaciones humanas (educativas), y proporcionándonos *formas páticas de comprensión* personalizadas" (<http://phenomenologyonline.com/inquiry/68.html>).

<sup>10</sup> Dice el autor: "Al trasladar a la conciencia reflexiva la naturaleza de los acontecimientos experimentados en nuestra actitud natural, podemos *trans-formarnos o re-hacernos*, en el sentido auténtico de *Bildung* (formación)" (2003, 25).

## EL ACTO DE LEER COMO FORMA DE RESPONSABILIDAD ÉTICA

Mayka Lahoz Berral. Universitat Autònoma de Barcelona

[MariaCarmen.Lahoz@uab.es](mailto:MariaCarmen.Lahoz@uab.es)

Addenda a la II Ponencia: “La lectura como experiencia humana”

La verdad esencial de la experiencia no es transmisible... O mejor dicho, sólo lo es mediante la escritura literaria...

JORGE SEMPRÚN

El inesperado hecho de que la sociedad elevada, por un lado, y los campos de concentración, por el otro, hayan podido disfrutar de una existencia simultánea ha quedado deplorablemente demostrado durante el siglo XX. Esta constatación es la que origina en George Steiner una profunda crisis de esperanza, crisis que comporta una aguda reflexión en prácticamente todos sus escritos. Y es que, para el autor, el <<humanismo centroeuropeo>> ha quedado asolado por la invasión repentina y violenta de la barbarie en la Europa moderna:

*Sus tinieblas no brotaron del desierto de Gobi o de las selvas húmedas del Amazonas. Surgieron del interior, del meollo de la civilización europea. Los gritos de los asesinados podían escucharse en las universidades; el sadismo estaba en una calle más allá de los teatros y de los museos. A fines del siglo XVIII Voltaire columbraba confiado el fin de la tortura; el fantasma de la matanza ideológica no tardaría en exorcizarse. En nuestros días los lugares sagrados de la cultura, de la filosofía, de la expresión artística se han convertido en escenario de Belsen.<sup>1</sup>*

La parte más sustanciosa, más íntima, de la civilización europea engendró monstruos, pero monstruos cultos. No fueron seres fabulosos sino seres reales que presentaron una conformación contraria al orden natural de la educación humanista que soñaba con *humanizar* a sus cachorros. Fueron, en definitiva, una combinación de hombre y de bestia, perfectamente armónica. Brutal aserción ésta para aquellos que continuamos pensando que se podrían realentar las Humanidades a fuerza de nuevos planteamientos éticos. Devastadora aserción que, desde su centro, nos obliga infinitamente a elaborar nuevas reflexiones filosófico-pedagógicas, una vez tomamos conciencia, junto a Steiner, de que <<esta catástrofe no fue un fenómeno puramente alemán o una calamidad accidental centrada en la persona de este o aquel gobernante totalitario>>. Las torturas, los intolerables sufrimientos físicos y morales no han cesado, ni tan sólo de manera provisional, hecho demasiado evidente como para continuar confiando en el viejo humanismo clásico y en la imaginación de la razón que dotaba de vida a nuestra sociedad occidental. Ya no podemos continuar enseñando Humanidades como si nada hubiese pasado. Ésta es, precisamente, la idea central de Steiner: el concepto mismo de literatura, de educación, de lenguaje se ha convertido en algo dudoso. <<Leer a Esquilo o a Shakespeare –menos aún enseñarlos– como si los textos, como si la autoridad de los textos en nuestra propia vida hubiese permanecido inmune a la historia reciente, es una forma sutil pero corrosiva de ignorancia>>. Es ahora cuando debe reflexionarse sobre la pertinencia de un nuevo sentido de las Humanidades. Porque, como escribe acertadamente Steiner,

*Nosotros llegamos después. Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o a Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz. Decir que los lee sin entenderlos o que tiene mal oído, es una cretinez. ¿De qué modo repercute este conocimiento en la literatura y la sociedad, en la perspectiva casi axiomática desde la época de Platón a la de Matthew Arnold, de que la cultura es una fuerza humanizadora, de que las energías del espíritu son*

---

<sup>1</sup> STEINER, G. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona, Gedisa, 1994, 14-15.

*transferibles a las de la conducta? Además, no se trata sólo de que los vehículos convencionales de la civilización –las universidades, las artes, el mundo del libro- fueran incapaces de presentar una resistencia apropiada a la brutalidad política; a veces se levantaron para acogerla y para tributarles sus ceremonias y su apología. ¿Por qué? ¿Cuáles son los nexos, hasta ahora apenas conocidos, entre las pautas intelectuales, psicológicas, del alto saber literario y las tentaciones de lo inhumano? ¿Es que hay algún tedio superlativo, algún empacho de abstracción que crecen dentro de la civilización y la disponen para la excreción de lo bárbaro?*<sup>2</sup>

Ni la lectura, ni la sensibilidad musical, ni tampoco el arte han podido obstaculizar la celeridad de la barbarie absoluta. Peor aún, más bien, dice Steiner, han representado todo aquello que se ha añadido a la inhumanidad para hacerla más bella. Han puesto a su disposición aquello que más le convenía, todo un ornamento del salvajismo, un acuerdo perfecto entre la belleza y el griterío desesperado de los moribundos. Éste es el emblema que los nazis nos han legado, un deseo de muerte nacido de lo más hondo de la alta cultura.<sup>3</sup> El punto central del tema que nos ocupa es la profunda alteración del nexo esencial que asociaba los estudios y la conciencia literarios con el conjunto de los caracteres comunes a las sociedades más cultivadas de la tierra. Ya no podemos afirmar que aplicar el espíritu a adquirir conocimientos literarios realmente ayude a estabilizar el carácter moral de una persona o de sus actos. Ya no existe ningún razonamiento por el que pueda demostrarse de un modo evidente que las Humanidades verdaderamente hacen más humano al hombre, que la buena literatura contiene, inherentemente, la suprema capacidad de *humanizar*. La animalidad carnicera y la cultura humanista pueden perfectamente coexistir en el interior de la sensibilidad de un mismo individuo. Entonces, ¿para qué estudiar y enseñar humanidades? ¿Para qué seguir fomentando el acto de la lectura?<sup>4</sup>

El brutal menosprecio de los valores humanos que hemos podido advertir a lo largo del siglo XX reproduce en importantes aspectos el conjunto de los conocimientos literarios, artísticos y científicos que han ayudado a perfeccionar el gusto y la inteligencia de los hombres. Es decir, refleja la cultura de la cual nace, pero también la cultura a la que viola y transgrede. Numerosas ramificaciones de la vasta instrucción comenzaron a manifestarse muy cerca de las acciones de exterminio y de los campos de concentración. Es la manera en que esta proximidad se organiza o construye, así como aquello que quiere decir o significar, lo que debe analizarse con atención. ¿Cómo es que las transmisiones clásicas de educación humanista y los símbolos consagrados como modo de conducirse sucumbieron tan fácilmente a las tentaciones de lo inhumano? Cualquier razonamiento que procure demostrar o afirmar la pertinencia del concepto de cultura y de valores morales no puede de ninguna manera eludir interrogaciones como ésta. Por eso no puede prescindirse del estudio de las maneras particulares de expresar el terror y la crueldad que llevaron a la muerte a unos setenta millones de seres humanos en Europa y Rusia durante el transcurso de las dos guerras mundiales, pues sin el estudio detenido y preciso de estas tinieblas de la historia <<no puede entablarse ninguna discusión seria de las potencialidades humanas>>.<sup>5</sup> Aquí hay que recordar a Benjamin. Para el autor, enlazar históricamente el tiempo pasado no quiere decir conocerlo

---

<sup>2</sup> Ibídem, 15-17. En este sentido, George Steiner trata de examinar si sería razonable pensar que toda civilización elevada genera necesariamente impulsos que conducen a la autodestrucción. Para el autor resulta apto el esbozo que realiza Freud en su obra *El malestar en la cultura*: la vida civilizada tiende a producir tensiones en fundamentales instintos humanos insatisfechos, y en las interrelaciones humanas se da un ineludible impulso hacia la guerra, un impulso hacia la afirmación preeminente de la identidad a costa de la destrucción recíproca. Para Steiner, la referencia a Freud es básica en toda teoría contemporánea de la cultura. Véase STEINER, G. *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona, Gedisa, 1992, 40-42.

<sup>3</sup> STEINER, G. *La barbarie de la ignorancia*. Madrid, Muchnik, 1999, 59, 61.

<sup>4</sup> STEINER, G. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, ed. cit., 92-94.

<sup>5</sup> STEINER, G. *En el Castillo de Barba Azul. Aproximación a un nuevo concepto de cultura*, ed. cit., 48-49.

<<tal y como verdaderamente ha sido>>. Significa apropiarse de un recuerdo tal y como reluce en el instante de un peligro. Un doloroso recuerdo que se torna evidente con la *empatía*, con la correspondencia de sentimientos, que los respectivos dominadores de todos los tiempos experimentan hacia los vencedores: <<Quien hasta el día actual se haya llevado la victoria, marcha en el cortejo triunfal en el que los dominadores de hoy pasan sobre los que también hoy yacen en tierra. Como suele ser costumbre, en el cortejo triunfal llevan consigo el botín. Se les designa como bienes de cultura. [...] Nunca se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie>>. <sup>6</sup> No se trata de recuperar el pasado en un sentido literal, sino de crearlo a partir de nuestro propio presente. Es, como manifiesta Stéphane Mosès, <<interpretar las huellas que ha dejado el pasado, transformarlas en signos, es leer la realidad como un texto>>:

*[...] leer en el fondo de nuestro presente la huella de un pasado olvidado o reprimido. La visión política del presente ilustra el parentesco de la situación que vivimos con las luchas y sufrimientos de las generaciones que nos precedieron. Esta memoria histórica no tiene nada de acumulativo; no viene a cargar el presente con una suma de acontecimientos que este último tendría que conservar. Todo lo contrario, es como si la conciencia política del presente saltara por encima de los siglos para captar un momento del pasado en el que se reconoce; no para conmemorarlo, sino para reanimarlo, darle una vida nueva, y tratar de realizar hoy lo que faltó ayer. [...] no se trata tanto de recuperar el pasado como de salvarlo. En cierto sentido, sin duda salvarlo del olvido. [...] Salvar el pasado significa sobre todo [...] <<arrancarlo al conformismo que, en cada instante, amenaza con violentarlo>>, para darle, en el corazón de nuestro presente, una nueva actualidad.*

*[...]*

*[...] hay que romper la continuidad de la tradición historiográfica en un punto determinado: ese mismo punto en que el historiador <<materialista>> interviene para arrojar una nueva mirada sobre el pasado y salvar del olvido la <<historia de los vencidos>>. La construcción de la historia [...] quedará entonces <<dedicada a la memoria de los sin nombre>>.* <sup>7</sup>

De lo que se trata, en definitiva, es de recobrar aquello que los vencedores nos han quitado para hundirlo en el olvido: el parecer y el sentir de las víctimas de la Modernidad. <sup>8</sup> De lo que se trata es de *responderles*. El problema es con qué lenguaje nos dirigiremos a ellas, una vez sabemos que nuestra educación y nuestra cultura no han tenido un gran éxito en infundir en el hombre el buen ejemplo, los necesarios sentimientos de piedad y de virtud hacia el prójimo, una vez sabemos que la alta cultura puede perfectamente librarse sin problemas de aquello que la puede aprisionar y oprimir, el interés por el bien de la humanidad. De este modo, deberíamos recuperar otras Humanidades, cuyo centro neurálgico, la lectura, fomenta *otro lenguaje*, otra razón, otra voz que posibilite volver a entrar en posesión del tiempo, del *tiempo del Otro* que ha sido indefinidamente negado. Hoy por hoy, es el acto abierto y polifónico de la lectura el que nos puede constituir en seres *responsables*, es decir, el que impide que sucumbamos al olvido de lo que ha acaecido en el mundo occidental durante los últimos cien años, convirtiéndonos así en cómplices comprometidos y, por lo tanto, en (co)protagonistas con el conjunto de todo aquello que existe, con la Tierra que habitamos e igualmente con la tradición y con la historia. <sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> BENJAMIN, W. <<Tesis de filosofía de la historia>>, en BENJAMIN, W. *Discursos Interrumpidos I*. Madrid, Taurus, 1973, 180-182.

<sup>7</sup> MOSÈS, S. *El Ángel de la Historia. Rosenzweig, Benjamin, Scholem*. Madrid, Cátedra, 123, 129-130.

<sup>8</sup> MATE, R. *Memoria de Occidente. Actualidad de pensadores judíos olvidados*. Barcelona, Anthropos, 1997, 14.

<sup>9</sup> MÈLICH, J.-C. *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*. Barcelona, Anthropos, 1998, 34-36. En este sentido, la pedagogía sería considerada como una ininterrumpida *lectura ética*. Sería, por tanto, una *pedagogía de los vencidos*.



En estos tiempos de crisis es urgente estrechar las conexiones entre *Humanidades* y *narración* o narratividad. Porque lo que finalmente se pretende es ayudar a construir una identidad personal *responsiva*, identidad que elaboramos –configuramos– narrativamente, es decir, leyendo y escribiendo los textos de la vida.<sup>10</sup> La construcción de nuestra identidad y el reconocimiento responsable de la identidad ajena no implican ni acumulación de saber ni conocimiento sensible que implique pasividad receptiva en el sujeto. El sentido de ambos procesos es siempre activo y, por eso mismo, presupone *reflexión subjetiva* y, por consiguiente, *crítica*. Presupone un conjunto intermedio de símbolos, cuya experiencia permite cambiar lo dado, es decir, el Yo de cada uno. Así se va (trans)formando el sujeto y va abriendo de este modo su prefijada individualidad al abismo insondable que supone la relación con el otro. En todo momento se trata de inculcar, por mediación del texto (de la experiencia del otro), unas aptitudes éticas y morales y, consiguientemente, un nuevo tipo de subjetividad. La lectura permite (trans)formar nuestra identidad, descubrir las múltiples y abiertas identificaciones que nos configuran como seres singulares y únicos. De ahí que debamos dejarnos avalar, como educadores, por las posibilidades que ofrece lo literario en educación. El texto literario posibilita que entremos en diálogo con nuestra más honda intimidad y con una pluralidad de voces que despliega ante nosotros una matriz infinita de decisiones futuras que invita al cuestionamiento constante de todo lo que nos rodea, incluso de nosotros mismos como actores del mundo. El texto literario posibilita la *intersubjetividad*. Es esta intersubjetividad la que convierte en indispensable la existencia del otro. Por eso debe abogarse en todo momento por una constante y crítica relación dialógica entre *texto* (el otro) y *lector* (el yo singular y único) que permita la comprensión de lo que significa ser humano, en una tradición sociocultural e histórica concreta. Aquí reside la apuesta por una práctica de la sensibilidad humana, medida en términos de responsabilidad y responsividad hacia todo aquello que no es uno mismo. En este sentido, la práctica hermenéutica y fenomenológica es una actividad *poetizante*. Como la poesía, su eterno inacabamiento le imposibilita llegar a conclusiones precisas y exactas, dadas de una vez para siempre. Su lenguaje es esencialmente evocativo, es un decir original, primigenio, que evoca, invoca y convoca memorias e imaginaciones pasadas que nunca antes se han sentido o experimentado.<sup>11</sup>

De lo que se trata en última instancia es de *vivir* las experiencias de otros, para así experimentarnos a nosotros mismos, de hacer de nuestra existencia una inagotable *labor textual*, de responder responsablemente al texto de la vida *re-escribiendo* el nuestro propio. Nuestra experiencia del mundo consiste en vivir nuestras propias vidas, y esta experiencia se fundamenta en un constante e ineludible *conflicto interpretativo*. Somos humanos en la medida en que contamos historias, individual y socialmente construidas. Vivimos vidas relatadas, narraciones inacabables. Así es como los seres humanos experimentamos el mundo, siempre influenciados por la información, o desinformación, proporcionada por la educación. Somos seres *finitos*, es decir, constructores permanentes de un proyecto existencial biográfico situado en el tiempo y limitado por él. Nuestra vida es *histórica*, lo que quiere decir que, a partir de un juego dialéctico entre la reflexión (historias vividas que necesitamos relatar) y la imaginación creadora (historias alternativas que necesitamos imaginar) vivimos, explicamos, re-explicamos y re-vivimos historias, propias y ajenas, lo que nos posibilita reajustar continuamente nuestros *horizontes de sentido* temporales, sociales y culturales. Por eso el acto

---

<sup>10</sup> Remito, en este sentido, a las muy interesantes obras de RICOEUR, P. *Sí mismo como otro*. Madrid, Siglo XXI, 1996; RICOEUR, P. *Tiempo y narración*. Vol. III: <<El tiempo narrado>>. México, Siglo XXI, 1996; RICOEUR, P. *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós ICE-UAB, 1999; y RICOEUR, P. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000. Por otro lado, considero igualmente recomendable el compendio llevado a cabo en AA.VV. <<Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur>>. *Cuaderno Gris*, núm. 2. Madrid, U.A.M., 1997.

<sup>11</sup> VAN MANEN, M. *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York, University of New York Press, 1990, 11-13.

de leer es tan fundamental como indispensable. Y por eso la finalidad pedagógica de la literatura es tan indiscutible como necesaria.<sup>12</sup>

Las posibles otras vidas que nos permite vivir, por ejemplo, una novela poseen una importancia capital a la hora de interpretarnos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. Al identificarnos con esas otras vidas, experimentamos sentimientos y acciones sin tener necesariamente que actuar nosotros mismos. La literatura nos sumerge en la experiencia del misterio irresoluto de la condición humana. Por eso afirma Max van Manen que la significación de la obra literaria para la ciencia humana es extraordinaria e inagotable. Esta *significación* (horizontes de sentido individual y colectivamente contruidos) se refiere particularmente a las múltiples experiencias humanas proporcionadas por la literatura; a la posibilidad de experimentar situaciones, sentimientos, emociones y acontecimientos que normalmente no experimentaríamos; a la ampliación de los horizontes de nuestra existencia corriente mediante la creación de *mundos posibles*; a la historia como dispositivo artístico que nos permite volver a la vida como relato incesantemente re-vivido, sea éste real o ficticio; a la intensidad afectiva derivada de toparnos con los aspectos únicos y particulares de una vida que podría ser mi propia vida o la vida de otro; y, finalmente, a la trascendencia de la particularidad de las tramas y protagonistas, generando la viabilidad del análisis y la crítica por parte del lector.<sup>13</sup>

Con todo lo dicho anteriormente lo que pretendo es mostrar la urgencia de recuperar otro lenguaje, un lenguaje que sea capaz de *leer textos*, el lenguaje del Otro, de la Alteridad radical. Un lenguaje capaz de denunciar el Totalitarismo y la *Barbarie*, y que sea sensible al *nacimiento*, al *erotismo*, al *sufrimiento* y a la *muerte*. Pedagogía del relato, reflexión sobre el recuerdo, responsividad radical al otro que ya no está, al vencido. La educación, a través del *testimonio*, ha de posibilitar descifrar el alfabeto privado de las huellas del sufrimiento ajeno, ha de conceder a todo aquél que educa el sentido de la alteridad, la disposición a escuchar la palabra ética que brota *silenciosamente* de los textos, de los relatos.<sup>14</sup> Y es que, como dice Lluís Duch,

*[... La palabra del testimonio [...] es una afirmación pura y gratuita, que no puede ser <<verificada>> de acuerdo con los criterios verificadores y controladores que funcionan en una determinada sociedad, porque se autentifica y justifica en ella misma y no se encuentra predeterminada por los <<intereses creados>> que acostumbran a lastrar las <<lógicas>> que utilizamos en nuestro mundo cotidiano [...]*

*[...] El testimonio viene a ser un poderoso antídoto contra los olvidos mortales que asedian nuestras vidas, contra las inercias sin aliento que propugnan el recurso al semper idem como el mecanismo más conveniente para <<adaptarse>> a las circunstancias. El testimonio [...] osa <<argumentar contra el sistema>> y descubre a partir de la fuerza de su misión que, a pesar de*

---

<sup>12</sup> La literatura como <<arte>> generalmente ha sido considerada como carente de una finalidad práctica, siendo, por consiguiente, relegada cada vez más en nuestros planes de estudio a una posición banal, por no decir inexistente. Discrepo totalmente de este posicionamiento. La práctica literaria permite romper fronteras y *experimentar* lo misterioso, lo extraño, lo desconocido, lo otro. Permite salir de nosotros mismos para recibir la alteridad, esa *otredad* que nos configura tanto a nosotros mismos como a los demás. La educación es fundamentalmente una *relación de alteridad*, una relación que promueve la complicidad entre el yo y el tú, conformando un *nosotros* que va desde la extrañeza inicial hasta la proximidad. A través de la lectura, el yo va al encuentro del tú, no para poseerlo sino para, entre los dos, crear un nosotros comunitario. Por todo ello, creo que la literatura es, ante todo, *praxis*: la experiencia de la lectura implica, fundamentalmente, la (trans)formación íntima de lo que somos. Véase FEIXAS, V. et al. *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1998, 79.

<sup>13</sup> VAN MANEN, M. *Researching lived experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, ed. cit., 70. Para el autor, la importancia del aspecto literario para una educación *íntegra* del ser humano está fuera de toda duda.

<sup>14</sup> MÈLICH, J.-C. *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*, ed. cit., 95.

*todo, la Palabra no puede permanecer indefinidamente encadenada. En este sentido no resulta extraño que la figura del testimonio se haya equiparado a la del Espíritu: ambos, como un fuego abrasador, tienen la función de despertar la existencia humana del letargo instaurado por el cinismo o por el aburrimiento; ambos personifican unos incondicionales alegatos contra las <<adaptaciones mecánicas>> que se llevan a cabo en la sociedad humana, a menudo en función de las <<programaciones>> de los poderosos de turno.*<sup>15</sup>

Necesitamos el recuerdo, la memoria del pasado, su *rememoración*. Es decir, necesitamos, ahora más que nunca, la reflexión sobre la historia, su examen detenido. Pero, ¿cómo *hablar* de la historia, cómo pronunciarla? El problema al que nos enfrentamos no se relaciona directamente con la naturaleza de los procesos históricos sino con el modo de evidenciarlos, de manifestar su certeza. Para Walter Benjamin, la historia tan sólo se construye a través del acto mismo de *relatarla*, de referirla. Lo que verdaderamente importa es su *interpretación*, su traducción, en ningún caso su reconstrucción. Sólo podemos ver la imagen del pasado a través del relato, de la narración que llevamos a cabo a partir de nuestro propio presente, <<instancia del presente>> que condiciona no únicamente nuestra visión del tiempo pretérito sino igualmente la visión de nuestra situación futura, y es que la esencia de una concepción de la historia es la oportunidad de novedad radical, de utopía. Entonces, la preocupación central es cómo *leer* los acontecimientos, cómo comprender lo que está escrito, es decir, qué matriz de lectura puede efectivamente dotarlos de significación, de sentido.<sup>16</sup> Aquí es donde se manifiesta la necesidad de la presencia de la dimensión simbólica, *poética*, del lenguaje como la más alta posibilidad de que la verdad original, en forma de testimonio, pueda finalmente sobrevivir en estos tiempos de mutismo.<sup>17</sup>

Lo que ahora hay que recobrar urgentemente es el milagroso encuentro entre la palabra y la cosa, que es precisamente lo que ha desaparecido. Es éste un movimiento de *anamnesis* que no conduce en ningún caso a una <<representación sensible de imágenes>>, como la reminiscencia platónica, de carácter esencialmente visual, sino que remite, en Benjamin, a un recuerdo de naturaleza fundamentalmente *acústica*, al poder que posee el hombre de recibir las impresiones que provienen de la armónica sonoridad de la palabra. El *entendimiento*, la inteligibilidad, en este sentido, significa volver a entrar en posesión de aquello que creíamos perdido, una escucha primera, original, una escucha radicalmente nueva, una escucha que permite descubrir, como si fuera la primera vez, el sentido original de una palabra. Significa <<comenzar desde cero, retomar como si fuese la primera vez el trabajo fundador del pensamiento>>.<sup>18</sup> En esta dirección han de ir encaminados nuestros esfuerzos, en conseguir liberar del olvido la parte de novedad radical presente en cada instante del pasado. Sólo así, a partir del mesianismo judío, de una utopía nacida en el centro mismo de la situación presente, puede invadirnos la esperanza. Las injusticias pasadas sólo se podrán interrumpir definitivamente si dejamos lugar a la invasión repentina de algo radicalmente nuevo, algo que no pueda ser deducido de la simple agregación de los acontecimientos pretéritos. Esto es lo que Walter Benjamin denomina *Redención*, la ruptura de la temporalidad histórica, la novedad absoluta. *Tener presente* es recordar, rescatar, a través de la memoria, de la *anamnesis* hebrea, la herencia de los vencidos de la historia. Es otorgar una nueva oportunidad a todo lo que en tiempos pasados ha sido violentamente hundido, no recordado, desamparado en el más abrumador de los silencios. <<Rememoración>> infrangible, reactualización persistente de los acontecimientos del pasado en un tiempo presente, dirigida

---

<sup>15</sup> DUCH, L. *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona, Paidós, 1997, 126.

<sup>16</sup> MOSÈS, S. *El Ángel de la Historia*. *Rosenzweig, Benjamin, Scholem*, ed. cit., 81-83. Esto implica un firme rechazo del método histórico dominante durante los primeros años del siglo XX, del historicismo, rigurosamente *positivista*, rigurosamente fundamentado en las ciencias de la naturaleza.

<sup>17</sup> *Ibidem*, 88.

<sup>18</sup> *Ibidem*, 91-92.

*compasivamente* a <<salvar lo que ha fracasado>>, a escuchar la voz de los vencidos, siempre eclipsada por la de los vencedores, que emana de los relatos, de los testimonios. Ésta es la verdad misma de la historia, dedicada enteramente a no dejar nada en el pozo del olvido. La verdadera conciencia histórica pasa por el reconocimiento de la tradición oculta de los que no están, de la huella de su historia, acto que lleva asociada la asunción de una *negatividad* radical, de la realidad de la muerte.<sup>19</sup> Escribe Mosès en este sentido:

*El <<tiempo de hoy>> polariza una doble relación del presente, con el pasado y con el futuro. No obstante, en Benjamin, estas relaciones no son simétricas; <<la cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra>> [...] remite al aspecto más fundamental del <<tiempo de hoy>>, aquél en el que el presente se vive como una reactualización permanente del pasado, como la tentativa siempre reiterada de devolver la vida a lo que, en otro tiempo, fue despreciado o sacrificado. Este movimiento primero de la conciencia arrastra con él, no como su consecuencia sino más bien como su realización, la tensión utópica hacia el futuro, o más exactamente, la anticipación de la utopía en el seno mismo del presente. Es que en realidad, las esperanzas perdidas de las generaciones son el terreno sobre el que estamos construyendo nuestros propios sueños. En Benjamin, la utopía es una función de la memoria. [...] Esta relación utópica con el pasado [...] se llamará la rememoración [...] la rememoración no se contenta con evocar un momento del pasado, sino que trata por el contrario de transformarlo.*<sup>20</sup>

Pedagogía como lectura ética. Educación con memoria, educación que tiene en cuenta al otro. La pedagogía ha de ser realmente capaz de dar a los textos la libertad de hablar, ha de poder leer textos que brotaron de un *decir*, o lo que es lo mismo, ha de poder *leer de otro modo*, ha de poder escuchar, en definitiva, la voz de los textos, voz transformada en palabra que descubre antiguas heridas. Las voces de los textos llevan, tácitamente, el vestigio de un dolor eterno. Las voces de los textos piden insistentemente la reanimación de la memoria, y apelan a una acción, a la manifestación por nuestra parte de una voluntad firme. La pedagogía no únicamente ha de rememorar, evocar, sino que, de la misma manera, ha de descubrirse dispuesta a transformar y a transformarse. Por eso, señala Joan-Carles Mèlich, <<leer es una acción revolucionaria>>, una acción que lleva asociado un cambio total, radical, porque leer deviene un riesgo, un peligro posible. Porque <<leer lo que ha escrito otro es hacer memoria, rememorar, y la rememoración, cuando es memoria de una víctima, de un vencido, de un humillado, de un exiliado... trastorna>>.<sup>21</sup> La modernidad, no obstante, ha intentado arrebatar nos la *experiencia* del arte de leer, ha secuestrado el texto <<como otro>> y lo ha recluido, contra su voluntad, bajo los imperativos objetivos, conceptuales, de la autoridad opresiva de los medios de comunicación de masas, de la tecnología. De este modo, el texto deja de ser precisamente eso, otro, y pasa a ser cómplice supremo de aquél que ostenta el poder. La ciencia moderna ha sometido la experiencia a experimentación, a manipulación absoluta. Ya no existe <<alteridad del otro>>, ya no hay <<alteridad del texto>>, ni exterioridad ni tampoco posibilidad de trascendencia. Todo es cálculo, concreción, programación, *intención*... algo que culmina en un <<secuestro de la expresión>>.<sup>22</sup>

La pedagogía que existe en el momento presente es víctima de una crisis de lectura y de escritura, pues se encuentra forzada, por la idolatría a la tecnociencia, a ignorar, a mostrarse indiferente hacia la alteridad del texto, a reverenciar, únicamente, su posible funcionalidad. La pedagogía ya no reconoce el texto *como Otro*, cuyo significado sobrepasa autor, tiempo y

---

<sup>19</sup> Un buen ejemplo de lo que estoy exponiendo lo constituye la película *Shoah*, de Claude Lanzmann.

<sup>20</sup> MOSÈS, S. *El Ángel de la Historia*. Rosenzweig, Benjamin, Scholem, ed. cit., 148. Cita Mosès: <<Lo que la ciencia ha “comprobado” –señala Benjamin- la rememoración lo puede modificar. Puede terminar lo que había quedado inacabado (la felicidad) y transformar lo que había sido acabado (el sufrimiento) en algo inacabado>>.

<sup>21</sup> MÈLICH, J.-C. *Totalitarismo y fecundidad. La filosofía frente a Auschwitz*, ed. cit., 11-13.

<sup>22</sup> *Ibidem*, 18-19.

espacio, ya no acepta que el texto *habla*, y que su voz es memoria, tradición, inclinación a la exterioridad, a la diferencia, a la trascendencia y también a la crítica.<sup>23</sup> Parece como si la pedagogía hubiera olvidado que leer, *aprender a leer*, comporta, al mismo tiempo, un *volver sobre las huellas del pasado* y un *recomenzar*.<sup>24</sup> Las relaciones de poder, la economía de mercado, el utilitarismo y el consumo constituyen un grave peligro para la esencia del acto absoluto de la lectura, esencia de reciprocidad dinámica, de *respuesta a la vida del texto*. Si el texto no se lee no puede tener una vida significativa. Y para dotarlo de esta existencia, hemos de estimular, como manifiesta acertadamente George Steiner, los músculos de la memoria, hemos de redescubrir en nuestro vulgar yo los inmensos recursos de memorización precisa, así como el agradable sentimiento que nos proporcionan aquellos textos que hemos instalado ya para siempre en nosotros gracias a un compromiso, a un *recuerdo histórico compartido*.<sup>25</sup> Porque la palabra sobrevive, porque el texto trasciende el tiempo, su voz trasciende a su propio autor. Cada libro representa una apuesta contra el olvido, una actitud contra el silencio, que tan sólo puede vencer cuando el libro vuelve a abrirse.<sup>26</sup>

El texto es una *epifanía* del otro, es su representación. Entre el texto y yo existe jerarquía, orden de subordinación. Es decir, *autoridad moral*. La lectura no es un modo particular de conocimiento, sino un compromiso, un pacto de reservar la alteridad de aquél que nunca es ni será objeto. Por eso, el texto como otro no puede ser fruto de una imposición. Nadie nos puede constreñir a su lectura, pues ésta ha de encontrar su origen tan sólo en nuestro deseo interior, en nuestro deseo del Infinito.<sup>27</sup> La lectura responsable *transforma*, nos hace tomar sobre nosotros mismos un papel activo, tal como advierte Steiner:

[...] *En esa gran polémica con los muertos vivos que llamamos lectura, nuestro papel no es pasivo. [...] la lectura es un modo de acción. Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos acometen; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestra imaginación y nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos. Los hombres que queman libros saben lo que hacen.*

[...]

*Leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. [...] De alguna forma nos sentimos liberados del propio cuerpo; al mirar hacia atrás, nos vemos y sentimos un terror súbito, enloquecedor; otra presencia está introduciéndose en nuestra persona y no hay camino de vuelta. Al sentir tal terror la mente ansía un brusco despertar. Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que, durante un lapsos, nos tengamos miedo, nos reconozcamos imperfectamente. Quien haya leído *La metamorfosis de Kafka* y pueda mirarse impávido al espejo puede ser capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta.*<sup>28</sup>

La lectura es *acción*, voluntad personal *constitutivamente ética*, hospitalidad por el otro, el otro del texto que tenemos delante, ausente. Una pedagogía del relato, una pedagogía como lectura ética, lo que realmente desea es reedificar el lenguaje literario, el verdadero arte de leer, de sentir de un modo diferente aquello que está escrito. Una pedagogía del relato es una

---

<sup>23</sup> MÈLICH, J.-C. <<El texto como Otro>>, en *Ars Brevis*. Barcelona, Universitat Ramon Llull, 1996, 269.

<sup>24</sup> LARROSA, J. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Laertes, 1998, 284. Afirma Jorge Larrosa: <<Lo vivido sólo se hace recuerdo en la ley de la narración que es a la vez la ley de su lectura. Y ahí se hace otra vez vivo, abierto, productivo. La memoria que lee y que cuenta es la memoria en la que el “érase una vez” se convierte en un “¡comienzo!”>> [287].

<sup>25</sup> STEINER, G. *Pasión intacta*. Madrid, Siruela, 1997, 40-44.

<sup>26</sup> *Ibidem*, 22-23.

<sup>27</sup> MÈLICH, J.-C. <<El texto como Otro>>, en *Ars Brevis*, ed. cit., 269-271.

<sup>28</sup> STEINER, G. *Lenguaje y Silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, ed. cit., 31-32.

pedagogía del *acontecimiento*, de aquello que sacude brutalmente la esencia íntima de cada uno. Una pedagogía como lectura ética no pretende de ninguna manera <<enseñar>> a leer. No puede. Si así fuese, estaría ejerciendo un poder sobre las mentes de los educandos. La mía es una pedagogía que reconoce que tan sólo existen lectores, que el texto es el verdadero maestro. Es una pedagogía que renuncia por voluntad propia a dar consejos o instrucciones de una manera metódica, pues el texto es indefinido, está abierto a interpretaciones siempre nuevas, originales. Lo que, en todo caso, pretende es acompañar en la escucha del sonido proferido por los textos, de su expresión, de su significación contextual. Pero sin exigencia, sin poder. *Pedagogía de la responsabilidad* como educación ética. La pedagogía, así concebida, se esfuerza por compartir un sentimiento de afección con otros lectores, se esfuerza por compartir la inseguridad que provoca el texto, su inquietud, su agitación emocional, del mismo modo que también desea compartir la respuesta y el acogimiento que la voz del texto reclama.<sup>29</sup> En la lectura, el yo es vulnerable, puede ser fácilmente herido o atacado. No obstante, advierte Mèlich, para serlo, el yo ha de ser capaz de *preservar el silencio*, de callar. La voz del otro que trasciende la propia identidad del yo es un estallido que se hace presente en los hombres. Por eso la educación también ha de aprender a soportar los silencios, ha de ayudar a los hombres a resistir el silencio, a leer en silencio, calladamente. Porque es de esta manera como se puede descubrir en el texto la voz y la palabra, pues el silencio también habla.<sup>30</sup>

Considero que el testimonio, como ya he manifestado en más de una ocasión, representa uno de los elementos imprescindibles de la praxis pedagógica.<sup>31</sup> Del judaísmo nos llega la capacidad de *lectura activa*, la capacidad de *respuesta* ante el texto, ante el otro, el otro del texto. La lectura es acción. Leer bien, comprender adecuadamente lo que está escrito, es contestar, responder al texto, es tener el mismo valor que el texto, es una <<equivalencia>> que posee en su interior los principios esenciales que permiten la respuesta y la responsabilidad. Leer bien, de un modo recto y oportuno, es tomar parte activamente en una *reciprocidad responsable* con el libro que se lee, es embarcarse en un intercambio absoluto entre texto y lector. Se establece un diálogo, una conversación, entre el libro y la respuesta del propio lector, pues el proceso de lectura se acompaña de un movimiento continuo de discurso interior.<sup>32</sup> <<Leer bien>> es poner en una situación crítica la inmediatez de la presencia que se siente y desconcierta en un texto a todos los niveles del encuentro: espiritual, intelectual, fonético e, incluso, <<carnal>>. El asunto central, para Steiner, es el de la verdadera filología, la lengua como órgano de la vida intelectual, que nos invita a poner en acción todos los instrumentos de la comprensión pero cuya fuerza es un escrúpulo, una inquietud de la conciencia, una concesión voluntaria de confianza por parte del lector cuando percibe las exigencias que cualquier literatura o arte serios le dirigen.<sup>33</sup> Es necesario leer *como si*, como si el texto que tenemos delante declarase abiertamente una significación. Si el texto es un texto serio, ni ligero ni voluble, si el texto nos habilita, nos pone en estado de responder a su fuerza de vida, este significado no será uno solo. Su sentido, lo que quiere decir o significar, no estará aislado de las coacciones transformativas y reinterpretativas ejercidas por el cambio histórico y cultural. La verdadera comprensión del texto, su verdadero sentido, jamás podrá ser vaciado completamente, agotado del todo. Hay que leer como si el plano temporal y real del texto tuviese valor. El marco histórico, cada uno de los hechos particulares cuyo conjunto

---

<sup>29</sup> MÈLICH, J.-C. <<El texto como Otro>>, en *Ars Brevis*, ed. cit., 275-278.

<sup>30</sup> MÈLICH, J.-C. <<El silencio y la memoria. ¿Cómo se puede tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía?>>, en *Ars Brevis*. Barcelona, Universitat Ramon Llull, 1998, 186-187.

<sup>31</sup> DUCH, L. *La educación y la crisis de la modernidad*, ed. cit., 80, nota 133.

<sup>32</sup> STEINER, G. *Pasión intacta*, ed. cit., 348, 26. Para Steiner, en cada acto de lectura completo se agita el anhelo de escribir un libro en respuesta [29].

<sup>33</sup> *Ibidem*, 156.

conforma una cierta situación cultural y formal, el tejido biológico, aquello que podemos interpretar o enjuiciar de una manera probable respecto a las intenciones de un autor, constituyen algo suficientemente relevante. Leer de verdad quiere decir ser <<habitado>> por la literatura, devenir responsable.<sup>34</sup>

En definitiva, y para acabar, tan sólo reiterar que las Humanidades, hoy más que nunca, deberían poseer esa sensibilidad hebrea que aspira a entrar en diálogo con el texto, que aspira a conversar, a razonar con él. Para la sensibilidad hebrea, *dialogar es responder*, sentirse responsable de la vida del texto, de su pregunta. Pero para poder responder primero hay que escuchar, prestar atención a lo que nos dice el texto, es decir, entrar en su decir, tomar la palabra, hacer uso de ella, pero no para repetir o permanecer pasivamente en el texto, en lo que dice, sino para revelar <<nuevos rostros>>.<sup>35</sup> De lo que se trata, en última instancia, es de ofrecer *asistencia narrativa*. Sin límites. Sin reciprocidad asegurada. De lo que se trata es de abogar por una forma de leer que nos despoje de nosotros mismos y que debilite nuestra seguridad para ayudar a ponernos en relación con lo que nos expropia y nos desposee, con lo que rompe y cuestiona lo que nos es propio, la seguridad de aquello que somos y de aquello que, aparentemente, poseemos. De lo que se trata, en estos tiempos de crisis, es de osar defender una forma de leer que

*[...] envíe a un diálogo que no sea identificante sino hacedor de apertura, que no sea formativo sino liberador. Una relación con el texto que no suponga un saber poseído y que no apunte hacia un saber alcanzar, sino que revele nuestro no saber, nuestra imposibilidad de saber, nuestra infancia insuperable. Una lectura que no sea una prueba de nuestro poder, sino una prueba de nuestra impotencia hacia la indisponibilidad esencial de lo que se muestra en el texto, de lo que apareciendo plenamente y sin resto también siempre se retira y se sustrae. Una experiencia de la lectura que no nos haga más fuertes sino más vulnerables, que no nos haga más sabios sino más humildes, que nos impida asegurarnos de nuestro saber y de nuestro poder, que no nos deje coincidir con nosotros mismos. Una lectura que, como verdadera aventura, contenga la incertidumbre respecto a su resultado y conozca esencialmente la posibilidad del fracaso. Una lectura sin la garantía ni la norma de un sentido a alcanzar, sino no-garantizada y no-normada, abierta a la posibilidad de la multiplicación, la ausencia o la destrucción del sentido. Una lectura que no sea ya dominio del texto, sino escucha y atención, acogida y receptividad, responsabilidad ante lo otro infinito que nos alcanza, nos interpela, nos pone en cuestión y nos lleva más allá de nosotros mismos.*<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> *Ibíd.*, 64-66.

<sup>35</sup> OUAKNIN, M.-A, *El libro quemado. Filosofía del Talmud*. Barcelona, Riopiedras, 1999, 186. Por eso, manifiesta Ouaknin, el arte de leer es un acto de creación continua. Ninguna lectura es exactamente igual a aquella a la que precede, cada lectura y cada trabajo regular para aprender hacen nacer “nuevos rostros”, hacen comenzar nuevas lecturas. Aquí entra en juego el aspecto clave de la lectura: la acción de la lectura es un viaje que nunca se termina, es un viaje infinito del sentido que el autor denomina “dinamismo de la significación”, es decir, la imposibilidad de agotar el sentido del texto, la imposibilidad de que una lectura se convierta en la última y definitiva [268-269].

<sup>36</sup> LARROSA, J. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, ed. cit., 220-221. En esta cita de Jorge Larrosa quedan perfectamente resumidos los puntos esenciales para una *pedagogía del relato*, en tiempos de crisis, como la que propongo. Para una mayor profundización, remito a las obras, tomadas en su sentido general, de ARENDT, H. *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 1998; LEVINAS, E. *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme, 1997; OUAKNIN, M.-A. *El libro quemado. Filosofía del Talmud*, ed. cit. Respectivamente, los tres autores inciden en la importancia de tener presente que: la educación no debe ser fabricación sino acción, es decir, posibilidad de sorpresa, de novedad radical; la educación debe orientarse por un sentimiento infinito de hospitalidad hacia el otro, por una sensibilidad hacia la alteridad inherente a cada ser humano, es decir, la educación ha de ser en todo momento responsable ante el prójimo, más que confiar únicamente en una serie de contenidos curriculares “fiables”; finalmente, la educación ha de saber transmitir el arte de la lectura, lectura no como algo absolutamente cerrado sino como acción suscitadora, creadora, de múltiples e inacabables interpretaciones y sentidos.

## LECTURA AXIOLÓGICA DEL QUIJOTE

Valentín MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Correo-e: valenmop@edu.ucm.es

### RESUMEN

En esta comunicación se analiza la estructura axiológica del *Quijote*. Aunque la magna novela cervantina brinda material ético de gran virtualidad educativa una de las tareas formativas aún pendientes es el fomento y el refuerzo sistemático, sobre bases pedagógicas sólidas, de la capacidad para descubrir y apreciar, además de su belleza y grandiosidad literaria, sus valores morales y sus enseñanzas. Por lo mismo, se propone una lectura pedagógica y axiológica a partir de diez valores extraídos de la novela, sin obviar que el *ethos* cervantino proyectado en la obra configura un conjunto que debe ser considerado globalmente.

### 1.- INTRODUCCIÓN

Este trabajo explora, a partir del método analítico-comprensivo, la estructura axiológica del *Quijote*. A pesar del tiempo transcurrido desde que nuestra obra cimera viese la luz en el tránsito del siglo del Renacimiento al del Barroco y a la distinta sensibilidad que en materia moral<sup>1</sup> late en la sociedad actual estamos en condiciones de afirmar que la genial novela cervantina ofrece al lector contemporáneo un *proyecto vital* del que la pedagogía -escolar y social- puede extraer trascendentes aplicaciones formativas. Cervantes proporciona un hermoso y decisivo impulso a la ardua y compleja tarea de la humanización, con lo que se acredita como eximio pedagogo *honoris causa*, curiosamente sin emplear ni una sola vez el término ‘educación’, incorporado a nuestro acervo lingüístico en 1604, el mismo año en que se envía el *Quijote* a la imprenta.

El enfoque que seguiré en el texto es el que me parece más abarcador de todos, a saber: el *humanístico*, en el que quedan recogidos aspectos pedagógicos, psicológicos, sociales, etc. Todo el trabajo está salpicado de citas del *Quijote* y de opiniones o argumentos de distintos autores que refuerzan la exposición.

El trasfondo ético del *Quijote*, encarnado magistralmente en la figura del hidalgo se extiende también a su leal escudero Sancho Panza. Las aventuras narradas en el libro, más allá del omnipresente recurso humorístico, encierran un bello y cordial mensaje elevador de la dignidad humana que permanece en buena parte desatendido. Estas páginas constituyen una sencilla muestra, por fuerza provisional e incompleta, de los genuinos valores que la novela alberga.

### 2.- SOBRE EL CONCEPTO DE VALOR

---

<sup>1</sup> Sobre la relación de la moralidad con los valores bien podemos señalar con Quintana (1998, 182), que se advierte con claridad, al menos, por medio de dos vías: 1ª El acto moral surge cuando la acción humana atañe a un valor, y 2ª El acto moral se muestra también cuando se resuelve un conflicto de valores.



Por ‘valor’ se entiende una concepción duradera acerca de lo estimable y preferible por una persona ya sea referido a maneras de comportarse o a una situación última de la realidad. Este es el planteamiento de Rokeach (1973), quien distingue entre *valores instrumentales*, relacionados con conductas, por ejemplo, la generosidad, la amabilidad o la tolerancia, y *valores terminales*, relativos a estados deseables de existencia, como la paz, la justicia, la libertad o la felicidad.

Más allá de la formulación ofrecida, el valor expresa la significación que la persona otorga a determinadas acciones, metas, fenómenos, objetos, etc., lo que explica que regule y guíe su comportamiento. Aunque en buena cuantía se comparta, la *tabla de valores* es personal, se deriva tanto del pensamiento como del sentimiento y supone una ordenación de las preferencias de cada cual. Mas para evitar caer en *subjetivismo* procede recordar con Marías (1967, 407) que el valor es independiente del agrado y del deseo. No es algo subjetivo, sino objetivo y derivado de la realidad de las cosas. No se trata de *dar* valor a algo, sino de *reconocer* el valor que posee. Con facilidad se advierte que no todas las personas tienen igual sensibilidad hacia los mismos valores. En nuestra sociedad es patente el progreso tecnocientífico, pero no se puede decir lo mismo del desarrollo ético. Con toda razón se habla de “crisis de valores” para expresar la mutación considerable que se ha producido en nuestra época. Este cambio además es de signo regresivo, si nos atenemos al alcance de la violencia, al pragmatismo, al consumismo, a la rivalidad y a otros muchos indicadores que se explican en gran medida por la confusión reinante.

Evidentemente la pedagogía no puede renunciar a la búsqueda de una *organización valoral*, porque si lo hace queda desnortada. La penetración en el laberinto de los valores se liga de modo inevitable a la ciencia *mater* de la educación, cuya finalidad práctica es guiar los pasos del educando por los enredados caminos de la vida. Si aspiramos a ofrecer orientaciones valiosas sobre estas cuestiones previamente ha de realizarse un ejercicio esclarecedor de vías.

Dada la magnitud del tema, cuyas proporciones son realmente extraordinarias, me propongo en esta ocasión explorar algunos valores quijotescos de gran calado y dejo para mejor oportunidad y para otros colegas la ingente tarea de extraerlos todos y su posterior jerarquización y sistematización rigurosas.

### 3.- EL QUIJOTE DESDE LA PERSPECTIVA AXIOLÓGICA

Las obras literarias, en general, son especialmente apropiadas para la formación ética. A menudo la educación moral en nuestras escuelas resulta fragosa, sobre todo porque habitualmente se presenta a los alumnos con su rígido e insufrible ropaje academicista. Evitar el rechazo frontal de los jóvenes a una formación moral descontextualizada y restringida a la mera doctrina pasa por hallar métodos verdaderamente educativos y atractivos. La genuina estimación de referencias vitales valiosas puede estimularse a través de la literatura. Por eso me parece que López Aranguren (1981, 312-313) está cargado de razón cuando afirma que la buena literatura pone en contacto al alumno con las formas reales y vigentes de la vida moral, a la par que proporciona a la enseñanza una fuerza plástica que capta su interés. López Quintás (2002), por su parte, desarrolla de modo práctico las buenas ideas anteriores y propone, en aras del despliegue ético, el *método lúdico-ambiental*, derivado de la consideración de que una obra literaria es a un tiempo campo de juego e iluminación.

En las opiniones anteriores, con las que coincido sustancialmente, se descubre que la pedagogía yerra si desaprovecha el enorme caudal formativo que brinda la literatura. La debilidad que a menudo se advierte en la educación ética podría prevenirse con el manejo de obras literarias de calidad. La utilización apropiada del *Quijote* en las aulas

constituiría de esta suerte un excelente ejemplo de pedagogía axiológica. Merced a la magistral novela cervantina el lector es transportado a un mundo de contrastes y valores que fuerzan el posicionamiento y la recreación, en el doble sentido de deleite y de producción original derivada de la subjetividad. Penetrar en las entrañas de este paradigma novelístico es un viaje acrecentador en muchos aspectos. Al disfrute de su lectura acompaña sin duda el progreso cognitivo y emocional, pero también la elevación moral.

El *Quijote* nos brinda material cargado de valores de gran virtualidad educativa de fuerte influjo renacentista. Recordemos que nos encontramos en el tránsito de valores de la Edad Media al Renacimiento y aun al Barroco. Desde mi punto de vista, una de las tareas formativas todavía pendientes es el fomento y el refuerzo sistemático, sobre bases pedagógicas sólidas, de la capacidad para descubrir y apreciar el *Quijote*, su belleza y grandiosidad literaria, sus valores morales, sus enseñanzas. Si hoy se hace en algunos privilegiados salones de clase es más bien de manera excepcional, gracias a la iniciativa y al acierto de algunos educadores amantes de esta obra.

#### 4.- HACIA UNA “TABLA DE VALORES”

Me parece que pese al tiempo transcurrido la potencia moral del libro sigue vigente. Cervantes<sup>2</sup> nos asiste lanzándonos un salvavidas ético. Las páginas del *Quijote* rebasan el marco de amenidad y ficción en que la lectura cómoda instala para transmitir valores universales de comprometida aplicación cotidiana.

Ha de consignarse, por otra parte, que la moral de Cervantes es sobre todo laica y aun poética o, si se prefiere, como dice Castro (2002, 292), filosófica, natural y humana, sin introducción de principios religiosos. No porque el escritor esté en contra de la religión, sino porque discurre por otra vía, sin preocuparse por la teología. Nada tiene de extraño, empero, que la moral cervantina confluya en diversos aspectos con la moral religiosa.

Desde mi punto de vista, los *valores morales* presentes en el *Quijote* constituyen un entramado ético analizable y descriptible, pero sin obviar que el *ethos* cervantino proyectado en la novela configura un conjunto que debe ser considerado globalmente; de otro modo, se renuncia a la unidad creativa y se incurre en parcialismo hermenéutico. En rigor, creo que se puede hablar de *tabla de valores*, dado que, por el momento, no muestro ninguna jerarquía axiológica. A pesar de que no establezco subordinación entre los valores que rescato de la novela, es fácil suponer que mantienen entre sí cierta relación tanto porque manan de la misma fuente como por compartir materia moral afín.

A continuación se pasa sumaria revista a diez valores extraídos de nuestra obra cimera. De un modo u otro se presenta el anverso y el reverso de cada uno. La figura resultante podría ser un decágono, pues como queda dicho no hay prelación alguna. La ordenación, de hecho, se ha realizado con arreglo al alfabeto e invitamos al lector a que establezca una jerarquía axiológica de alcance pragmático.

##### 4.1.- Amor

El amor recorre toda la novela. Esta potencia afectiva radical se patentiza sobre todo en un erotismo platónico dirigido a la princesa Dulcinea, amada *locamente* por don

---

<sup>2</sup> La dimensión ética de Cervantes no se circunscribe al *Quijote*. En sus “Novelas ejemplares”, v. gr., sobresale el carácter moral, de las que se pueden extraer buenos ejemplos para la vida, como el propio escritor pretendía.

Quijote. Además el hidalgo experimenta vivencias erotomaníacas paranoides<sup>3</sup>. Cree incluso que toda dama sucumbe a sus encantos y dice, por ejemplo: “*¡Que tengo de ser tan desdichado andante, que no ha de haber doncella que me mire que de mí no se enamore!*” (II, 44).

Don Quijote es un loco, sí, pero un *loco enamorado*, con un corazón más ancho que La Mancha que recorre. Nuestro hidalgo lo da todo por la dama, pero sin la dama, como no sea en su mente y en su corazón. En el *Quijote* el enlace es místico. El paradigma erótico de la novela es el que corresponde al *amor cortés*, un código que definía las relaciones entre enamorados pertenecientes a la nobleza en Europa occidental durante la Edad Media. El amor cortés nace en el siglo XII en el sur de Francia, concretamente en Languedoc. Entre sus notas distintivas ha de señalarse la presencia de un amante que es siempre prisionero de una dama, que si no corresponde al amor se torna inflexible y cruel. El amante es servidor de la dama, de su señora inaccesible, dotada de cualidades extraordinarias. Don Quijote, sin embargo, más que amante es *amador*<sup>4</sup>, pues su amor es total y transforma incluso a su amada. Podemos incluso preguntarnos si lo que metamorfosea a Aldonza en Dulcinea es el amor o la locura de don Quijote.

Más allá del “amor de locura” y de la “locura de amor” del hidalgo creo que toda la novela puede ser considerada como una *obra filantrópica*, por estar esta potencia emocional extrema presente en todo el libro, en sus cimientos y en su médula. La novela cervantina refleja compromiso, donación, responsabilidad y preocupación por los demás, particularmente por los menesterosos. Tortuosas razones secundarias y tropiezos vitales del autor aparte considero que un libro así sólo puede escribirlo *un hombre bueno de genuina actitud fraterna*. Unamuno (2000, 194) llega a decir: “*Y en cabeza de Sancho (don Quijote) ama a la humanidad toda*”, lo cual evidentemente no sería posible si esos sentimientos amorosos no anidasen en el corazón de su creador. Miguel de Cervantes penetra por los recovecos del alma humana y se muestra empático y trascendente. La experiencia acumulada, el erasmismo, la apertura mental, la postura existencial y el altruismo constituyen algunos de los ingredientes explicativos de la filantropía cervantina de la que brota el idealismo heroico de don Quijote, entregado sin tregua a los desamparados.

#### 4.2.- Espiritualidad

Don Quijote es espíritu encarnado. Se convierte de hecho en un símbolo de espiritualidad. Cabe, por lo mismo, rendir homenaje a Cervantes por estimular un bello idealismo a través del *loco cuerdo*, por alumbrar en un mar de tinieblas y de pragmatismo. Don Quijote libera por su ánimo, por su adscripción al bien que infunde luz y cabr, ante tanta mezquindad. Por eso despierta tanta simpatía este personaje henchido de espiritualidad. El ascetismo anacrónico del hidalgo destaca todavía más por su contraste con el realismo mundano de Sancho Panza. Si el buen escudero personifica el materialismo, el singular hidalgo representa el idealismo.

La novela rezuma humanismo y elevado sentido vital. La espiritualidad de la obra es sobre todo secular y extemporánea, profundamente arraigada en el hombre. Aunque no abandona la religiosidad cristiana, Cervantes se mueve con independencia en un marco de realidad humana y social. El registro espiritual del *Quijote* es moderno

---

<sup>3</sup> Para una profundización en la erotomanía generalizada de Don Quijote revítese el capítulo: “Vivencias eróticas y posesivas”, de Alonso Fernández, F. (2005), en *El Quijote y su laberinto vital*, (Editorial Anthropos, Barcelona), págs., 117-126.

<sup>4</sup> Esta idea está inspirada por el texto: “De amante a amador”, de Gurméndez, C. (1993), en *Teoría de los sentimientos* (Editorial Fondo de Cultura Económica, México, D.F.), págs. 225-228.

y autónomo, por más que haya en el libro múltiples referencias bíblicas. Se abordan en la obra numerosas cuestiones existenciales a las que se pretende responder más por sabiduría empírica que por dogmas. El cristianismo de Cervantes es renovador y crítico, muy influido por Erasmo<sup>5</sup>. De hecho, fue discípulo del maestro erasmista Juan López de Hoyos.

Si bien la espiritualidad del *Quijote* permanece ligada a la religión, discurre por vía distinta o, al menos, heterodoxa, aunque mantiene en todo momento extrema sutileza para no ser descubierto por la Inquisición. Cervantes es un librepensador que deja atrás el teocentrismo medieval y lanza una mirada antropocéntrica, abierta, esperanzada y vitalista. Por su parte, el ingenioso hidalgo refleja un elevado compromiso con la transformación del mundo, incompatible con el relativismo y el pragmatismo. Su elevada exigencia le lleva a soportar con resignación, vale decir, estoicamente, las adversidades que se le presentan en el cumplimiento de su noble misión.

#### 4.3.- Honor

El honor llega a la estratificada sociedad en que vivió Cervantes como valor que se hereda algo desinflado de la época medieval. La adquisición o mantenimiento de la buena reputación tenía más importancia entre los poseedores de algún título nobiliario, sin que ello quiera decir que los nobles no pudieran perder o carecer del mérito generador de gloria ni que las personas de condición más humilde no tuviesen o no pudiesen ganar honor. No sin razón, en el tiempo de nuestro genial escritor aumentaron las voces críticas hacia a los nobles, más preocupados por conservar sus privilegios, que por mostrar un comportamiento ejemplar en la vida cotidiana o en el desempeño de sus funciones. Sea como fuere, conforme se descendía en la escala social la valoración del honor menguaba.

La distinción social se alcanzaba en la España de la época no sólo en función del dinero o la riqueza, sino también por el honor poseído y su ostentación. Además de la dimensión crematística, el honor tenía una vertiente racial, pues era fundamental acreditar “limpieza de sangre” o, lo que es igual, que se estaba libre de mezcla judía o musulmana. No eran pocos los que buscaban honor por vía militar, eclesiástica o funcional, al tiempo que probaban, algunos previa compra de documentos, su condición de cristianos viejos.

El honor en el *Quijote* es virtud construida sobre categorías como el sacrificio personal, la ayuda a los menesterosos, la valentía, la defensa de la verdad, etc. El hidalgo Alonso Quijano autoconvertido en el caballero andante don Quijote asume el código de este rango nobiliario, inmediatamente superior al suyo real, y se entrega sin

---

<sup>5</sup> Se puede considerar a Erasmo de Rotterdam (1469-1536) como el máximo representante del “humanismo cristiano o evangélico”. Como señala Rodríguez Santidrián (2005, 89), el humanismo cristiano se caracteriza por el rechazo de la cultura, la filosofía, la ciencia y la religión medievales para centrar su atención en el hombre. El descubrimiento de la *humanitas* no lleva al rechazo de Dios, sino que lo sitúa en otro plano. La *humanitas* es exaltación de los valores del hombre, admiración de los clásicos y, sobre todo, retorno al ideal de vida cristiano tal como aparece en el Evangelio y en el cristianismo originario.

Vilanova (1988), por ejemplo, no tiene ninguna duda respecto al parentesco espiritual entre la obra del Erasmo y la novela cervantina. Cito textualmente (p.46): “*En rigor estricto, cabe afirmar que la práctica totalidad de los ecos y reminiscencias de la Moria erasmiana que aparecen en el Quijote de Cervantes, tienden a poner de relieve las curiosas analogías y las sorprendentes coincidencias existentes entre la caracterización psicológica y moral de los dos personajes cervantinos, Don Quijote y Sancho Panza, y los principales rasgos distintivos asignados por Erasmo a los más típicos secuaces de la Estulticia, es decir, al loco y al necio.*”

demora al cumplimiento de los deberes que la nueva identidad le exige respecto del prójimo y de su dama, aunque sin renunciar ni un ápice a la obtención de gloria por sus heroicas acciones. Desde ese momento ya no hay peligros que le amedrenten ni sucesos que le achiquen. Cualquier acontecimiento se torna hazaña con que aumentar la fama y el honor.

La honra también se advierte en el recato de algunos personajes femeninos. Dorotea, por ejemplo, dice de sí misma que ha vivido “*encerrada en los límites de la honestidad*” (I, 36). El velo del olvido tampoco debe cubrir a la idealizada Dulcinea.

Una vez hallada una dama a su gusto el hidalgo se muestra fiel sin ningún tipo de reserva, porque: “*Contra cuerdos y contra locos está obligado cualquier caballero andante a volver por la honra de las mujeres, cualesquiera que sean, cuanto más por las reinas...*”. (I, 25). Zavala (2005, 27-28) sostiene que uno de los jalones de la ética cervantina es precisamente la mujer. Según la tesis de esta profesora nuestro eximio “Manco de Lepanto” inventa a la mujer moderna. En esta misma línea mantiene que son los personajes femeninos los auténticos portadores del registro ético en la novela, sobre todo en lo que se refiere a la contención. Claro que esto es interpretable, porque no le falta razón a Alonso Fernández (2005, 161) cuando puntualiza que tanto afán qui jotista por defender a las damas reflejaba un cierto machismo, coincidente con el de la época y no del todo superado, en forma de desconfianza hacia la moral femenina o -podemos agregar- de errónea creencia sobre la debilidad de su naturaleza, tributaria de protección.

Confiemos en que la actitud auxiliadora y caballerosa del hidalgo hacia las féminas no resulte empañada por la inveterada inclinación de los españoles adscrita al mito de la fortaleza y superioridad de los varones. Estamos convencidos de la esforzada, digna y valerosa intención de nuestro protagonista respecto a las mujeres.

#### 4.4.- Justicia

Es una de las claves del donquijotismo. Don Quijote es un espíritu ejemplar, guiado por la descabellada idea de mudar el mundo. Su empeño es corregir las sinrazones, “enderezar entuertos” y vengar agravios. Es el paladín de la justicia, situado siempre del lado del débil, del necesitado. Su labor justiciera tenía en viudas, doncellas y huérfanos un campo principal.

Como declara el propio hidalgo qui jotizado<sup>6</sup>: “*Mis intenciones siempre las enderezo a buenos fines, que son de hacer bien a todos y mal a ninguno*” (II, 32).

En la época de Cervantes la justicia era significativamente corrupta. Era algo que nuestro genial autor conocía muy bien y que incluso había llegado a sufrir en carne propia. No eran extrañas las sentencias desproporcionadas y caprichosas, los tratos de favor, etc. Acaso por ello el hidalgo, en cierto modo brazo ficcional compensador de los quebrantos de su padre literario, se encamina desde que inicia su autoimpuesta misión caballeresca a impartir una justicia *sui generis*.

A partir del concepto de justicia fundamentado en la ley natural que muestra Cervantes por medio del hidalgo, Endress (2000, 99) llega a estas dos conclusiones:

- La vehemente crítica del escritor a la justicia de la época.
- El fracaso del hidalgo en su pretensión de promover la justicia.

---

<sup>6</sup> La precisa expresión “hidalgo qui jotizado” la tomo de Alonso Fernández (2005) para referirme a Alonso Quijano en la nueva identidad caballeresca de don Quijote. Según este autor (pág. 22), el error generalizado entre lectores y glosadores de hablar de Don Quijote en lugar de Alonso Quijano, es fruto de la “trampa” tendida por el propio Cervantes, ya desde el mismo título de la primera parte de la novela, en el que se omite el verdadero nombre del hidalgo.

A tenor de los dos asertos anteriores declaro mi coincidencia respecto al primero, pues resulta creíble que la penosa experiencia personal del autor le moviese a reprobador la justicia de su tiempo. En cuanto al segundo, la actitud justiciera del hidalgo desborda la ficción literaria. Su buena intención, generoso esfuerzo y ánimo vigoroso, pese a las continuas derrotas, llegan al lector en forma de corriente de aire fresco y, si se sortean los desvaríos, también como comportamiento ejemplarizante.

#### 4.5.- Lealtad

La lealtad en el *Quijote* está magistralmente encarnada en el entrañable escudero Sancho Panza. Cuánto debemos aprender de esta relación, más que servil, de amistad y de compromiso. Admitido que Sancho se decidió a ser escudero por la ambición de gobernar una ínsula, su permanencia al lado del hidalgo, incluso en los peores momentos, se debió más al afecto que a sus particulares intereses. El propio Sancho muestra con claridad la razón de esta constancia relacional: “...digo, que no tiene nada de bellaco; antes tiene una alma como un cántaro: no sabe hacer mal a nadie, sino bien a todos, ni tiene malicia alguna: un niño le hará entender que es de noche en la mitad del día; y por esta sencillez le quiero como a las telas de mi corazón, y no me amaño a dejarle, por más disparates que haga”. (II, 13).

¿Qué decir hoy a todos esos desleales, muñidores, a veces escudados en una camarilla, que practican la doblez, el “acoso y derribo” o la traición, generalmente para obtener unas monedas o beneficio de otra laya?

A la respuesta reprobatoria que cada cual quiera dar, me parece conveniente agregar el elogio a cuantos alzan la bandera de la lealtad en su proceder cotidiano.

#### 4.6.- Libertad

La biografía de Cervantes es accidentada y llena de penalidades, entre las que cabe destacar la participación en la batalla de Lepanto, el cautiverio en las mazmorras argelinas, la prisión, los problemas familiares y económicos. Conocía muy bien nuestro autor el valor de la libertad. Acaso por ello en la segunda parte pone en boca del autoproclamado caballero andante estas bellísimas palabras: “La libertad, Sancho, es uno de los más preciados dones que a los hombres dieron los cielos, con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra y el mar encubre: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida; y, por el contrario, el cautiverio es el mayor mal que puede venir a los hombres”. (II, 58).

Llevado por su defensa de la libertad el hidalgo comete la enorme majadería de desencadenar a unos malhechores. Como él mismo explica es hora de mostrar que profesa la orden de caballería: “Y el voto que en ella hice de favorecer a los menesterosos y opresos de los mayores”. (I, 22).

En el episodio referido el trastorno mental impide al protagonista juzgar la realidad con equilibrio y lo paga caro. Aunque animado por un noble ideal, se impone la conducta disparatada. Ha de consignarse en descargo del hidalgo la convicción de estar ayudando a necesitados y oprimidos, pero no deja de resultar paradójico que sean las cadenas de la locura las que le fuerzan a liberar a los condenados. Todo un *gesto humanitario* escorado por el delirio que no mengua, sin embargo, su potencia libertadora.

#### 4.7.- Nobleza

En la época de Cervantes el estamento nobiliario se hallaba en crisis. Pese a esta circunstancia, se extendieron las prácticas tendentes a adquirir títulos con el fin de alcanzar algunos de los privilegios económicos, políticos, jurídicos y sociales de que todavía gozaba este heterogéneo grupo social. Los hidalgos ocupaban el escalón más bajo dentro la nobleza y el tránsito a caballero, rango inmediatamente superior, suponía un ascenso nobiliario considerable. A este respecto, ha de recordarse que Alonso Quijano es un hidalgo, un ‘hijodalgo’ (hijo de algo), que se autotransfigura en caballero, lo que le permitía, por ejemplo, anteponer el *don* en cuanto tratamiento de respeto. Con mucha gracia queda reflejado este hecho en la novela cuando a la pregunta de don Quijote le responde su escudero: “...dime, Sancho amigo: ¿qué es lo que dicen de mí por ese lugar? ¿En qué opinión me tiene el vulgo, en qué los hidalgos y en qué los caballeros?” (...) Contesta Sancho: “-Pues lo primero que digo -dijo-, es que el vulgo tiene a vuestra merced por grandísimo loco, y a mí por no menos mentecato. Los hidalgos dicen que, no conteniéndose vuestra merced en los límites de la hidalguía, se ha puesto don y se ha arremetido a caballero con cuatro cepas y dos yugadas de tierra y con un trapo atrás y otro adelante. Dicen los caballeros que no querrían que los hidalgos se opusiesen a ellos, especialmente aquellos hidalgos escuderiles que dan humo a los zapatos y toman los puntos de las medias negras con seda verde.

- Eso –dijo don Quijote– no tiene que ver conmigo, pues ando siempre bien vestido, y jamás remendado; roto, bien podría ser; y el roto, más de las armas que del tiempo.” (II, 2).

Pero no es en esta nobleza en la que nos centramos, sino en la espiritual. Con arreglo al propósito de este estudio nos interesa rescatar y alzaprimar la nobleza del corazón, la del hidalgo estimable y honroso. En el propio *Quijote* puede leerse: “...que la verdadera nobleza consiste en la virtud”(I, 36).

#### 4.8.- Palabra

Todo el *Quijote* es un canto a la palabra, con la que se *describe* y *descubre* el ser esencial de la persona. Por la palabra el hombre se eleva orgulloso sobre el resto de seres vivos, coopera con sus congéneres y avanza en la construcción de proyectos compartidos. Junto a este uso, también el lenguaje se ejerce como instrumento de fuerza contra los otros en forma de manipulación, difamación, ofensión, etc. Qué diferencia, por cierto, con la palabra palpitante del *Quijote*: innovadora, genuina, elegante e inteligente, cultivada y noble. La palabra cervantina es poética, esmaltada, dimanada de pensamiento serio, encaminada a decir la verdad, nunca a encubrirla, muy alejada de esa palabrería, de esos “dimes y diretes” que debilitan la convivencia y de la que viven y engordan hoy algunos personajes.

La palabra en el *Quijote* mueve, conmueve y se disfruta. Atinadamente dice Zavala (2005, 19) que la palabra escrita de Cervantes permite derribar todo el discurso literario anterior por medio de la ironía. Nuestro egregio escritor repasa todos los discursos: poético, intelectual, social, eclesiástico y político, para finalizar deconstruyéndolos. A través del humor, la parodia y la ironía, pero sin asomo de crueldad, pone en la picota todo el mundo que le precede.

Por otro lado, la palabra en el *Quijote* es en gran medida dialogada. La virtualidad acrecentadora del diálogo auténtico se descubre en esta obra maestra. Sin la conversación entre el hidalgo y su escudero no habría libro. A tal extremo llega la profundidad dialéctica entre el flaco y el gordo que parte de la evolución del leal y entrañable escudero, de su sapientización, se opera a través del diálogo fecundo entre ambos. Cito textualmente:

“- Cada día, Sancho –dijo don Quijote-, te vas haciendo menos simple y más discreto.

- Sí, que algo se me ha de pegar de la discreción de vuestra merced –respondió Sancho-; que las tierras que de suyo son estériles y secas, estercolándolas y cultivándolas vienen a dar buenos frutos: quiero decir que la conversación de vuestra merced ha sido el estiércol que sobre la estéril tierra de mi seco ingenio ha caído; la cultivación, el tiempo que ha que le sirvo y comunico; y con esto espero de dar frutos de mí que sean de bendición, tales, que no desdigan ni deslicen de los senderos de la buena crianza que vuesa merced ha hecho en el agostado entendimiento mío”. (II, 12).

#### 4.9.- Paz

Pese a la conducta luchadora de don Quijote, legitimada por su filiación caballeresca, se le puede considerar como un defensor de la paz. El despliegue de agresividad que realiza tiene su origen en su consabida locura y en su afán justiciero. Ante el peligro de que se tache al hidalgo de violento, salimos en su defensa porque ni él es responsable de su trastorno ni su comportamiento se encaminaba a la destrucción. Sus acciones, por el contrario, se derivan de una intencionalidad ética y su militancia es servicio al bien. Erradamente o no don Quijote hace suya la consigna del escritor romano Vegetio: *Si vis pacem, para bellum*. (Si quieres la paz, prepara la guerra).

#### 4.10.- Valentía

Nuestro hidalgo es un valiente muy particular. Es cierto que su conducta está condicionada por la enfermedad mental, pero demuestra, en general valor, acaso con la excepción de la aventura leonina, donde se muestra más temerario que valiente inducido por la búsqueda de fama y gloria y no por la entrega a los demás.

Don Quijote se conduce casi siempre como un héroe que no retrocede ante el peligro. Hablando con Sancho, se pregunta: “¿Hay encantos que valgan contra la verdadera valentía? Bien podrán los encantadores quitarme la ventura; pero el esfuerzo y el ánimo, será imposible.” (II, 17).

El hidalgo es precisamente un espíritu valiente que muestra coherencia entre sus pensamientos y su conducta. No es complaciente ni cómplice. Por muy malparado que salga de sus acciones y gestas no cesa en el cumplimiento de su misión caballeresca. Prefiere morir a vivir sin valor y sin honra. El carisma valiente del hidalgo sale reforzado de las derrotas y, a la postre, le llevan a la victoria, como lo prueba la fascinación que sigue ejerciendo su briosa figura que con la lanza enristrada está siempre presta a acometer al mal.

### 5.- LISTA DE VALORES EN EL QUIJOTE Y SUS CORRESPONDIENTES ANTIVALORES

Se presenta a continuación una relación de los valores del *Quijote* antes descritos y sus antivalores:

<u>Valor</u>	<u>Antivalor</u>
Amor	Odio
Espiritualidad	Pragmatismo
Honor	Indignidad



Justicia	Injusticia
Lealtad	Deslealtad
Libertad	Opresión
Nobleza	Mezquindad
Palabra	Palabrería
Paz	Guerra innoble
Valentía	Cobardía

A partir de los valores expuestos se obtienen, por vía de contraste, los antivalores recopilados. La magnitud y perennidad axiológica del *Quijote* permite extraer algunas conclusiones dotadas de actualidad y alcance práctico. Antes, sin embargo, animo al lector a trazar una línea imaginaria entre cada valor y su respectivo polo contrastante para que seguidamente calcule en qué posición del continuo nos encontramos hoy.

## 6.- EL *QUIJOTE*: LIBRO EDUCATIVO

Quizá por deformación profesional suelo preguntarme si los escritores albergan algún propósito educativo. En el caso de nuestra primera pluma no parece disparatado pensar que sí, aunque en un sentido lato, en absoluto restringido al que acostumbra a manejarse en los círculos académicos. Sería estulto pensar que el *Quijote* sólo busca entretener al lector. Me dé la razón o no la ortodoxia, hay toda una psicagogia en este libro.

Las palabras que Cervantes pone en boca del canónigo cuando habla con el cura sobre los libros de caballerías nos ayudan a salir de dudas: “-*Verdaderamente, señor cura, yo hallo por mi cuenta que son perjudiciales en la república estos que llaman libros de caballerías; y aunque he leído, llevado de un ocioso y falso gusto, casi el principio de todos los más que hay impresos, jamás me he podido acomodar a leer ninguno del principio al cabo, porque me parece que, cuál más, cuál menos, todos ellos son una misma cosa, y no tiene más éste que aquél, ni estotro que el otro. Y según a mí me parece, este género de escritura y composición cae debajo de aquel de las fábulas que llaman milesias, que son cuentos disparatados, que atienden solamente a deleitar, y no a enseñar: al contrario de lo que hacen las fábulas apólogas, que deleitan y enseñan juntamente. Y puesto que el principal intento de semejantes libros sea el deleitar, no sé yo cómo pueden conseguirle, yendo llenos de tantos y tan desafortunados disparates; que el deleite que en el alma se concibe ha de ser de la hermosura y concordancia que ve o contempla en las cosas que la vista o la imaginación le ponen delante; y toda cosa que tiene en sí fealdad y descompostura no nos puede causar contento alguno.*” (I, 47).

Aun cuando en este estudio nos hayamos centrado en la vertiente ética, el valor educativo del *Quijote* no se circunscribe a esta dimensión, pues se descubren también relevantes aportaciones formativas en los dominios instructivo, estético, social, emocional, etc.

La magistral novela que nos ocupa es una monumental obra educativa, en su sentido más amplio. Por lo mismo, es imperativo pedagógico *iniciar* a los niños en su lectura. ¡Ojo!, he dicho *iniciar*, esto es, introducir a los menores en el conocimiento y disfrute de este libro. Y es que aquí nos topamos con una cuestión pedagógica controvertida y, según parece, todavía irresoluta. De hecho, hay intelectuales muy reconocidos que sostienen que el *Quijote* no es libro adecuado para la infancia. Nos recuerda Tiana (2004), sin embargo, que el *Quijote* fue libro de lectura en la escuela primaria desde la génesis del sistema educativo español, a comienzos del siglo XIX, al menos hasta el primer tercio del siglo XX, y que en la época franquista recibió un fuerte impulso hasta los años 60. Hubo para ello numerosas ediciones escolares adaptadas, con

desigual acierto, a la edad de los niños. Se trataba, sobre todo, de educar deleitando a partir de la lectura, el dictado y la conversación.

Personalmente, creo que es positivo que el *Quijote* se acerque a niños y a adolescentes, sobre todo a partir de textos seleccionados y adaptados que constituyan una *literatura de transición* hacia la obra acabada. Es algo parecido a lo que realiza Lipman<sup>7</sup> (1998) con su programa mundialmente conocido de Filosofía para Niños. Esta literatura transicional es valiosa *per se* y además prepara el camino al *Quijote*, inaccesible a la mentalidad infantil. Ahora bien, esta *literatura puente* debe elaborarse con arreglo a sólidos criterios psicológicos, pedagógicos, literarios, etc., y hasta donde conozco, en lo que respecta a nuestra obra cumbre, no hay todavía una propuesta sistematizada que goce de general reconocimiento. En apoyo de esta idea señalo que si no se introduce de forma apropiada a los alumnos en el mundo del *Quijote*, un número considerable de escolares, principalmente los que dejan sus estudios al finalizar la secundaria, nunca leerán esta novela. Claro que si esta iniciación se hace mal es posible que la aborrezcan durante el resto de su vida.

Mas, ¿qué se dice en la propia novela sobre el impacto que está teniendo? En la segunda parte, el bachiller Sansón Carrasco hablando con don Quijote sobre la acogida del libro dice: “... *porque es tan clara, que no hay cosa que dificultar en ella: los niños la manosean, los mozos la leen, los hombres la entienden y los viejos la celebran; y, finalmente, es tan trillada y tan leída y tan sabida de todo género de gentes, que apenas han visto algún rocín flaco, cuando dicen: “Allí va Rocinante”. Y más adelante indica el bachiller: “...la tal historia es del más gustoso y menos perjudicial entretenimiento que hasta agora se haya visto, porque en toda ella no se descubre, ni por semejas, una palabra deshonesto ni un pensamiento menos que católico”*. (II, 3).

Estamos ante un libro de paradojas, de contrastes, en que Cervantes retrata la psicología del español como nadie, nos devela los arcanos de la raza y aun de la especie, al tiempo que nos brinda valores esenciales. Ortega (2001,167) dice que don Quijote es como un guardián del secreto español, del equívoco de la cultura española. “*No existe -según Ortega- libro alguno cuyo poder de alusiones simbólicas al sentido universal de la vida sea tan grande*”. Creo que estas palabras cargadas de preocupación del egregio pensador extraídas de su primer libro, *Meditaciones el Quijote*, de 1914, gozan de plena vigencia. Volver la mirada hacia Cervantes y su *Quijote* es absolutamente necesario en este siglo XXI si se quiere hallar una luz que guíe el rumbo de España.

Podríamos hablar de otros valores presentes en el *Quijote* y en la buena literatura: la sabiduría, la sencillez, la verdad, la generosidad, el esfuerzo, el compromiso y un larguísimo etcétera, pero tendremos que dejarlos para otra ocasión, sin perder de vista que por muchos valores que tenga el libro el mayor valor es el libro mismo.

Este estudio sobre los valores en el *Quijote* constituye en gran medida un homenaje a Cervantes, y desde él a lo bello y bueno, pero también un cauce de protesta ante el retroceso de muchos de estos valores en la sociedad actual. El mundo tecnificado, artificial, competitivo, calculador, explotador, excluyente y estresante no favorece la consolidación de valores morales. Sólo unos cuantos soñadores, ascetas, espíritus selectos, personas de una pieza, vale decir, quijotes conservan sin menoscabo su plataforma axiológica, privilegiada atalaya desde la que contemplan, con perplejidad y pesadumbre, los vaivenes, contradicciones, disparates y atropellos que les circundan. Recuperemos el espíritu de esta divinidad pagana que es don Quijote y que su valeroso brazo nos proteja. Que la lanza en ristre de nuestro querido hidalgo simbolice la acometida a la injusticia, a la deslealtad, a la cobardía, al pragmatismo, a la

---

<sup>7</sup> El propio Lipman (1998, 44) señala que la “literatura de transición”, expresión que tomo prestada, es valiosa en sí misma, al tiempo que prepara el terreno a los textos con que esperamos toparnos en el futuro

mezquindad, a las cadenas que nos atenazan, a la violencia, etc. Que esa misma lanza enhiesta se transmute en antorcha que ilumine a una humanidad crecientemente solidaria y fraterna.

En este final desiderativo me resta clausurar con unos versos de la plegaria de Rubén Darío a don Quijote:

*¡Ora por nosotros, señor de los tristes  
que de fuerza alientas y de ensueños vistes,  
coronado de áureo yelmo de ilusión!  
¡que nadie ha podido vencer todavía,  
por la adarga al brazo, toda fantasía,  
y la lanza en ristre, toda corazón!*

## BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO FERNÁNDEZ, F. (2005) *El Quijote y su laberinto vital*. Barcelona, Anthropos.
- CASTRO, A. (2002) *El pensamiento de Cervantes y otros estudios cervantinos*. Madrid, Trotta.
- CERVANTES SAAVEDRA, M. de (1994) *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona, RBA Editores.
- DARÍO, R.: Selección poética.
- ENDRESS, H.-P. (2000) *Los ideales de Don Quijote en el cambio de valores desde la Edad Media hasta el Barroco*. Pamplona, Eunsa.
- GURMÉNDEZ, C. (1993) *Teoría de los sentimientos*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.
- KANT, I. (1999) *Hacia la paz perpetua*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- LIPMAN, M. et alii (1998) *La filosofía en el aula*. Madrid, De la Torre.
- LÓPEZ ARANGUREN, J. L. (1981) *Ética*. Madrid, Alizanza Editorial.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (2002) La literatura de calidad, medio de transmisión de valores, págs. 127-164, en Méndez, J. M. et alii: *Comunicar valores humanos*. Madrid, Unión Editorial.
- MARÍAS, J. (1967) *Historia de la filosofía*. Madrid, Revista de Occidente.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1989) La educación personalizada desde el ángulo axiológico, págs. 152-176, en Palacios, L. E. et alii: *El concepto de persona*. Madrid, Rialp.
- MENÉNDEZ PIDAL, R. *El Siglo del Quijote, 1580-1680*. Tomos I y II. Madrid, Espasa Calpe.
- ORTEGA Y GASSET, J. (2001) *Meditaciones del Quijote*. Madrid, Cátedra.
- QUINTANA CABANAS, J. M. (1989) *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid, Dykinson.
- RODRÍGUEZ SANTIDRIÁN, P. (2005) Introducción, págs. 723, en Erasmo: *Elogio de la locura*. Madrid, Alianza Editorial.
- ROKEACH, M. (1973) *The nature of human values*. Nueva York. Free Press.
- TIANA, A. (2004) Ediciones infantiles y lectura escolar del *Quijote*. Una mirada histórica, *Revista de Educación*, 207-220.
- UNAMUNO, M. (2000) *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid, Cátedra.
- VALVERDE, C. (1996): Filosofías clásicas en el barroco español, Cap. II, 207-220, Tomo I, en Menéndez Pidal, R. *El Siglo del Quijote, 1580-1680*. Madrid, Espasa Calpe.
- VILANOVA, A. (1988) Erasmo, Sancho Panza y su amigo Don Quijote, *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 8 (special issue), 43-92.
- ZAVALA, I. M. (2005) *Leer el Quijote. Siete tesis sobre ética y literatura*. Barcelona, Anthropos.

## LA LECTURA COMO TERAPIA

Joan-Carles Mèlich

(Addenda presentada a la segunda ponencia)

Uno de los textos más hermosos que he leído sobre la lectura pertenece a Marcel Proust. En él escribe:

“La diferencia esencial entre un libro y un amigo, no es su mayor o menor sapiencia, sino la manera en cómo se establece la comunicación con ellos, consistiendo la lectura para cada uno de nosotros, al revés de la conversación, en recibir comunicación de otro pensamiento pero continuando solos, es decir, sin dejar de disfrutar de la capacidad intelectual de que se goza en la soledad.”<sup>1</sup>

En esta addenda me propongo tomar como pretexto el texto anterior de Proust porque considero que proporciona algunas sugerencias de gran valor para pensar la experiencia de la lectura desde una perspectiva antropológica.

Desde hace años ando convencido de que es Aristóteles uno de los filósofos que todavía nos ofrece una adecuada definición de *naturaleza humana*. Como es sabido, en su *Política*, Aristóteles escribe que el *anthropos* es un *zoon politikon*. La dimensión cultural (*polis*) no supone un añadido a la naturaleza (biológica) humana, sino que es *estructural*. Somos seres culturales y no podemos dejar de serlo. Al margen de la cultura no podríamos ni haber nacido ni sobrevivir. Por esta razón, no es conveniente contraponer *naturaleza* y *cultura*, sino integrar la cultura en la naturaleza, formando, ambas, un núcleo inseparable. Que el ser humano sea un ser “naturalmente cultural” significa que ¿estructuralmente? necesitamos estar *en relación* con los demás.<sup>2</sup> Nadie vive solo, nadie sobrevive solo. Establecemos relaciones, *somos* relaciones.

Una de las razones básicas por la cual la relacionalidad resulta ineludible para los seres humanos es *existencial*. Significa esto que, además de ser “naturalmente culturales” (o quizá por el hecho de serlo), también somos seres “cuestionadores”. Esto quiere decir que *nos hacemos preguntas*.

Ahora bien, existen *grosso modo* dos tipos de preguntas propias de los seres humanos: en primer lugar, las que se pueden responder con “conocimiento de experto” (esto es,

---

<sup>1</sup> M. Proust, *Sobre la lectura*, Valencia, Pre-Textos, 1997, pág. 32.

<sup>2</sup> Tomo la noción de estructura en el sentido de H. Rombach, *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Herder, 2004.

las preguntas de orden *técnico*), pero también existen aquellas preguntas que *no* se pueden (ni nunca se podrán) responder. Son éstas, las preguntas que no tienen respuesta por más que avance el conocimiento científico-técnico, son éstas ? insisto? las *preguntas existenciales*, las que hacen ineludible la *relacionalidad* humana. Veamos la razón.

Nuestra vida es contingente. En algún momento de nuestra existencia cada uno de nosotros experimenta la contingencia. Lo *contingente* se refiere a algo que es, pero que *podría no ser*, o *podría ser de otro modo*. Un ser contingente es un ser *no necesario*.<sup>3</sup> Los seres humanos no podemos eludir la *experiencia de la contingencia* y esto significa que tampoco podemos evitar formularnos las preguntas relativas a ella: el *nacimiento*, el *mal*, la *violencia*, el *amor*, la *muerte*... Todo lo que afecta a la *finitud*. Ninguna de estas preguntas puede responderse o, cuanto menos, hacerlo definitivamente. Si admiten respuesta ésta no podrá ser sino *provisional*. (Advierto que debería desconfiarse de aquellos que pretenden haber resuelto de una vez por todas la cuestión de la contingencia, sean éstos del signo que sean).

En otras palabras, los seres humanos no solamente nos enfrentamos a preguntas de orden técnico, sino que también, por suerte o por desgracia, nos encontramos a lo largo de nuestra vida en “situaciones” (Karl Jaspers las llamó *Grenzsituationen*, “situaciones-límite”) que provocan interrogantes relativos a la contingencia, unos interrogantes que nos dejan perplejos, aturridos, unos interrogantes que provocan angustia, vacío, vértigo...

¿Cómo hacemos frente a estas situaciones-límite? Hombres y mujeres hemos ideado a lo largo de la historia dos grandes “artefactos simbólicos” (o “artimañas”, como diría Hans Blumenberg): el *mito* y la *metafísica*. El primero es común (desde un punto de vista formal) a todas las culturas conocidas. No hay cultura sin un tipo u otro de mito.<sup>4</sup> El segundo “artefacto” (la metafísica) es propio de la civilización occidental heredera del pensamiento griego. Schopenhauer lo mostró en un apasionante capítulo de *El mundo como voluntad y representación*.<sup>5</sup> Ahora bien, hay situaciones en las que ni los mitos ni los grandes sistemas metafísicos bastan para soportar lo que he llamado en

---

<sup>3</sup> El filósofo actual que más y mejor, a mi juicio, ha reflexionado sobre la cuestión de la contingencia es Odo Marquard. Véase, en este sentido, por ejemplo, O. Marquard, *Apología de lo contingente. Estudios filosóficos*, Valencia, Alfons el Magnànim, 2000.

<sup>4</sup> Sobre la cuestión del mito como praxis de dominio de la contingencia véase la obra maestra de Hans Blumenberg, *Trabajo sobre el mito*, Barcelona, Paidós, 2003.

<sup>5</sup> Véase A. Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación*, Vol. II, Cap. 17: “Sobre la necesidad metafísica del hombre”, Madrid, FCE, 2003.

otros lugares el *drama de la contingencia*.<sup>6</sup> En estas situaciones opera otro “artefacto antropológico” que, como señaló Aristóteles en los capítulos VIII y IX de la *Ética a Nicómaco*, resulta imprescindible para la vida de los seres humanos: la *philia*, la amistad.

Aristóteles muestra cómo lo único que realmente resulta imprescindible para vivir es la amistad.<sup>7</sup> La amistad ejerce la función de *praxis de dominio de la contingencia*. No nos engañemos, la amistad no da respuesta a las situaciones-límite pero *ayuda a soportarlas*. Pues bien, lo que quiero expresar en esta addenda es que la *lectura* puede ejercer también esta función.<sup>8</sup>

Hay momentos en los que la relación con *otro* (un otro físico, entiéndase bien) es imposible, sea por la razón que sea; y, otras veces, no se desea la presencia de otro, se quiere estar solo, se necesita la soledad, una soledad física, no existencial.<sup>9</sup> Esto último es lo que se desprende del fragmento de Proust.

La lectura acompaña mi *soledad*, a veces una soledad no deseada, otras veces una soledad querida y buscada.<sup>10</sup> Si uno es capaz de entrar en el texto (o en el libro, como veremos después)<sup>11</sup> el “mundo” *puede* quedar puesto “entre paréntesis”. En efecto, la lectura podría ser un buen ejemplo para practicar una especie de *epokhé* husserliana.<sup>12</sup> A veces, especialmente frente a esas situaciones-límite, uno necesita “olvidarse del mundo”, establecer distancias, fronteras, practicar de algún modo lo que llamo la *terapia del olvido*.<sup>13</sup> Un olvido, ciertamente, no absoluto, no definitivo, pero sí una

---

<sup>6</sup> El problema se acentúa en el momento actual, un momento, el *posmoderno*, en el que los grandes sistemas religiosos y metafísicos han entrado en crisis.

<sup>7</sup> Dice Aristóteles que la amistad es “lo más necesario para la vida” y que “sin amigos nadie querría vivir aunque tuviera los otros bienes.” Acto seguido añade: “En la pobreza y en las demás desgracias, consideramos a los amigos como el único refugio.” (*Ética a Nicómaco*, 1155a-1155b).

<sup>8</sup> El filósofo judío Marc-Alain Ouaknin dedicó hace años un libro entero a esta temática. Véase M.-A. Ouaknin, *Bibliothérapie. Lire, c'est guérir*, París, Seuil, 1994.

<sup>9</sup> Creo que nadie es capaz de soportar, de verdad, una soledad existencial, porque como dice Hans Blumenberg: “El hombre es un ser necesitado de consuelo” (H. Blumenberg, *La inquietud que atraviesa el río. Un ensayo sobre la metáfora*, Barcelona, Península, 1992, pág. 128.)

<sup>10</sup> Sin duda no solamente la *lectura*, también el *arte*, en general, el *cine* y, particularmente, la *música*.

Creo que sería interesante aquí llevar a cabo una reflexión en profundidad de la importancia de la *música* desde una perspectiva antropológica y pedagógica.

<sup>11</sup> Sería interesante pensar sobre qué diferencia hay entre leer un *texto* y leer un *libro*. Intuyo que en el libro, a diferencia del mero texto, entran en juego otros sentidos (tacto, olfato, oído) que contribuyen a ejercer la función terapéutica. Es urgente, a mi juicio, trabajar estos aspectos pedagógicamente.

<sup>12</sup> Mientras que la *epokhé* de Husserl es epistemológica aquí se trataría de llevar a cabo una *epokhé* “existencial”. Sobre la *epokhé* véase E. Husserl, *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Madrid, FCE, 1985, págs. 73-74.

<sup>13</sup> Blumenberg, en *Trabajo sobre el mito*, hablaría de protegernos del “absolutismo de la realidad”. Sobre la cuestión de la “protección” física y existencial, véase también H. Blumenberg, *Salidas de caverna*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2004.

especie de “suspensión” del mundo. Evidentemente no estoy diciendo nada que no se sepa ya. El lector lo ha adivinado con seguridad. Aristóteles ya no mostró, pero no en la *Política*, ni tampoco en la *Ética a Nicómaco*, sino en su *Poética*.<sup>14</sup>

Para comprender la dimensión *terapéutica* de la lectura, una dimensión, por otro lado, netamente pedagógica, tendríamos que releer, pues, la *Poética* de Aristóteles. Creo que, para el tema que nos ocupa, la noción aristotélica fundamental que habría que considerar es, sin duda, la de *catarsis*. Ésta provoca la liberación del ánimo, el alivio mediante la identificación con un tema, una trama, unos personajes, unas vidas... Los “otros” que aparecen en la ficción provocan el “olvido del mundo”, de mi propio mundo (o lo que queda de él). Concretamente, para Aristóteles es en la *tragedia* donde el espectador puede “purificar” sus pasiones.

Lo que aquí me interesa no es otra cosa que mostrar cómo la lectura de un libro, todavía en mayor medida que la de un texto, puede ejercer un efecto terapéutico, de *escape*. Vivimos en un momento en el que florecen los libros de autoayuda. Frente a éstos, la literatura (habría que considerar también aquí la importancia de la música) *no* ofrecen “recetas” para hacer frente al mundo, pero su acción es, sin duda, mucho mejor. Y lo es porque los libros de autoayuda parten de un presupuesto erróneo. Creen (o intentan hacer creer a sus lectores) que la vida posee, como el ordenador, el móvil o el lavaplatos, un *manual de instrucciones*. Pero, evidentemente, no es así. Por eso, los libros de autoayuda, en el fondo, no ayudan en absoluto porque no nos enseñan a vivir realmente la *vida*, la vida contingente, sometida a los avatares del azar, de los acontecimientos.

Ahora bien, descubrir que la lectura (literaria) *puede ser* terapéutica es algo que se puede aprender pero no se puede ni enseñar, ni programar, ni planificar, entre otras cosas porque no es (ni podrá ser nunca) una “competencia” sino un “acontecimiento”. En un momento en el que la “pedagogía competencial” ha ocupado desgraciadamente la totalidad del discurso educativo, uno se da cuenta de que la lectura no es una competencia. Seguramente lo que estoy diciendo causará asombro en algunos, puesto que ya es habitual hablar de “competencia lectora”. Pero la lectura, como terapia, la lectura existencial, la lectura como forma (o arte) de vida, es otra historia. Es un

---

<sup>14</sup> Ouaknin también se refiere a la *Poética* de Aristóteles en su libro *Bibliothérapie*, ya citado, pág. 16.

*acontecimiento*.<sup>15</sup> Esto significa que no es algo que uno pueda buscar, fabricar o planificar, sino algo que *le sucede*.

A diferencia de los libros de autoayuda en los que uno lee ? supuestamente? *para* encontrar ayuda, la lectura terapéutica, existencial, vital, es una experiencia que acontece, que llega sin avisar. Por eso, esta lectura no puede convertirse en una competencia, porque es una forma de vida y, en este sentido, es algo abierto a la contingencia, al azar...

*Nunca sabremos leer*. Nunca somos competentes en lectura. No sabremos leer hasta que no leamos, pero esto es algo que aprendemos y olvidamos todos los días. Lo mismo sucede con la vida. *Uno no es “competente” en vivir*. Es absurdo. Siempre se vive como la primera vez, nunca tenemos suficiente experiencia, ni suficientes conocimientos. Vivimos “a salto de mata” (por utilizar el título de un libro de Paul Auster), o, si se prefiere, en el “planeta de la inexperiencia” (como advierte Milan Kundera en *La insostenible levedad del ser*). Por eso nunca sabremos leer.

Aprendemos, ciertamente, a descifrar el *significado* de un texto, pero su *sentido* (el del texto y el de la vida) es otra historia. El significado se descubre *descifrando signos*. El sentido, en cambio, se desvela *interpretando símbolos*. Descifrar no es lo mismo que interpretar. Cuando desciframos creemos posible alcanzar el significado último del texto, como sería el caso de un jeroglífico. Uno puede aprender a leer, esto es, a descifrar lo que el libro dice. Pero la interpretación es otra cosa. No se refiere al *decir* sino al *querer decir*. Y la cuestión es que lo que el texto *quiere decir no se puede decir*. Además, uno nunca está seguro de saber si lo que está leyendo quiere decir eso, exactamente eso, u otra cosa. De ahí que la diferencia entre el desciframiento y la interpretación es que la primera se termina mientras que la segunda es infinita.

Se podrá objetar que la terapia puede también venir dada por el significado, y es verdad. Pero la experiencia de la contingencia nos advierte que los seres humanos andamos necesitados de sentido. La configuración del sentido tiene que ver con la manera que tenemos cada uno de nosotros de sobrellevar el tiempo, el tiempo en sus tres dimensiones (o “éxtasis”): pasado, presente y futuro, o también por la forma de vivir “el pasado del presente” (*nostalgia*) y “el futuro del presente” (*esperanza*). En una palabra, la configuración del sentido de una vida es inseparable del modo de relacionarnos con las ausencias y con los ausentes. Estoy convencido que el significado (los signos) son

---

<sup>15</sup> Sobre esta noción véase F. Bárcena y J.-C. Mèlich, *La educación como acontecimiento ético*, Barcelona, Paidós, 2000.



insuficientes en este caso. Necesitamos símbolos, porque el símbolo es un “artefacto” que hace presente lo ausente.<sup>16</sup>

El símbolo, a diferencia de lo que suele creerse, no posee solamente una dimensión epistemológica, sino ética. En Grecia un símbolo era una contraseña de reconocimiento. Quizá el texto más bello que uno puede leer sobre la dimensión simbólica de la existencia humana sea el discurso de Aristófanes en *El banquete* de Platón. Como Emilio Lledó nos recuerda en su *Elogio de la infelicidad*,<sup>17</sup> Platón (por boca de Aristófanes) define al ser humano como símbolo, esto es, como un ser “partido”, “roto”, como un ser “en falta”, “en ausencia”, que necesita ayuda y reconciliación. Por su naturaleza “simbólica” el ser humano es un ser en busca de sentido, pero este “sentido” no es algo que pueda “darse”, ni “descifrarse”. Nunca se alcanza definitivamente “el” sentido. Siempre andamos *en busca de sentido*. De nuevo surge aquí necesidad de la compañía, de la amistad.

El amigo no es el que proporciona “el” sentido, sino el que nos acompaña... Por eso hay una clara vocación pedagógica en la amistad. Como decía Marcel Proust en el fragmento con el que he iniciado la addenda, la lectura ejerce una función amistosa cuando estamos solos. Pero esta lectura es siempre una lectura abierta, interpretativa, infinita, insegura. Siempre podremos leer *de otro modo*, y aunque sepamos lo que el texto significa nunca somos capaces de comprender su sentido. Es por esta razón, quizá, por lo que Goethe le decía a Eckermann:

“La gente no sabe cuánto tiempo y esfuerzo cuesta aprender a leer. He necesitado ochenta años para conseguirlo y todavía no sabría decir si lo he logrado.”<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> Véase L. Duch, *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*, Madrid, Trotta, 2002.

<sup>17</sup> E. Lledó, *Elogio de la infelicidad*, Valladolid, Cuatro Ediciones, 2005.

<sup>18</sup> J. W. Goethe, *Conversaciones con Eckermann*, 25 de enero de 1830. Citado por P. Hadot, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, Madrid, Siruela, 2006, pág. 58.

# INCERTIDUMBRE LÍQUIDA Y LECTURA HERMENEÚTICO-REFLEXIVA EN EDUCACIÓN

Dúnia Molins Alcalde

Universidad Autónoma de Barcelona.

*Departamento de Pedagogía Sistemática y Social.*

*Addenda presentada a la 2ª Ponencia.*

Leo la parte de la ponencia que firma Joaquín Esteban Ortega y una multitud de ideas sobre la lectura acuden a mi mente mientras intento vislumbrar lo que significa realmente para el autor. Percibo que sigo sus ideas. En otras palabras, comparto con Esteban la inquietud por una experiencia de la lectura que transita por una sociedad sólida, y que, a su vez, permite verdades absolutas<sup>1</sup>. Pretendo defender, en esta addenda, que el acto de lectura en la sociedad tecnológica ha cambiado radicalmente. Vivimos en una sociedad colonizada por una concepción tecnológica de la vida que afecta profundamente a la manera de leer, y por tanto, a las relaciones educativas. Porque para decirlo con palabras de Joan-Carles Mèlich, existe una *idolatría de la tecnología*<sup>2</sup>. Ésta no favorece espacios y tiempos de lectura, de lectura vital, existencial. La lectura se ha convertido en un instrumento. Es por eso que creo necesario ir por partes en la explicación que sigue.

En primer lugar, me gustaría destacar que actualmente nos encontramos en un momento histórico y social en el que es necesario seguir meditando sobre la lectura y su significado. Incluso a pesar de ser éste un tema tratado ampliamente en eternas ocasiones. Sea como fuere, sería necesario que nos planteásemos si el tipo de lectura que nos envuelve fomenta un pensamiento reflexivo que genera su propio desarrollo. Y, de la misma manera, si no es que dicha lectura se transforma maquiavélicamente en manuales que, al final, no

---

<sup>1</sup> Una verdad absoluta será la clave de la metafísica. Entiéndase “absoluto” como factor no relacionado con nada, sino lo que es causa de sí mismo. Inmóvil.

<sup>2</sup> Mèlich, J.C. (2004): Per una pedagogia poètica. Més enllà de la concepció tecnològica de l'educació, *Idees* 21, 120-129.

generan ningún tipo de reflexión y acaban proporcionando pautas y normas de acción<sup>3</sup>. Como si la vida pudiera controlarse con un manual de instrumento.

Con esta argumentación, intento mostrar como hoy la acción de leer no es un acto de placer sino que, socialmente, se ha convertido en un trámite para conseguir un objetivo concreto: adquirir conocimiento sin pasión. Es decir, las posiciones mayoritariamente asumidas hoy ya no se preguntan por lo verdadero, sino tan sólo por la utilidad del propio conocimiento.

Así pues, la lectura, que en sus inicios había contribuido a cimentar amistades, a emprender nuevas relaciones sociales, y a ser un momento de máximo placer para el propio lector, se ha convertido, con el tiempo, en un acto de corta duración que potencia los microrelatos y libros de autoayuda<sup>4</sup>. Textos, sin duda, que se presentan como productos de satisfacción instantánea a partir de los cuales el mercado de consumo espera que busquemos soluciones biográficas a problemas sociales.

A mi parecer, este tipo de lecturas se han convertido en un método de lectura que funciona tan sólo en ciertos ámbitos porque, lo fundamental, siguiendo a Esteban, no es sólo acumular información sino saber recuperar lo necesario y liberarnos del conocimiento que no nos ayude a la posible comprensión. Por esa causa, la lectura, el arte privado de leer, con todo lo que conlleva de rebeldía, de acercamiento al saber, debe reivindicarse como el acto de poder en sí. Un poder que también puede generar censura ya que, generalmente, como sucede con los libros comentados, los productos de lectura que más se venden jamás incitan a la reflexión ni tampoco mueven a la acción.

En segundo lugar, me gustaría recordar que llegamos a este mundo con el impulso de interpretar. Interpretamos un tiempo de transición que se entiende

---

<sup>3</sup> Cabría recordar la oferta mediática que existe en el mercado actual de microrelatos y libros de autoayuda como por ejemplo: De la Torre, T. (2007): *Dr. House. Guía para la vida*, Badalona: Now Books., Fernández J.C. (2007): *Tomo las riendas de tu vida: cómo ser tu propio coach*, Madrid: Espasa Calpé., Caño M. (2007): *Desnudas: aprende a quererte tal como eres*, Madrid: Aguilar., Bermejo J.C. (2007): *Moscas en una botella: cómo dominar a la gente con palabras*, Madrid: Akal.

<sup>4</sup> Libros que al situarse en este género constituyen un invento de marketing más que un aporte real de conocimiento al lector.

como tiempo de incertidumbre con la constante demanda de comprensión. Es, por esta razón, necesario conseguir un lenguaje propio para poder llevar a cabo la interpretación de la lectura. Y no tan sólo la lectura propia de textos sino también la lectura del mundo que nos rodea<sup>5</sup>.

En definitiva, necesitamos tener presente que la lectura no siempre es una actividad sedentaria. De hecho, es una acción relativamente solitaria donde es preciso aislarse de la página escrita para extraer su sentido y actualizar su mensaje. En realidad, lo importante, muchas veces, no es lo que leemos sino la propia experiencia de la lectura. Y es ahí donde localizamos la hermenéutica-reflexiva de la acción de leer; La propia hermenéutica se presenta como réplica al texto absoluto. Y por esa causa, no podemos obviar que no hay tan sólo una perspectiva, sino que hay muchas y, dado el caso, todas podrían valer por igual. Por eso, Hans-Georg Gadamer nos recuerda que la hermenéutica no es un método sino el intento de demostrar que las ciencias humanas necesitan sus propios lenguajes para poder crear su discurso. Por tanto, en el momento en que la hermenéutica consigue sus propios lenguajes, y logramos escuchar al “otro”, es entonces que se tiene en cuenta la ética. Así pues, la hermenéutica tiene un punto de partida, es decir, un inicio en el que los seres humanos estamos en un tiempo y espacio concreto a partir del que poder meditar. Y si aceptamos el hecho de estar inscritos en el tiempo y en el espacio, entonces debemos aceptar nuestra finitud<sup>6</sup>.

Si hablo del tiempo y el espacio, creo también importante destacar como la lectura, los libros en sí, poseen una ventaja. Una ventaja que consiste en que los personajes, que en general aparecen en la literatura, son seres a los que no les afecta el factor tiempo ni el espacio debido a que siempre están situados, a diferencia de los seres humanos. Dicho de otra forma, los seres humanos estamos en camino y, por esa razón, nunca podemos hablar de poseer la verdad absoluta. Si estamos en camino, somos entonces provisionales. Y,

---

<sup>5</sup> Al hablar de “lectura del mundo” aconsejo la espléndida lectura del libro: García Carrasco J. (2007): *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona: Herder.

<sup>6</sup> Tampoco dejaré de lado otro magnífico libro que trata sobre la finitud. (Véase Mèlich, J.C. (2002): *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Herder).

justamente, es esa misma provisionalidad la que nos hace darnos cuenta de nuestros propios límites.

De hecho, siguiendo a Joaquín Ortega hablamos de una interpretación hermenéutica-reflexiva como cosmovisión del mundo que lleva consigo una comprensión continua y que nos obliga a repensar aquello leído de la vida misma<sup>7</sup>. De alguna forma, Esteban intenta hacernos ver como la experiencia de la lectura se sitúa en un espacio de incertidumbre que conlleva un arduo ajuste a la solidez de la educación actual. Incertidumbre que, curiosamente, en otros ámbitos sociales como por ejemplo el de la bolsa, es un indicativo de negatividad. En consecuencia, es una prueba de problemas mientras que, en un ámbito como el pedagógico-narrativo, la inseguridad hace que nos planteemos preguntas. Y si la lectura nos genera preguntas, entonces nuestras mentes se mantienen en continuo estado de alerta. Y, si es así, a su vez, permanece despierta al mundo exterior. Más aún, es necesaria una nueva visión de la pedagogía para que nos planteemos preguntas sin respuesta definitiva. De este modo mantenemos viva la pregunta. Es decir, necesitamos que siempre quede la pregunta sin responder del todo para continuar en su búsqueda continua. Será, entonces, “la lectura quien nos interroge y obligue a interrogarnos”<sup>8</sup>.

En realidad, las personas poseemos la capacidad, mediante la lectura, de encontrar un espejo al que imitar o, en su defecto, del que diferenciarnos. Por esta razón, pensemos que la mayoría de problemas que nos asedian suelen indicar una interconexión de diferentes dimensiones de lo real y a la vez se presentan en toda su complejidad. Sucede igual con la vida que nos rodea que, ante la constante complejidad que fluctúa, es necesaria su interpretación debido a que en muchas situaciones las palabras son escasas para su comprensión<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> El concepto de “interpretación” es clave en la hermenéutica. Dicho concepto es desarrollado también por Zygmunt Bauman. En las páginas que siguen, continuaré el comentario sobre Bauman y la interpretación.

<sup>8</sup> Larrosa, J. (1996): *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Laertes, 223.

<sup>9</sup> “La palabra humana expresa algo que falta por decir y probablemente, también algo imposible de decir”. (Mèlich. J-C. (2002): *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Herder.)

“Y será a partir de aquí que lo importante al leer no es lo que nosotros pensemos del texto, sino lo que desde el texto o contra el texto o a partir del texto podamos pensar de nosotros mismos. Si no es así no hay lectura. Si lo importante fuera lo que nosotros pensamos del texto, habría erudición, filología, historicismo. Tendríamos, al final, un texto esclarecido. Pero a nosotros no nos habría pasado nada. Y de lo que se trata, al leer, es que a uno le pase algo”<sup>10</sup>.

Jorge Larrosa lo argumenta constantemente al afirmar que el leer tiene efectos en uno, “le forma a uno, le transforma, o lo deforma”<sup>11</sup>. Realmente, Larrosa intenta hacernos ver como aquella lectura que nos hace repensar y que nos permite una interpretación reflexiva, nos ayuda a conocer en qué lugar estamos situados aunque nunca llegemos a estar situados del todo<sup>12</sup>. De este modo, el acto de leer se convierte en uno de los más relevantes para el sujeto. Sujeto que se constituye como individuo, toma conciencia de sí mismo y se enfrenta a la proyección de su mundo interior.

En tercer lugar, la lectura no siempre tiene el mismo sentido para cada uno de nosotros. Realmente, un mismo texto puede sugerirnos significados diferentes en función de la situación que nos rodea y de nosotros mismos. Sin duda, cuántos de nosotros no hemos leído un libro que no nos ha generado nada en absoluto y, pasado un tiempo, hemos vuelto a reencontrarnos de nuevo con el mismo y, de forma mágica, esa lectura ha representado para nosotros una experiencia pasional. Es, por ello, que considero que más que hablar de la propia trascendencia sería importante tener presente qué es realmente lo que la lectura genera en nosotros. Fernando Bárcena tiene presente que eso será posible gracias a la imaginación.<sup>13</sup> Y será la postura pedagógica de la hermenéutica la que posibilite una lectura del mundo a partir de la experiencia. Experiencia que nos genera sensación. De esta forma, un texto, la lectura del texto, puede conmovernos y hacernos estremecer. Es entonces que la lectura se transforma y nos abre un mundo desconocido que se convierte en propiedad. En otras ocasiones también sucede que delante de un texto

---

<sup>10</sup> Larrosa, J. (1996): ob. cit., 63.

<sup>11</sup> Idem, 64.

<sup>12</sup> Continuamos con lo dicho anteriormente: a diferencia de los personajes de la literatura.

<sup>13</sup> “La lectura nos proporciona una visión del mundo a través de la imaginación”. (Bárcena F. (2003): *El delirio de las palabras*, Barcelona: Herder, 126.)

notamos que la lectura ni nos conmueve ni nos hace estremecer<sup>14</sup>. El mismo Esteban por esta razón, realza la necesidad de una educación hermenéutica<sup>15</sup> que entienda la educación como proceso interpretativo moldeable a la situación. Dicho de otra forma, insiste en la existencia de la hermenéutica como pensamiento pedagógico. Una parte de la experiencia educativa es una experiencia hermenéutica en la que educar implica tener la capacidad de entenderla de forma reflexiva. En otras palabras, necesitamos salir del texto para entrar en nuestra propia experiencia y ser capaces de interpretar qué sucede en nuestro entorno.

En cuarto lugar, si hablamos de esa necesidad de salir del texto para entrar en nuestra propia experiencia y llegar a la interpretación, creo necesario continuar con las ideas de Esteban y con un autor como Zygmunt Bauman<sup>16</sup>. Bauman se presenta como constructor de metáforas que explican la realidad contemporánea.

De hecho, necesitamos recordar que, en tiempos de globalización, la sociedad que nos rodea, sólo se distingue un futuro incierto en que se dictan normas, valores, conductas y modelos culturales consagrados por los modelos dominantes afectando con ello el *tener*, el *querer* y el *ser* de todos los seres del planeta. Y Esteban también lo tiene muy presente al tratar la experiencia de la lectura en tiempos de licuefacción, es decir, en tiempos en los que la cultura del presente (*presentist culture*) concede mucha importancia a la velocidad y a la eficacia y, en ningún momento, se valora la paciencia y la perseverancia. Queda muy claro como la vida, durante la época premoderna, era un ensayo cotidiano de la duración infinita de todas las cosas, excepto de la existencia humana, mientras en tiempos de modernidad líquida, la vida es un ensayo de fugacidad universal. Pensemos a partir de aquí que en el mundo que vivimos no existe nada que esté destinado a durar y mucho menos a durar para siempre.

---

<sup>14</sup> Esa diferencia de ocasiones es lo que nos hace pensar en el diferente significado de la lectura para cada uno de nosotros.

<sup>15</sup> Educación entendida como lectura, según Jorge Larrosa. (Larrosa, J. (1996): ob. cit., 433.)

<sup>16</sup> Zygmunt Bauman ha sido uno de los pensadores más interesados en analizar las transformaciones que la globalización impone en la vida cotidiana actual. Destacar por ello el carácter hermenéutico del pensamiento de Zygmunt Bauman.

Si somos capaces de aprender a vivir humanamente el tiempo, a ser rápidos cuando es necesario y a ser lentos cuando sea necesario, es entonces que todo podría mejorar. Tengamos presente que, las cosas más importantes de la vida, necesitan, es más, piden su tiempo. Sucede lo mismo que con los alimentos que ingerimos. La digestión necesita su tiempo. Aunque tengamos mucha prisa y comamos rápidamente, la digestión necesita su tiempo. Igual sucede con muchos otros aspectos fundamentales de la existencia humana: amor, amistad y la propia lectura. Todo necesita su tiempo y esto es lo que Bauman perfila en su obra. Existe una sobreaceleración del tiempo, un imperialismo de la velocidad propio de la sociedad tecnológica que afecta sobretodo a las relaciones humanas.

Siguiendo el concepto baumaniano de “vida líquida”, el propio Esteban, afirma que en la sociedad en la que vivimos, en la que todo puede ser creado y alcanzado por la mano del ser humano, vivimos en una constante creencia de total libertad que, cada vez más genera una errónea seguridad. Seguridad que nos hace creer en el pleno dominio de la situación y, en consecuencia, en el peligro de un totalitarismo ideológico que el ser humano tiene el máximo poder de actuación.

Se debería poner en duda que la lectura rápida sea un progreso, tal como se nos presenta actualmente en la sociedad tecnológica. Se demanda una lectura rápida para seguir *conectado* al mundo. Continuando con Esteban, “debemos desconfiar del exceso de información para llegar a una perspectiva hermenéutica”.



## BIBLIOGRAFÍA

- Bárcena, F. (2003): *El delirio de las palabras*, Barcelona: Herder.
- Bauman, Z. (2006): *Modernidad líquida*, Buenos Aires: FCE.
- Bermejo J.C. (2007): *Moscas en una botella: cómo dominar a la gente con palabras*, Madrid: Akal.
- Caño M. (2007): *Desnudas: aprende a quererte tal como eres*, Madrid: Aguilar.
- De la Torre, T. (2007): *Dr. House. Guía para la vida*, Badalona: Now Books.
- Fernández J.C. (2007): *Tomo las riendas de tu vida: cómo ser tu propio coach*, Madrid: Espasa Calpé.
- Gadamer, H.G. (1992): *Verdad y Método II*, Salamanca: Sígueme.
- García Carrasco J. (2007): *Leer en la cara y en el mundo*, Barcelona: Herder.
- Esteban, J. (2004): *Universidades reflexivas*. Barcelona: Laertes
- Larrosa, J. (2003): *Entre las lenguas*, Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Laertes.
- Mèlich, J.C. (2002): *Filosofía de la finitud*, Barcelona: Herder.
- Mèlich, J.C. (2004): *Per una pedagogia poètica. Més enllà de la concepció tecnològica de l'educació*, *Idees 21*.
- Mèlich, J.C., Colom, A. (1994): *Después de la modernidad*, Barcelona: Paidós.

Pedro Ortega Ruiz

María A. Hernández Prados

Universidad de Murcia

## 1. Narración y experiencia

No hay lenguaje educativo si no hay lenguaje de la experiencia. Sin ésta, el discurso educativo se torna discurso vacío, inútil, sin sentido. Cualquier acto educativo se da en el tiempo y en el espacio, se da siempre en el contexto de una tradición y se expresa en una lengua. Estamos irremediabilmente atrapados por “nuestro” tiempo y por “nuestro” espacio. No hay un punto cero en el que nos podamos ubicar. “Nunca hay nada, ni ninguna afirmación, ni ninguna teoría, ni ningún principio, ni ningún valor... que esté completamente libre de contexto” (Mèlich, 2002, 73). No hay posibilidad de entendernos como humanos sin la pertenencia a una tradición, a una cultura, sin “padecer” la experiencia de apropiarse de unas costumbres, estilos de vida y valores que determinan una forma concreta de existir (Crespi, 1996).

La educación no es otra cosa que un proceso de *transmisión* por el que alguien, de una parte, transmite o entrega a otro “su” experiencia o claves de interpretación de la existencia; o lo que es lo mismo, una forma valiosa, entre otras posibles, de realización de la existencia humana. De otra, el receptor recrea, reinterpreta, en un nuevo contexto, lo que le ha sido “entregado”, legado por el educador. La educación, al igual que la auténtica tradición, no es “la transmisión inerte de un depósito ya muerto, sino la transmisión viva de una innovación capaz de reactivarse constantemente por el retorno a los momentos más creadores del hacer poético” (Ricoeur, 1987, 141); no es una interpretación petrificada de la existencia humana, sino la reinterpretación, en un nuevo contexto, “de las tradiciones humanas que siempre tienen que ver con el presente, con sus desafíos, incertidumbres e intereses” (Duch, 2004, 179). La experiencia en la

educación no es un mero recurso didáctico, ni tampoco un pretexto para otros fines. No es un viaje de ida y vuelta, sino que “es ir para quedarse ahí”. La experiencia es *contenido* educativo.

A pesar del “eclipse” de la narración (Ricoeur, 1987), y con él la imposición del monolingüismo para expresar la realidad humana, la narración constituye, todavía, un medio privilegiado para transmitir la experiencia educativa, como experiencia de vida, “porque lo narrativo puede ajustarse sin cortapisas a los mudables contextos en los que continuamente va ubicándose la existencia de los hombres y mujeres concretos” (Duch, 2004, 248). El hecho de narrar, de contar alguna experiencia de vida es equiparable a un rito por el que se participa de un modo inmediato en lo “sagrado” de lo narrado o contado, que de esta manera es incorporado a la propia vida del sujeto humano en lo que aquél tiene de “sentido” en las circunstancias actuales. La narración educativa no es una mirada o vuelta a un pasado del que nos sentimos desligados. Es más bien “un *teatro de acciones* en el que se juegan (se representan) y se concretan las experiencias humanas existencialmente más significativas e irrenunciables” (Duch, 2004, 242).

La narración está íntimamente vinculada a la *acción*, a la transformación. “No existe análisis estructural de la narración que no recurra a la fenomenología implícita o explícita del “hacer” (Ricoeur, 1987, 122). Las narraciones tienen como tema obrar y sufrir. Pero es una “acción” que está siempre mediatizada simbólicamente, “en cuanto que los símbolos, entendidos como interpretantes, proporcionan las reglas de significación según las cuales se puede interpretar una conducta” (Ricoeur, 1987, 125-26). Sólo a través de los símbolos la acción adquiere un *contexto de descripción* para otras acciones particulares; sólo con el símbolo adquiere *legibilidad* que, de otro modo, sería del todo irreconocible. La narración “abarca todas las posibles interacciones verbales, gestuales y proxémicas que se valen de códigos muy débiles” (Genovesi, 2002, 253). A diferencia del conocimiento científico-formal que implica el recurso a categorías preestablecidas, leyes generales de causalidad y a sistemas cerrados de explicación, el razonamiento narrativo aporta un modelo interpretativo de las acciones humanas, creando una historia basada en la intencionalidad de los actores, atenta al contexto en el que dicha historia se desarrolla. A pesar de su estructura hermenéutica y su dependencia del contexto, la narración no es algo arbitrario, incluye una coherencia y lógica propias, un pensamiento propio cuyo lenguaje es horizontal, no canónico,

ajustado a la lógica de las acciones humanas en el que las palabras están concatenadas entre sí proporcionando una *gestalt* que el pensamiento formal no lo requiere (Smorti, 2001).

La narración está estrechamente vinculada a la *experiencia*. Más concretamente, la experiencia es el lenguaje de la narración “porque el objetivo del narrador no es comunicar un “hecho” (esta sería la tarea de la información), sino la transmisión de una experiencia y el darse él mismo en el testimonio, para que aquellos que reciben la transmisión puedan rehacerla y puedan aprender” (Mèlich, 2002, 83). ¿De qué experiencia hablamos? La experiencia es lo “que me ha pasado y me pasa”, “lo que he sido y voy siendo” en el tiempo. Todo aquello en lo que me reconozco como soy. La experiencia, por estar próxima a la existencia misma, a la vida misma, desborda cualquier concepto y no se deja conceptualizar (Larrosa, 2003). “La experiencia rompe todo solipsismo, toda afirmación absoluta, todo posicionamiento absoluto sobre uno mismo” (Mèlich, 2002, 79). La experiencia no es un *experimento* porque en ella no se busca la confirmación de tesis alguna. Por el contrario, en ella se da la novedad, la sorpresa y lo imprevisible. Es el espacio de la contingencia y de la finitud, del plurilingüismo y de la incertidumbre. “La experiencia sería, precisamente, lo indeterminado de la vida, ese pasar de lo que nos pasa cuando no sabemos lo que nos pasa, esas afecciones que nos llevan a cuestionar lo que ya sabemos, lo que ya queremos, todo lo que se deja someter sin dificultad a la medida de lo que ya somos” (Larrosa, 2003, 352).

En la narración, la experiencia trasciende al narrador, le sobrepasa. Por ser *acontecimiento* único, singular es irrepitible incluso para el narrador. Acontece sólo una vez. No la puede atrapar, detener y fijar. Lo único que se puede hacer es evocarla, traerla a la memoria, interpretarla, pero ya en otra situación, en otro momento histórico, y acogiéndola en lo que tiene de impensable, el pensamiento se libera y se abre a su propia transformación (Larrosa, 1996). Hay significados, lecturas en mi experiencia que sólo son posibles hoy, en mi situación. Otros escapan a mi interpretación y pueden ser posibles mañana. Y otros pueden ser significados e interpretaciones para otros en sus situaciones de vida. La riqueza de significados, lecturas de mi experiencia no se agota en mí como sujeto de la misma, por el contrario, me trasciende, me desborda para llegar a ser la experiencia de otros y dar lugar a nuevos significados. La experiencia

narrada, contada ya no pertenece al narrador, empieza a ser la experiencia de otros. “Las palabras serán las mismas, pero lo que digan serás tú quien lo diga, serás tú quien lo lea... Por eso, cuando tú, que eres otro, las leas, te hagas cargo de ellas... entonces estas palabras serán las mismas que las que yo te envió pero, siendo las mismas, no dirán lo mismo: dirán además más y otro cosa” (Larrosa, 2007, 29).

En la narración, mi experiencia pasada es mía, pero también es de “otro distinto” al que ahora soy. La experiencia no se reproduce, se evoca, se trae a la memoria, se hace presente en un nuevo contexto, pero nunca se repite. “Si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan” (Larrosa, 1996, 29). Y al evocarla, se le da nueva vida. Todas las experiencias narradas al ser contadas pertenecen también a los demás. En la narración, la experiencia propiamente “no se tiene”, sino que “se padece”. La experiencia nos forma y nos transforma. “Cuando alguien *padece* una experiencia, si de verdad es una *experiencia*, y no un *experimento*, padece una salida de sí mismo hacia el otro, o hacia sí mismo como otro, ante otro, frente a otro. Y en este salir de uno mismo hay una *transformación*” (Mèlich, 2002, 79-80). Pero mi experiencia narrada, contada puede ser pregunta para otros y dar lugar, entonces, a una respuesta y experiencia moral en otros. La experiencia contada de las víctimas de Auschwitz o de los campos de concentración soviéticos es una pregunta para nosotros, hoy: “¿Por qué?”; el sufrimiento de tantos inocentes que son perseguidos o mueren víctimas de situaciones de injusticia es también una pregunta, hoy: “¿Por qué?”; la exclusión social de millones de seres humanos, sin otra razón que haber nacido en los países de la pobreza o resultado de un reparto injusto de la riqueza y de los bienes sociales es una pregunta, hoy: “¿Por qué?”. Estas son preguntas que demandan hoy una respuesta moral; son hoy una experiencia moral para nosotros.

## **2. Experiencia y enseñanza de los valores**

Hasta ahora, se había considerado que el acceso al mundo ético de los valores podía darse con el sólo discurso y la reflexión sobre la “bondad” de los mismos. Bastaba con la comprensión intelectual del valor para darlo por aprendido. De ahí se ha derivado toda una pedagogía cognitiva de los valores y de la educación moral, tan presente en la bibliografía actual. La educación en valores ha corrido la misma suerte que la enseñanza de otros contenidos educativos. No se ha percibido la necesidad de utilizar estrategias

específicas para unos contenidos (valores) que por su *especificidad* demandan tratamientos también específicos. El aprendizaje de conocimientos y habilidades o destrezas, la capacidad para aplicar los conocimientos a la resolución de problemas, las competencias para el análisis y crítica de la realidad social, etc., contenidos indispensables para la formación de personas y de ciudadanos, se han considerado adecuadamente abordados desde una educación de la inteligencia. Pero el modelo cognitivo, omnipresente en la práctica educativa, se muestra insuficiente e inadecuado cuando se transfiere a otros contenidos educativos. El aprendizaje de los valores no es tanto cuestión de “inteligencia” cuanto de imitación de modelos, es decir, de *experiencia*, de testimonio del valor. Los valores se “aprehenden” en su concepto o idea, pero se apropian o nos “hacemos del valor” por imitación, por contagio, por ósmosis. Es una cuestión de “sentimiento cargado de razón”, de atracción afectiva, de “complicidad” entre educador y educando (Ortega y Mínguez, 2001). Utilizar la persuasión, el razonamiento, el discurso como estrategias principales o exclusivas para la transmisión de los valores es desconocer la naturaleza misma del valor. Produce desasosiego ver la utilización de estrategias como la “clarificación de valores” y el “dilema moral” cuando se trata de educar en valores morales, y presentarlas como recursos pedagógicos insustituibles; o situar la educación en valores exclusivamente en el ámbito escolar, sin ninguna referencia al contexto socio-familiar donde discurre la vida de los educandos. Tal “olvido” sólo refleja una concepción “intelectualista” de los valores que encuentra en el desarrollo de la inteligencia la pedagogía más adecuada.

Decimos que los valores se aprenden en la experiencia. La belleza sólo se aprecia en la contemplación, en la *experiencia* de algo bello, y el orden y la limpieza cuando las cosas “están en su sitio”, convenientemente ordenadas o son agradables a los sentidos. Y al igual que el dolor no se puede explicar mediante el discurso, tampoco el amor, el gozo y la alegría se “comprenden” si no es en la experiencia, en la pasión; es decir, cuando la alegría y el gozo se sienten, se viven, forman parte de nosotros.

En la ética kantiana, y su variante discursivo-dialógica, no es la experiencia, en sí misma, quien impulsa a actuar moralmente, sino la obligación de ser fiel a unos principios. Son los argumentos o razones los que, en último término, deciden la conducta moral. Sin reflexión y justificación argumentativa, sin apoyo en principios universales no hay conducta moral. Y la experiencia concreta por principio es siempre

subjetiva, contingente, por tanto no universalizable. En la ética discursiva la moral es responsabilidad *para* con el otro o *hacia* el otro. No se responde *de* nadie. Es “mi” obligación moral que descubro en “mi” conciencia la que me empuja a una respuesta moral. Semejante moral responde a una antropología que concibe al hombre como Yo y al otro como prolongación del Sí Mismo. Es el hombre que se entiende como cuidado-de-sí (autonomía), no como cuidado-del-otro. El otro es objeto (tema) de mi conocimiento, prolongación de mi Yo, un alter ego. Y porque me veo reflejado en él, porque en él reconozco la dignidad de la humanidad, me comporto moralmente. El otro es también aquello que me limita, me condiciona, forma parte del conjunto o contexto con el que me veo obligado a establecer relaciones. El otro existe “fuera” de mí. Pero incluso cuando intenta abrirse al otro, la filosofía de la conciencia kantiana conserva el primado del yo, reduciendo la alteridad a la figura de un *alter ego*. Es la ética del individualismo posesivo (Bello, 2004).

En la ética trascendental no hay lugar para la territorialidad, “el aquí y el ahora”. No hay contexto histórico ni experiencia, personal o de otro, que demande una respuesta moral. La moral kantiana no responde a circunstancia alguna espacio-temporal. En ella no hay *experiencia*. Si para la ética kantiana, la moral es *responder a* (¿o no hay respuesta porque en la ética kantiana no hay pregunta?), en la moral “material” de Horkheimer y Adorno ésta nace de un sentimiento de rechazo y denuncia de “aquello que no debe ser”, de la experiencia del sufrimiento de muchos inocentes. En ellos la moral no es un hecho de la razón pura que se impone como un imperativo categórico, absoluto. Por el contrario, brota de la experiencia de sufrimiento de los seres excluidos del derecho a la felicidad, del sentimiento de compasión solidaria con los hombres y mujeres humillados (Ortega, 2006). La moral *material* hunde sus raíces en el mismo suelo, en la misma experiencia de sufrimiento de la que brotaron los anhelos de felicidad, la exigencia de justicia plena, consumada, en “el anhelo de que todo el horror que sucede en este mundo, el destino inmerecido y terrible de muchos hombres no sea algo definitivo” (Horkheimer, 2000, 210). Y esta experiencia histórica, no el conocimiento del bien o ideal de una humanidad feliz, es la que nos mueve o impulsa a una vida moral, es decir, responsable. Ni el conocimiento del bien, ni la “buena voluntad” nos impulsan a una conducta moral, sino la *experiencia* del mal, del sufrimiento del otro; el rostro “del huérfano y de la viuda” que demandan una respuesta responsable, en el lenguaje de Levinas (1993). La moral indolora, a-pática de la ética

trascendental es incompatible con la experiencia, con la condición *histórica* del ser humano. De este modo ha expulsado de su seno las condiciones socio-históricas, la urdimbre de la vida en la que se desenvuelve la existencia de cualquier ser humano. En Horkheimer la compasión solidaria atraviesa la moral de parte a parte. No es un “complemento”, ni un añadido a la justicia, ni una supuesta aplicación de un principio abstracto o máxima moral a una situación concreta. Más bien es una dimensión constitutiva de la moral que hunde sus raíces en la *experiencia* de sufrimiento del ser humano (Horkheimer, 1999). La lectura de P. Levi en sus obras: *Si esto es un hombre* o *Los hundidos y los salvados*, como *experiencia* negativa de “lo que no debe ser”, nos llevan más a una reflexión y una vida moral (responsable) que el discurso moral basado en los argumentos sobre la dignidad de la naturaleza humana.

La narración nos abre a la experiencia, o mejor dicho, es el lenguaje de la experiencia. Renunciar a la narración supone renunciar a la experiencia y, por tanto, al tiempo y al espacio. Pero también supone renunciar a la individualidad, al ser humano concreto que nace, vive y muere. “Sólo la literatura es sensible a la subjetividad, a la particularidad y a la singularidad de la experiencia” (Mélích, 2002, 82).

## **Bibliografía**

Bello, G. (2004) “Ética contra la ética. Derechos humanos y derechos de los otros”, en M. Barroso y D. Pérez Chico (Eds.) *Un libro de huellas. Aproximaciones al pensamiento de Emmanuel Lévinas* (Madrid, Trotta), pp.83-110.

Crespi, F. (1996) *Aprender a existir* (Madrid, Alianza).

Duch, Ll. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Heredar).

Genovesi, G. (2002) La escuela como narratividad. En A. Escolano y J. M. Hernández (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (Valencia, Tirant lo Blanc).

Horkheimer, M. (1999) *Materialismo, metafísica y moral* (Madrid, Tecnos).

Horkheimer, M. (2000) *Anhelos de justicia* (Madrid, Trotta).



- Larrosa, J. (1996) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (Barcelona, Laertes).
- Larrosa, J. (2007) Carta a los lectores que van a nacer. En: *La lectura como experiencia humana*, Ponencia presentada en el XXVI SITE. Lloret de Mar, noviembre de 2007.
- Levinas, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- Mèlich, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- Ortega, P. (2006) Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía*, nº 235, pp. 503-523.
- Ricoeur, P. (1987) *Tiempo y narración, I*, (Madrid, Ed. Cristiandad).
- Smorti, A. (2001) *El pensamiento narrativo. Construcción de historias y desarrollo del conocimiento social* (Sevilla, Morgablum).

## **BAILAR ENTRE LETRAS**

### **A PROPÓSITO DE UNA LECTURA COMO EXPERIENCIA HUMANA**

Josep Lluís Rodríguez i Bosch\*

Universitat Autònoma de Barcelona

*Seul la lecture peut encore nous sauver*

Michel Meyer

¿Bailamos?

PRIMER BAILE: una *antropografía* inmemorial.

Los seres humanos somos *seres de imágenes*. En todo tiempo, nuestras permanentes identificaciones se han constituido en torno a la figuración. Por remoto que sea el grupo humano (pretérito o contemporáneo), lo alusivo coincide siempre con lo antropológico. Quien abunda en este mismo parecer es Hans Jonas, pensador alemán que define lo humano como *transanimal*. Concretamente, esta transanimalidad (posibilidad de ir más allá del mero instinto) viene marcada por tres características: la herramienta (*Werkzeug*), la imagen (*Bild*) y la tumba (*Grab*).<sup>1</sup> Según Jonas, estos distintivos son los artefactos que nos separan del mundo más animal. En otras palabras: sin ellos no hay humanidad.

Una imagen no es una presentación (*Vorstellung*) sino una representación (*Darstellung*). Una manera peculiar de expresión entre lo humano. Cualquier sujeto se sirve de dicha potencialidad. Nuestro vínculo con la realidad no puede servirse de la inmediatez: un contacto directo. Kant en su *razón teórica* ya señalaba la imposibilidad

---

\* Profesor asociado del *Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social* (UAB). Correo electrónico: JosepLluís.Rodriguez@uab.cat

<sup>1</sup> JONAS, H., *Pensar sobre Dios y otros ensayos*, Barcelona, Herder, 1998, p. 39-55.

de llegar al nóumeno (la cosa en sí). Por este motivo, todas nuestras experiencias son mediatizadas. Lo mediato (y no lo inmediato) es el rasgo que conforma nuestro existir.

Básicamente, las imágenes cristalizan a dos niveles: el anclaje sonoro y el anclaje visual. Ambas fijaciones inducen a la aventura de letras y palabras (en ocasiones, sonoras-orales y, otras veces, visuales-textuales).<sup>2</sup> Al fin y al cabo, letras y palabras no dejan de ser imágenes que representan la complejidad del mundo.

Siendo así, la escritura (reverso de la lectura) es la evidencia de esas imágenes de corte visual-textual que dan lugar a las culturas de tradición gráfica.<sup>3</sup> Basta un paseo por la historia para apercibirse de la cuestión. De hecho, la escritura es tan antigua (3000 a. C.) que no empieza con el alfabeto. Antes de éste hubo otras grabaciones: la cuña sumeria, el jeroglífico egipcio, los caracteres chinos, los glifos mayas y aztecas... Este ambiente prealfabético pasó –además– por distintas fases: el *pictograma* (escritura-dibujo de la visión), el *ideograma* (escritura-dibujo de las ideas) y el *fonograma* (escritura-dibujo de la oralidad).<sup>4</sup> Será cuando se ajuste esta última etapa que llegará –de veras– el alfabeto (1500 a. C.).<sup>5</sup>

Asimismo, no hay que olvidar que nuestras *(bio)grafías* son relatos que muestran la ligazón existente entre vida e imágenes letradas. Parafraseando a Paul Ricoeur:

---

<sup>2</sup> Hoy día, las imágenes visuales no sólo son textuales. Existen también imágenes visuales de trazo tecnológico. Occidente hace ya decenios que apuesta fuerte por las tecnologías. Con el acrónimo TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) anuncian su amplio discurso por doquier. Brevemente: el libro debe coexistir –con solvencia dispar– con todo el multimedia electrónico. No obstante, el peligro rae en romper el equilibrio *logomítico*. Un abuso del *logos* hacia el *mythos* (caso actual), o viceversa, nos lleva a graves crisis vivenciales de magnitud inusitada. Así pues, es tarea educativa salvaguardar dicha armonía. ¿Cómo? Para la ocasión, *mostrando* el brillo de la lectura no tanto en su vertiente más significativa, sino –sobre todo– en su vertiente de sentido.

<sup>3</sup> En francés, la casi homofonía entre *être* y *lettre* ya invita a la sugerencia. A saber: *être-pour-la-lettre*. Sin abandonar tal sutileza, la lengua alemana también sucumbe al reto: *Sein-zum-Buch*.

<sup>4</sup> OUAKNIN, M.-A., *Les mystères de l'alphabet. L'origine de l'écriture*, París, Assouline, 1997, p. 77-85.

<sup>5</sup> El nacimiento del alfabeto es una invención semítica que por vecindad abraza también al alfabeto fenicio (ambos perfilan sus letras sólo de forma consonántica). Más tarde (800 a. C.), toda esta revolución llega al alfabeto griego incorporando un importante añadido: la vocalización. Véase como las letras *alpha* y *beta* griegas (protagonistas del vocablo alfabeto) provienen de las letras *aleph* y *bet* semíticas.

«Répondre à la question “ qui “, comme l’avait fortement dit Hannah Arendt, c’est raconter l’histoire d’une vie. L’histoire racontée dit le *qui* de l’action. *L’identité du qui n’est donc elle-même qu’une identité narrative*».<sup>6</sup>

En efecto, preguntarse *¿quién soy?* nos remite –directamente– a nuestra *identidad narrativa*. Un proceso infinito que ahonda siempre en las representaciones lingüísticas (gráficas o no gráficas). En consecuencia, la narratividad es la base por la cual eclosiona y fluye el fenómeno lector. Un constructo inmemorial sin *origen* conocido.<sup>7</sup>

SEGUNDO BAILE: leer como *teodicea práctica*.

*Homo imago, homo pictor, homo lector...* He aquí distintas formulaciones de una misma trama. Una urdimbre que subraya nuestra inexorable disposición espaciotemporal. Somos existencias situadas en espacio y tiempo. Justamente, esta *situacionalidad* es antípoda a parámetros aespaciales y atemporales. «No hay *texto* sin *contexto*».<sup>8</sup> Una tesitura que conlleva habitar –constantemente– con el *cambio* auestas. Lo provisorio (y no lo definitivo) ciñe nuestra irrenunciable tarjeta de visita. El *anthropos* nada sabe de perpetuidades. Sólo vive lo contingente.

Hermann Lübbe ha tratado con maestría este asunto. Para este autor, la contingencia es aquello resistente a cualquier tipo de ilustración (*Aufklärungsresistent*).<sup>9</sup> Dicho de otro modo: se trata de una indisponibilidad estructural antropológica que no posee solución concluyente alguna (ni tan siquiera tecnocientífica). Ante realidades contingentes como el mal, el dolor, el sufrimiento, la enfermedad, la muerte... no hay elección posible, únicamente convivencia irresoluta. Estoicismo.

---

<sup>6</sup> RICOEUR, P., *Temps et récit. Le temps raconté* (vol. III), París, Seuil, 1985, p. 442-443.

<sup>7</sup> A mi juicio, el *origen* es innumbrable (desconocido). De esta guisa, cabe distinguir *el inicio* (el principio, el comienzo...) de *al inicio* (al principio, al comienzo...). Mientras que *el inicio* se afilia al *silencio*, por el contrario *al inicio* se adhiere a la *palabra*. Raimon Panikkar, escribe: «"Al principi hi havia la Paraula", ens diuen moltes tradicions africanes, asiàtiques, europees. Però cap d'elles, que jo sàpiga, afirma que la Paraula sigui el Principi. El Principi és el Silenci, el Buit, el No-res, la Foscor o tants altres símbols d'altres tradicions» (PANIKKAR, R., *Benaurada senzillesa. El monjo com a arquetipus universal*, Barcelona, Edicions 62, 2000, p. 10).

<sup>8</sup> MÈLICH, J.-C., *Filosofia de la finitud*, Barcelona, Herder, 2002, p. 11.

<sup>9</sup> LÜBBE, H., cit. DUCH, L., *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 18-20.

Sin embargo, podemos aliviar este panorama a través de la lectura. Leer puede convertirse en una *teodicea práctica*. Es decir, en un *intento de praxis de dominación de la contingencia*. Al respecto, comenta Lluís Duch:

«Entendemos por “teodiceas prácticas” el conjunto de representaciones, actitudes y sentimientos que el ser humano pone en práctica en su vida cotidiana para [intentar] superar los callejones sin salida adonde, con gran frecuencia, le conducen los azarosos caminos de su vida».<sup>10</sup>

Así las cosas, la función de la lectura es saber sobrellevar toda esta contingencia. Una fragilidad consustancial a nuestra *naturaleza* humana, la cual gracias a nuestra condición lectora puede ser temporalmente calmada (al menos, hasta nuevo aviso) yendo *au-delà de l'essence*.<sup>11</sup> La lectura simplemente tantea la contingencia, pero nunca consigue superarla. La absoluta superación es un *affaire* quimérico, ya que no podemos desembarazarnos completamente de su relación. La lectura (al igual que otras propuestas casi salvíficas) sólo está capacitada para contribuir a una salud transitoria, pero jamás total.

Igualmente, leer también adviene un modo de *apalabramiento* ante las preguntas fundacionales (*Grundfragen*), las cuales derivan de nuestra vivencia contingente: ¿de dónde vengo? (*protología*) y ¿adónde voy? (*escatología*). Sin duda, nuestro trayecto vital se circunscribe bajo estos interrogantes cuyo principal cometido no es otro que demandar *sentido* a nuestra inherencia. Por esta razón, la clave de la lectura reside en *leer con sentido*.

TERCER BAILE: un vaivén de negro y blanco.

El color de la lectura es un tinte claroscuro. Sus pigmentos son una mezcla de negro y blanco. Ciertamente, se trata de una coimplicación entre ennegrecidas letras y sus albas distancias. Unas separaciones que simbolizan el oxígeno necesario para la

---

<sup>10</sup> DUCH, L., *La educación y la crisis de la modernidad*, ya citado, p. 24.

<sup>11</sup> LEVINAS, E., *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1999.

irrupción de la *novedad*. La lectura, gesto interpretativo, halla en los márgenes (espacios de silencio) el sano ingenio para poder prolongar la escritura de los textos.<sup>12</sup>

Sin embargo, esta infinita hermenéutica<sup>13</sup> no debe confundirse con el *relativismo*. Un posicionamiento que sostiene que todo vale igual. Afirmación sumamente desafortunada ya que la realidad no contempla esa opción. Heinrich Rombach aborda también la problemática:

«Normalmente las interpretaciones son posibles en pluralidad y así tienen sentido y son correctas; pero no todas tienen el mismo valor. Se diferencian según claridad, elegancia y profundidad».<sup>14</sup>

En mi opinión, leer inaugura una *exégesis* la cual requiere del criterio ético para valorar la multiplicidad de comentarios. De hecho, lectura y ética concuerdan en su capacidad de descentramiento, de desposesión. El lector deja de ser uno mismo ante el impacto de la escucha textual del otro. Verdaderamente, una alteridad profunda –aquella que nos hiere– consigue que el texto nos descuadre.

En otro plano, la lectura también goza de un *movimiento retroprogresivo*. Nos referimos a una oscilación que fluctúa entre lo dicho (*continuidad*) y lo no dicho (*discontinuidad*). Un baile donde las letras *rememoran* y *anticipan* al unísono.<sup>15</sup> Cualquier *lectio* participa de este doble análisis: *estabilidad* y *movilidad*. Lluís Duch –brillantemente– expone la paradoja:

---

<sup>12</sup> Resulta estimulante advertir la fuerza de los márgenes. En su interior late todo intento de revolución (*heterodoxia*). Precisamente, no hay cambio que no proceda de dicho contorno. En contraposición, el centro (*ortodoxia*) es incapaz de albergar dicha novedad puesto que su idiosincrasia no simpatiza con la ruptura radical.

<sup>13</sup> Sin entrar a urdir los distintos tonos hermenéuticos contemporáneos (véase MUGUERZA, J. y CEREZO, P., *La filosofía hoy*, Barcelona, Crítica, 2004, p. 119-151), interesa observar como el recorrido hermenéutico surge del campo religioso. Justamente, en Occidente, el juego hebraico Torá-Talmud-Cábala estrena este reconfortante ejercicio. De nuevo, otra homofonía francesa vuelve a danzar con las palabras: *transcendance* = *transcendanse*.

<sup>14</sup> ROMBACH, H., *El hombre humanizado. Antropología estructural*, Barcelona, Herder, 2004, p. 198. El mismo argumento utiliza Marc-Alain Ouaknin: «Il est légitime alors de s'interroger sur les limites de cette subjectivité et de ce droit à la parole dans l'interprétation. L'herméneutique existentielle où chacun s'implique à partir de sa propre histoire ne doit pas devenir affaire d'opinions, "un dire n'importe quoi", ou un parler pour ne rien dire. Le débat démocratique est fondé sur le droit de tout dire, mais cela ne veut pas dire qu'il y a une égalité de contenus de tous les dires» (OUAKNIN, M.-A., *Lire aux éclats. Éloge de la caresse*, París, Quai Voltaire/Edima, 1992, p. XV).

<sup>15</sup> En la tradición hebrea, la letra *lamed* encarna la noción de estudio y, por contigüidad, también de lectura. Su grafismo es ya muy revelador. La originalidad radica en ser la única letra que inscribe su contenido por abajo (*continuidad*) y por arriba (*discontinuidad*) de la línea imaginaria de escritura.

«[...] l'ésser humà es mou incessantment entre la continuïtat i el canvi, o, potser encara millor, la seva existència quotidiana es concreta canviant en la continuïtat i continuant en el canvi. Per canviar és necessari continuar, i per continuar és imprescindible el canvi».<sup>16</sup>

En este sentido, leer aviene una relación de *caricia* en la cual permanencia y cambio nunca concluyen. Acariciar es fluir por el parpadeo sempiterno de los vocablos. Acercarse y retirarse –*ad infinitum*– para no acabar jamás con lo inacabable. Una sensibilidad que nunca posee del todo, sino que siempre deja aliento a nuevas *interpretaciones*.

Escribe Emmanuel Levinas:

«Esta búsqueda de la caricia constituye su esencia debido a que la caricia no sabe lo que busca. Este “no saber”, este desorden fundamental, le es esencia. Es como un juego con algo que se escapa, un juego absolutamente sin plan ni proyecto, no con aquello que puede convertirse en nuestro o convertirse en nosotros mismos, sino algo diferente, siempre otro, siempre inaccesible, siempre por venir. La caricia es la espera de ese puro porvenir sin contenido».<sup>17</sup>

Así pues, esta dinámica interpretativa detenta un eficaz antídoto contra lo absoluto. Una totalidad, pastosa y mortal, abanderada por la *iconoclastia* (repulsa acrítica de las imágenes) y por la *iconolatría* (adoración acrítica de las imágenes). Por ventura, este incesante cuestionamiento de las lecturas evita cualquier atisbo dogmático e idolátrico.<sup>18</sup>

#### CUARTO BAILE: el tiempo de la lectura.

En la hora actual, desgraciadamente, malvivimos en sociedades enfermizas. No hay esfera antropológica que escurra la dolencia. El tiempo, su vivencia, tampoco. Advertimos como el factor temporal ha dejado de ser *rítmico* para transitar en la peligrosa *hiperaceleración*. La cuestión es simple: ¿un tiempo sobreacelerado favorece

---

<sup>16</sup> DUCH, L., *La paraula trencada. Assaigs d'antropologia*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2007, p. 21-22.

<sup>17</sup> LEVINAS, E., *El tiempo y el otro*, Barcelona, Paidós, 1993, p. 133.

<sup>18</sup> DUCH, L., *Un extraño en nuestra casa*, Barcelona, Herder, 2007, p. 234-241.

la lectura? Rotundamente, no. En el supuesto que leamos, la lectura reclama de un tiempo sereno, calmado, sosegado... La *lentitud* es peaje obligatorio para rehuir de nefastas lecturas diagonales que niegan toda profundidad. Cuando alguien lee, sus armas debieran ser la tranquilidad y un buen lápiz. He aquí la importancia de las anotaciones en los márgenes. Aún más: *toda crisis social es causa directa de una crisis gramatical (lectora)*.

De antemano, una lectura atenta es aquella que se inmiscuye –sin reservas– con el texto. De esta manera, el tiempo se postula como una secuencia entre pasado, presente y futuro. Un plexo maleable que garantiza bienestar al terreno lector. Aunque la lectura se da en presente, ésta incluye también sus respectivas herencias (de pasado y de futuro). Dicho de otro modo: el presente discurre entre *memoria* (pasado) y *utopía* (futuro).<sup>19</sup>

Consecuentemente, un tiempo alocado a lo frenético (el abuso tecnológico es –en mayor parte– responsable de ello) sitúa a la lectura en una pésima posición. Tal es así, que la *confianza* que debiera ostentar desaparece casi por completo. Sin ella, los lectores desisten de leer (no encuentran o no saben *humanizar* el tiempo) e insisten en buscar nueva confianza en sostenes alternativos: por ejemplo, en todo el amplio sector del *imaginario visual tecnológico*.

Por este motivo, cualquier acción que su propósito sea incentivar la lectura debe pasar –urgentemente– por un repunte importante de la confianza. A fin de cuentas, *cultivar en lectura es ahorrar en sanidad*.<sup>20</sup>

---

<sup>19</sup> Tzvetan Todorov, con acierto, distingue entre *memoria literal* (aquella sin nexo con el presente y el futuro) y *memoria ejemplar* (aquella anexada a presente y a futuro). Como apunta el autor: «El uso literal, que convierte en insuperable el viejo acontecimiento, desemboca en el sometimiento del presente al pasado. El uso ejemplar, por el contrario, permite utilizar el pasado con vistas al presente, aprovechar las lecciones de las injusticias para luchar contra las que se producen hoy día, y separarse del yo para ir hacia el otro» (TODOROV, T., *Los abusos de la memoria*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 32).

<sup>20</sup> Realmente, conrear la lectura presupone una pedagogía solícita al trabajo de la *crítica*. Raro es evidenciar criterios sin antes haber sucumbido a los placeres de la lectura. Así, una educación que incite a *bailar entre letras* proporcionará cordura y juicio a su ciudadanía.



# NARRACIONES EN TRÁNSITO: LECTURA, PEDAGOGÍA E IDENTIDAD(ES)

*EDUARDO S. VILA MERINO*

*Universidad de Málaga*

*Para Vicky, mirada que lee belleza, texto que me completa*

“Creo que soy cuando te invento”

Julio Cortázar

## **0. Breve preludio a tres bandas.**

Este texto pretende sugerir y representar surcos narrativos, o sea, formas de contar desde la reflexión y la emoción algunas implicaciones del valor pedagógico de lo narrativo, aderezadas con una visión de la lectura como proceso experiencial donde la alteridad se torna en eje que le da sentido y, seguramente, significado, llevando el protagonismo hacia el lector o lectora frente al texto. Tener en cuenta esto nos lleva a la consideración sustantiva de la lengua como hacedora de seres culturales y como un espacio de tránsito, es decir, donde transitar y, por tanto, desde y donde el que aprender a ser cada vez más humanos, ya que en ese *tropos* “las emociones alcanzan su carácter cualitativo al ser contextualizadas en la realidad social que las produce.” (Bruner, 1988: 119) Finalmente, un aviso a navegantes (lectoras y lectores): en todo el texto, intencionadamente, lo narrativo se fundo en lo identitario y la lectura juega simbióticamente con la *lectura del mundo* al estilo freireano, se hace una en cierto sentido con ella, se fusiona sin perder identidad, o al menos sin pretenderlo, porque ambas nos humanizan.

## **1. Narrar es una forma pedagógica de nomadismo,...**

Dicen que en el contar se hacen las palabras y en el leer los mundos, y que es en el narrar donde nos construimos, nos damos y nos dan identidad propia, pero eso sí, teniendo presente con Mélich (2001: 407) que: “Somos el relato que nos contamos y que nos cuentan, un relato inacabado, que no puede terminarse.” Seguramente sea por eso, por esa perfecta imperfección (parafraseando a Tagore), que los seres humanos, en nuestras relaciones con los demás y con nosotros mismos solemos estar constantemente construyendo narraciones, las cuales constituyen un tipo especial de discurso comunicativo que nos sirve para pensar/sentir, organizar el conocimiento e interpretar la realidad, emergiendo las mismas como particulares reconstrucciones de la experiencia humana, individual o colectiva, por las que se le da sentido a la misma y donde la argumentación y el tiempo configuran el significado. Por esto mismo es en la narratividad donde se designa la cualidad estructurada de la experiencia vista como relato y lectura, siendo tanto una estructura como una posibilidad (o incluso un método) para recapitular experiencias y posteriormente (re)interpretarlas. De ahí su necesidad y el poder de la palabra para la construcción de nuestras múltiples formas de ser inteligentes. Y es que “la palabra tiene una función básica, no sólo porque indica el objeto correspondiente del mundo externo, sino también porque abstrae y aísla la señal necesaria, generaliza las señales percibidas y las relaciona con determinadas categorías. A esta sistematización de la experiencia directa se debe el que el papel de la palabra en la formación de los procesos mentales sea tan excepcionalmente importante.” (Luria y Yudovich, cit. en Mata, 2004: 123)

Desde aquí, partiendo de una concepción de la narración como una estructura para organizar nuestro conocimiento y como un vehículo necesario en todo proceso educativo (comunicativo), podemos abordar la construcción social que ésta supone basándonos en las siguientes características que Bruner (1997: 152-163) enumera, denominándolas los nueve universales de las realidades narrativas:

1. Una estructura de tiempo cometido, o sea, que la narración ocupa un segmento de tiempo determinado por las acciones, situaciones, pensamientos y emociones que se expresan en la misma.
2. Particularidad genérica, es decir, que las narraciones tratan sobre casos particulares, siendo esa particularidad el vehículo de la actualización narrativa.

3. Las acciones tienen razones. En una narración nada es casual, sino que cada acción implica algún tipo de intencionalidad, si bien la misma no determina la que causa los acontecimientos (el elemento de libertad en la narración nunca debe ser obviado), pero sí nos dice las razones de los mismos.
4. Composición hermenéutica. La narración no está sujeta a una única interpretación, tanto en su totalidad como en sus partes, por lo que se recurre a procedimientos hermenéuticos para su análisis con el fin de conseguir una explicación coherente y convincente del significado del relato en relación por el propio contexto y sujeto de la narración.
5. Canonicidad implícita. La construcción de realidades narrativas tiene unas expectativas, una legitimidad canónica sujeta a cuestiones culturales y una pretensión de hacer de lo ordinario y lo cotidiano un fenómeno nuevo.
6. Ambigüedad de la referencia. El significado de una narración se encuentra abierto al cuestionamiento, ya que ésta es la que crea la realidad a la que señala su referencia dotándola de cierta ambigüedad.
7. La centralidad de la problemática. Las situaciones problemáticas constituyen el eje y el motor de las realidades narrativas, expresando un tiempo y una circunstancia y encontrándose sujeta a una variabilidad histórica y cultural.
8. Negociabilidad inherente. En los relatos siempre hay presente una cierta contestabilidad social, una posibilidad de contraste de perspectivas, argumentos o comprobaciones con pretensiones de entendimiento, lo que hace de las narraciones un importante elemento para la negociación cultural.
9. La extensibilidad histórica de la narración. La realidad narrativa debe tener también memoria histórica, porque las narraciones no son independientes unas de otras a la hora de componer esa realidad.

El conocimiento pedagógico, dentro de este marco, constituye también una narración y, como tal, se haya sujeta en cierta medida a las características antes referidas. Por eso es necesario definirlo también desde su capacidad para describir la experiencia subjetiva de las personas en función del sentido que éstas le dan a las mismas, facilitando el acceso a miradas diferentes desde la posibilidad narrativa de acceder al mundo experiencial tanto del relator (analizando el texto desde sus significados) como del lector (desde su interpretación y, por tanto, reconstrucción del

mismo), enfatizándose así también la dimensión emocional inherente a las producciones narrativas.

Partimos entonces de la premisa de que es el lenguaje el que media la experiencia y la acción, como adelantara Vigotsky (2000) al hablar de la mediación semiótica del funcionamiento psíquico y de cómo se produce la reconstrucción de las formas discursivas externas mediante procesos de internalización. Mas, de todas maneras, probablemente se dé una relación dialéctica por la cual aprendemos la narrativa a través del mundo de la vida y éste mediante las narraciones. (Bruner, 1997) Y ello sin obviar, siguiendo a Vygotsky (cit. en Daniels, 2003: 79), que: “El sentido de una palabra es el agregado de todos los hechos psicológicos que surgen en nuestra conciencia como resultado de la palabra. El sentido es un fluido dinámico y una formación compleja que tiene varias zonas que varían en estabilidad. El significado sólo es una de estas zonas de sentido que adquiere la palabra en el contexto del habla. Es la más estable, unificada y precisa de estas zonas. En contextos diferentes, el sentido de una palabra cambia. En cambio, el significado es un punto relativamente fijo y estable que permanece constante en todos los cambios de sentido de la palabra asociados a su uso en diversos contextos.”

Desde esta perspectiva, el sentido e inteligibilidad de una acción pedagógica vendrá dado, de alguna forma, por la explicación narrativa del protagonista o protagonistas de la misma sobre las intenciones, motivos y propósitos que para él o ella tiene, por lo que es la narración la que ‘habla’ por él o ella. Así, lo narrativo partirá de considerar las acciones humanas (y educativas), como únicas y no replicables, dirigiéndose por tanto a describir e interpretar sus características distintivas para comprender cómo le damos sentido a lo que hacemos. Por tanto, en el análisis narrativo lo que buscamos es producir la narración de un argumento a partir de los elementos singulares que configuran la historia y la conjunción de las distintas voces protagonistas bajo criterios de autenticidad, coherencia y comprensividad. Más bien, se trataría de configurar lo narrativo como la expresión de una actitud crítica hacia el conocimiento como información, volviendo a las experiencias significativas de la vida diaria como método para ofrecer nuevas miradas a las mismas, miradas pedagógicas, miradas nómadas.

Es por ello que, como una especie de corolario a lo anterior, podemos destacar el carácter hacedor del lenguaje y las narraciones, más allá de la semántica, puesto que “el procesamiento de los nombres de las cosas y el de las cosas mismas no sigue el mismo recorrido. Los procesos de identificación de las palabras escritas llevan a la activación de las formas fonológicas correspondientes sin que se deba pasar primero por el sistema semántico. Se puede decir antes de saber de qué se trata. Por el contrario, el sistema semántico es un paso obligado cuando buscamos el nombre de las cosas que vemos. Se sabe qué es antes de poderlo decir.” (Morais, 1998: 132)

## **2. ...leer puede ser una actividad educativa de riesgo...**

Centrándonos en el proceso lector, el propio Bruner (1988), a la hora de analizar los discursos de los textos comenta que estos deben desarrollar la imaginación del lector y comprometerlo con la producción del significado bajo la guía de la narración, de manera que se le permita así ‘escribir’ su propia narración virtual de manera crítica, todo lo cual tiene profundas implicaciones educativas, como vamos viendo. Para ello debemos tener en cuenta a la hora de enfrentarnos con la misma estas tres ideas base complementarias:

- a) La narración no es algo ahistórico y omnisciente, por lo que resulta susceptible de subjetivización y crítica desde procesos dialógicos.
- b) La introducción de elementos críticos de análisis que surjan del texto y permitan una lectura reinterpretativa desde el diálogo con el mismo, tanto en sus significados explícitos como en los implícitos, debe ser un principio para trascender la mera decodificación y transformarlo en una construcción narrativa que forme parte y reconstruya nuestro mundo de significados.
- c) En verdad, todas las narraciones son como estaciones de paso, realidades en tránsito donde el lector/a reformula el texto o discurso al mismo tiempo que su identidad. La subjetivización hace de lo narrativo esencia de alteridad, porque se edifica sobre el otro/a social que le da sentido y sobre el que construye significados.

El mundo en el que vivimos lo construimos de manera narrativo-comunicativa. Así, Ricoeur (1987), en su obra ‘Tiempo y narración’ llevó su concepción hermenéutica a una unión entre explicación y comprensión, donde la interpretación goza de un estatus

práctico entrelazando libertad y solidaridad. Para el filósofo francés toda narración se encuentra caracterizada por ocupar un tiempo concreto, suponiendo un orden en la secuencia de una acción estructurada como texto, o sea, dotada de sentido e interpretable. Y es esa estructura narrativa la que supone una condición para la identidad personal y la alteridad inherente, ya que es cuando construimos el mundo de nuestras acciones cuando tenemos identidad personal, individual o colectivamente. Al mismo tiempo, también construimos al otro u otra que nos interpela, puesto que cuando tratamos de comprender un texto realizamos siempre un acto de proyección, el cual se basa en una serie de expectativas en relación con cierto significado. De esta manera, el resultado del anteproyecto, constantemente revisado en términos de lo que emerge a medida que penetra el significado, es la comprensión de lo que allí existe y del otro u otra que lo dignifica.

Llevando esto al terreno de la lectura, considero interesante acudir al término ‘intertextualidad’, que alude al conjunto de relaciones de copresencia entre dos o más textos, o bien a la incorporación en un texto de huellas de otro u otros, narraciones construidas sobre otras a partir de lecturas que se plasman de nuevo desde su universo interpretativo con la corporeidad del lector transformado en creador de una nueva narración. Utilizado por estudiosos como Julia Kristeva, Roland Barthes o Gérard Genette, podemos afirmar, siguiendo a Guerra (2002: 119), que “la riqueza intertextual que una obra puede aportar a un lector es la que anima a éste a seguir leyendo”, sobre todo cuando los mecanismos intertextuales aparecen implícitos, incrementando su complicidad con lo narrado, afianzando su competencia literaria y desarrollando su capacidad generadora de interpretaciones y construcciones simbólicas desde el lenguaje literario. La cuestión es que, aparte de la intencionalidad del autor/a, las relaciones entre las narraciones las hacen los lectores, constituyéndose en una suerte de narradores invisibles desde su bagaje cultural y su estado emocional en el acto de lectura, en sus ‘intertextos de lectura’. Y esto es así porque somos también en función de cómo nos comprendemos y del modo en que nos narramos a nosotros y a los otros en relación a nosotros, produciendo e interpretando permanentemente los textos identitarios de lo común y lo diverso que nos une. Sin olvidar tampoco, en todo este proceso, que toda narración tiene un narrador o narradora, al igual que lectores y lectoras, lo cual implica que no podamos obviar que detrás del conocimiento se encuentra el sujeto que conoce y

el que (re)interpreta, el cual tiene su propia biografía, influencias culturales, prejuicios sociales, estereotipos formativos, etc.

Leer, por tanto, es una experiencia singular, que va más allá de la decodificación, ya que: “Si sólo es experiencia lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma, la experiencia que hacemos al leer un texto es otra cosa que descifrar un código. Y eso, entre otras cosas, porque cada experiencia de lectura también suspende y hace estallar el código al que el texto pertenece. Por eso, y en relación al código, la lectura no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión.” (Larrosa, 1998: 31) Se trata de una experiencia polivocal donde el sujeto relator es en cierta forma invisible para sí mismo y donde los múltiples (potenciales) lectores aportan sus voces, dándole forma, reformando el texto y reformulándose a sí mismos. Es, por tanto, una experiencia que “implica riesgos, para el lector y para quienes lo rodean. El lector se va al desierto, se pone frente a sí mismo; las palabras pueden sacarlo de su casa, despojarlo de sus certidumbres, de sus pertenencias.” (Petit, 1999: 193)

Esta *actividad de riesgo* tiene un potencial educativo indiscutible, en cuanto que contribuye al ejercicio de la reconstrucción identitaria desde ese *remover* que se puede producir a través de la experiencia lectora. Al mismo tiempo, se trata de una experiencia cognitiva y emocional, que contribuye a *educar nuestras inteligencias*, como ya adelantara Marcel Proust (1996: 58): “Una mente original sabe subordinar la lectura a su actividad personal. No es para ella más que la más noble de las distracciones, la más ennoblecedora sobre todo, ya que únicamente la lectura y la sabiduría proporcionan los ‘buenos modales’ de la inteligencia. (...) es en esa relación contractual con otras mentes que es la lectura, donde se forja la educación de los ‘modales’ de la inteligencia.”

Si el papel de la lectura en la construcción de sí mismo es importante, más si acaso lo puede ser en todos los momentos de la vida en los que uno tenga que reconstruirse, aquellos momentos en los que nuestras narraciones se enquistan, retuercen, bifurcan o ensañan con nosotros mismos. Aquí la lectura puede entenderse como un *derecho*, en el sentido de poder convertirse en un elemento consustancial a la vida que la dignifica, en una forma de vivirla o, mejor dicho, a través de la cual vivirla. Narramos, contamos, generamos textos, argumentamos discursos, y los leemos,

teniendo en cuenta que en la relación que se establece en la lectura entre el lector o lectora y el texto, ambos elementos aportan, ambos son importantes, pero el que dirige es el lector o lectora. (Solé, 2001)

Por tanto, para que sea una provechosa ‘actividad de riesgo’, la lectura debe trascender sus corsés *estructuralistas* (ahistoricismo, determinismo estructural, percepción pasiva de la capacidad del sujeto que lee, inmanencia de lo leído, etc.) y volverlos instrumentos de transformación casi alquímica. Esto, pedagógicamente hablando, tiene también su forma de percepción metodológica en estrategias que se basan en permitir la (re)construcción *autónoma* del texto leído por parte del lector o lectora, o sea, en su apropiación desde la escucha activa de las voces incardinadas en el mismo a su interiorización en sus propios esquemas mentales (cognitivos, sociales, afectivos, morales), generando un texto nuevo para sí, una lectura de ese mundo que es, en definitiva, la que le da vida. Lo contrario es antipedagógico, en el sentido que señala Larrosa (1998: 32): “Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha.” O en el que describe Zaid (1996: 31): “La letra muerta no es un mal de la letra sino de la vida. Hay mucha letra muerta en la conversación, en la cátedra, en los sermones, en los discursos, en las palabras y en los actos de la vida cotidiana. Recordemos simplemente, la escena medieval que se prolonga hasta nuestros días: en el salón de clase, el maestro lee sus apuntes y los alumnos toman notas. ¿Cuál es aquí la función del maestro? No la reproducción socrática, del partero espiritual que va sacando al mundo la inteligencia de su interlocutor, sino la reproducción fonográfica de la aguja que va recorriendo la escritura.”

### **3. ...y, en definitiva, toda lectura es intercultural y lo lingüístico nos humaniza.**

Si la lectura es construcción de sentido, en la más amplia concepción del término, implica una relación íntima entre el texto y la subjetividad a través de la experiencia, una relación donde de alguna manera se ponen en suspenso los límites entre lo que sabemos y lo que somos, pues se trata de conectar lo conocido y el sentido que cobra lo nuevo en función de ello y, por tanto, en relación a nosotros mismos. Mas



todo ello se da en el mundo de la vida, como espacio para la experiencia y desde el cual la lectura (lingüística, metafórica) se torna proceso imprescindible para asumir dónde nos movemos, cómo nos sentimos, qué comprendemos de lo que nos rodea y cómo fijamos los significados encontrados y generados. En palabras de García Carrasco:

“Podríamos decir que experimentar el mundo de la vida, leer y comprender el mundo de la vida, implica tener un sitio donde vivir, y reconocerlo y valorarlo como propio, encontrarle sentido. (...) Podríamos decir, en este caso, que leer y comprender el mundo de la vida tiene que ver con la manera de experimentar nuestro tiempo, con el ritmo que marcamos a los deseos (...) Podríamos decir que leer y comprender el mundo tiene mucha que ver con el modo en que hablamos, con la manera de contar las cosas; comprender y ser comprendido tiene mucho que ver con las maneras de conversar, constituye nuestra particular inteligencia narrativa.” (García Carrasco, 2007: 253-256)

Esto nos lleva nuevamente a enfatizar el carácter contingente y situacional del texto y lo narrativo, donde el conocimiento refleja un punto de vista concreto (a veces, determinado), donde el papel del lector o lectora se crea a sí mismo y recrea el texto desde su examen de ese conocimiento y, si hablamos desde una óptica comprensiva crítica, su discusión y la propuesta de alternativas desde la elaboración de inferencias, ya sean pragmáticas, estratégicas, proyectivas o de otra índole, pero siempre enmarcadas en su comunidad, en su(s) cultura(s) de referencia. A su vez, se engarza con una concepción que rompe con lo homogéneo y lo hegemónico, en el sentido dogmático y excluyente, con una visión estructuradora de posibilidades, conformadora de nuevas realidades a partir de la multiplicidad de perspectivas inherentes a las variadas formas de ser narrativo que se configuran a partir del ser lector. Por ello el acto de lectura es un acto que sobrepasa los límites de la multiculturalidad referencial de los procesos sociales por una vocación intercultural y transcultural, donde la hibridación y el nomadismo lingüístico configuran el pensamiento, a la manera vigotskiana. Esto quiere decir que la lectura hace, por un lado, del prefijo *inter* un elemento de reconocimiento recíproco, de diálogo cultural, de encuentro narrativo, al mismo tiempo que con el *trans* intenta ir más allá del nivel de interacción intertextual en beneficio de un nivel de interacción más trasgresor desde un punto de vista narrativo que reivindica lo común y lo transferido. En definitiva, se trata de reconocer una pertenencia multicultural, por uno

mismo y por los otros, enfatizando el carácter híbrido y nómada del sujeto que lee, lo cual le otorga una capacidad de (re)creación mayor. Desde aquí cobra sentido el propio texto, el discurso, porque es polivocal y desde ahí debe ser leído. Por ello,

“Se acabó la lectura *mono*, o sea, la lectura monocultural, monolingüe, monodisciplinaria, monoideológica, monoautorial (de un solo autor), monogenérica (de unos pocos géneros discursivos). Voces, culturas y comunidades de otros lugares, ¡sed bienvenidas! Viva la multiliteracidad. (...) [Porque] La interpretación también es social. Comprender es captar los efectos que provoca un discurso en nuestra comunidad: lo que entendemos nosotros... pero también lo que entienden los otros: los familiares, los colegas, las autoridades. Para comprender debemos intercambiar interpretaciones. Dialoguemos con otros lectores, sólo así el discurso hablará plenamente.” (Cassany, 2006: 284-285)

La narración se transforma así en una prueba de lo contingente de la vida y las culturas sobre las que edificamos nuestras identidades, plurales y testimoniales, frágiles, mestizas, que tienen tanto valor por lo que dicen y lo que pueden decir como por lo indecible intrínseco, por el silencio, la alteridad, la ausencia. (Mélich, 2001) Y en estos mundos la(s) lectura(s) delimitan fronteras, generan valles, cordilleras y mesetas, multiplican y dividen universos, visibilizan elementos tangenciales e incluso, a veces, unen líneas paralelas (claro, dependiendo del sistema de referencia, que diría Einstein).

Porque la lectura es humana, nos humaniza. Lectura de palabras escritas, de palabras etéreas, de miradas, de gestos, de formas, de sueños. Lectura humana, donde todo tiene cabida porque es nombrado (o deja de nombrarse). Lectura pedagógica, a través de la cual el vitral humano se hizo corpóreo a la vez que inasible, que nos lleva a nuestra propia escritura personal, a nuestra experiencia, porque, en definitiva: “Nuestra mirada iba siendo capaz de leer lo que había bajo la piel de los rostros, lo que enviaban las miradas, los mensajes de las manos y los cuerpos, los elementos que dotaban de una especial atmósfera a los lugares, los cambios de luz y de color de los espacios abiertos, las huellas del paso del tiempo, las formas seductoras del arte, los vestigios del pasado, los atisbos del futuro y tantas otras manifestaciones de la diversidad del mundo que se ofrecía a nuestra percepción” (Gisbert, 2002: 90)

### ***Referencias bibliográficas:***

- BRUNER, J. (1988): Realidad mental y mundos posibles. Gedisa, Barcelona.
- BRUNER, J. (1997): La educación, puerta de la cultura. Visor, Madrid.
- CASSANY, D. (2006): Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Anagrama, Barcelona.
- DANIELS, H. (2003): Vygotsky y la pedagogía. Paidós, Barcelona.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007): Leer en la cara y en el mundo. Herder, Barcelona.
- GISBERT, J.M. (2002): Visiones y metáforas de la lectura. En VV.AA.: Hablemos de leer. Anaya: Madrid.
- GUERRA, O. (2002): Senderos e lectura. Memoria y hermenéutica literaria. Ediciones de la Discreta, Madrid.
- LARROSA, J. (1998): La experiencia de la lectura. Alertes, Barcelona.
- MATA, J. (2004): El rastro del a voz y otras celebraciones de la lectura. Universidad de Granada, Granada.
- MÉLICH, J.J. (2001): La palabra múltiple. Por una educación (po)ética. En Larrosa, J. y Skliar, C. (Eds.): Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Laertes, Barcelona.
- MILLÁS, J.J. (2000): "Leer", en El País, 16 de diciembre de 2000.
- MORAIS, J. (1998): El arte de leer. Visor, Madrid.
- PETIT, M. (1999) Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica: México.
- PROUST, M. (1996): Sobre la lectura. Pre-Textos, Valencia.
- RICOEUR, P. (1987): Tiempo y narración.\_\_\_\_\_
- SOLÉ, I. (2001): De la lectura al aprendizaje. En Lomas, C. (Coord.): El aprendizaje de la comunicación en las aulas. Paidós, Barcelona.
- VIGOTSKY, L.S. (2000): La construcción de los procesos psicológicos superiores. Crítica, Barcelona.
- ZAID, G. (1996): Los demasiados libros. Anagrama, Barcelona.

# XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

## PONENCIA 3

Antoni J. Colom Cañellas y José Manuel Touriñán López: *La lectura en el siglo XXI.*

# LA LECTURA EN EL SIGLO XXI

**Antoni J. Colom Cañellas**

Catedrático de Pedagogía  
Universidad de las Islas Baleares

**José Manuel Touriñán López**

Catedrático de Pedagogía  
Universidad de Santiago de Compostela  
Santiago, Febrero 2006

**Ponencia SITE 2007**

## I.- INTRODUCCIÓN

El *Tractatus* de Wittgenstein concluye con su séptima tesis afirmando que de aquello de lo que no podemos hablar hemos de callar<sup>1</sup>; si a ello añadimos que los autores ni se reconocen ni son reconocidos como conspicuos prospectivistas y que años ha, Sir R. Clark, desde su retiro de Sri Lanka, ya dijera que *el futuro no es lo que era*, es fácil advertir la dificultad de lo que aquí cabe dilucidar, por lo que esperamos se vea como virtud, y no tanto como dejadez, la brevedad con la que abordaremos la cuestión enunciada.

Iniciamos nuestra propuesta, intentando introducir unos breves puntos que quieren ser de consenso y de contexto, al menos para saber “de que hablamos” y “bajo que supuestos hablamos”, a modo de declaración de principios a fin de facilitar algo más la comprensión de nuestra posterior propuesta.

Acorde con este planteamiento, hemos organizado el contenido de la ponencia en los siguientes apartados:

- Siglo XXI, lectura “en” y “de”: un matiz preposicional.
- Tecnología digital y condicionantes del éxito. Análisis de investigaciones para desmitificar la perspectiva TIC.
- La lectura en el siglo XXI: competencia lectora.
- Las nuevas tecnologías y la lectura.
- Hacia una teoría globalizadora de la nueva condición lectora.

## II.- SIGLO XXI, LECTURA “EN Y DE”: UN MATIZ PREPOSICIONAL

La consulta primaria y gramatical en los buscadores de Internet respecto de “La lectura **en** el Siglo XXI” y “La lectura **del** siglo XXI” nos sitúa en posición de reconocer que el sentido de la primera expresión se identifica unánimemente con el significado de las preguntas genéricas ¿Habrán y debería haber lectura en el siglo XXI?, ¿Mantiene su sentido genérico instrumental y su motivación básica? A su vez, la segunda

---

<sup>1</sup> Vid. la última edición realizada entre nosotros del *Tractatus lógico-philosophicus* a cargo de J. Ordi Fernández en: Barcelona, Institut d’Estudis Catalans, 2005.

expresión nos sitúa en el contexto de significado predominantemente orientado a la identificación específica ¿Cuál y cómo será la lectura predominante en el siglo? ¿Cómo se modificará la lectura, atendiendo a las condiciones específicas y emergentes en el Siglo XXI?

Ambas cuestiones sintetizan el sentido de la cuestión teorizable de qué permanece y qué cambia en el concepto de lectura en el siglo XXI. Y para esta formulación, atendiendo a condiciones particulares que van a incidir en la lectura en el siglo XXI y atendiendo a la importancia de la lectura como un instrumento valiosísimo en el desarrollo personal, la educación y la cultura, es posible constatar diversidad de argumentaciones que son susceptibles de ser clasificadas, por decirlo en términos clásicos ya de la literatura académica, en posiciones de apocalípticos e integrados respecto de la lectura, pues hay argumentaciones que apuntan en tendencia prospectiva respecto de la relegación de la lectura a espacios individuales y de culto por causa de la progresiva generalización de nuevos lenguajes audiovisuales digitalizados y hay argumentaciones que apuntan a la posible optimización de la lectura como recurso debido a la innovación tecnológica.

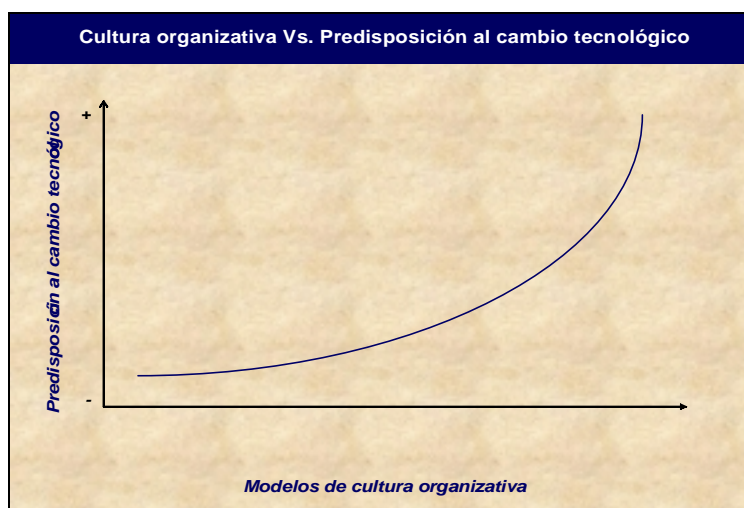
No se trata de hacer aquí un resumen pormenorizado de las diversas argumentaciones, pero cabría significar el alcance teórico del problema planteado en las mismas, si nos paramos a considerar el sentido de la siguiente pregunta: “¿Por qué en Secundaria estudian a Lope o a Cervantes y no el lenguaje audiovisual? Una pregunta formulada, no en el sentido de que ese estudio es el apropiado para el bachillerato artístico y que ese lenguaje es el propio de un ámbito de profesionalización pujante y cada vez más integrado en el siglo XXI. Antes bien es una pregunta formulada en el sentido de que el lenguaje audiovisual digitalizado es y será cada vez más el colonizador de la comunicación, de tal manera que lo pertinente es no anclarse en herramientas de épocas anteriores y dedicar el esfuerzo a las novedades innovadoras. En este sentido, resulta especialmente traer a colación el alegato de los defensores de la “bibliodiversidad” como posición emergente respecto de la cuestión planteada de permanencia y cambio:

“La lectura, que es y ha sido un factor clave en el acceso al conocimiento, parece considerada como un lujo inaceptable en el mundo de la utilidad inmediata; está creciendo el analfabetismo de los alfabetizados aturcidos por la imágenes y los sonidos o fascinados por las ventanas de la red y los servicios de la telefonía móvil. La enseñanza de la literatura, perdida su autonomía -se estudia dentro de la asignatura *Lengua y literatura*-, tiende a convertirse en una -maría- a la que se dedica poca atención en la escuela” (Gutiérrez de la Torre, 2005, p. 374) .

Frente a la posición genérica de sustitución o languidecimiento de la lectura muchos otros buscan salida al problema desde la firme convicción de que las nuevas tecnologías en el ordenador e internet no tienen porqué ser un nuevo enemigo de la lectura que se sumaría a los clásicos “depredadores” de la pasión lectora (televisión, video y videojuegos). Mantienen que es posible animar a la lectura porque son integrables en el proceso de aprendizaje y en esa nueva frontera de alfabetización digital es donde se hace más evidente la necesidad de lectura crítica. En este caso las TIC son nueva frontera y no un enemigo que crece alimentado por polémicas generales de tecnofilia y tecnofobia (Paredes Labra, 2005).

La posibilidad de ajustar la cultura organizativa de los centros a modelos interpretativos, que van asociados a distintas categorías de organizaciones, con mayor o

menor predisposición al cambio tecnológico, permitiría estipular, en relación al estudio que nos compete, que una institución tendrá una mayor o menor predisposición a la inducción de medios tecnológicos en sus modelos educativos según el diagrama que aparece a continuación, lo cual debe ser tenido en cuenta pues está claro que para la institución escolar no es bueno aceptar la predisposición hacia cualquier innovación a cualquier “precio”, es decir, sin sometimiento a criterios de racionalidad política, entre los que deben ocupar un lugar preferente, para este caso, los de racionalidad pedagógica (Tourrián, 2005).



Entendemos, por tanto, el título y el contenido de esta ponencia en el doble sentido de permanencia (lectura “en” el siglo XXI) y cambio (lectura “de” el siglo XXI), lo que implica decir que la nueva propuesta lectora será, (y ya es), lectura mediante y a través de las nuevas tecnologías de la información. En consecuencia, intentaremos exponer los cambios que supondrán para el ejercicio lector la intervención de tales tecnologías, lo que por cierto no significa dar un salto en el vacío ya que la lectura siempre ha dependido de la tecnología. Y, aún más, añadiríamos la tecnología siempre ha determinado la lectura; lo que significa que el modo de presentación de la escritura, objeto de lectura, ha definido, caracterizado y valorado diferentemente la acción lectora; tanto es así que bien puede decirse que la lectura precisa de tecnología para su existencia: “la lectura y la escritura, además de dos prácticas sociales y culturales, son dos tecnologías o usos de la palabra y la comunicación” (A. Viñao, 2005, 124).

### III.- TECNOLOGÍA DIGITAL Y CONDICIONANTES DEL ÉXITO. ANÁLISIS DE INVESTIGACIONES PARA DESMITIFICAR LA PERSPECTIVA TIC

La educación electrónica abre un abanico-amalgama de posibilidades que conforman una nueva visión respecto a los procesos de intervención pedagógica. (Tourrián, 2003, 2004, 2005). En este caso, el problema conceptual es *formular la interactividad en términos propios de la intervención pedagógica*: ¿Queremos intervención pedagógica o no en los sistemas digitalizados? No enfrentar la pregunta de este modo supondría defender que los recursos pedagógicos se convierten en instrumentos capaces de transformar la esencia de esa intervención, olvidándose de que,

de lo que se trata, es de seguir siendo profesor, pero usando las nuevas tecnologías como recurso pedagógico, sin convertirse en aprendiz de ingeniero o de tecnólogo.

La pregunta formulada en el párrafo anterior constituye el núcleo fundamental del análisis de la intervención pedagógica en los procesos educativos, respecto del sentido de la interactividad digitalizada, ya que estamos ante nuevos recursos con potencial pedagógico indiscutible que tienen que ajustarse, formal y conceptualmente, a la tarea de intervenir para educar. Los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica, por muy atractivos que puedan ser aquellos. Profesor y alumno pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. Precisamente por eso, *en los sistemas interactivos digitalizados el reto fundamental es generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno. El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención pedagógica, que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa y orientación pedagógica con objeto de transformar los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) en conformadores de los determinantes internos de la conducta del alumno.* El sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitalizados de enseñanza.

En el entendimiento de que *presupuesto* es aquello a lo que se tiende con la investigación (es la orientación de la investigación), constituye una buena parte de la visión de enfoque de la investigación y no se confunde con *supuestos* de la investigación, que son aquellos principios que no se explicitan, pero de los que depende la credibilidad de lo que se afirma. Los presupuestos son los siguientes y afectan al problema teórico de la lectura del mismo modo genérico que a cualquier otro proceso educativo penetrado por las nuevas tecnologías:

1. En términos de metodología, toda innovación no implica exclusivamente innovación de recursos técnicos. Es fácil asociar la innovación con ordenadores, sistemas informáticos, telemáticos y a distancia, etc., tal como si la innovación consistiera en disponer de mejores medios y recursos para realizar lo mismo que ahora se hace pero de un modo más cómodo y funcional con la ayuda de la informática. Esto, evidentemente, constituye un error de apreciación que no considera el concepto de plus de aprendizaje, ni la importancia de los medios que hemos expuesto en apartados anteriores, ni el concepto de capital humano, ni la amplitud del concepto de calidad que ha recogido el Consejo Escolar del Estado (Pérez Juste, 2001; Consejo Escolar del Estado, 2002). La innovación educativa cumple un papel fundamental en el proceso de mejora de la calidad de las instituciones de educación y el proceso de innovación educativa es aquel que se realiza con la participación de los sectores implicados, se fundamenta en cambios planificados, se desarrolla de manera sistemática y está orientado a mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2000).
2. Las ventajas competitivas de un sistema se identifican como ventajas de producto, proceso y organización. Cada una de ellas proporciona una



ventaja de duración distinta sobre los competidores. La ventaja competitiva de producto no suele durar más de un año, pues puede ser copiada en su diseño rápidamente. La ventaja competitiva de proceso mantiene su predominio sobre los rivales por un período medio de cinco años. Las *ventajas competitivas de organización* mantienen su superioridad y efecto innovador por períodos estables de diez años puesto que su componente fundamental es el equipo humano que se ha preparado para afrontar los cambios. Las ventajas competitivas de organización son las que benefician básicamente los sistemas educativos (Fernández, 2000; Rodríguez y otros, 1999).

3. Las competencias derivadas del uso de la técnica nueva tienen que estar combinadas con las *competencias profesionales de oficio*. El problema fundamental no estriba en saber utilizar un fax, un correo electrónico, un software de tratamiento de texto o un procesador de hipertexto. Las competencias más destacadas no son las de manipulación de productos tecnológicos, sino las procedentes de la capacidad de organización y autonomía para la intervención pedagógica en el nuevo contexto. La eficacia en la educación electrónica está ligada a la formación de competencias nuevas en los profesionales de la educación. La estandarización de las herramientas técnicas tiende a disminuir el coste de utilización de la técnica, mientras que el coste de las competencias profesionales de oficio, en lugar de reducirse, seguirá aumentando (D'Iribarne y Lemoncini, 1999).
4. Las investigaciones del *orgware* y del *brainware*; se consolidan cada vez más como investigación orientada a la indagación de la gestión, la evaluación de la cultura de la institución escolar respecto de la nueva tecnología y la innovación estratégica, preferentemente. El núcleo fundamental es la indagación de las medidas socioeconómicas, de organización y de gestión destinadas a asegurar la identificación y utilización eficaz de una técnica, así como la capacidad potencial del sistema tecnológico y de sus agentes de adaptarse, desarrollarse y autoperfeccionarse (Álvarez y Rodríguez, 1999; Cabero, 2001). La sociedad que está en cambio exige, no sólo organizaciones que se adapten y revisen sus formas de actuación, sino también coherencia en relación con las necesidades del entorno. La innovación, que era un propósito de las organizaciones creativas, se convierte en una necesidad estratégica generalizada en las sociedades que están en cambio.
5. La *educación electrónica (e-Educación)*, basada en el uso de las nuevas tecnologías, no significa sólo un nuevo medio que se utiliza, sino un nuevo espacio social que se crea y, por tanto, un nuevo tipo de espacio educativo. Es, como ya se acepta hoy en día, un espacio electrónico que configura una realidad virtual de múltiples consecuencias; es el Tercer Entorno, junto con el campo y la ciudad; es la sociedad de las redes que genera el derecho a ser educado en y para el espacio electrónico (Echeverría, 2001; Romano, 2001; Castells, 2001a). El objetivo fundamental de la *educación electrónica (e-Educación)*, como *tarea*, es el desarrollo de destrezas, hábitos, actitudes y conocimientos que capacitan a las personas para estar, moverse, intervenir, actuar, aprender e interrelacionarse en el espacio electrónico. El objetivo fundamental de la *educación electrónica (e-Educación)*, como *rendimiento*, es la

adquisición en el proceso educativo de un conjunto de conductas que capacitan al educando para decidir y realizar su proyecto, utilizando la experiencia virtual. La educación electrónica es susceptible de ser considerada, por tanto, como una nueva dimensión de intervención pedagógica general, porque es un ámbito general de educación orientado al desarrollo del área de experiencia virtual en procesos educativos de enseñanza y aprendizaje.

El valor potencial de las nuevas tecnologías es incalculable, si tenemos en cuenta que, hasta el momento, el software actúa y concentra su desarrollo sobre el tacto y la imagen (asociados al teclado y el ratón y al texto de lecto-escritura en pantalla), que sólo constituyen el 10 % del contenido de la comunicación humana. En la actualidad, y en términos de McLuhan, incluso puede decirse que las tecnologías informáticas están acelerando el paso de las tecnologías del espacio visual a las tecnologías del espacio acústico (McLuhan y Powers, 1995). El objetivo ahora es el desarrollo de software orientado a la imagen y a la comunicación verbal y no verbal, pues, no en vano, la vista y el oído constituyen, dentro de los sentidos, el instrumento fundamental, en términos de porcentaje de la comunicación humana, en el proceso de aprendizaje.

En este sentido, conviene recordar que, desde el punto de vista de las experiencias más clásicas en el entorno del aprendizaje y de la memoria, sigue siendo verdad básicamente que el 83% de los aprendizajes se realizan mediante la vista, el 11% mediante el oído, el 3,5% mediante el olfato, el 1,5% mediante el tacto y el 1% mediante el gusto. También se acepta como hipótesis generalista que los estudiantes sólo retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan, el 30% de lo que ven, el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, el 70% de lo que se dice y se discute y el 90% de lo que se dice y se hace. Por otra parte, al relacionar memorización y persistencia en el tiempo, se acepta de forma general que, si la enseñanza es sólo oral, después de 3 horas, se recuerda el 70% de lo aprendido, pero, después de 3 días, sólo se recuerda el 10% y, a su vez, si el aprendizaje es sólo visual, después de 3 horas, se recuerda el 72% y, después de 3 días, el 20%. Por el contrario, si el aprendizaje es oral y visual al mismo tiempo, después de 3 horas, se recuerda el 85% y, después de 3 días, el 65% y, a su vez, si el aprendizaje es por medio de lo que se hace, después de 3 horas, se recuerda el 90% y, después de 3 días, el 70% (Rodríguez Ortega, 2000).

El advenimiento de la sociedad de la información, con todas las innovaciones y cambios que conlleva, genera un espacio de acción profesional distinto. Hay un salto cualitativo entre una buena educación fuera de la sociedad de la información y la educación de calidad derivada de la sociedad de la información en la que las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones se convierten en herramientas pedagógicas al servicio del profesor, cuyo papel fundamental es el de actuar como guía e instrumento del aprendizaje significativo a través de la red, pero también son herramientas al servicio del alumno, pues hacer uso de la tecnología es, en palabras de Claxton, el “plus del aprendiz”. Esto es así, porque, para hacer uso de las herramientas tecnológicas, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia (Claxton, 2001; Burbules y Callister, 2001).

Desde el punto de vista del orgware y del brainware, en cada sistema tecnológico cobra especial significado, por una parte, el análisis de la capacidad del

sistema para abordar los cambios y, por otra, el análisis de la cultura organizativa del centro; ambas perspectivas afectan a educandos y educadores en el entorno de la formación escolarizada:

1.-Analizar la *capacidad del sistema escolar* para la educación electrónica supone abordar el sistema escolar desde el punto de vista de:

- La disponibilidad de los nuevos medios.
- El incremento de la seguridad en el manejo de los mismos, que va acompañada de la tendencia hacia la simplificación de su manejo.
- El desarrollo profesional a favor de las Nuevas Tecnologías en la Sociedad de la información para la educación electrónica.
- La adaptación de los sistemas de educación a la sociedad del conocimiento y la integración de la sociedad de la información en la escuela.

2.-Analizar la *cultura organizativa* del centro escolar para la impartición de la educación electrónica supone analizar el sistema desde el punto de vista de:

- La idoneidad socio cultural del sistema tecnológico de educación electrónica.
- La oportunidad organizativa para el sistema tecnológico de educación electrónica.
- La coherencia ideológica institucional respecto de la filosofía del sistema tecnológico de educación electrónica.
- Las infraestructuras disponibles para la educación electrónica.
- El nivel de conocimientos de la población escolar.

Larry Cuban (1986) analizó la historia y evolución de la tecnología en la enseñanza a lo largo del siglo XX, identificando que existe un patrón o modelo que reiteradamente se repite cuando se pretende incorporar a la enseñanza un medio o tecnología novedosa. Sucedió con la aparición de la radio, el cine, los proyectores de diapositivas, la televisión, el vídeo, y en estos últimos tiempos, con el ordenador. En pocas palabras, este patrón consiste en que el nuevo medio crea altas expectativas de que el mismo innovará los procesos de enseñanza-aprendizaje, posteriormente se aplica a las escuelas, y, cuando se normaliza su utilización, se descubre que su impacto no ha sido tan exitoso como se esperaba, achacándose el fracaso a causas diversas: falta de medios suficientes, burocracia administrativa, insuficiente preparación del profesorado, etc. En consecuencia, los docentes siguen manteniendo sus rutinas tradicionales apoyadas, básicamente, en las tecnologías impresas. Es lo que Hodas (1993) denomina la “cultura del rechazo” y que hunde sus raíces en un cruce de variables de diverso tipo provocado por el interés del mercado en incorporar la nueva tecnología a las escuelas. Pues, en efecto, al forzar las entradas de los ordenadores en los ambientes escolares tropiezan con una cultura organizativa docente que los rechaza. Cuban (2001) recupera también esta idea en uno de sus últimos ensayos en los que analiza el impacto socioeducativo de los ordenadores sobre el sistema escolar cuestionando los beneficios pedagógicos de los ordenadores publicitados desde los medios gubernamentales y empresariales.

Resneir mantiene que, cuando un nuevo medio entra en la escena educativa, existe un gran interés y mucho entusiasmo sobre sus efectos en la enseñanza. Sin embargo, este interés y entusiasmo decae y el examen revela que el medio ha tenido un mínimo impacto sobre las prácticas. Este patrón ha sido repetido con los medios audiovisuales y con los primeros ordenadores, pero Resneir considera que no ocurrirá así con Internet y las tecnologías digitales (Resneir, 2001).

En este mismo sentido nos dice Papert (2003) que está convencido de que en un futuro no muy lejano –acaso menos de 10 años- todos los niños escolarizados tendrán un ordenador desde el inicio de la escuela. Para él esto es una constatación de un hecho que sucederá, porque empresas y sociedad tienen interés en esa orientación, desde cualquier punto de vista que se considere. De todos nosotros depende que suceda en menos o en más tiempo, pero es un hecho que debe incorporarse a cualquier perspectiva de futuro (Papert, 2003).

Frente a apocalípticos e integrados, conviene recordar que las experiencias son transferibles, pero los resultados no son generalizables. Siempre es excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de resolución de la encrucijada de un país a otro. Cada alternativa de política educativa nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición adecuada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Pero en cualquier caso, en mi opinión el resultado equilibrado no está definitivamente logrado y no se logrará buscando la confrontación, sino favoreciendo el pacto académico que haga posible, como mantiene la Unesco, el desarrollo humano sostenible a través de la educación. Y desde este postulado, la evidencia de que la construcción de la cultura compartida a través de las redes está por hacer, se hace más significativa y urgente (OCDE, 2003).

Hemos llegado a un momento de madurez en relación con las TIC que nos permite *desmitificar la tecnología* en sí misma, pues los datos de investigación muestran un descenso en las respuestas favorables a la afirmación de que la utilización del computador es señal de buena preparación (*Tecnología y aprendizaje; Ediciones SM – Instituto Idea: [www.piloto.librosvivos.net](http://www.piloto.librosvivos.net)*). *El problema principal, no es un asunto técnico o económico de manera primordial, sino un asunto pedagógico y de política educativa: para qué, cómo y en función de qué concepción de enseñanza y educación lo propiciamos.*

El sentido de la comunicación, las características propias de los procesos de intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitalizados de enseñanza. Precisamente por eso, puede decirse también respecto del aprendizaje lector que:

- La interactividad ha existido mucho antes de su formulación digital.
- La comunicación no deja de ser comunicación, cualquiera que sea la base o el instrumento que la soporte.
- La comunicación verbal y no verbal son ámbitos de experiencia pedagógica incontestables a los que tiene que adaptarse o superar o igualar en eficacia y resultados el sistema interactivo digitalizado.
- Comunicación, procesos formales, no formales e informales e intervención pedagógica, así como las pautas psicológicas y cognitivas del proceso mental de generación de contenidos instructivos son condicionantes que deben ser atendidos con fidelidad en los sistemas digitales.
- El hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasi-causales y teleonómicas sitúa a la lectura y a las nuevas tecnologías en un lugar singular respecto de los procesos informales. Cabe la posibilidad de que el educando alcance “Z” (resultado educativo) sin que sea “Z” el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionalmente de forma exclusiva para lograr “Z”. Este es el caso, para nosotros, del aprendizaje de contenidos geográficos e históricos que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras,

por ejemplo, describe los itinerarios y rutas reales que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real. La enseñanza educativa (geografía) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera). Son situaciones particulares de educación informal, pero no dejan de ser reales cuando se producen y refuerzan el valor educativo de la lectura.

#### IV.- LA LECTURA EN EL SIGLO XXI: COMPETENCIA LECTORA

La lectura es y ha sido una noción cambiante, pues como decíamos su caracterización siempre ha dependido de sus soportes tecnológicos; así, no hay duda que la primera tecnología de la lectura fue la escritura; la segunda, la imprenta, y desde hace apenas cincuenta años<sup>2</sup>, lo son las nuevas tecnologías de la información.

---

<sup>2</sup> No está del todo dilucidada la historia de la socialización de las nuevas tecnologías que lograron los ordenadores personales, (*Personal computer* o P.C.). Parece ser que fue en Vietnam, en 1979, donde se fabricó el primer P.C. –el denominado Micral- patente que fue comprada por la compañía Honeywell-Bull. A continuación se habla de que quizás Xerox y Apple se pudiesen adelantar al lanzamiento del primer P.C. por parte de IBM, lo que sucedió en 1981. Se trataba del modelo 5150 de 16 kilobytes de memoria y cuyo responsable del proyecto fue el Dr. Philip Estriedge. Su sistema operativo fue incorporado a través de una pequeña empresa –Microsoft- dirigida por un Bill Gates de apenas 25 años. Este sistema operativo, de tipo abierto, fue clonado fácilmente pues estaba fabricado por componentes genéricos ya existentes. Además, IBM, lo comercializó mediante distribuidores independientes lo que hizo que impusiese su propio ecosistema, a pesar de que tales facilidades fuesen a la larga un handicap para la seguridad de estos P.Cs compatibles. En cambio, la empresa Apple, con un sistema operativo de arquitectura propia, por tanto mucho más cerrada y “más secreta”, (a fin de que no pudiera ser copiada), encerró al cliente en un entorno muy limitado, costreñido exclusivamente a la tecnología Apple. El gran éxito de IBM fue, por el contrario, independizar la tecnología *hard* de la *soft*, (que como decimos fue encargada a Microsoft), por lo que la primera empresa impuso su sistema y, la segunda, generalizó mundialmente sistema operativo de forma dominante.

Un recordatorio de estos cincuenta años de socialización de la lectura a través de las nuevas tecnologías implica al menos referenciar los siguientes acontecimientos: en 1982 se inicia la comercialización de los CD-Rom; en 1984, Apple lanza el primer ordenador -Macintosh (MAC)- con interfaz gráfica, (ventanas), y con el denominado ratón, desapareciendo entonces la reiterativa función *enter*. En este mismo año, W. Gibson habla del *Ciberespacio* definiéndolo como “alucinación consensuada”. En 1985, Microsoft comercializa su primera versión de *Windows*, (imitando los Mac de Apple); en 1990 se aplican los CD-Rom a los ordenadores. Dos años más tarde, (1992,) Tim Berners-Lee crea la *World Wide Web* (w w w), un interfaz que implica la posibilidad de crear un ecosistema formado por ordenadores interconexiónados entre si. Surge con ello el fenómeno *Internet*. En 1993, se crea NCSA MOSAIC, o primer navegador gráfico lo que significó compartir imágenes a través de *Internet*. En 1994, surge otro navegado, NETSCAPE, que con el tiempo será arrinconado por el EXPLORER de Microsoft. También en este año, surge el sistema operativo LINUX, de carácter libre, independiente y gratuito, accesible a través de *Internet*. 1995 será el año en el que se creó el “puerto” USB o *Universal Serial Bus*, que posibilitará la conexión de periféricos, (cámaras, impresoras, *scanners*...). En 1999 se crea el intercambiador de archivos NASPTER, lo que posibilitará el intercambio musical. También será en este año cuando se crea GOOGLE. Posiblemente el año 2000 sea el de la popularización de WI-FI, es decir, de las redes inalámbricas, lo que implicará que *Internet*, mediante los ordenadores personales, se haga accesible desde cualquier lugar. En 2004 IBM vende su división de P.Cs a la empresa china LENOVO. Por fin, el año 2006, que es cuando escribimos estas páginas, será determinante por la popularización de los *Blogs*, (de gran importancia para la concepción de la lectura en el siglo XXI), así como por la aparición de los *V-blogs* o *videoblogs*; se trata de la posibilidad de crear clips audiovisuales –por ahora de menos de un minuto de duración- a través, por ejemplo, del archivador de imágenes YOU TUBE. Como ve el lector a través de esta breve referencia histórica, gracias a los ordenadores personales (P.C.) y a la aparición de *Internet* se va hacia una socialización basada en las nuevas tecnologías.

Evidentemente nuestro objetivo en esta ocasión será preocuparnos por las características de la lectura emanada de una sociedad tecnológicamente informatizada. Para ello séanos permitido un breve *excursus* histórico<sup>3</sup>.

En un principio la lectura fue oral; oralidad emanada fundamentalmente del poder religioso y político, si bien con el tiempo se fue democratizando al hacerse arte, oficio, y creación; desde los juglares a los cantares de ciego que aun pervivían en nuestras villas y ciudades al principio del siglo XIX, la historia de la lectura es un ejemplo de oralidad viva y vivida<sup>4</sup>. Poco a poco –muy poco a poco– esta oralidad fue sustituida por la lectura silenciosa, fundamentalmente debido a la pluralidad de textos que aportó el invento de la imprenta y el desarrollo de la alfabetización, sobretudo en la Europa central, de manos del segundo influjo protestante, (Lutero, acaso debido a sus antecedentes católicos, aun fue reacio a la alfabetización popular). Como se puede comprobar, las grandes revoluciones en la historia de la lectura, (A. Castillo, 2002), se producen siempre cuando se cambia el soporte de la lectura, o sea, la tecnología de la presentación del texto, de tal manera que, incluso sus consecuencias, poseen efectos sobre la persona lectora y también en el plano de lo social, tal como ocurrió con el pase de la oralidad al silencio lector ya que de una lectura general, para múltiples oyentes –para los otros– se pasó a la lectura individual –para sí.

El mismo A. Castillo (2002), así como A. Viñao (2005), inciden no obstante, y de forma preeminente, sobre los cambios que la tecnología de la lecto-escritura producen en el sujeto lector a través de los procesos denominados *intensividad* y *extensividad* lectora que son también de carácter histórico. De ellos, la extensividad lectora es la que nos aproxima a las actuales y futuras perspectivas de la lectura a través de la tecnología electrónica, lo que no quiere decir que neguemos la posibilidad de que se den ambos tipos de lectura al mismo tiempo y en la misma persona. Para nosotros:

- La Intensividad lectora se da cuando existen muy pocos libros a disposición del sujeto lector, lo que suele ir parejo a altas cotas de analfabetismo. Este tipo de lectura es formativa ya que se resuelve mediante la concentración y la atención. Implica relectura e incluso memorización, de tal manera que el lector se ve afectado a nivel personal –intelectual, emocional o moralmente– por los textos leídos. Esta intensividad lectora se vio forzada hasta al menos el siglo XIX, debido al difícil acceso a los pocos textos que se poseían, y, a las restricciones morales, de género, ideológicas, religiosas, de edad, de censura...etc, que sobre ellos se prodigaban. Además y como decíamos, los bajos niveles de alfabetización abundaban en la prolongación de esta situación de lectura intensiva-elitista.
- La extensividad se da, por el contrario, cuando se democratiza la posibilidad lectora. En este sentido cabe decir que existe consenso en considerar tal situación cuando surge la prensa escrita, lo que a su vez

---

<sup>3</sup> Vid, por ejemplo: A. Manguel (1998): *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza, así como J. A. Martínez, (Ed.): *Historia de la edición en España*. Madrid, Marcial Pons. También A. Escolano (Dir.) (1999): *Leer y escribir en España. 200 años de alfabetización*. Madrid, Fundación GSR.

<sup>4</sup> Esta oralidad al decir de M. Macluhan, (1969), creó la verdadera capacidad cognitiva humana, perdida luego por lo que denominó la “Galaxia Gutenberg” al aportar la linealidad de la escritura y de su lectura, lo que condicionó también de forma lineal las capacidades cognitivas del hombre. De ahí el papel salvador de la TV, pues, según el autor canadiense, aportaría de nuevo la oralidad y retornaría al hombre sus verdaderas capacidades mentales.

será señal del aumento significativo del número de lectores, (alfabetos). Nos encontramos pues a fines del siglo XVIII aunque el desarrollo de diarios, semanarios y revistas se generalizará a lo largo del S. XIX. Entramos pues en una era en que la lectura está más condicionada por objetivos informativos que formativos, o en todo caso, decir nos encaminaríamos hacia unos procesos formativos a través de la información. Esta lectura extensiva es más superficial, rápida, fragmentada y circunstancial, por lo que no precisa ni de atención ni de memorización. En todo caso da lugar a la que podríamos denominar “lectura de inspección” o selectiva, típicamente universitaria, y que consiste en elegir lo que interesa.

En relación a esta cuestión, dice el profesor Janer que todavía hoy, a comienzos del siglo XXI, leer es privilegio de unos pocos. No hemos sabido democratizar la lectura y leer no es un bien compartido por todos, aunque no haya espectáculo más hermoso. Y el poder de accesibilidad de los nuevos medios no garantiza de por sí la democratización, a menos que el nivel de competencia lectora se minimice (Janer Manila, 2005, p. 181).

Vaya por delante la constatación de que “Libro” es un concepto modificado en el proyecto de “Ley para la Lectura, el Libro y las Bibliotecas”, aprobado en el Consejo de Ministros de 3 de Noviembre de 2006 y que ahora está en trámite parlamentario. El libro es “obra científica, literaria o de cualquier otra índole que constituye una publicación en uno o varios volúmenes y que puede aparecer impresa o en cualquier otro soporte susceptible de lectura”. Por primera vez el libro en España ya no es solo el material impreso. También es libro el que se lee en la pantalla del ordenador y el libro electrónico.

Existen ya en el mercado instrumentos tecnológicos en los que, mediante la tecnología de “tinta pasiva” imita la iluminación natural en exteriores e interiores, de manera que el usuario tiene la sensación de estar leyendo una hoja de papel. “Sony Reader”, ese es el producto, se ha agotado en EEUU, tan pronto ha salido al mercado. En España estará disponible en meses. Almacena centenares de libros en la tarjeta de memoria y permite leer 7.500 páginas (unos 25 libros) sin recarga de batería.

Pero lo cierto es que, desde el punto de vista de la Pedagogía, lo incuestionable estriba en que con esa tecnología o con otra, en la escuela hay que ayudar a motivar hacia la lectura y hay que hacer lectores competentes, desarrollando la **competencia lectora** (García Madruga, 2006).

La competencia lectora no es una capacidad simplemente. Mientras que la capacidad se refiere a una organización mental más transversal, la competencia es específica a una familia concreta de situaciones y a pesar del debate científico en torno al concepto se define desde unos rasgos comunes que delimitan su significado:

“La competencia se refiere a la organización de los conocimientos de los alumnos en un red funciona, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y “metacognitivos”, y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuando y por qué hay que utilizarla (Marchesi, 2005, p. 20).

Desde esta perspectiva, la lectura es susceptible de ser considerada “una estrategia metodológica”, con poder movilizador sobre el aprendizaje, que permite

organizar y fortalecer capacidades cognitivas, afectivas y volitivas, que desarrolla habilidades metacognitivas y la experiencia personal (Marchesi, 2005, p. 22). La lectura es, por tanto, bastante más que la mera decodificación del texto; leer es comprender textos, o sea, captar el significado y el sentido del contenido del texto de forma personal. Así las cosas, la lectura es, cuando menos de manera descriptiva, una actividad motivada y compleja, que responde a diferentes finalidades, que se realiza en diferentes contextos, sobre diferentes tipos de textos, implicando diferentes procesos y que es susceptible de ser evaluada en el agente lector, según diferentes niveles de competencia respecto de la comprensión de textos (Sánchez y García-Rodicio, 2006, pp. 195-226; Schleicher, 2006, pp. 21-43).

Siguiendo las directrices del trabajo de Sanz Moreno sobre la lectura en el Proyecto Pisa, podemos destacar que (Sanz Moreno, 2005, pp.95-120):

- Las finalidades de la lectura se vertebran en torno al desarrollo del conocimiento, al desarrollo del potencial personal, a la participación en la sociedad y al desarrollo y logro de nuestras propias metas.
- Los contextos en los que se usa la lectura se relacionan básicamente con situaciones personales, situaciones sociales, situaciones laborales y situaciones escolares.
- Los diferentes textos sobre los que se ejerce la lectura son susceptibles de agrupamiento en categoría de textos continuos y discontinuos. Los textos continuos (descriptivos, narrativos, expositivos, argumentativos, instructivos y de factura hipertextual). Los textos discontinuos (listados simples, combinados, intercalados, en formato de tablas, formularios, hojas informativas, cuadros, gráficas, diagramas, mapas, certificados, anuncios, etc.).
- Los niveles de competencia que se determinan en el proceso de lectura varían según el tipo de comprensión que se pretende (comprensión general, extraer información, desarrollar una interpretación, reflexionar sobre el contenido o la forma del texto, etc.).

Podemos decir, por tanto, que todo proceso lector debe entenderse como una tecnología personal, (independiente e irreplicable), apropiadora de sentidos y de contextos, de textos escritos, de carácter activo y mental, (comprensión de la palabra escrita), de tal manera que, con Adler y Van Doren, podemos decir que “el lector sería aquel sujeto que obtiene información y comprensión del mundo mediante la palabra escrita” (Adler y Van Doren, 2001, p. 17).

Y así las cosas, de manera personal y con todo el riesgo que ello nos comporta, cabe definir la lectura, desde el punto de vista de su significación, diciendo que *es una experiencia personal –independiente e irreplicable- que mediante el uso de tecnologías apropiadas- nos posibilita una personalización significativa, (con significación de sentidos y de contextos), de carácter activo, de textos escritos así como de su relación entre ellos.*

## V.- LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA LECTURA

No hay duda que seguimos inmersos en la constante histórica de la lectura en el sentido de que toda revolución o innovación tecnológica afecta de forma global y profunda el fenómeno lector. El siglo XXI no se escapa a tal constante pues, de manos



de las nuevas tecnologías de la información, estamos asistiendo a una serie de transformaciones, que como veremos, bosquejan perspectivas realmente novedosas.

En sentido genérico, en nuestros días, hay *cuatro ideas que han modificado el contexto de trabajo y de pensamiento* (Tourinián, 2005):

- La idea de Tercer Sector (Sociedad civil, sector no lucrativo) que, junto con el estado y el mercado, contribuye a regir los destinos del mundo desde sus agrupaciones como formas de organización (Salamon, 2001; Gimeno, 2001; Pérez Díaz, 1997 y 2002; Tourinián, 2003a). Su papel en la socialización de los nuevos medios y su influencia en los hábitos de consumo, condicionan la integración de las nuevas tecnologías.
- La idea de Tercer Entorno (la sociedad-red) que, junto con el entorno rural y el entorno ciudad, configura nuevas posibilidades para la sociedad (Echeverría, 1999). Estas posibilidades han sido analizadas ya desde muy diversos conceptos: como *Tercera Comunicación* (la audiovisual-virtual, frente a la gestual y verbal), como *Tercera Revolución* (la del lenguaje de hipertexto-multimedia-digital, frente a la del lenguaje oral y escrito), como *Tercer Espacio* (el de la pantalla interactiva -la interficie-, frente al del encerado de la escuela y al del libro). Este nuevo “Entorno” genera condiciones icónicas y simbólicas singulares que afectan al lenguaje, la comunicación y la forma de vida (OCDE, 2003; Varios, 2001; García Carrasco y García Peñalvo, 2002; García del Dujo, 2002; Tourinián, 2004a; Adell, 1998).
- La idea de Mundialización que ha empezado a modificar el sentido de la *transnacionalidad*, que tiene consecuencias generales para la vida en el planeta, especialmente significativas en la brecha-diferencia entre alfabetizado y no alfabetizado (Castells, 2001; Castells, Giddens y Touraine, 2002; García Carrasco, 2002; Stiglitz, 2002 y 2006; Tourinián, 2004; Arfuch, 2006).
- La idea de Tercera o Cuarta Vía que, bajo la propuesta de *sociedad del conocimiento* y de respeto al desarrollo sostenido, propugnan hacer frente a la globalización y a la transformación continua de la vida personal en el mundo moderno desde el triple objetivo del bienestar económico, cohesión social y libertad (Giddens, 1999; Dahrendorf, 1995; Druker, 1993; Colom, 2000 y 2006; Tubella y Vilaseca, 2005).

Desde la perspectiva específica de la lectura, conviene destacar que la escritura del siglo XXI nos aporta la fusión del autor, del impresor y del editor (Viñao, 2005, p. 134). Esta fusión, sin duda, modificará también la figura del lector ya que, como muestra A. M. Chartier, “el texto electrónico cambia simultáneamente la técnica de producción y de reproducción de textos, el soporte de lo escrito, las prácticas de la lectura y la escritura” (Chartier, 2004, p. 202).

Las nuevas tecnologías, de forma específica, afectan al soporte de lo escrito, por lo que ahora se lee en situación diferente (pantalla); además de la imagen se puede dar aporte de sonido, con lo que la oralidad y la lectura silenciosa se da al unísono. Si a ello añadimos la situación que propicia *internet* nos enfrentaremos, acaso por primera vez en la historia, (excepción hecha de algunos ejemplos de la lectura oral), a una reelaboración permanente de textos, lo que implica introducir situaciones de fragilidad y mutación textual en el lector, al mismo tiempo que la posibilidad ramificante. Todo ello

implica procesos complejos que podemos determinar como “lecturas pluralizantes”, (se lee en *internet* pero se estudia en papel fruto de la impresión de lo leído), por lo que bien podríamos decir que, al mismo tiempo, se va hacia una concepción instrumentalista –y por tanto consumista- de la lectura.

Ejemplo de todo ello lo podemos ver en los *blogs*, o cuadernos de bitácora –a modo de diarios de navegación, (por *internet*)- que abre nuevas perspectivas en cuanto a la lectura y escritura que ahora se hace compleja y plural. Si a tal fenómeno añadimos los *videoblogs*, ya denominados *V-logs*, en donde la lectura se torna visual, tendremos sin duda una situación absolutamente novedosa que propiciará un nuevo lenguaje, una nueva ortografía, así como una sintaxis novedosas, propia de formatos *audio* y visual al mismo tiempo. En este sentido no hay duda que cara al futuro el concepto de lectura – auditiva, visual y combinada- se acompleja de tal manera que hace evidente la transformación que las tecnologías realizan del proceso lector.

Bien puede decirse entonces que las nuevas tecnologías exigen nuevos lenguajes, y en consecuencia, un nuevo tipo de lector, (P.C. Cerrillo, 2005, 58), lector, que además, añadimos nosotros, se verá abocado a la convergencia con otros medios, lo que nos conducirá a lecturas abiertas y plurales. Y acaso, difuminadas. Decimos esto porque con las nuevas tecnologías se vuelve a abrir, ahora de forma radical, las fronteras entre la lectura informativa y formativa. Como afirma, P.C. Cerrillo, (2005, 53 y sgs.) la lectura informativa es externa, acumulable, no se asimila, se discrimina y es puramente funcional o instrumental. En cambio, la lectura formativa, orientada al conocimiento, es un ejercicio interno, estructurado, relacionado con el entendimiento, la inteligencia y la voluntad. Acaso, y gracias a las nuevas tecnologías, nunca tanta información había generado menos conocimiento, (G. Steiner, 2000), si bien, al mismo tiempo, se ha democratizado el acceso a la información, lo que, a su vez, ha supuesto el desarrollo de la necesidad lectora, aunque nos tememos que sólo en el plano instrumental.

En cambio, algo hay que no ha cambiado, o que no debiera cambiar, y es el hecho de que leer no debe confundirse con un juego o como una simple mediación; leer es una actividad cognitivo-comprensiva que requiere esfuerzo, en primer lugar, porque debe ser voluntaria ya que su verdadera finalidad se encuentra en ella misma, (P.C. Cerrillo, 2005, 54 y 55). Además, y como nos recuerda A. Manguel, (2000, 310 y sgs.), la lectura no es sólo leer sino que supone leer sobre lo que hemos leído, ya que “cada letra lee a través de los sucesivos substratos que crearon sus lecturas anteriores”. Es decir, lo que afirma A. Manguel sin decirlo, es que la lectura supone un fenómeno paralelo a la teoría del aprendizaje de Tolman, es decir, al aprendizaje molar, que retraducido al caso de la lectura, implicaría afirmar que leemos sobre lo que hemos leído, o sea, se entiende la lectura como un palimpsesto, o en términos caóticos, podríamos decir que conforma una especie de fractal ya que siempre leemos un texto escrito previamente en otro texto ya leído.

El problema estriba en si no se da lectura previa, o si ésta se encuentra mal asentada en el sujeto. En este caso nos encontraríamos ante el fenómeno de la lectura mecánica pero sin comprensión real de sus significados; es decir, ante el denominado analfabetismo funcional que afecta, al menos en el caso de Mallorca, al 28% de los egresados de la secundaria obligatoria según recientes investigaciones efectuadas aun inéditas. Si a ello añadimos la cuota lectora que supone y supondrá *internet* y las nuevas tecnologías de la información, no hay duda que nuestra escuela y la sociedad entera se enfrenta a un neoanalfabetismo funcional de carácter dual ya que incide a la vez en la escasa comprensión lectora y en la dificultad o acceso al funcionamiento de las nuevas tecnologías que propician una nueva exclusión, un nuevo foso de diferenciación, que como siempre, nos remite a la diversidad de clases sociales. En España el 71% de niños

de 10 a 14 años utiliza el ordenador pero sólo el 52% de los hogares lo poseen. Si a ello añadimos la cuota de analfabetismo de comprensión que genera nuestro sistema educativo, veremos que cara al futuro nos encontramos con una cuota de no lectores propia del siglo XIX.

Muy posiblemente esta situación implicará, cara a un futuro muy cercano, un reto importante para el sistema educativo reglado en el sentido de que tendrá que ofertar no sólo capacidad lectora de carácter comprensivo sino también la utilización generalizada de las nuevas tecnologías, lo que supondrá logro y asumir los mejores beneficios a caballo entre la información y el conocimiento, (o saber); la escuela tendrá que educar de tal manera que del *zapping* generalizado logre las concreciones necesarias y útiles para sus objetivos formativos.

A la vista de las consideraciones anteriores, la competencia lectora sigue siendo un valor y una finalidad. No parece razonable desentenderse de todo el bagaje científico creado en el entorno de la formación de lectores competentes. Esto es lo que permanece. Pero por supuesto, tampoco tiene sentido hacer caso omiso a las condiciones de cambio que sin lugar a dudas van a potenciar aspectos icónicos y simbólicos que la lectura textual ordinaria no contemplaba con la misma intensidad, ni con la misma potencia formativa. Se trata en el fondo de tener capacidad de adaptación al problema en el nuevo entorno, para responder desde el punto de vista de la educación a la pregunta qué se entiende como lectura en el siglo XXI y qué aprendizaje cuenta para la competencia lectora. Y como dice Sefton-Green, la naturaleza dialéctica del debate –entre codificación y decodificación en los media, entre consecuencias de los media en la audiencia y potenciación de la misma, entre producción y recepción, entre texto y contexto de recepción- ha llegado en los últimos 20 años a una posición de síntesis que tiene como objetivo mostrar que la investigación en media y cultura popular está implícita y explícitamente fundada en premisas de teorías y modelos de aprendizaje entendidos como parte necesaria e intrínseca del compromiso con las formas propias de la cultura de los media (Sefton-Green, 2006, p. 283).

Por otra parte, tiene sentido en esta ponencia hacer alusión a un campo emergente, cuyas implicaciones en la lectura y en el aprendizaje en general empiezan a ser tenidas en cuenta como propiciadoras de una nueva revolución que puede tener impacto más directo en la educación que el derivado del uso de las TIC en su estado actual. Es la Nanotecnología que se identifica con la investigación y el desarrollo orientado a manipular materiales a escala molecular y atómica (Wolbring, 2006, p. 6). Esta definición que, en principio nos suena a cuestión extragaláctica y de ciencia ficción tiene inequívocas aplicaciones en ámbitos tan singulares como la biotecnología, la biomedicina, la ingeniería de la información, incluyendo la computación avanzada y las comunicaciones.

Mekel, en su trabajo sobre la nanotecnología como una pequeña ciencia con gran potencialidad y grandes miras, insiste en la dimensión social del programa de investigación en nanotecnología, haciendo especial hincapié en las implicaciones éticas, legales y sociales de esa tecnología emergente que ya están identificadas en los programas de desarrollo con los acrónimos NELSI o SEIN. Se trata de no estar ajenos al hecho de que la nanotecnología tendrá aplicaciones directas al desarrollo de materiales escolares, programas de desarrollo cognitivo, formación de grado y postgrado, entrenamiento técnico, tecnologías de aprendizaje y simuladores de alcance público para potenciar la inteligencia humana y desarrollar la inteligencia artificial (Mekel, 2006, p. 51).

No es nuestra intención abundar más en las características de las nuevas tecnologías puesto que son, a estas alturas, conocidas y reconocidas por todo nosotros;

tampoco haremos una síntesis de lo que se ha escrito sobre tales características. En todo caso ambas cosas –más implícita, que explícitamente- sirven de plataforma desde la hipotetizar sobre algunas de las características que muy posiblemente se integrarán o serán asumidas en el acto lector en un futuro próximo. Ese es el reto que plantea, en definitiva, intentar definir el nuevo ecosistema lector, o si se quiere, las nuevas condiciones bajo las cuales se dará la lectura.

En principio, cabe considerar tres elementos estructurales que incidirán en la nueva condición de la lectura, a saber:

- La diseminación del texto; en efecto las nuevas tecnologías pluralizan los textos y los extienden en múltiples opciones a través de *internet*. El texto se hace contexto y viceversa. De ahí que podamos afirmar que estamos ante un tipo de lectura discontinua, compleja, en paralelo.
- La deconstrucción del texto, fruto de su diseminación; el texto se destextualiza siendo el lector el verdadero organizador del texto; los *blogs*, son acaso el último ejemplo de lo que afirmamos. De ahí extraemos la posibilidad de una lectura abierta, libre, ramificada, reelaborativa, por tanto mutante y frágil.
- La deconstrucción de los soportes tradicionales, que propician la lectura instrumental o utilitarista, más extensiva que intensiva, en donde la oralidad y la imagen se confunden y se recrean al mismo tiempo. Lo que posibilitará hablar de una lectura conectiva, plural y compartida, (etapa social de *internet*).

Si a esto añadimos, por una parte, las características propias de las nuevas tecnologías que se pueden resumir en los siguientes rasgos: *inmaterialidad, interactividad ilimitada, instantaneidad, innovación, multiformato, multidireccionalidad, automatización, interconexión, diversidad, convergencia de medios (iPhone, iPod, Wimax), elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos*. Y, por otra, no olvidamos el **fuerte poder vivencial de lo virtual**, que reemplaza el **criterio de verdad** por el de **similitud**, postulando el principio de que, más que explicar el mundo, es necesario hacerlo funcional y, por tanto, *similar-análogo y virtual*, de manera tal que se desplaza en la persona la experiencia del sentido de contrastación de la verdad por el sentido digital, simulado, virtual, analógico, aparente y situado, de que el modelo funciona, estamos en el camino razonablemente esbozado para pensar en el nuevo panorama lector (Moles, 1976 y 1985; Moles y Rohmer, 1983; Lévy, 1998; Ruipérez García, 2003; Gee, 2003 y 2005; Marchán, 2006; Piñuel y Lozano, 2006).

## VI.- HACIA UNA TEORÍA GLOBALIZADORA DE LA NUEVA CONDICIÓN LECTORA.

La literatura, hace años, ya había intentado la deconstrucción y la diseminación textual si bien desde plataformas tradicionales, o sea, utilizando el libro. Nos encontraríamos pues en pleno siglo XX con experimentos que se aproximaban más que intuitivamente a la concepción lectora propia de las nuevas tecnologías en el sentido de que también se pretendía acabar con la linealidad narrativa, tal como se evidencia en *Contrapunto* de A. Huxley, en el *Ulises* de J. Joyce, (quien no recuerda el monólogo último de Marion Bloom), o en el teatro de S. Beckett, y ya entre nosotros, con *La saga fuga de J. B.*, de G. Torrente Ballester, u *Oficio de tinieblas 5*, de Camilo J. Cela. En

tales textos se rompe con la razón narrativa de la lectura lineal, es decir, se rotura la seguridad de la gramática y de sus reglas; la razón lectora pierde su estatus de preeminencia al multiplicarse los formatos expresivos y las maneras de acceder al texto. El texto se ha multiplicado y se ha diversificado, incluso se ha reconvertido en juego, como sucede con *Rayuela* de J. Cortazar, que nos conduce de diferente manera y con opciones lectoras diversas a la vida de la *Maga*. En todos estos casos se nos exige unas nuevas reglas lectoras que sin duda nos aproximan a la diseminación y deconstrucción textual.

Fueron los gramáticos franceses que surgieron en contraposición al estructuralismo los que intentaron un análisis negativista de la gramática, y por tanto del logos, del texto y de la narración, de tal manera que sus teorías se avanzaron a la actual realidad ya que sus textos pueden explicarse como explicación del fenómeno lector en el ecosistema de las nuevas tecnologías<sup>5</sup>. Nos referimos obviamente a R. Barthes y J. Derrida; ambos son muy interesantes para nuestros fines ya que el primero intentará explicar el sentido de la nueva literatura y de la gramática subyacente, y el segundo, por su parte, seguidor y continuador del pensamiento de Heidegger, (su tesis doctoral versó sobre el filósofo de Heidelberg), intentará acabar con la racionalidad occidental y con sus formas de pensamiento y de cultura, es decir con la capacidad narrativa. Lo que nos aproximará a una comprensión de la lectura y de la escritura muy próxima al mundo de las mismas en el contexto de la tecnología actual. Si Derrida quiere desarmar el pensamiento con ello desarmará también el sentido que la lectura –la lectura es fruto del pensamiento- ha poseído hasta hoy en día.

En el plano de la teoría, Barthes y Derrida, meditan a propósito de las razones que han cambiado las reglas de la narración, tras criticar radicalmente a la gramática, (y en consecuencia al texto), de tal manera que abogan por la destrucción del lenguaje. Si Nietzsche aun valoraba la gramática como el último refugio del logos, las propuestas de Barthes y Derrida logran poner en duda tal aseveración. Lo veremos a continuación.

Es R. Barthes quien nos anuncia la fragmentación de la escritura y en consecuencia de la lectura, lo que significará la ruptura del texto -las redes infinitas de textos- que daría origen a la intertextualidad, a partir, todo ello, de la subjetividad, es decir, de la implicación del lector como autor del propio texto. El caso de *Rayuela*, que de nuevo traemos a colación, puede considerarse paradigmático, ya que en tal novela el lector puede acceder a sus contenidos de diversa manera, es decir, leyendo el texto en órdenes diferentes, por lo que, efectivamente, es el lector quien estructura el texto en función de sus deseos.

Pero no es necesario llegar al extremo de la novela de J. Cortazar. En cualquier obra literaria es el lector quien concluye el sentido del texto. La novela, cualquier novela, sólo alcanza su sentido pleno con el sentido con que la dota el lector. Por tanto, y desde esta perspectiva, el texto no tiene propiedad ni sentido por si mismo, no posee sujeto, si bien, al mismo tiempo, puede ser utilizado por múltiples sujetos, cada uno de los cuales lo complementará dándole su propio sentido. O sea, por una parte, el texto se degrada por si mismo en manos de los diversos o múltiples lectores –podríamos decir

---

<sup>5</sup> Uno de los autores de este texto ha intentado una somera aplicación de tales teorías al campo de la educación. Vid. A.J. Colom, (2005): “De la debilidad teórica de la educación”. Pp.289 a 302 de *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, Salamanca, Vol. 17,

que se cosifica- convirtiéndose en objeto aunque no por ello deja de perder fuerza o sentido.

Pues bien, sentido y cosificación, objeto y mensaje, forman parte de lo que Barthes denomina “gramática aberrante” pues la gramática como ciencia de la palabra, reconvierte a la propia palabra en ideología, al mismo tiempo que, la ideología, es transmitida mediante la palabra. Es decir, si la gramática se transfiere en ideología, el texto se convertirá en un Estado literario del que se emana poder. De ahí que nuestro autor arbitre la necesidad de una segunda escritura de la obra literaria para abrirla hacia otros caminos imprevisibles, con lo que desacraliza –neutraliza- su poder.

Esta pretensión sólo es posible si se concibe el texto como una obra abierta y si, al mismo tiempo, somos capaces de desplazar la importancia de la palabra, de tal manera que sólo nos quede la escritura, (es decir, la tecnología). Tal logro significaría que la literatura no debería preocuparse de los contenidos sino de las condiciones bajo las cuales se postulan los contenidos –es decir, la literatura como forma, o si se quiere, como escritura. Por tanto, y vamos ya camino de la multimedialidad, -o de la diseminación, que es el término con el cual se expresa Barthes- la imagen, (una foto, un periódico, una película...), es también un texto literario, exactamente como para otras sociedades, lo fueron los pictogramas o los jeroglíficos. De ahí que la verdadera ciencia gramatical sea la semiología, antes que el estudio de los medios o los instrumentos.

Ahora bien, ha de tratarse de una semiología que vaya más allá de las relaciones entre significante y significado, pues, entre ambas, se encuentra la “psique” de quien lee, lo que incluye el goce o el placer del texto, que no es permanente, sino que se encuentra en función de retazos, palabras, frases, o sea, de fragmentos; fragmentos que son, sin embargo, los que dan sentido al texto, por lo que la incoherencia subjetiva del lector es siempre superior, en cuanto a significado, al orden, o a la lógica del propio texto. De hecho, la unicidad del texto, no se halla en su origen, en el autor, sino en su final, es decir, en el lector, por lo que éste, de alguna forma, lo elimina; podríamos decir pues que el lector acaba con el autor, (exactamente lo que ocurre con el nuevo lector de *Internet*).

El lector, al interpretar el texto, lo multiplica en cuanto a significados; citar un texto es crearlo, porque es sacarlo de su contexto y aportarle una nueva significación, muy posiblemente fragmentada y alejada del discurso, pero así y todo, con validez por sí misma. Es decir, la lectura procura entonces la hipertextualidad, el comentario, que será múltiple, pero que siempre estará descontextualizado del autor, porque el texto siempre aparece incompleto ante el lector que es quien lo cierra, lo complementa y le da sentido, (tal como ocurre con el lector a través de las nuevas tecnologías). Podemos decir pues que el lector coopera con el texto. En cambio, con la escritura, a lo máximo que se puede llegar, es a la verdad del lenguaje, pero no a la verdad real. ¿Es pues la gramática la única reminiscencia absoluta o de lo absoluto?

La respuesta no es fácil, porque Barthes, ve en el texto, una difusión de sentidos y de significados; el texto es siempre fragmentario y abierto, indefinido entonces, y por tanto, difícilmente conformado. El lector –nos dirá- no se somete al texto, sólo a las *lexias*, o unidades de lectura que son arbitrarias, pues están fragmentadas por el propio lector, aunque sea en ellas en donde encuentra significado. De esta manera, el texto se desparrama en *lexias* y se multiplica de tal manera que, cuando más se quiebra y se rompe, más se esparce en significación y en contenido, (fenómeno propio del hipertexto propiciado por *internet*). O si se quiere expresar de otra manera, el texto es siempre en sí mismo, hipertexto, máxime cuando el lector es plural - el texto es siempre texto compartido- múltiple y desconocido, sin solución de continuidad, quebrado y esparcido. Sin embargo, con el surgimiento de la imagen, y en

general de los *media*, el texto asume la capacidad de multiplicarse en sus formas, de tal manera que lo que antes era hipertexto se transforma ahora en una función multimedial.

Curiosamente, la segmentación de un texto se reconvierte en una realidad hipertextual, o en el caso de las imágenes y de sus pluralidades comunicantes, en mensajes multimediales, tal como ocurre con el lector que utiliza las nuevas tecnologías de la información).

Llegamos aun punto en el que es lícito afirmar que el texto no nace del autor que lo escribe, sino del lector que lo genera y del medio que lo crea; por tanto, el texto, cualquier texto dotado de lector, se reconvierte en un texto plural –hipertextual- por la mera razón de que sus significados son susceptibles de extenderse en, y extraerse de, las mentes de los lectores de forma fragmentada y diferente. Por tanto la hipertextualidad computacional está presente en el propio acto de lectura realizado.

Incluso podemos decir que el fenómeno hipertextual no es sólo una creación “última” del lector, ya que, en su origen, el texto se genera, de manos del autor, como un verdadero hipertexto. Recuérdese que la generación de un texto no es un acto puro, singular y descontaminado, ya que, al estar conformado por palabras independientes, que sólo alcanzan su funcionalidad cuando se colocan juntas, y que obedecen, además, a otras lecturas, a otras citas, a otros textos, o a otras vivencias, genera una fenomenología verdaderamente hipertextual.

Por tanto, el texto es siempre texto generado de otros textos, (en el autor), y texto, a su vez, generado en relación al lector, debido a su dimensión abierta que prohija diferentes lecturas, fruto de la diseminación del propio texto a través de múltiples lectores. De tal manera que, ahora, acaso, podamos entender que si bien el autor escribe la obra, es decir, su escritura –o lo equivalente a la utilización de otros medios- no por ello crea el texto, sino sólo su forma; el texto, como decíamos, es generado hipermedialmente por palabras, por otros textos, por citas, por vivencias, o por imágenes que surgen en la mente de una pluralidad de lectores, que con su lectura lo reconfiguran dotándolo de la pluralidad de significados de que es capaz de extraer. La escritura -que es la tecnología del texto- por una parte, lo intertextualiza, lo libera del autor, y por la otra, lo multiplica en sus sentidos por la mediatización del lector.

Es decir, desde el momento en que se crea el texto, asistimos, mediante la escritura, que es su tecnología, a su fragmentación, a la muerte de la gramática, y al surgimiento de múltiples autores –lectores- que lo completan y que le dan significado. O sea, el significado no viene dado por la gramática, sino por los sujetos, por los lectores. No se trata de pluralizar lo singular, sino que lo singular se desvanece, desaparece, quedando sólo, como recreación, en la mente de los sujetos; no hay pues gramática, sólo lectores, aislados, sin contacto, con sus vivencias, seleccionando *lexias* –unidades de texto con significado porque son significadas por el lector, tal como sucede en la selección de información que el “nuevo lector” realiza mediante su ordenador. Es decir, las *lexias* sólo tienen sentido para el lector, nacen de él, independientemente de los sentidos de la escritura del autor.

Muy posiblemente, J. Derrida, va aun más lejos, porque no sólo le preocupa la crítica a la razón gramatical, sino que su objetivo se centra en la crítica a la razón occidental, al *logos*, es decir, a la filosofía, al pensamiento, al conocimiento tales como han sido creados y generados. De ahí que la deconstrucción no sea una teoría, ni una metodología, sino un enfoque, una posición, una perspectiva, cuya pretensión, como la propia palabra indica, se centra en de-construir el pensamiento generado hasta el momento, y consecuentemente, sus textos. ¿Por qué?. Simplemente porque el sujeto no es su pensamiento; el sujeto debe manifestarse diferentemente, tal cual es; en este sentido no hay duda que el sujeto es su mismidad, es decir, el ser como diferencia.

Ahora bien, encontrar al sujeto, al ser diferente, supone restituirlo –lo que a su vez implica extraerlo del pensamiento occidental que lo había determinado, y por tanto, falseado. Es decir, su verdadera generación sólo será posible a medida que lo sea su deconstrucción; deconstrucción que, sin duda, sería el origen del pensamiento emancipatorio en relación a los modelos de racionalidad sobrevividos, que han logrado una falsa y alienante construcción porque ha sido realizada sobre la individualidad diferente de cada sujeto, mediante un proyecto común e igualitario, que descansa en las formas y contenidos del pensamiento, en este caso, la filosofía occidental.

Es en el sujeto, libre de la racionalidad ilustrada, en donde se origina la diferencia, la desmembración. Sólo, de esta forma, se reconvierte en la fractura del ser, y en consecuencia, en el punto generatriz de una nueva forma de pensar que rompe con la historia. No hay duda entonces, por lo que respecta al discurso de Derrida, que podría ser definido como el discurso de la *fragmentación*. No sólo rompe con el texto, sino con la tradición, con el sujeto, con la razón, siendo sus tesis, en este sentido, un precedente importante y clarividente del pensamiento tras la modernidad.

Podría decirse entonces que sólo queda el lenguaje, pero para nuestro autor, éste también llega a su final, vacío y carente de sentido. Si para Heidegger el lenguaje es el hábitat del ser, en Derrida, es sólo una referencia, una difuminación. La palabra sólo será símbolo de libertad para el hombre cuando la propia palabra emancipe de si toda relación con lo que representa. La palabra debe también incluirse como motivo de la diferencia, y por tanto, en antítesis a la identidad. En consecuencia, si no hay identidad, si no hay texto, no hay principio ni fin, sólo clausura.

El problema, como vemos, se torna paradójica ya que la crítica a la razón sólo puede realizarse con la razón crítica, una razón que solicita, desde la propia razón, un ser diferente al ser creado. La obra de Derrida huye de la lógica occidental, de la metafísica y de su racionalidad ontológica, por lo que requiere de una transformación total del lenguaje -de ahí su lenguaje.

Derrida, desfundamenta, deconstruye, el pensamiento occidental para encontrar al sujeto, mediante lo que él denomina la *diferencia*, que es, a su vez, la génesis del ser, libre y desalienado del *logos*. El problema es que todo ello se consigue mediante el *logos*. Por tanto, acaso, la única solución sea desmembrar al sujeto del lenguaje, es decir, implicarlo, en una crisis de sentido, o en una inversión jerárquica. Hacer de la escritura una *archi-escritura*, o escritura deconstruida, es decir, escritura en origen, más cerca de la voz que del *logos*, o si se quiere decir de otra manera, más próxima al yo que al texto. En Derrida, el texto, los textos, rompen su linealidad, su totalidad cerrada y acabada; la deconstrucción textual origina la ruptura textual, dando origen a la hipertextualidad, a la *diferencia*. Como se ve estamos ante otra forma de plantear la misma realidad que nos oferta la lectura a través de las nuevas tecnologías.

El texto deja de pertenecer a la gramática, porque la gramática niega el verdadero texto; el texto se encuentra en la marginalidad, en los silencios, en los vacíos, en las notas a pie de página, en la bibliografía; en suma, en su pluralidades. Lo único que nos queda entonces no es el texto sino la escritura. Lo que significa, una vez más, la muerte de la razón en manos de la tecnología, exactamente como años después preconizaría el pensamiento tras la modernidad.

En su *Gramatología*, Derrida defiende la importancia de una teoría de la escritura, entendida empero como “archiescritura”, o como un collage, o sea, en base, siempre, a la discontinuidad o des-linealidad del discurso. Lo contrario supone, como ha ocurrido con la filosofía y el pensamiento occidental, fijar sentidos y significados, lo que implica anular la verdadera naturaleza del lenguaje, que no es otra que la generación de múltiples contextos de significados sin referencias. La tachadura, el error,



aporta más significado que el texto significado. Es, en todo caso, un ejemplo más, de diferencia. Estamos pues ante el fin del libro y ante el valor de la escritura como pluralidad, como generadora de las diferencias, de la hipertextualidad. No encontraremos el saber en el archivo sino en su desorden, (la teoría del caos se anuncia *avant la lettre*). El caos del texto, no se resuelve por su significado, o por su propia textualidad, sino por la significación que le da el lector. Su sentido no es el de su escritura sino el de nuestra archiescritura, o si se quiere, desde el ámbito lector, el de la *plurilectura*.

Hay que anunciar la muerte del signo, pues su presencia es lo que da categoría al lenguaje y al texto; la escritura sin signo -es decir sin significación- es el camino que nos orienta hacia la libertad interpretativa, y por tanto, hacia la hipertextualidad. En el ordenador encontramos -como en el archivo- múltiples textos cuyo valor no se encuentra en su significado sino en nuestra elección. De tal manera que el lenguaje queda reducido al habla siendo la escritura su falacia. De todas formas, el habla también queda sometida a la interpretación, al igual que el lenguaje, la gramática, el texto, puesto que todo es polisemia, interpretación. Los significados se expanden, o como dice Derrida, procuran la diseminación.

No hay referencias; sólo autorreferencia. La linealidad se rompe y nace la hipertextualidad, en la que el texto sólo será si es en referencia a lo que quiera el lector, pero deja de ser en referencia a un *logos* impuesto. Sin él ya no hay sentido, y con el yo, el sentido rompe con lo absoluto, con la gramática, porque no hay sentido último ni primero. El texto sólo existe descontextualizado del hipertexto, e independientemente del autor, del contexto, o del receptor. Su existencia depende de la potencialidad que desprenda, de su capacidad diseminante, independientemente del momento y del lector.

También de Derrida, al igual que de Barthes, se desprende la muerte del autor. Hoy en día, los archivos de nuestra historia, que deja ser historia para ser sólo presente, se encuentran en la hipermedialidad de la sociedad tecnológica, en la que el texto ha dejado de ser, para convertirse en hipertextualidad inmediata, anónima, sin contexto, sin autor, establecida en la red, sin genealogía alguna, incluso sin finalidad. Hay pues un cierto paralelismo entre tales teorías lingüísticas -la de Barthes y Derrida- y la utilización de la escritura/lectura en la sociedad de la información. Si el *logos* occidental, si la arquitectura del saber, ha cambiado de estatus tras la modernidad, muy posiblemente, el cambio del texto al hipertexto, o a la multimedialidad que ofertan las nuevas tecnologías, supondría la culminación de la crítica de Nietzsche, de Heidegger, al *logos* de la modernidad. En este sentido, las hipótesis de Barthes y Derrida se reconvierten en las teorías de la nueva gramaticalidad del saber, propia de la sociedad tecnológica. En definitiva, no existe la narración, sino la diseminación de significados entre los lectores.

Pues bien, algo parecido se está dando en el seno de las sociedades avanzadas, en donde el saber está cambiando de sentido, muy probablemente, por el impacto que están causando las nuevas tecnologías; así, el conocimiento, que antes era concebido como cultura, es visto ahora como información, por lo que, una sociedad de élites culturales, deja paso a la sociedad del conocimiento asequible. Algo parecido sucede también con los valores. La tecnología propicia la transmisión instantánea de datos, con lo que no es necesaria la trascendencia hacia el futuro, ya que el pasado, la historia, desaparece al quedar reducida a la memoria de los grandes ordenadores que guardan los datos que nos pueden ser necesarios. La tecnología, en consecuencia, ha posibilitado la inmediatez, y también el pragmatismo.

Esto ha hecho que el hombre relativice las verdades inamovibles y que haya sustituido la lógica de la moralidad -la creencia en los grandes valores- por la lógica de

la necesidad. La razón pierde su valor porque ya no es necesaria. El hombre se mueve ahora sólo en función de sí mismo, es decir, no posee un punto de referencia, un fundamento, porque todo es relativo. Es el hombre el que debe enfrentarse ante esta nueva realidad y para ello, que duda cabe, la información le será tan útil, que, con ella, podrá despreciar los apoyos ofertados por la razón y las grandes verdades -el mundo axiológico- porque ya no necesita ayuda de lo que ahora son considerados falsos fundamentos. Por primera vez, la información no depende de la razón porque la tecnología ha desacralizado el pensamiento. La información sólo depende de la lectura, de cada una de las lecturas y de los lectores. De alguna forma el hombre se ha liberado del *logos*. Es, en definitiva, el hombre asentado en el esplendoroso desarrollo de la información, de una información, que gracias a las nuevas tecnologías, es instantánea, diseminada e hipertextual. El hombre lector no depende ya del texto, sino que es el texto el que depende del lector<sup>6</sup> porque ha hecho también de la lectura una mera tecnología interesada.

## VII.- BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. (1998): Redes y educación (117-211). En PABLOS, J. de y JIMÉNEZ, J. (Eds.) *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona, Cedecs.
- ADLER, M. J. y VAN DOREN, CH. (2001): *Como leer un libro*. Madrid. Edit. Debate.
- ÁLVAREZ, M. y RODRÍGUEZ, S. (1999): Calidad total y educación superior. Una innovadora propuesta de gestión. *Revista de Ciencias de la Educación* (178-179) 383-403.
- ARFUCH, C. (Comp.) (2006): *Pensar este tiempo. Espacios, afectos pertenencias*. Barcelona, Paidós.
- BARTHES, R. (1970): *Elementos de semiología*. Madrid, A. Corazón.
- BARTHES, R. (1972): *Crítica y verdad*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1974): *El placer del texto*, Madrid, Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1970): *S/Z*, París, Seuil.
- BURBULES, N. C. y CALLISTER, T. A. (2001): *Educación: Riegos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona, Granica.
- CABERO, J. (2001) *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.
- CASTELLS, M. (2001): *La era de la información. La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial. 2ª ed. 1ª reimp.
- CASTELLS, M. (2001a): Materiales para una teoría preliminar de la sociedad de redes. *Revista de Educación* (Número extraordinario de 2001) 41-58.
- CASTILLO, A. (2002): *Historia de la lectura escrita. Del próximo oriente antiguo a la sociedad informatizada*, Gijón, TREA.

---

<sup>6</sup> La síntesis presentada se encuentra fundamentada los siguientes textos. De J. Derrida: *De Gramatología*, México, Siglo XXI, 1986; *Posiciones*, (Valencia Pre-textos, 1977; *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra, 1989; *Escritura y diferencia*, Barcelona, Anthropos, 1989. De R. Barthes: *Elementos de semiología*, Madrid A. Corazón, 1970; *Crítica y verdad*, Buenos Aires Siglo XXI, 1972; *S/Z*, (París Seuil, París, 1970 así como *El placer del texto*, Madrid Siglo XXI, 1974.

- CERRILLO (2005): Lectura y sociedad del conocimiento. En *Sociedad lectora y educación* (53-61). Número Extraordinario de la *Revista de Educación*. Madrid, MEC.
- CHARTIER, A. M. (2004): *Enseñar a leer y escribir*. México, FCE.
- CLAXTON, G. (2001): *Aprender. El reto del aprendizaje continuo*. Buenos Aires, Paidós.
- COLOM, A. J. (2000): *Desarrollo sostenible y educación para el desarrollo*. Barcelona, Octaedro.
- COLOM, A. J. (2005): De la debilidad teórica de la educación. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*. (17) 289-302.
- COLOM, A. J. y RINCÓN, J. C. (2007): *Educación, república y nueva ciudadanía*. Valencia, Tirant Lo Blanch.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2002): *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Madrid, Consejo Escolar del Estado. MEC.
- CUBAN, L. (1986): *Teachers and machines: The classroom uses of technology since 1920*. New York: Teachers College Press.
- CUBAN, L. (2001) *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. London, Harvard University.
- D'IRIBARNE, A. y LEMONCINI, S. (1999): La eficacia de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y las formaciones de profesionales. *Revista de Educación* (318) 89-111.
- DERRIRA, J. (1977): *Posiciones*. Valencia, Pre-textos.
- DERRIRA, J. (1986): *De Gramatología*, México, Siglo XXI, México.
- DERRIRA, J. (1989): *Escritura y diferencia*, Barcelona. Anthropos.
- DERRIRA, J. (1989): *Márgenes de la filosofía*, Madrid. Cátedra.
- ECHEVERRÍA, J. (2001): Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo E-Learning, *Revista de Educación* (Número extraordinario de 2001) 201-210.
- ESCOLANO, A (Dir.) (1999): *Leer y escribir en España. 200 años de alfabetización*. Madrid, Fundación GSR.
- FERNÁNDEZ, A. (2000): *Organización y gestión de empresas*. La Coruña, Universidade da Coruña.
- GARCÍA MADRUGA, J. A. (2006): *Lectura y conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- GEE, J. (2003): *What video games have to teach us about literacy and learning?* Nueva York, Palgrave Macmillan.
- GEE, J. (2005): *Situated language and learning: a critique of tradicional schooling*. Londres, Routledge.
- GUTIÉRREZ DE LA TORRE, J. M<sup>a</sup> (2005): Sociedad lectora y “bibliodiversidad”. En “Sociedad lectora y educación” (363-384). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- HODAS, S. (1993): Technology Refusal and the Organizational Culture of Schools *Education Policy Analysis Archives* (1: 10). Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v1n10.html>.
- JANER, G. (2005): No hay espectáculo más hermoso. En “Sociedad lectora y educación” (179-188). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- MACLUHAN, M. (1969): *La galaxia Gutenberg*. Madrid, Aguilar.
- MANGUEL, A. (1998): *Una historia de la lectura*. Madrid, Alianza.
- MANGUEL, A. (2000): *Dans la forêt du miroir*. Arlès, Actes sud Lemèac.
- MARCHÁN, S. (Comp.) (2006): *Real/virtual en la estética y la teoría de las artes*. Barcelona, Paidós.

- MARCHESI, A. (2005): La lectura como estrategia para el cambio educativo. . En “Sociedad lectora y educación” (15-35). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- MARTINEZ, J. A. (Ed) (2002): *Historia de la edición en España*. Madrid, Marcial Pons.
- MCLUHAN, M. y POWERS, B. R. (1995): *La aldea global. Transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona, Gedisa.
- MEKEL, M. (2006): Nanotechnologies: smallscience, big potential and bigger issues. *Development* (49: 4) 47-53.
- MOLES, A. (1985): *La Comunicación y los Mass-media*. Bilbao, Mensajero.
- MOLES, A. (1976): *Teoría de la Información y percepción estética*. Madrid, Júcar.
- MOLES, A. y ROHMER, E. (1983): *Teoría estructural de la comunicación y Sociedad*. México, Trillas.
- OCDE (2003): *Los desafíos de las tecnologías de la información y las comunicaciones en la educación*. Madrid, MECD-OCDE.
- PAPERT, S. (2003): Perspectivas de futuro. En OCDE *Los desafíos de las TIC en la educación*. Madrid, OCDE-MECD.
- PAREDES LABRA, J. (2005): Animación a la lectura y TIC: creando situaciones y espacios. En “Sociedad lectora y educación” (255-279). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- PÉREZ JUSTE, R. (2001): La calidad de la educación, exigencia de nuestro tiempo (19-30). En CONSEJO ESCOLAR *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad: construir la convivencia*. Madrid, Consejo Escolar del Estado, MEC.
- PIÑUEL, J. y LOZANO, C. (2006): *Ensayo general sobre la comunicación*. Barcelona, Paidós.
- REISNER, R. A. (2001): A History Of Intructional Design and Technology: Part I. A History of Instructional Media. *Educational Technology Research and Development* (49: 1) 53-64.
- RODRÍGUEZ ORTEGA, J. (2000): *Texto e hipertexto, escuela e hiperescuela*, Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000. Documento policopiado. Madrid, CIDE.
- RODRÍGUEZ, M. y Otros (1999): Dimensiones e indicadores de la cultura organizacional en instituciones universitarias (87-96). En CONSEJO DE UNIVERSIDADES *Indicadores en la universidad: información y decisiones*. Madrid, Consejo de Universidades.
- ROMANO, V. (1998): *El tiempo y el espacio en la comunicación. La razón pervertida*. Hondarribia, Argitaletxe Hiru.
- ROMANO, V. (2001): Pros y contras de la E-education, *Revista de Educación* (Número extraordinario 2001) 211-216.
- RUIPÉREZ GARCIA, G. (2003): *E-learning - educación virtual*. Madrid, Fundación Auna - Retevisión
- SÁNCHEZ, E. y GARCÍA-RODICIO, H. (2006): Re-lectura del estudio PISA: qué y cómo se evalúa e interpreta el rendimiento de los alumnos en la lectura. *Revista de Educación*. Número extraordinario (195-226).
- SANZ MORENO, A. (2005): La lectura en el proyecto Pisa. En “Sociedad lectora y educación” (95-120). *Revista de Educación*. Número extraordinario.
- SCHLEICHER, A. (2006): Fundamentos y cuestiones políticas subyacentes al desarrollo de PISA. *Revista de Educación*. Número extraordinario (21-43).

- SEFTON-GREEN, J. (2006): *Youth, technology and Media cultures*. En J. GREEN y A. LUKE (Eds.) *Rethinking learning: whats counts as learning and what learning counts*. AERA. *Review of Research in Education* (30) 279-306.
- STEINER, G. (2000): *La barbarie de la ignorancia*. Barcelona, Taller de Mario Muchnik.
- STIGLITZ, J. E. (2006): *Cómo hacer que funcione la globalización*. Madrid, Taurus-Santillana.
- TOURINÁN, J. M. (2003): Compartir el mismo espacio y tiempo virtual: una propuesta de investigación para la intervención pedagógica. *Revista de Educación* (332) 213-231.
- TOURINÁN, J. M. (2003a): Sociedad civil y educación de la conciencia moral. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (15) 213-234.
- TOURINÁN, J. M. (2004): Interculturalismo, globalidad y localidad: estrategias de encuentro para la educación. *Bordón* (56: 1) 25-47.
- TOURINÁN, J. M. (2004a): La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía* (LXII: 227) 31-56.
- TOURINÁN, J. M. (2005): *Educación electrónica e innovación estratégica. El reto de la sociedad digital en la escuela*. Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.
- TUBELLA, I. y VILASECA, J. (Coords.) (2005): *Sociedad del conocimiento. Cómo cambia el mundo ante nuestros ojos*. Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya.
- VIÑAO, A. (2005): Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas. En *Història/històries de la lectura* (123-138). Actes de les XXIV Jornades d'Estudis històrics d'Estudis locals i de les XVII Jornades d'Història de l'Educació dels Països de Llengua Catalana. Palma de Mallorca, Institut d'Estudis Baleàrics.
- WOLBRING, G. (2006): Nanotechnology for health and development. *Development* (49: 4) 6-15.

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

**PONENCIA 3**

ADDENDA

## La lectura *en* el S. XXI: El papel de la alfabetización digital

Isabel Álvarez

[Isabel.alvarez@uab.es](mailto:Isabel.alvarez@uab.es)

Pedagogia Sistemàtica i Social

### El contexto: Alfabetización digital y Educación

Somos testigos, en mayor o menor medida de los cambios que están teniendo lugar en el planeta, nos situamos cada vez más cerca de la visión presentada por Friedman (2006) en la que el mundo pasa a ser *plano* por lo que se refiere al acceso de la comunicación, donde la utilización masiva de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se produce sin necesidad de dialogar con las conocidas restricciones contextuales de espacio y tiempo<sup>1</sup> (“*anytime, anywhere*”, Negroponte, 1995) pasando a contemplar estas comunicaciones en términos cada vez más orgánicos y globales (Pepper, 1942). La ventaja de poder llegar a manejar esta complejidad contribuye, en gran medida, a la posibilidad de facilitar la exploración poliédrica de cualquier fenómeno, más allá la linealidad de los formatos primarios llegando así, en el caso específico de la lectura, a la hipertextualidad (Colom y Touriñán, p. 17) donde “*la razón lectora pierde su estatus de preeminencia al multiplicarse los formatos expresivos y las maneras de acceder al texto*”.

Entre las posibles repercusiones que conllevan estos cambios globales en la lectura destacaría tres principales (no siendo excluyentes entre ellas): 1) Teniendo en cuenta a la tipología de los lectores, empezando por discernir según Cerrillo (2005,55) a los lectores *nuevos*: “*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.*”, 2) Según la diferenciación entre lectura *en* o *del* S XXI (Colom y Touriñán, 2007) y, 3) Finalmente, el papel de la *alfabetización digital*. Es sabido el derecho a la alfabetización establecido por UNESCO 2003/4 como “*aquella persona que puede leer, escribir y ejercer su comprensión*”, aunque solo recientemente (2007) este organismo también ha incluido el derecho a la alfabetización *digital* siendo su definición

---

<sup>1</sup>Viene a representar lo que se refiere Ursula Franklin (2004) con el ejemplo que la Bolsa de Toronto no tiene un espacio físico, solo existe en la bitesfera. Todo y así las transacciones que se producen son reales. Se producen ganancias y pérdidas para gente real, ofrecen esperanza para algunos, desesperación para otros, y todo por la virtud de unas transacciones horizontales que se conducen de manera global (p.162).

actualizada al nuevo medio como argumenta Gilster (1998, 3) *“Es la habilidad de comprender y utilizar la información que se presenta en multiplicidad de formatos y que se vehiculan a través de la pantalla del ordenador. El concepto de alfabetización digital va más allá de la capacidad de poder leer, es la capacidad de leer y comprender. Es un acto de cognición. (...). No solo se necesita que se adquieran habilidades para encontrar las cosas, si no también la habilidad para usarlas en la vida cotidiana.”* Contribuir en esta dirección, implica tomar medidas para poder garantizar la participación democrática a escala global, como lo puede ser el ejemplo de proponer contenidos de libre acceso (OCDE, 2007).

Teniendo en cuenta cómo se podría contribuir a la mejora de la alfabetización digital, se planteó una experiencia en la formación de futuros pedagogos/as en el marco de un proyecto Internacional con el objetivo de poder construir conocimiento de manera colaborativa mediante la participación de alumnos de tres universidades (Roosevelt University, US, University of Toronto, Canadá y Universidad Autónoma de Barcelona ) durante un periodo de nueve semanas, utilizando para ello la herramienta tecnológica del *Knowledge Forum* (Scardamalia and Bereiter, 2003). Trabajos similares se han realizado en esta dirección, por ejemplo, utilizando los blogs Huffaker (2004) donde los participantes debían de leer y escribir, como lo harían sobre papel pero además teniendo la oportunidad de trabajar con grupos de personas a nivel internacional.

Merece la pena detenernos en realizar una breve introducción de la herramienta Knowledge Forum y el motivo por el cual se ha utilizado en esta experiencia. Para ello, es preciso recordar que esta herramienta tuvo sus inicios en otro software, CSILE ampliamente utilizado con estudiantes del Departamento de Psicología de la Universidad de Toronto (1983) llegando a incorporar diversas actualizaciones hasta llegar al sistema que nos ocupa. El programa parte de cuatro aspectos novedosos respecto a otros forums (Álvarez et al, 2006, 450): *“1. Un sistema de categorización de las intervenciones. 2. Un sistema de anotación. Es posible contribuir y comentar las aportaciones del forum a través de un sistema de anotación similar a las notas de pie de página de los documentos (...).3. Las contribuciones grupales. Es posible distinguir entre una contribución individual y la realización de una contribución que sea el resultado de las aportaciones de varias personas. 4. El nivel de sofisticación que puede alcanzar el programa es bastante elevado, aunque depende del tipo de grupo y de los objetivos propuestas con el curso.”* También hay que añadir entre las características de este forum la construcción de conocimiento mediante la utilización de doce principios socio-cognitivos y tecnológicos como se puede observar en la siguiente tabla (Scardamalia y Bereiter, 2002) con la adaptación realizada por (Álvarez et al, 2006):

Principios	Socio-Cognitivos	Tecnológicos
Ideas reales, problemas auténticos.	El conocimiento de los problemas nace del esfuerzo por entender el mundo. Las ideas producidas o apropiadas son tan reales como las cosas, o los objetos. Los problemas son aquello que realmente nos preocupa, diferentes de los problemas escolares.	KF crea una cultura colaborativa del trabajo a través las notas. Las notas y las vistas son reflexiones directas del trabajo y la organización de las ideas.
Ideas mejorables	Todas las ideas tratadas son improbables. Los participantes trabajan continuamente para mejorar la calidad, coherencia y utilidad de las ideas.	KF soporta la revisión en todos los aspectos de su diseño, hay siempre un nivel superior y siempre puede ser revisado.
Ideas diversas	Las ideas diversas son esenciales para el desarrollo del las conocimiento avanzado. Entender una idea es entender los aspectos que la rodean.	KF proporciona la posibilidad de discutir la diversidad de ideas, enlazar varias ideas, crear nuevas notas a partir de varias aportaciones, etc.
Compilación de notas	El conocimiento creativo se centra en el trabajo hacia principios más inclusivos y la	La compilación de notas apoya el avance de estas estructuras y soporta las ideas



	formulación de problemas de mayor nivel. Esto significa que el aprendizaje requiere diversidad, complejidad, significación y síntesis.	emergentes a partir de las aportaciones previas.
Agencia epistémica	Los participantes deben negociar sus ideas unos con otros, contrastarlas con conocimientos avanzados	KF proporciona una plataforma para la elaboración de ideas y teorías ya que es posible realizar conjeturas, hipótesis, etc.
Responsabilidad colectiva	Los participantes no sólo tienen que negociar, sino que tienen la responsabilidad del trabajo común. Se debe hacer una aportación común y una distribución conjunta del trabajo y las aportaciones.	KF proporciona espacios colaborativos a través de las lecturas y contribuciones sobre las aportaciones de los demás
Democratización del conocimiento	Todos los participantes están legitimados para contribuir a la meta común. Todos tienen la posibilidad de participar y contribuir.	Hay un espacio común de aportación para todos los participantes y también es posible utilizar herramientas analíticas que permiten obtener información sobre la participación de los miembros.
Avances simétricos del conocimiento	La simetría es el resultado del intercambio de conocimiento.	KF permite la visita virtual y las vistas de todos los grupos que están trabajando.
Construcción general del conocimiento	No está delimitado a un contexto institucional.	Puede utilizarse de forma colectiva sin necesitar estar centralizada o localizada en un colectivo.
Uso constructivo y fuentes autorizadas	Para conocer una disciplina es necesario saber los avances de la misma. Por ello, hay que utilizar y revisar las fuentes autorizadas del campo de conocimiento específico.	KF anima a los participantes a proporcionar fuentes de información como datos e ideas agregando referencias, bibliografía, enlaces, archivos, etc.
Discurso constructivo	El discurso de las comunidades de construcción del conocimiento es más que la suma de las partes.	KF proporciona la capacidad de establecer notas intertextuales y vistas que emergen de varios espacios y notas de los participantes.
Evaluación transformativa	Es una parte del esfuerzo para que haya un avance del conocimiento.	Construcción colaborativa, compilaciones

Todo ello hizo posible su justificación en la construcción de conocimiento en este proyecto

### Facilitando la lectura textual en entornos asincrónicos

La formación del futuro pedagogo/a es uno de los momentos para poder experimentar y así poder contribuir con la mejora de la alfabetización digital en diferentes sentidos según el contenido, metodología específica, soporte (Whitehouse, 2006). La utilización de un foro de discusión presentaba la oportunidad de comunicación entre los miembros del proyecto a modo asincrónico, lo cual mostraba desde el inicio una doble ventaja: 1) Se podía repetir la lectura de los mensajes y su posterior modificación (en caso de necesidad) de un modo bastante ágil facilitando así la comprensión del mismo<sup>2</sup>. 2) Debido a la diferencia horaria entre las ciudades participantes Chicago, Toronto y Barcelona, hacía posible que la velocidad se ralentizara para que todos pudieran leer y re-leer los mensajes antes de participar y así no redundar en el discurso.<sup>3</sup>

Entre las valoraciones que a las que se llegaron a experimentar, podemos destacar las siguientes: a) después de la primera semana de funcionamiento, pasado el entusiasmo inicial, se vio con la necesidad que la lectura de los textos no era suficiente como para poder comprender en su totalidad algunas de las ideas planteadas. Por ello, se pensó en

<sup>2</sup> Es importante remarcar que la comunicación se realizaba en Inglés lo cual aportaba un elemento añadido a lo largo de todo el proceso de construcción conjunta de conocimiento. El alumnado de Barcelona partía con desventaja en este sentido pero al final de proceso se convirtió en un plus.

<sup>3</sup> Entre los usuarios de foros es conocido el hecho de la ausencia de una lectura constante de todos los mensajes para evitar repeticiones innecesarias y poder empezar con discursos donde se plantean conclusiones finales de los acuerdos a los que se ha llegado después de las discusiones.

acompañar la lectura de los mensajes textuales, siempre que fuera posible, de imágenes que aportaran una comprensión casi inmediata de los planteamientos que se realizaban. Esta medida que tuvo en su origen la necesidad de los participantes de Barcelona fue muy bien acogida por los demás, avanzando en la comprensión de las conceptualizaciones más complejas, allí donde las estructuras gramaticales no podían llegar por su ausencia. El resultado inmediato fue el incremento en el número de participaciones desde la primera semana, como se puede apreciar en la tabla:

PARTICIPANTES	Número de entradas								Photos sum	Text sum
	City Week 1	Places Week 2	Me Week 3	KF Week 4	Things Week 5	Teach Week 6	Help Week 7	Video Weeks 8 & 9		
Ana	5	5	4	4	0	2	2	7	4	29
Brent	15	9	6	7	14	5	8	10	14	74
Dan	2	1	0	2	1	0	1	2	0	9
George	18	9	4	7	6	6	4	3	2	57
Isabel	6	7	11	9	13	14	1	9	12	70
Laia	5	2	3	2	2	2	2	5	6	23
Laura	4	5	5	3	3	3	1	3	8	27
Marybeth	3	2	3	1	0	1	1	2	2	13
Mike	5	3	2	2	0	1	0	0	1	13
Monica	11	12	5	5	3	6	1	10	4	53
Maite	3	0	1	1	3	3	3	5	0	19
Patricia	7	7	5	5	2	5	1	4	6	36
Raqual	0	3	7	0	5	1	0	0	0	16
Veronica	5	1	5	1	7	4	2	11	28	36
TOTAL	89	66	61	49	59	53	27	71	87	475

b) de igual manera y complementando la discusión en el foro (KF) se introdujeron otros elementos asincrónicos como la producción de vídeos de presentación entre los participantes, elaboración de powerpoints, así como con otros elementos sincrónicos (videoconferencias). Aunque todo ello no sólo representaba condicionantes típicos de los soportes digitales utilizados, se destacaban la riqueza de matices que suponía la combinación entre la comunicación sincrónica y asincrónica, hasta el punto que se pidió con cierta insistencia el poder introducir comunicación sincrónica. Es importante hacer notar que a medida que se avanzaba a lo largo de las nueve semanas de trabajo, aumentó la complejidad en la construcción de las estructuras gramaticales en Inglés, hecho que destacaron muy positivamente los participantes. c) Finalmente, los foros electrónicos son un ejemplo donde el lector y el autor se difuminan constantemente durante todo el proceso, más allá del mero acceso de poder escoger entre diferentes opciones que pueden llegar a plantear un texto (Rayuela). La constante construcción y deconstrucción que supone las participaciones en un forum, a veces difíciles de mantener en toda su complejidad, hicieron que al final de cada tema (al finalizar la semana) se elaboraran síntesis conjuntas donde se pudieran subrayar los puntos alcanzados. La riqueza de los matices, que poco a poco, fueron rellenando las discusiones incrementó la complejidad a la que se quería llegar. También se crearon nuevas problemáticas, no sólo por las carencias de los soportes electrónicos o por la falta de tiempo para poder discutir algunos conceptos a los cuales no se habían podido finalizar. De todas maneras, gracias a la participación y la implicación conjunta se llegaron a discernir semejanzas entre las realidades que partían de contextos opuestos en la formación inicial del pedagogo/a. Los alumnos pudieron así, participar de la lectura *en* el siglo XXI (Colom y Touriñán, 2007).

## Referencias

- ALVAREZ, I., et al. (2006). El diseño de entornos de aprendizaje colaborativo a través del programa Knowledge Forum: análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, N. 341, Septiembre-Diciembre, pp. 441-469.
- CERRILLO, P. (2005). Lectura y sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*. Núm extraordinario, pp. 53-61
- COLOM, A., y TOURIÑÁN, J.M. (2007). *La lectura del siglo XXI*. Ponencia III. SITE. Lloret de Mar.
- FRANKLIN, U., (2004). *The real World of Technology*. CBC Massey Lectures. Canada.
- FRIEDMAN, Th. (2006). *The World is flat*. Penguin Books. London
- HUFFAKER, D. (2004) The educated blogger: Using weblogs to promote literacy in the classroom. *First Monday*. Volume 9, N. 6
- GILSTER, P (1998). *Digital literacy*. Wiley; New York.
- NEGROPONTE, N.(1995). *Being digital*. Hodder and Stoughton. London
- OCDE (2007). Giving knowledge for freed. The emergence of open educational resources.
- UNESCO (2003/4). *Global monitoring report*.
- PEPPER, S. (1942). *World Hypotheses*. University of California Press. Berkeley.
- WHITEHOUSE, P. (2006). An overview of current findings from empirical research on online teacher professional development. In DEDE, Ch. Ed. (2006). *Online Professional Development for Teachers. Emerging models and methods*. Harvard Education Press. Cambridge, Massachussets.
- SCARDAMALIA and BEREITER (2002). Knowledge building», en *Encyclopedia of education*, second edition. New York, Macmillan Reference, USA.
- SCARDAMALIA and BEREITER (2003). Learning to work creatively with knowledge. In E. D. Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, & J. V. Merriënboer (Eds.), *Powerful learning environments: Unravelling basic components and dimensions* (pp. 73-78). Oxford: Elsevier Science.

## LA COMPETENCIA LECTORA: APORTACIÓN DE UN PROGRAMA DESDE EL ÁMBITO NO FORMAL.

M<sup>a</sup> Carmen Bellver Moreno

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

## LA COMPETENCIA LECTORA: BASE FUNDAMENTAL DEL APRENDIZAJE ESCOLAR.

A pesar de los avances tecnológicos y de las posibilidades comunicativas existentes en pleno siglo XXI hemos de continuar hablando de la necesidad de potenciar la competencia y calidad lectora de nuestros alumnos de los centros de educación primaria y secundaria. Los autores de la ponencia “La lectura en el siglo XXI” citando a García Madruga (2006) apuntan al tema que yo considero crucial en relación al tema que nos ocupa, desde el ámbito de la pedagogía, “lo incuestionable estriba en que con una tecnología o con otra, en la escuela hay que ayudar a motivar hacia la lectura y hay que hacer lectores competentes”.

Marchesi (2005) define la competencia como la organización de los conocimientos de los alumnos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y metacognitivos y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. En esta línea, entendemos por competencia lectora, no ya la decodificación de un texto escrito, sino una capacidad compleja que supone ir más allá, incidiendo en la comprensión de textos.

Fernando Cuetos (2006) explica que, efectivamente, la lectura comprensiva es una actividad tremendamente compleja, que parece que para los lectores hábiles parece no ofrecer demasiadas dificultades, y prueba de ello es la velocidad con la que leemos

(entre 150 y 400 palabras por minuto), lo cierto es que en este tiempo tan breve hemos de realizar varias operaciones cognitivas.

En definitiva según el autor la lectura sólo es posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales. Son cuatro procesos fundamentales (Cuetos 2006):

- a) Procesos cognitivos: para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por nuestros sentidos: los mecanismos perceptivos extraen la información gráfica y la almacenan durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. La cuestión más investigada y discutida de este proceso es si reconocemos las palabras globalmente (a través de sus contornos, rasgos ascendentes y descendentes, etc.) o tenemos que identificar previamente sus letras componentes.
- b) Procesamiento léxico: una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad lingüística. Para realizar este proceso disponemos de dos vías: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.
- c) Procesamiento sintáctico: las palabras aisladas no proporcionan ninguna información, sino que tienen que agruparse en unidades mayores tales como las frases y oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del castellano (en nuestro caso) y hacer uso de este conocimiento para determinar la estructura de las oraciones particulares que encuentra.

d) Procesamiento semántico: después que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Para conseguir una lectura normal, es necesario que todos estos componentes funcionen de manera correcta.. Desde el ámbito de la psicopedagogía, se entiende que una alteración de cualquiera de estos ámbitos puede derivar en un trastorno de la lectura que hay que atender convenientemente, reconociendo a la vez la necesidad de trabajar en los niños la lectura, como paso previo al aprendizaje y como forma de prevención del fracaso escolar.

En el Plan de fomento de la lectura 2001-04 propuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, se apuesta por esta iniciativa, al considerar que el valor de la lectura es insustituible: sin ella no es posible comprender la información contenida en textos y asimilarla de modo crítico. La lectura estimula la imaginación y ayuda al desarrollo del pensamiento abstracto. En la revolución tecnológica de nuestros días, la lectura comprensiva tiene un papel clave para convertir la información en conocimiento. Los objetivos básicos del plan de fomento de la lectura son en primer lugar favorecer los hábitos de lectura en España, sobre todo entre la población infantil y juvenil, considerando la lectura como una herramienta básica de aprendizaje.

Dentro de los ejes fundamentales de actuación propuestos en el plan de fomento de la lectura (instrumentos de análisis, fomento del hábito lector, potenciación de las bibliotecas públicas y acciones en medios de comunicación y actividades de

animación a la lectura), la presente adenda se refiere al quinto eje: actividades de animación a la lectura fuera del ámbito escolar, mediante la dinamización del medio en el que los niños se desarrollan.

## 2. LAS LUDOTECAS: EXPERIENCIAS PARA LA ANIMACIÓN A LA LECTURA.

La ludoteca es una institución con un proyecto educativo específico cuyo objetivo fundamental es educar en el tiempo libre a través del juego y del juguete, con una dotación de juguetes, seleccionados con criterios pedagógicos, que se ponen a disposición de sus usuarios/as para utilizar en las propias instalaciones o fuera de ellas y ofrece diversos servicios tales como orientación y asesoramiento sobre el juego y los juguetes, espacios acondicionados y distintas actividades de animación.

### *2.1. FUNCIONES DE LA LUDOTECA.*

#### *Función pedagógica*

Los juguetes favorecen el desarrollo del niño/a en todos los aspectos, la ludoteca educa y desarrolla la imaginación y el espíritu lúdico (Martínez, 1999). El niño es un ser activo que tiene necesidad de hacer por él mismo todos los descubrimientos y de vivir todas las emociones, siendo los juguetes el mejor medio para ello.

#### *Función social:*

La ludoteca puede ser un medio para atenuar las diferencias socioculturales, por ser un lugar donde cualquier niño/a puede obtener y disfrutar de juguetes de calidad para cada etapa de su desarrollo.

### Función comunitaria:

Como ámbito comunitario permite encontrar compañeros de juego y aprender valores como respetar, ayudar y recibir ayuda, cooperar y comprender a los otros, etc.

## *2.2 DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA ANIMACIÓN PARA LA LECTURA DESDE EL ÁMBITO NO FORMAL.*

La ludoteca es un medio idóneo para trabajar contenidos transversales como la salud, la paz, el medio ambiente, la ecología, y también un medio que en colaboración con el ámbito escolar puede potenciar y desarrollar la animación a la lectura. La lectura desarrolla en los menores destrezas, habilidades y herramientas para desenvolverse y relacionarse de una manera positiva en su entorno inmediato. Está orientada a estimular, desarrollar y potenciar la creatividad e imaginación en el niño/a. La infancia es la etapa psico-educativa adecuada para ir trabajando con los niños el gusto y el hábito de la lectura, de estar con los libros y disfrutarlos.

### *OBJETIVOS:*

- 1) Suscitar el interés por la lectura a través de los libros de la biblioteca y fomentar la utilización de los mismos.
- 2) Desarrollar el conocimiento de los recursos de animación a la lectura que la ludoteca les proporciona favoreciendo la cotidianeidad en el hábito lector.
- 3) Despertar la imaginación, la fantasía y la creatividad en el niño/a, a la vez que se potencian sus capacidades de atención y escucha favoreciendo la comprensión de textos.
- 4) Enriquecer el vocabulario del niño/a favoreciendo la expresión y la comprensión oral y escrita.



5) Potenciar la actividad lectora del menor ofreciendo distintas alternativas.

### *METODOLOGÍA.*

La metodología a seguir en la aplicación del programa sería una metodología activa y participativa, lúdica, motivadora, didáctica, no sexista, no competitiva, etc.

MOTIVADORA: proporcionando a los niños/as actividades, talleres y juegos de su interés.

ACTIVA: fomentando la participación de todos los niños/as por igual en todas las actividades planteadas.

DIDÁCTICA: el objetivo es enseñar a los niños/as a gestionar su tiempo libre de ocio de una manera más educativa.

NO COMPETITIVA: premiando por encima de todo la participación, la cooperación, etc.

LÚDICA: potenciando el aprendizaje a través del juego.

### *ACTIVIDADES:*

Las actividades variarán en función del libro, personal, actividad, etc. Una estructura común podría ser la siguiente:

- 1) *Acercamiento al libro*: exposición de libros y guías de lectura, presentación de libros, juegos de inicio de la actividad para despertar la curiosidad acerca del libro, etc.
- 2) *Actividades de expresión escrita o creación literaria*: técnicas de creación literaria rápida, pequeñas obras de teatro o guiñol, taller de cuentos, taller de

poesía, taller de cómic, taller de audiovisuales, periódico escolar o periódicomural.

- 3) *Actividades una vez finalizada la lectura:* juegos de profundización y comprensión lectora, librofórum, el cuadernillo “Mis libros favoritos”, el club de lectores.
- 4) *Actividades de carácter puntual:* semana cultural, día del libro.

### *EVALUACIÓN.*

La evaluación de la intervención debe ser a través de criterios cuantitativos y cualitativos, que engloben cuestiones como la cuantificación de niños/as que han participado en el programa, el aumento de la competencia lectora de los niños, etc, hasta cuestiones más subjetivas como la satisfacción de los niños, profesionales y padres implicados.

### *CONCLUSIÓN:*

La competencia lectora sigue siendo en pleno siglo XXI, la asignatura pendiente a trabajar tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Es necesario dotar a nuestros jóvenes de herramientas para poder “sobrevivir” en el siglo de las comunicaciones, donde quizá el problema radica en poder asimilar y discernir la gran cantidad de información que desde distintas fuentes, nos llega constantemente.

### 3. BIBLIOGRAFÍA.

AICE (2006) La Carta de Ciudades Educadoras. Génova 2004, en *Aula de Innovación Educativa*, nº 152, pp.24-28.

AGUILAR , J. (1998) Las ludotecas y su función terapéutica en *Juegos y juguetes de España*. Barcelona.

AGUILAR , J. (2000) *Cómo animar un grupo*. Madrid, CCS.

BARBA, C (2006) “Eduquemos más allá del horario lectivo. Un modelo que funciona” “Aula de Innovación Educativa” nº 148, pp.55-57.

BORJA, M. (COORD.) (1994) Tema monográfico: ludotecas. En *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, nº 19.

CUETOS, F. (2006) *Psicología de la lectura*. Bilbao, Praxis.

HUERTA, R (2006) La ciudad escrita, museo cotidiano. En *Aula de Innovación Educativa* nº 155 pp.35-38.

GARCIA MADRUGA, J. A. (2006) *Lectura y conocimiento*. Barcelona, Paidós.

MARCHESI, A. (2005) La lectura como estrategia para el cambio educativo. En “Sociedad lectora y educación” (15-35) *Revista de educación*. Número extraordinario.

MARTINEZ, G. (1999) *El juego y el desarrollo infantil*. Barcelona, Octaedro.

SOLER, M<sup>a</sup> A. (2006) La escuela, núcleo de la red educativa territorial. En *Aula de Innovación Educativa* nº 152, pp. 29-31.

TRILLA, J. (1993) *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Ariel.

## LA LECTURA COMO PRÁCTICA CULTURAL DE LAS SOCIEDADES DE LA INFORMACIÓN

ADDENDA A LA PONENCIA 3: “La lectura en el siglo XXI”  
XXVI SITE “LECTURA Y EDUCACIÓN”  
Lloret de Mar (Gerona), Noviembre de 2007

Antonio Bernal Guerrero  
*Universidad de Sevilla*

Quizás sin el protagonismo tradicional, la lectura sigue y seguirá siendo necesaria en las sociedades de la información, aunque con un considerable cambio respecto al pasado. Incluso, puede afirmarse que la lectura crítica se hace más necesaria que nunca ante las múltiples amenazas que nos acechan en la sociedad globalizada. La lectura como práctica de incorporación cultural, si bien originariamente tuvo un carácter iniciático y minoritario, hoy se considera un bien digno de hacerse extensivo a todos los seres humanos. El valor instrumental de la lectura en la vida de las personas para desarrollar y lograr sus metas, así como para poder participar en la sociedad, la convierte en una condición de la ciudadanía y de la integración social. No hará falta insistir en el poder nivelador social de la lectura, que puede llegar a ser tan revolucionario como la redistribución de la riqueza, puesto que permite la redistribución de la cultura. Con sus estudios sobre la relación entre el lenguaje y la situación económica y cultural, Bruner (2001) lo ha puesto sobradamente de manifiesto.

Sin embargo, pese a las bondades que se advierten en la lectura, se han producido cambios importantes de distinto signo que cuestionan la tradicional cultura de la lectura, de la que acaso esté emergiendo una nueva cultura lectora. El irrefragable lenguaje de los hechos nos dice que se lee poco. Se habla de “crisis” de la lectura. Y para tratar de explicarla se dan argumentaciones más amplias o generales, como por ejemplo el peso del utilitarismo en el currículum, o más específicas, como el número de horas de enseñanza de la asignatura de Lengua, o de Lengua y Literatura... El escaso éxito de las prácticas lectoras actuales tal vez pueda apreciarse mejor en el seno de los cambios culturales que se producen con el paso de la sociedad moderna a la posmoderna. Las prácticas de lectura en los sistemas educativos actuales obedecen, por lo general, a un proyecto cultural ilustrado que se ideó en otra época para otra sociedad. En la era de la información, dichas prácticas sencillamente están descontextualizadas, dramáticamente alejadas del mundo real y virtual que experimentamos. Es preciso analizar los nuevos marcos culturales en las sociedades de la información.

Posiblemente, los medios de comunicación de masas junto a la propia sociedad de masas nos hayan enseñado más sobre la cultura real que el criterio y juicio de las elites. En la sociedad de consumo se produce una cultura antagónica a la del cenáculo. La cultura, dentro de la sociedad de masas, no es algo sagrado sino popular, no es algo ubicado en las alturas sino próximo y al servicio del bienestar propincuo. Los que hemos sido formados fundamentalmente en la tradición escrita seguimos aplicando códigos literarios y filosóficos para interpretar todas las creaciones culturales. Mientras, el canon de la imagen y el sonido es aplicado con naturalidad por las nuevas

generaciones que han crecido y crecen al amparo predominante de las tradiciones visual y digital (cfr. Marinoff, 2006, cap. 10). Si los valores del capitalismo de producción señalaban con claridad la diferencia entre lo bello y lo feo, entre lo bueno y lo malo, entre un género y otro, en el capitalismo de ficción, de consumo, en la sociedad de la información, las categorías se diluyen sobre el vasto espacio planetario. Frente a la magnanimidad, la grandilocuencia, el orden inculcado por la Ilustración y continuado por el capitalismo de producción, los objetos de ahora cada vez ocupan menos espacio, son más livianos y su coste es progresivamente decreciente. “En la organización de sistemas, la retícula sustituye a la pirámide, la construcción virtual al monumento y la intangibilidad de Internet al lomo del libro” (Verdú, 2005, 24). Frente a una cultura tradicional básicamente accesible al sentido del tacto, la cultura de ahora radica en la transparencia y el placer de las superficies.

### **Sociedad de la información y cultura de simulación**

Las nuevas tecnologías que constituyen el denominado ciberespacio están impactando hondamente en nuestra sociedad. No se trata de un mero progreso tecnológico, de una simple prolongación de los prodigios técnicos de la modernidad sin solución de continuidad. Estas tecnologías están cambiando profundamente nuestras formas de trabajar, de relacionarnos, de vivir. La propia evolución de los ordenadores puede servirnos de hilo conductor para comprender el tránsito de una cultura moderna a una cultura posmoderna, de una cultura de producción a una cultura de consumo, de una cultura de cálculo a una cultura de simulación.

Hasta no hace mucho era lugar común pensar en los ordenadores como colosales calculadoras. Poderosísimas máquinas que nos impelían a pensar en la cultura informática como *cultura de cálculo*. Esta imagen no se adapta a las circunstancias y movimientos de la sociedad y la cultura de nuestros días. No es que haya desaparecido su poder de cálculo, se trata más bien de que el interés que despierta el ordenador gira en torno a la navegación, la interacción y la simulación. Ingentes cantidades de usuarios no piensan en sí mismos como programadores, al menos como programadores en el sentido, puro y duro, de escudriñadores de los sistemas operativos que los hacen funcionar, de exploradores del interior de la máquina en posesión de su completo dominio, mediante el conocimiento exhaustivo de su estructura y reglas subyacentes<sup>1</sup>. Progresivamente, la consideración de la interfaz como un mundo en sí mismo se ha ido imponiendo, adquiriendo un creciente protagonismo la cultura informática como *cultura de simulación*. Los usuarios de ordenadores hoy emplean productos que les permiten manipular sus escritorios simulados, realizar diseños gráficos, dibujar y decorar

---

<sup>1</sup> Se trata de argumentar de este modo que nos situamos en un entorno inteligente adecuado, en el sentido de que pueden desvelarse las múltiples órdenes que cumple la máquina. Pero no hay un solo entorno inteligente adecuado, existen diversos entornos inteligentes adecuados. En este sentido, Sherry Turkle (1997) ha contrapuesto al sistema IBM, representativo de la utopía tecnológica modernista, el Macintosh, estandarte de una estética informática posmoderna en la medida en que invitaba a disfrutar de su complejidad global, de la simulación, a permanecer en un nivel superficial de la representación visual sin que hubiese lugar visible alguno a través del que pudiéramos hallar alguna pista sobre sus mecanismos internos. A los usuarios de Macintosh este sistema también les daba la sensación de un entorno inteligente adecuado. La aparición de Microsoft Windows a mediados de los años ochenta del pasado siglo significó, como es sabido, una vinculación entre ambas perspectivas: Windows es un programa de *software* que proporciona al uso del sistema operativo MS-DOS (de IBM) de un ordenador cierta sensación de la interfaz del Macintosh.

simuladamente... En múltiples dominios ha ido emergiendo esta cultura de la simulación, que está incidiendo en la comprensión de nosotros mismos.

Se ha pasado de una estética tecnológica moderna a una estética posmoderna: “nos estamos trasladando de una cultura modernista del cálculo a una cultura posmoderna de la simulación” (Turkle, 1997, 29). La estética de la simulación, introducida al principio por Macintosh, ha pasado a convertirse industrialmente en algo estandarizado: la mayoría de los ordenadores personales que se venden son máquinas MS-DOS con una interfaz icónica Windows. Progresivamente, nos hemos ido adaptando a navegar por simulaciones de pantalla, despreocupándonos de qué es lo que ocurre realmente en el interior de los ordenadores, de qué es aquello que los hace funcionar. En los últimos años, tanto en el lenguaje popular como en el informático, ha ido ganando terreno claramente la cultura de la simulación frente a la cultura del cálculo, cambiando el significado mismo de lo que llamamos “transparencia”. Si hace un par de décadas se entendía por transparencia el poder ver cómo funciona el ordenador interiormente, esto es, conocer completamente su estructura y procesos subyacentes, actualmente, en cambio, la transparencia hace referencia a la facilidad con la que el usuario puede hacer funcionar al ordenador.

Nuestro mundo es muy complejo, acaso excesivamente complejo para nuestra mente, demasiado complejo para elaborar un constructo mental sobre él desde los principios primarios. Tal vez los ordenadores, a través de la simulación, nos muestren otro camino para su comprensión. Una ingente cantidad de fenómenos complejos dificultan enormemente la comprensión del comportamiento del mundo real desde los primeros principios. Sin embargo, la potencialidad de la simulación informática nos sugiere la comprensión de los fenómenos complejos prescindiendo de sus principios primarios, apropiándonos de ellos mediante la simulación, a través del juego. “No hay una cadena causal simple. Construimos nuestras tecnologías, y nuestras tecnologías nos construyen a nosotros en nuestros tiempos. Nuestros tiempos nos hacen, nosotros hacemos nuestras máquinas, nuestras máquinas hacen nuestros tiempos” (Turkle, 1997, 60-61).

## **Tecnología y cambio cultural**

Las tecnologías de la vida cotidiana cambian nuestra forma de ver el mundo. La fotografía y el vídeo, en la medida en que se han adueñado de la naturaleza, se han convertido en mediadores de nuestra experiencia como seres humanos, no pocos acontecimientos son desplazados en sí mismos por las grabaciones fijas o móviles que tenemos de ellos. La tecnología del libro también nos modificó terminantemente: a muchos de nosotros se nos hace imposible una visión “limpia” de los paisajes castellano-manchegos, inevitablemente se nos viene a la mente la prodigiosa creación cervantina de don Quijote y sus interpretaciones del mundo. Otros no podrán contemplar un luminoso día de playa sino a través de los ojos de Sorolla, gracias a la extraordinaria apropiación de la naturaleza que la pintura supuso. Los ordenadores también cambian nuestra manera de ver el mundo y con ellos podemos construir cosas de un modo distinto. Con los ordenadores podemos simular la naturaleza o bien crear nuevas naturalezas sin mayor limitación que nuestra propia imaginación, nuestra capacidad de abstracción. El ordenador permite la manipulación, la combinación de elementos, la recombinación. Los signos tomados de la realidad sustituyen a lo real, pero ahora con una novedad: la línea entre las cosas y sus representaciones se ha

quebrado, puesto que es posible la representación en ausencia de la cosa real. Ahora es posible, merced a las potencialidades de las nuevas tecnologías, la copia de cosas que no tienen originales. Es el simulacro al que se refirió Jean Baudrillard (1984). Mundos sin orígenes, diríamos en clave posmodernista.

Portadores de nuevas formas de conocimiento, los ordenadores han pasado a ser fundamentales objetos de pensamiento en la posmodernidad. El estilo Macintosh de las interfaces de ordenador ha servido como soporte de un modo de conocimiento dependiente de la simulación y de la superficie de representación, conforme a una estética tecnológica posmoderna. Las ideas que recogen la imaginación de la cultura extensamente propenden a ser las que permiten que las personas puedan implicarse activamente. Cuando estas ideas, realmente teorías de la apropiación cultural, van acompañadas de sus propios objetos de modo que las transfieran a otros ámbitos, que las ayuden a expandirse, se potencia su apropiabilidad cultural. Si la apropiación cultural se produce a través de la manipulación de objetos específicos, como parece mostrar la historia de las ideas, puede pensarse que el poder de seducción de tales objetos es decisivo para dicha apropiación. Los ordenadores son objetos culturalmente muy poderosos porque seducen a la gente. Seducen las máquinas, seducen sus ideas. Cuando adquirimos un ordenador no compramos sólo un artefacto útil, un valioso instrumento, sino que desde que lo empezamos a utilizar iniciamos una interacción cotidiana con esa máquina que nos proporciona un nuevo modo de pensar y nos abre expectativas sobre nuestras relaciones con ella. Cuando tenemos la posibilidad de navegar por el ciberespacio podemos acceder a más información y a otras personas, pero también nos podemos ver envueltos en juegos de simulación en los que desempeñamos roles diferentes, donde el yo se torna múltiple, fragmentado, poniéndose de manifiesto a través de los objetos más persuasivos de la nueva cultura informática la crisis de la identidad del sujeto actual.

La cultura informática del cálculo posee una interpretación modernista de la comprensión: es posible reducir las cosas complejas a elementos más simples, es posible comprender desvelando los mecanismos ocultos al funcionamiento de las cosas. La vertiente utópica de la teoría modernista, basada en el análisis y el conocimiento, iba más allá de la mera comprensión de objetos, aspiraba al completo conocimiento del yo y de la sociedad. Las interpretaciones de la sociedad, de la economía, de la política, del hombre mismo, de Marx, de Smith, de Darwin o de Freud son un claro exponente de esta perspectiva modernista, claramente representativas de las “epistemologías de la profundidad”, en palabras de ese vigoroso teórico del posmodernismo que es Fredric Jameson. Cuando Jameson (1995) se preguntó sobre el significado del posmodernismo se apercebó de que a la era posmoderna le faltaban objetos para poder representarla. Para imaginar la naturaleza de la modernidad industrial había poderosos objetos: las columnas de humos de las fábricas, las tuberías, la turbina... Pero la posmodernidad, caracterizada por la preferencia de la superficie sobre la profundidad, del juego antes que de la seriedad, de la simulación por encima del sentido tradicional de lo real, no contaba con objetos verdaderamente representativos. Fredric Jameson ha puesto de manifiesto que el posmodernismo ha minado las epistemologías de la profundidad que existían tras la representación tradicional. La existencia no se refiere a la esencia, lo manifiesto no se refiere a lo latente, el significado no se refiere al significante<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> La idea misma de autoría literaria se ha transformado con el cambio cultural. Como ya advirtiera Sherry Turkle (1997) hace una década, con las últimas tecnologías de la información y de la comunicación se ha hecho más verosímil que nunca el sujeto vacío, el “yo” como constructo lingüístico, tal como



Afirmaba Jameson que los objetos que puedan representar este mundo de superficie serán precisamente aquellos que no permiten la representación tradicional. Hoy lo vemos más claro: no hay que recurrir al ámbito de la ficción para hallar los objetos posmodernos, sencillamente existen en el ciberespacio, en los iconos, ventanas y capas de la informática personal, en las simulaciones del ordenador.

En *El pensamiento salvaje*, Claude Lévi-Strauss (1975) utilizó el término “bricolaje” para referirse al estilo de ciencia asociativa de lo concreto practicada por muchas sociedades no occidentales, en contraste con la metodología analítica tradicional de la ciencia occidental. Hoy, este “bricolaje” triunfa como estilo de aprendizaje en las sociedades de la información: no se aprende a través de largos discursos, sino por mezcla de instantáneas que nuestro cerebro va atrapando al vuelo sobre los múltiples y variados escenarios de la existencia<sup>3</sup>. Por eso, nuestra situación no es definitiva, no estamos *situados*, sino permanentemente *situándonos*, buscando y tratando de hallar el paisaje más completo, el plano que nos permita provisionalmente la mejor comprensión posible de la realidad. “Para un sujeto educado en la modernidad, la descodificación del mensaje sigue una línea vertical, pero para el sujeto posmoderno la descodificación se realiza en un plano, dilucidando sin confusión, integradamente, en el abigarramiento sonoro o gráfico que tanto desconcierta al adulto en las discotecas, los conciertos de rock, los nuevos centros comerciales o los videojuegos” (Verdú, 2005, 28). Así, elegimos o rechazamos, construimos nuestra biografía.

Sin cargas ni pesos trascendentes, la cultura en la sociedad de la información es consecuente con su complejidad extensiva y con su formidable velocidad. La imparable y creciente influencia de Internet en nuestro mundo constituye un cambio global donde gobierna la velocidad, una *dromocracia* (Virilio, 1988). La velocidad era algo intrínseco a la idea misma de modernidad, pero la globalización ha ampliado exponencialmente la inmediatez y los medios tecnológicos para lograrla. El ser humano actual, inmerso en la prisa de la vida cotidiana, en la premura por alcanzar sus objetivos individuales y sociales, encuentra en la rapidez, propiciada por la Red, la instancia suprema. El discurrir de la existencia se ha transfigurado en un destino acelerado que alcanza su punto paroxístico en la conducta instantánea que define el proceder usual del ordenador. Sufrimos una extraña sinécdoque informacional, es como si el lema de la cadena

---

preconizaron, durante los años sesenta y setenta, Barthes, Derrida, Foucault, Deleuze, etc. Bajo sus auspicios, la idea de autor, de creador “original” ha entrado en crisis; para no pocos, se ha convertido incluso en un anacronismo dentro del panorama literario actual. La identidad de la autoría se desdibuja (Vouillamoz, 2000). La disolución del yo y la destrucción de la autoría han desembocado en una literatura descentrada en la autoría y descentrada en la trama. Las obras lineales dan paso a narraciones complejas, sin centro preciso, en las que todas las perspectivas posibles tienen su lugar, pudiéndose originar innumerables desarrollos. La fragmentación, el abandono de la linealidad narrativa y la multiformidad son las cualidades primordiales de la nueva literatura (Murray, 1999). Se trate de una sofisticación del nuevo pensamiento literario, se trate de un reflejo de la sentida y aun compulsiva preocupación de la sociedad actual por las múltiples posibilidades de vida, las diversas versiones de la realidad forman parte de nuestro modo de pensar y vivir en el mundo de hoy. Con la relevancia de la aleatoriedad en el desarrollo narrativo, crece la importancia de las computadoras. Así, encontramos creaciones cibernéticas al estilo de la novela *jPod*, de Douglas Coupland (2006), donde se aprecian las posibilidades combinatorias y recombinatorias que ofrecen las máquinas; literatura que podríamos calificar de “asistida” por ordenador.

<sup>3</sup> Señala Verdú (2005) que ser sabio hoy equivale a contar con un amplio punto de vista a partir del cual se dirime y se elige el bien sobre un plano, fotografiándolo. A modo de ejemplo, refiere el viaducto francés de Millau diseñado por Norman Foster e inaugurado en 2004, que se encuentra a 245 metros del suelo, resite vientos de 210 kms. y que costó más de 400 millones de euros. Su idea original no fue la ingeniería propiamente, sino la visión paisajística, la emoción de ver la naturaleza desde la propia perspectiva, sin teorías, directamente, empáticamente.

televisiva CNN, “slow news, no news” (noticias lentas no son noticias), acaso válido para ciertos ámbitos y voces, se hubiese adueñado de todos los ámbitos, de todas las voces. Hay una íntima relación entre el poder y la velocidad. Donde más poder político y económico existe más poder tiene la velocidad. La Red, donde la información transita a la velocidad de la luz, se nos aparece como la absoluta dromocracia. La velocidad transforma las estructuras de la realidad, se halla presente en todo, su tiranía parece llegar a todas las ramas de la actividad humana (Ramonet, 1998). “Renovarse o morir” ya no es un lema para el cambio profundo y sereno, es una máxima de supervivencia en un mundo sojuzgado por el imperio de la inmediatez (como muestra sirva esta: “Renovarse cada tres minutos o morir” fue el lema de lanzamiento de la página digital del periódico *El Mundo*). Esta tiranía no sólo afecta al mundo periodístico, piénsese en la investigación científica y la carrera competitiva que sostienen grupos de investigación de todo el mundo por llegar antes a ciertos descubrimientos, patrocinados por empresas que mantienen igualmente una lucha descarnada por conseguir con celeridad posiciones de ventaja en el mercado global. Así mismo, la tecnología informática es un campo de batalla donde los creadores de hardware y de software combaten contrarreloj por tratar de aumentar y mejorar las velocidades de enganche, de acceso, de cifrado de datos, de procesamiento de la información, de compresión de los programas, de selección de páginas, de paso de bits o baudios por segundo, de conversación en los chats, de descarga de software... El actual culto a la velocidad no se refleja sólo en aquellos elementos susceptibles de alcanzarla realmente –medios de transporte diversos: trenes, aviones, etc.–, mediante ingeniería avanzada y diseños que se reflejan en formas aerodinámicas y de penetración, sino que incluso esas formas se usan metafóricamente para la creación de un sinfín de productos, como ha señalado el antropólogo Marc Augé (2001): un aparato de radio que presente la forma de un veloz avión trata de sugerirnos que nos transmitirá la información más rápidamente.

Para el mundo anterior, relativo al capitalismo de producción, la lectura era fundamental. Era maestra inagotable, alentadora del cambio, bálsamo para todas las heridas. El libro impreso, independientemente de su valía, siempre era mejor que cualquier otra cosa. Esta sacralización del libro *per se* pierde todo su sentido en el mundo audiovisual actual, donde legiones de jóvenes descifran reglas y desarrollan nuevas destrezas atrapados por la intriga de los videojuegos, mientras están cambiando su mentalidad frente a la interfaz del ordenador que les exige una interacción continua<sup>4</sup>. El libro, inequívocamente, goza de ventajas sobre los videojuegos: desarrolla el mundo interior de la persona, contribuye a desarrollar la atención y es el mejor medio para la transmisión de cierta información; pero, en la cultura de la simulación, dromocrática, precisamente sus ventajas propician el rechazo o la postergación frente a la mayor facilitación adaptativa de otros artefactos a la cultura de nuestros tiempos “hipermodernos” (Lipovetsky, 2006).

---

<sup>4</sup> A diferencia de Sartori (1998), que asocia el triunfo de la tecnología a la pasividad contemplativa y confortable del usuario, reflejado paradigmáticamente en el espectador televisivo, el *homo videns*, no vemos en la interactividad que aportan las nuevas tecnologías multimedia y la realidad virtual el fin del mundo digital. Al contrario, quizás esta posibilidad misma ha propiciado su innegable éxito. Un mundo, sin embargo, que dificulta el pensamiento, la capacidad reflexiva, la atención, puede amparar puntos de vista nada alentadores para el porvenir de nuestra especie. Así, Román Gubern (1987) ha manifestado que nos encaminamos hacia el regreso evolutivo en lugar del progreso; el hombre, después de cambiar el proceso natural de selección, decide que aquellos que no se adaptan a los espacios y relaciones de la nueva era de la información, precisamente los más acordes aún con las leyes naturales, son quienes deben extinguirse. Para Gubern, esta reversión de la dirección del tiempo nos conduce de nuevo al mono, bueno, al “mono *sapiens*”, al “simio informatizado”.

## Un desencuentro cultural

Conexión y comunicación, propiciadas por las nuevas tecnologías activas e interactivas de la comunicación, hacen posible el paso de la información a la conversación, donde emerge la afectividad de un yo distribuido: “Chatear es multiplicar las sinapsis en la superficie del mundo, y de ahí nace la composición de un yo comunicado/comunitario” (Verdú, 2005, 179). La emergencia de la *blogosfera* (totalidad de *blogs*) en Internet, por ejemplo, ha impulsado la participación masiva de la sociedad en la gigantesca conversación digital, en la comunicación humana mediada por las nuevas tecnologías (VV.AA., 2005). Decenas de millones de *blogs* pueblan la Red, pero cada segundo aparece uno nuevo, y su crecimiento es exponencial, duplicándose el número antes de los seis meses. La cultura *blog* representa un mecanismo de control y crítica de los medios más convencionales de información y de creación de opinión; pero, al mismo tiempo, supone un modo de expansión, de interferencia, de apelación afectiva, de penetración en la gigantesca trama de la conexión.

El nuevo escenario geopolítico tras el origen y desarrollo de Internet parece haber agudizado las tensiones entre lo local y lo global (Giddens, 2000). En este sentido, preconiza Negroponte (1997) que los medios de comunicación se agrandan, pero para nutrir a grupos y colectivos cada vez más pequeños, en una espiral de especializaciones dirigida a grupúsculos aún de menor tamaño reunidos en torno a sus preferencias, hallándose al final como única audiencia una sola persona. Éste es el paisaje de la postinformación. No es demasiado extraño que este proceso de diversificación, de atomización, genere en los individuos la necesidad de interactuar, de buscar relación, de hallar cómplices, de encontrar semejantes, amigos (Lévy, 1999). Y la forma que emplea el *blogger* es a través de la emisión de su subjetividad, mostrando su singularidad al mundo digital, esperando que el resto del globo sintonice con él. Hay una esperanza de poder intervenir en la realidad a través de la conversación virtual, como respuesta a la saturación informativa global y a la decepción ocasionada por cierta pérdida de credibilidad de estamentos y medios dominantes a escala planetaria. La *blogosfera* es tal vez un modo singular de reivindicación de la gente, desde la comunidad internauta, una forma de reclamar que va más allá de que se cuente con uno, tantas veces restringida a lo meramente cuantitativo, sino de que uno cuente para los demás, un modo de manifestar la propia voz, de no renunciar a sentirse alguien en la orgía de la conexión.

Por lo demás, no se puede adoptar como exclusivo criterio de valoración cultural los índices de lectura. En las sociedades de la información, para valorar el nivel cultural, hay que contar también con otros medios, capaces igualmente de posibilitar conocimiento, instrucción y sentido crítico<sup>5</sup>. No se puede menospreciar el valor cultural que puedan ofrecer los medios audiovisuales, dentro de la sociedad interactiva del consumo. Todas las novedades culturales sufren resistencia: pasó con la fotografía, con el cine, con el cómic, con la televisión... Los jóvenes actuales crecen en plena era

---

<sup>5</sup> Para la tradición cultural escrita, formar lectores, buenos lectores, constituye un modelo educativo coherente con un proyecto cultural que estima que lo que permanece escrito, lo guardado, es lo más valioso que puede ponerse a disposición de los demás. La cultura impresa, aquella que puede leerse, ha configurado por completo el currículum, reverenciada por una enseñanza basada exclusivamente en ella, extendiéndose la idea de que sólo de aquello sobre lo que se escribe debe ocuparse la cultura prestigiosa, la cultura “cultura”.

digital, para ellos los videojuegos, los videoclips, la publicidad o el net-art constituyen formas de entretenimiento “naturales”, junto al cine, la música, la televisión. Prácticas culturales que están cambiando mentalidades, tal vez generando una nueva era, no necesariamente peor, cotrariamente a lo que piensan los agoreros de hoy, que aún no somos capaces de descifrar exitosamente. Sirva, al menos, para desdramatizar algo la denominada crisis de la lectura. La permanencia en la nostalgia oxida la mente. Por eso es conveniente tener sólo la justa.

Como si emergiera de otros tiempos, buena parte del profesorado suele afrontar, en la vida cotidiana de las aulas, el reto de la formación de las nuevas generaciones, el desafío de la transmisión cultural<sup>6</sup>. Instalados en claves culturales de otra época, nuestros alumnos se distancian, se alejan y, en considerable medida, fracasan. Elogiando la lentitud y sobrevalorando la duración, como si el tiempo se hubiera detenido o pudiera detenerse, no pocos profesores se sienten frustrados día a día frente a un auditorio que centrifuga el pasado a la velocidad de la luz, que vive fuera de las aulas entregado al ritmo de la sociedad digital. Muchos de aquéllos se dejan invadir por la nostalgia de un tiempo pretérito que se fue para siempre, sintiéndose víctimas fatales de un cruel destino que les hizo nacer más tarde de lo debido, condenándoles a vivir en un mundo fuera del mundo. Realmente, se produce una incomunicación profunda, un desencuentro cultural que terminan padeciendo tanto los docentes como los estudiantes.

Sucesos e impactos, emociones, nutren al consumidor del siglo XXI, predominan en la consumición de bienes y servicios, de información y comunicación, iluminando de continuo el presente y nublando el pasado. Si se quiere despertar la atención de una población habituada al vértigo de la sociedad de la información, habrá que buscar analogías, metáforas, que arranquen del presente, que partan de sus intereses próximos, más espontáneos, del fluir de su vida emocional. La sociedad digital nos abre, con todas las matizaciones que quieran hacerse, a la lectura del mundo, a reparar en la comprensión cabal de la comunicación humana (García Carrasco, 2007). Si los sistemas educativos actuales ignoran la vigencia de la cultura de la simulación, el desencuentro con las nuevas generaciones estará asegurado.

## **La cultura de la lectura en los escenarios del siglo XXI**

Las condiciones de las sociedades de la información reclaman un nuevo marco contextual para la cultura de la lectura, ofrecen nuevas posibilidades y demandan lectores de nuevos perfiles. Los sistemas educativos han de cambiar en consonancia con

---

<sup>6</sup> Al llegar a la escena XIX de *La vida es sueño*, un actor recita solemnemente versos encarnando a Segismundo, cuando, el decorado es cambiado súbitamente por un telón de fondo en color fucsia y azul fluorescente y, además, se introduce un maniquí vestido con minifalda de cuero negro y con el pelo teñido de naranja y verde, provocando perplejidad y desconcierto crecientes en el actor e hilaridad en el auditorio, mientras nuevos cambios de decorado seguían su curso impasiblemente para mayor confusión del actor. Tratando de cimbrar nuestro pensamiento acerca de qué papel debe representar el profesor en la época que nos ha tocado vivir, el profesor Esteve (1987) inició su conocida obra sobre el malestar docente, presentando una analogía patente con los cambios de decorado que también afectan a los docentes de nuestro tiempo, habituados a formas de actuación, como nuestro actor, que contrastan clamorosamente con los nuevos decorados, con los nuevos contextos escolares en los que aquéllos han de desenvolverse.

las nuevas circunstancias. Plantearse una nueva cultura organizativa en los sistemas escolares y un cambio en el sentido mismo del currículum parece algo necesario, si se quiere que la lectura forme parte activa de la vida de todos los sujetos. “Resulta paradójico que sea la escuela la que, al encerrar la lectura en sus especializados textos, contribuya a degradar el mismo canon que dice defender” (Gimeno, 2005, 93).

Nunca se había dispuesto de una tecnología tan potente para hacer realidad el ideal ilustrado de que todo el conocimiento acumulado esté disponible para todos. La digitalización de la información (escrita, sonora, visual) podrá hacerlo posible. La desmaterialización de su soporte permite que la información pueda estar disponible en cualquier sitio y en cualquier momento. Se rompen las dificultades de espacio y de tiempo para el transporte y acceso al conocimiento y el almacenamiento de la información apenas ocupa espacio. Además de aprender a manejar los fondos bibliográficos impresos, los lectores-navegantes del siglo XXI exigen el conocimiento de las pautas necesarias para guiarse y poder aventurarse en la lectura electrónica (Poustie, 2000). Precisan desarrollar su competencia lectora en nuevos entornos de aprendizaje.

Las nuevas redes de acceso al conocimiento permiten llevar las bibliotecas y toda la información que circula por el mundo en cualquier momento a cualquier centro, a cualquier aula, a cualquier rincón donde podamos disponer de un ordenador. Colocado frente a su pantalla, el sujeto, sin moverse de su asiento, no encuentra fronteras entre los diferentes tipos de lectura que puede realizar (textos científicos, ensayos, poesía, correo, publicidad, noticias...), sólo sus intereses o necesidades indican el ritmo de la lectura. Las posibilidades educacionales que se abren son muy sugerentes al hilo de la diseminación del texto. ¿Seremos capaces de aprovecharlas?

Se puede continuar afirmando que, frente al fracaso escolar, al escaso éxito de las prácticas lectoras, lo que hace falta es insistir en el valor del esfuerzo y de la disciplina. Esta es una vía de análisis que parece insuficiente. Qué duda cabe de que hace falta esforzarse en el aprendizaje de la lectura, como en tantos otros, qué duda cabe de que precisamos disciplina para llevar adelante nuestros quehaceres cotidianos. La cuestión es que estas medidas no parecen calar en los intereses de los estudiantes, probablemente porque se corresponden a otros modelos culturales ya obsoletos, alejados de los nuevos patrones de la cultura del consumo, de la simulación. Pero la “mayoría de las personas, y sobre todo los educadores, se resisten a modificar las prácticas con las que se han formado y con las que se sienten cómodas” (Gardner, 2005, 107). La resistencia a prácticas innovadoras adopta diversas formas: conservadurismo, crítica a los modismos, anticipación imaginaria de riesgos más o menos probables o impotencia para las buenas prácticas. Tratar de vencer las resistencias afrontándolas directamente tal vez no sea el mejor camino; al contrario, puede contribuir a reforzarlas. Un buen modo de afrontarlo es partir de una situación de insatisfacción manifiesta o de frustración evidente para proponer maneras de compensar las insuficiencias percibidas. Se es más receptivo siempre en una situación de manifiesta deficiencia. Este es el caso de la problemática que genera la lectura en los sistemas escolares actuales y en la sociedad misma. Pero, ¿qué sugerir para mejorar las prácticas lectoras en los contextos de las sociedades de la información?

Por de pronto, la interrogante nos remite al lector potencial. Al margen de los medios de que dispongamos, los límites los encontraremos en la capacidad de los sujetos para

emprender su andadura lectora y también en el interés que podamos suscitar en ellos para crear el hábito lector. “El verdadero problema de la poca práctica de la lectura parece situarse más en el terreno de los hábitos que en el de los medios (...) Lo más grave es la falta de motivaciones para leer, lo cual no es un problema de medios, sino el síntoma de un déficit cultural y educativo, la existencia de una débil orientación subjetiva hacia la lectura” (Gimeno, 2005, 90). Pero también es cierto que, nunca como ahora, se habían dado condiciones tan patentes para apreciar la lectura como tecnología al servicio del lector, de sus intereses, gracias a la hipertextualidad propiciada por las últimas tecnologías de la información y de la comunicación. La consideración de la lectura como experiencia personal, independientemente de los soportes textuales, fluye fácilmente en los nuevos contextos culturales de la sociedad informatizada.

Todas las finalidades que podamos atribuir al aprendizaje de la lectura (desarrollo del conocimiento, desarrollo del sentido social y del civismo, desarrollo de otras competencias, etc.), encuentran en el desarrollo del potencial personal su punto de inflexión. El desarrollo de la competencia lectora en el siglo XXI pasa por su vinculación real a procesos de personalización significativa. Desarrollar la competencia lectora supone aproximación sin cuento a los lectores potenciales, a cada lector, para suscitar el impulso hacia la lectura. Tal aproximación, igualmente válida para la adquisición de otros aprendizajes educativos, ha de vincularse a la vida emocional de los sujetos, de cada sujeto. Hastiados de ser tratados como objetos y hartos de acumular objetos, los nuevos consumidores, gracias a las posibilidades que ofrecen los últimos medios de comunicación, buscan la conexión, sustancialmente afectiva, la elección, convertirse en emisores dinámicos dentro de la gran trama de la conexión. El carácter bimodal de nuestra experiencia de aprendizaje (emocional y cognitiva) se abre paso en las nuevas sociedades de la información, de la conversación digital, a la velocidad que circulan los bits por el mundo electrónico. La vinculación de la lectura con los resortes emocionales parece del todo necesaria, prestando atención a la cotidianidad de la vida impregnada de nuestros afectos; pero, al mismo tiempo, lo que tal vez también nos estén desvelando los nuevos contextos de prácticas culturales, sea la necesidad de ligar sin solución de continuidad los beneficios del proceso lector a la comunicación con los otros, a la relación con los semejantes, de cuerpo presente o mediante el palimpsesto digital.

## Referencias bibliográficas

- AUGÉ, M. (2001) *Ficciones de fin de siglo*. Barcelona, Gedisa.
- BAUDRILLARD, J. (1984) *Cultura y simulacro*. Barcelona, Kairós.
- BRUNER, J. (2001) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- COUPLAND, D. (2006) *jPod*. Barcelona, El Aleph.
- ESTEVE, J.M. (1987) *El malestar docente*. Barcelona, Laia.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007) *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona, Herder.
- GARDNER, H. (2005) *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona, Paidós.
- GIDDENS, A. (2000) *Un mundo desbocado*. Madrid, Taurus.
- GIMENO, J. (2005) *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- GUBERN, R. (1987) *El simio informatizado*. Madrid, Fundesco.

- JAMESON, F. (1995) *El posmodernismo o la lógica cultural del modernismo avanzado*. Barcelona, Paidós.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1975) *El pensamiento salvaje*. México, F.C.E.
- LÉVY, P. (1999) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona, Paidós.
- LIPOVETSKY, G. y CHARLES, S. (2006) *Los tiempos hipermodernos*. Barcelona, Anagrama.
- MARINOFF, L. (2006) *El ABC de la felicidad*. Barcelona, Ediciones B.
- MURRAY, J.H. (1999) *Hamlet en la holocubierta*. Barcelona, Paidós.
- NEGROPONTE, N. (1997) *El mundo digital*. Barcelona, Ediciones B.
- POUSTIE, K. (2000) *Un centro de conocimiento para la comunidad, una nueva función para la biblioteca pública*. Barcelona, Fundación Bertelmann.
- RAMONET, I. (ed.) (1998) *Internet, el mundo que llega*. Madrid, Alianza Ed.
- SARTORI, G. (1998) *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- TURKLE, S. (1997) *La vida en la pantalla*. Barcelona, Paidós.
- VERDÚ, V. (2005) *Yo y tú, objetos de lujo*. Barcelona, Mondadori.
- VIRILIO, P. (1988) *La estética de la desaparición*. Barcelona, Anagrama.
- VOUILLAMOZ, N. (2000) *Literatura e hipermedia*. Barcelona, Paidós.
- VV.AA. (2005) *Blogs. La conversación en Internet que está revolucionando medios, empresa y a ciudadanos*. Madrid, ESIC.

## LA LECTURA DE LA IMAGEN EN MOVIMIENTO, OTRA ALFABETIZACIÓN IMPRESCINDIBLE

### *Addenda a la Ponencia 3: “La lectura en el siglo XXI”*

XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “*Lectura y educación*”  
Lloret de Mar, 11 al 14 de Noviembre de 2007

**María García Amilburu y  
Marta Ruiz Corbella  
UNED. Madrid**

### **Introducción**

En esta *Addenda* nos proponemos llamar la atención sobre la urgente necesidad educativa de promover la “competencia lectora de la imagen en movimiento”. En primer lugar, es necesario que adquieran esta competencia lectora los profesores para que puedan a su vez formar a sus alumnos; porque se puede constatar que muchos profesores podrían incluirse en el grupo de los analfabetos cinematográficos funcionales.

Esta competencia forma parte de lo que en el ámbito anglosajón se denomina *Media Literacy*, y su adquisición es particularmente importante porque vivimos en una sociedad en la aumenta exponencialmente el número de mensajes que nos llegan a través de el cine, la televisión, los anuncios correspondientes y el resto de los medios audiovisuales.

Para desarrollar nuestro trabajo, vamos a apoyarnos en algunos puntos tratados en la Ponencia titulada “La lectura en el siglo XXI” -que se centra más específicamente en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)- ampliando el punto de mira a ese género de imagen en movimiento que llamamos familiarmente “cine”.

### **Breve repaso a la historia de la fijación, transmisión y conservación del mensaje**

#### *a. El lenguaje humano: oralidad y escritura*

El ser humano -como bien señaló Aristóteles- puede definirse como *el animal racional* y, por lo mismo, el *animal que habla*; no sólo el ser que emite sonidos, sino que posee un lenguaje en sentido propio. El lenguaje cumple, entre otras, las funciones expresiva y comunicativa. En todas las culturas y en todos los tiempos, la comunicación humana ha adoptado formas gestuales y formas sonoras: y entre estas últimas se



encuentran las voces articuladas a las que se ha unido un significado convencional. Las palabras son precisamente esos elementos significativos mínimos del lenguaje, y cuando el lenguaje se expresa de forma oral pueden definirse como las mínimas emisiones de voz articuladas dotadas de significado convencional<sup>1</sup>.

Además del lenguaje oral, en algunas culturas se da el fenómeno que llamamos “escritura”<sup>2</sup>, es decir, la fijación del lenguaje oral en un soporte material mediante signos. El primer testimonio de escritura de que tenemos constancia se atribuye a los Sumerios, habitantes de Mesopotamia y datan del año 3.250 a J.C. Esta escritura cuneiforme surge por la transformación de los primitivos signos pictográficos en otros signos -que ya pueden considerarse “letras”- hechos con una caña sobre tablillas de arcilla húmeda. La finalidad de la escritura consiste en fijar el lenguaje oral, bien representando los sonidos -como, por ejemplo, en el caso del alfabeto fenicio o griego- o los conceptos -la escritura ideográfica china- para poder conservar y transmitir más fácilmente los mensajes.

El paso de la oralidad a la escritura supuso un salto cualitativo sin precedentes de cara a la transmisión del legado cultural de una generación a otra. De hecho, en la cultura griega la escritura se consideró un invento sobrehumano: un regalo de los dioses, dotado de un poder ambiguo: podía ayudar o perjudicar a los hombres<sup>3</sup>.

La “lectura” es el acto de descodificación del lenguaje escrito para comprender el significado del mensaje que se transmite. Y como se señala en la Ponencia, la lectura siempre se ha visto condicionada y ha dependido de los soportes tecnológicos en los que se lleva a cabo la escritura. En sus inicios, la escritura fue una tarea difícil y laboriosa, y la competencia lectora era patrimonio de unos pocos -escribas, sacerdotes y pocos afortunados más-.

#### *b. El lenguaje de la imagen*

Los mensajes pueden transmitirse de manera oral, escrita y también de forma icónica, es decir, mediante imágenes -pintadas o esculpidas, etc.-. Este tipo de lenguaje constituyó el principal medio de transmisión y fijación de la cultura durante la Edad Media en Occidente. La mayor parte de la población era analfabeta y, por lo tanto, los

---

<sup>1</sup> Cfr. Cassirer, E., *Filosofía de las Formas Simbólicas*, FCE, México, 1972.

<sup>2</sup> La escritura no fue un fenómeno universalmente extendido y consta que, por ejemplo, los Incas eran un pueblo ágrafo, porque no puede considerarse propiamente escritura el sistema de nudos que forman los *kipus*.

<sup>3</sup> Es particularmente ilustrativo el relato que hace Platón en el *Fedro* de las desventajas que tiene la escritura respecto al esfuerzo que requiere la transmisión oral de los contenidos.

procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollaban principalmente de forma oral; y por lo que respecta a los contenidos propios de la cultura religiosa, ésta se transmitía fundamentalmente a través de medios iconográficos: las historias pintadas en los muros de las iglesias o las imágenes de los retablos

### *c. La imprenta*

La invención de la imprenta de tipos metálicos móviles por Gutenberg en 1451 es, en efecto, uno de los acontecimientos que más ha influido en la historia de la humanidad. Pero este hecho no puede considerarse, en sentido propio, un salto *cualitativo* en la historia de la escritura, porque tiene más bien un carácter *cuantitativo*. La imprenta fue, sin duda, un factor que dio un vuelco decisivo a la difusión de la lectura, al favorecer que se multiplicase rápidamente el número de libros disponibles, facilitando así la extensión y accesibilidad de esta actividad.

### *d. La imagen en movimiento: el cine*

El 28 de diciembre de 1895, en el Salon Indien del Grand Café, número 14 del Boulevard des Capucines de París, los hermanos Lumière, hicieron la presentación oficial del cinematógrafo. Probablemente no eran conscientes de la relevancia histórica de ese momento, que constituyó el nacimiento de un auténtico fenómeno social de nuestro tiempo.

El cine es, simultáneamente, un objeto para la contemplación estética, un enigma epistemológico, una de las industrias que mueven más dinero en el planeta, un retrato especialmente vivo y complejo de la sociedad y un fenómeno de masas de alcance universal, porque desempeña un papel decisivo en la configuración de las mentalidades de nuestro tiempo.

El cine se consideró durante algún tiempo un invento curioso, una diversión, un mero entretenimiento, y todavía hay quienes se enfrentan a este fenómeno de manera un tanto frívola, sin ser conscientes de las posibilidades de enriquecimiento personal o de manipulación que tiene este lenguaje. Con esto no se quiere negar que el cine sea un entretenimiento, ni se pretende afirmar que no es adecuado ir a ver una película exclusivamente para descansar o “desconectar” de los problemas de la vida diaria -como se puede ir al fútbol o a jugar al billar-. Pero considerar al cine *siempre y sólo* desde esta perspectiva es perder muchas oportunidades para la propia formación, y ponerse en una

situación en la que resultaría fácil ser manipulado inconscientemente por las sutilezas de este lenguaje.

Sin embargo, se puede observar también que, poco a poco, se va teniendo una conciencia más clara de que el cine puede ser utilizado -además de cómo pasatiempo o instrumento catárquico- para la formación de las dimensiones emocional y moral, particularmente de las personas más jóvenes. Pero es frecuente también comprobar que el profesorado no ha recibido una preparación cinematográfica específica que le permita sacar el máximo provecho pedagógico -a nivel estético, emocional, ético, etc.- al séptimo arte. Volveremos sobre este punto más adelante.

### **El cine, como *lenguaje* audiovisual**

Para nuestro propósito, vamos a considerar el cine, ante todo, como un lenguaje: un medio de expresión y comunicación a través del cual los humanos compartimos un mensaje, empleando unos signos peculiares, de carácter audiovisual-.

Aunque todos sabemos que es necesario *aprender a leer* antes de poder *entender, interpretar y disfrutar* con una obra literaria, se tiende a pensar equivocadamente que cualquiera puede *leer y entender* una película simplemente por el hecho de que puede *verla*. En ocasiones no se tiene en cuenta que, de la misma manera que *leer no es deletrear*, comprender un mensaje que nos llega a través de un medio audiovisual *no es lo mismo que mirar a una pantalla*<sup>4</sup>.

Es preciso, en primer lugar, *reconocer* las unidades significativas mínimas del lenguaje audiovisual -que está compuesto por imágenes sonoras en movimiento- captando sus matices etnográficos, antropológicos, estéticos, psicológicos, etc. La adquisición de esta competencia lectora sitúa al espectador en condiciones de entender, evaluar, gozar y enriquecerse personalmente con el cine; porque sólo entonces podrá dejar de ser un simple consumidor pasivo para convertirse -al menos potencialmente- en un participante activo en el proceso de comprensión.

*Ser capaz de leer el "texto audiovisual"*, constituye el primer paso de este proceso; *entenderlo* es dar un paso más, que supone *captar el significado* que se presenta a través de la película. Así se facilita la tarea posterior: la *interpretación* del mensaje. Interpretar es ir más allá, transportando el significado a un ámbito conceptual

---

<sup>4</sup> Cfr. PEREIRA DOMÍNGUEZ, C., *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*, PPU, Barcelona, 2005.

más amplio, distinto del mundo de la vida y del lenguaje ordinario -bien sea sociológico, filosófico, antropológico, psicológico, etc.-<sup>5</sup>.

Comprender una película, captar su mensaje e interpretarlo requiere establecer un “diálogo”, un intercambio sincero y fecundo, entre el trabajo creativo de los autores -director, actores, técnicos, etc.- y la propia subjetividad. Esta relación personal es lo que permite diversificar las lecturas del texto fílmico, dando lugar a un amplio abanico de posibilidades significativas. Por ello, una misma película puede constituir una experiencia diferente para cada persona; y puede también adquirir matices distintos para un mismo sujeto en circunstancias diversas, según su momento biográfico o el estado de ánimo en que se encuentre cuando asista a la proyección.

### **El cine como medio educativo**

Antes hemos mencionado que el profesorado es cada vez más consciente del potencial educativo del cine, y se está extendiendo paulatinamente su utilización con fines pedagógicos. Pero, como ya hemos apuntado, un requisito imprescindible para utilizar el cine en el aula *como medio educativo* es que el profesor conozca, al menos en sus líneas generales, los *elementos* de este lenguaje, su *valor expresivo*, y tenga una cierta familiaridad con sus *técnicas*.

Estos conocimientos son necesarios para apreciar y comprender una película en sí misma y no sólo como un “medio para” conseguir el objetivo pedagógico que el profesor se propone. Porque si no se respeta la naturaleza propia de una película –como producto técnico, artístico y como lenguaje particular- se podría concluir que la proyección es una mera excusa para transmitir una serie de ideas que interesan al profesor; y, en el peor de los casos, para adoctrinarles.

El éxito del empleo de películas como medios educativos reside fundamentalmente en la capacidad del profesor de despertar en los alumnos una actitud *activa y crítica*, que les permita *leer, interpretar y evaluar* el mensaje que se transmite en el film, y *ponerlo en relación con sus propias vidas*. Es preciso ayudarles para que vayan más allá de las apariencias y sean capaces de trascender la “anécdota” para comprender la “categoría” que se ejemplifica en ella.

Por eso, el profesorado debe adquirir una formación cinematográfica básica. Como es obvio, no se trata de que adquieran el nivel de competencia propio de un

---

<sup>5</sup> Cfr. CHOZA, J., *Al otro lado de la muerte. Las elegías de Rilke*, EUNSA, Pamplona, 1991, pp. 37-38.

crítico de cine, pero sí es conveniente que sean personas capaces de comprender en profundidad este lenguaje, de una gran fuerza expresiva y que puede revelar tantas cosas en relación con la complejidad de la existencia humana.

Es conveniente, por tanto, que adquieran conocimientos básicos sobre el *proceso creativo* de un film -desde la elaboración del guión hasta su puesta a punto para el estreno-, los elementos constitutivos de *la sintaxis de la imagen* y los *referentes de la narrativa* audiovisual. Este conocimiento es imprescindible para adquirir una visión concreta del fenómeno cinematográfico desde una *perspectiva formal o estilística* -conociendo, interpretando y evaluando su propio lenguaje- y, además, hará posible profundizar en el *mensaje* hasta un nivel mucho más personal e íntimo de forma más emotiva y cálida, y relacionarlo con las propias experiencias.

Así, por ejemplo, hay que “distinguir” cada uno de los elementos significativos mínimos del lenguaje cinematográfico -la toma-, que está constituida por el tamaño del plano, la angulación y movimiento de la cámara, la iluminación y otros detalles de ambientación, los sonidos, voces y silencios, etc. Y también conviene conocer el efecto psicológico que cada uno de estos elementos ejerce sobre el espectador.

Lo mismo sucede con los diferentes elementos de transición entre un plano y otro -cortes, fundidos, etc.- que se emplean con el fin de organizar en secuencias significativas los elementos básicos del lenguaje.

No es cuestión de hacer aquí un elenco de todos los conocimientos de “gramática audiovisual” necesarios para “leer” adecuadamente una película desde el punto de vista formal y expresivo pero, a modo de ejemplo, adjuntamos unas tablas que pueden ser de utilidad para la “alfabetización cinematográfica” de los profesores y los alumnos<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> En relación con este tema, pueden consultarse GARCÍA AMILBURU, M. y RUIZ CORBELLA, M., *Antropología y Cine, Dossier de trabajo*, UNED, Madrid, 2006.

## VALOR EXPRESIVO DE ALGUNOS RECURSOS CINEMATOGRAFICOS

		<b>Efecto que produce en el espectador</b>
<b>Tipos de planos</b>	<i>Panorámico</i>	Prólogo de una situación. Con paisajes, momento de pausa y contemplación.
	<i>General</i>	Controlar cada elemento de una escena, y situar al personaje dentro de un entorno
	<i>Medio y Americano</i>	Puente entre el plano general y el primer plano, sin amenazar la continuidad: se ve el entorno, la posición relativa de los personajes, y se pueden apreciar los detalles. Para escenas de diálogo.
	<i>Primer plano</i>	Muestra reacciones íntimas: pensamientos, sentimientos, etc. Complicidad con el espectador.
	<i>Primerísimo 1er plano y detalle</i>	Ejercer un mayor magnetismo sobre el espectador (ojos, boca), o señalar la importancia de un objeto.
	<i>Inserto</i>	Relación indirecta con las demás imágenes: exige esfuerzo de reflexión e interrelación con el resto.
<b>Planos con valor añadido</b>	<i>Plano/contraplano</i>	Participación en la escena completa. Contemplar las reacciones de los personajes por separado
	<i>Plano secuencia</i>	Por su naturalidad, ofrece la mayor impresión de realidad que es posible lograr en el cine.

<b>Elementos configuradores del plano</b>	<b>Efecto que produce en el espectador</b>
<i>Angulación y movimiento</i>	<i>Plano Picado</i> : si es consecuencia de mirada subjetiva, nada especial. Si no, hace al personaje vulnerable. Sensación de clausura o finalización.
	<i>Plano Contrapicado</i> : si es consecuencia de mirada subjetiva, nada especial. Si no, exaltación de lo encuadrado, o darle aspecto amenazador.
	<i>Plano Cenital</i> : Situar al espectador
	<i>Panorámica</i> : Presentación general del espacio de la acción. Situar al espectador. Relacionar dos lugares u objetos distantes. Seguir a un personaje.
	<i>Travelling</i> : Aporta fluidez a la narración. Seguir a un personaje. Alargar o acortar el tiempo de la acción, según la velocidad de desplazamiento de la cámara.
	<i>Zoom</i> : Impresión de acercarse a un objeto.
	<i>Plano grúa</i> : Transportar por el escenario.

## El potencial emotivo del cine

El ser humano dispone de dos modos complementarios para adquirir conocimiento acerca del mundo y de sí mismo. Uno de ellos se basa en el método científico y la lógica racional y es de carácter discursivo: corresponde a los ámbitos de investigación que proceden empleando el lenguaje conceptual, bien sea oral o escrito. Este medio nos proporciona un conocimiento sistemático, racional, proposicional que es, sin duda, de gran importancia para la existencia humana. Pero los hombres disponemos además de otro modo de conocer: el que nos brinda la contemplación de artística; porque las artes nos proporcionan el conocimiento intuitivo de lo valioso. Así, Susanne Langer afirma que el arte es una actividad cognitiva basada en el sentimiento. “Una obra de arte expresa el sentimiento (...) para que lo contemplemos, haciéndolo visible, audible o perceptible de alguna manera a través de un símbolo, no deducible de otro indicio. La forma artística es congruente con las formas dinámicas de nuestra inmediata vida sensible, mental y emocional. Las obras de arte son ‘proyecciones de vida sensible’ -como las llamó Henri James- en estructuras espaciales, temporales y poéticas. Son imágenes del sentimiento, imágenes que formulan el sentimiento para nuestra cognición”<sup>7</sup>.

El arte ejerce una gran influencia en la configuración de la personalidad, ya que no sólo apunta a las dimensiones racionales del ser humano brindándole información abstracta, sino que compromete, a través de la imaginación, los sentimientos, la percepción y la memoria de quien lo contempla. Por eso, el arte puede influir en la totalidad de la persona<sup>8</sup> y ha sido empleado habitualmente como medio eficaz para la educación religiosa, política o social.

Tanto la ciencia como el arte comparten la característica de crear modelos que facilitan el conocimiento del mundo<sup>9</sup>. La virtualidad del arte para suscitar emociones reside en que apela directamente a la imaginación de quien lo contempla, presentando objetos o situaciones a las que no estamos acostumbrados, o que quizá conocemos, pero que se nos ofrecen desde una perspectiva distinta o con una luz diferente. Nos propone maneras diferentes de mirar al mundo y a las demás personas, que son inseparables de

---

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>8</sup> CARROLL, N., “Aesthetics and the Educative Powers of Art”, en CARROLL, N., *Beyond Aesthetics*, p. 365.

<sup>9</sup> Cfr. EISNER, E., “The Misunderstood Role of the Arts in Human Development”, *Paper presented to The International Symposium on Human Development*, Madrid, 1991.

modos de sentirse afectado. Por eso, el arte puede ampliar el universo afectivo del ser humano, al permitirle reconocer y clarificar los sentimientos y encontrar las palabras con las que articular verbalmente estados interiores que le resultaban confusos y fugitivos hasta ese momento<sup>10</sup>.

Para comprenderlas adecuadamente es preciso movilizar nuestra imaginación porque, por su propia naturaleza, las obras de arte son siempre incompletas. Los artistas crean sus obras contando con que la audiencia completará lo que ha quedado sin expresar. Y esta tarea de completar lo omitido, indispensable para seguir o comprender una obra de arte, no sólo supone hacerse cargo de lo que ésta sugiere, implica o da por supuesto acerca de los contornos de ese mundo ficticio al que pertenece, sino que requiere también actualizar las emociones que son necesarias para su comprensión<sup>11</sup>.

Las películas, lo mismo que el resto de las producciones artísticas, amplían la mente; nos permiten encontrarnos con gente y culturas de lugares y épocas distintas, y nos permiten conocer personas muy diferentes<sup>12</sup>.

Las películas son un tipo de narración, que emplean un lenguaje audiovisual para comunicar un mensaje -son imagen sonora en movimiento- ; y, como cualquier otra narración contribuyen a educar los sentimientos a partir de lo que ya conocemos y sentimos, movilizándolo, reorientándolo y ampliándolo. Es un tipo de aprendizaje que se apoya en la actualización de lo que ya somos capaces de sentir, constituyendo una ocasión de profundizar en la comprensión de lo que sabemos y sentimos. En la medida en que las obras de arte nos inducen a reexplorar y reconfigurar lo que ya sabemos, tienen un valor educativo indudable<sup>13</sup>.

Aprendemos de las narraciones lo que significa mirar a la realidad desde un punto de vista ajeno. Nos ayudan eficazmente a imaginarnos lo que supondría ser alguien diferente a quien somos, alguien cuya historia, cultura, valores y creencias fueran muy distintas a las nuestras. Y este conocimiento tiene una gran importancia desde el punto de vista emocional, pues enriquece notablemente nuestra subjetividad ya que al permitirnos vivir de manera vicaria las experiencias vividas por otros, éstas nos afectan como si las hubiésemos vivido personalmente<sup>14</sup>.

---

<sup>10</sup> Cfr. HEPBURN, R.W., "The Arts and the Education of Feeling and Emotion", p. 172.

<sup>11</sup> Cfr. CARROLL, N., *Beyond Aesthetics.*, p. 281.

<sup>12</sup> Cfr. KILPATRICK, W., *Books that Build Character*, Touchstone, New York, 1994, p. 38.

<sup>13</sup> Cfr. CARROLL, N., "Aesthetics and the Educative Powers of Art", p. 381.

<sup>14</sup> Cfr. McFALL, L., "Fictional Truth", en CARR, D., *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*, Routledge, London, 1998, pp. 96-113.



Scruton define la *relación característica* que mantiene el lector o espectador con las narraciones como una “supresión voluntaria de la incredulidad”<sup>15</sup>, que consiste en una actitud de autoengaño conscientemente provocada y consentida. Esta libre supresión de la incredulidad hace posible “la paradoja de la ficción”, por la que se responde emocionalmente de modo real ante situaciones irreales, que se sabe perfectamente pertenecen al mundo de la ficción<sup>16</sup>. El lector o espectador es consciente de que la historia que lee o ve representada quizá nunca ha sucedido; y aunque haya ocurrido en algún momento, no está sucediendo ahí y ahora de modo real. Y aún así, la historia tiene la capacidad de provocar reacciones afectivas auténticas, motivadas por la lectura o contemplación de lo que sucede en la ficción<sup>17</sup>. Ciertamente, el espectador *siente* algo, pero el objeto de ese sentimiento no es *la realidad* que tiene delante –unas letras impresas en el papel, o dos actores que están fingiendo que uno mata a la otra– sino lo que *no está ahí*, y que, en cambio, percibe sin creérselo: la muerte de Desdémona<sup>18</sup>.

En las narraciones podemos experimentar además las emociones en estado puro, porque mientras que en el mundo real en que vivimos y actuamos podemos distraernos con otras cosas, en la ficción nada nos distrae de la pura alegría, del puro amor, de la pura amargura o la pura vergüenza; y, así, la experiencia imaginaria suscitada por la narrativa es muchas veces más intensa que la de la vida<sup>19</sup>.

Las narraciones desempeñan también un papel insustituible respecto a la constitución de la propia identidad, porque el ser humano no puede lograr su autocomprensión como una mera sucesión de experiencias personales aisladas, sino en términos de la historia o narrativa de su vida<sup>20</sup>. La diferencia entre los personajes imaginarios de las narraciones y los reales no reside en la forma narrativa dentro de la cual actúan, sino en el grado de su autonomía respecto de esa forma y de los propios hechos. Sólo en la fantasía se vive la historia que a uno le apetece. En la vida real siempre estamos sometidos a ciertas limitaciones: entramos en un escenario que no

---

<sup>15</sup> Cfr. SCRUTON, R., “Fantasy, Imagination and the Screen”, en *The Aesthetic Understanding. Essays in the Philosophy of Art and Culture*, Carcanet Press, Manchester, 1983, pp. 127-136.

<sup>16</sup> Cfr. TURVEY, M., “Seeing Theory. On Perception and Emotional Response in Current Film Theory”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997, p. 431

<sup>17</sup> SCRUTON, R., *The Aesthetic Understanding*, p. 132.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p. 131.

<sup>19</sup> Cfr. GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, pp. 116-125.

<sup>20</sup> Cfr. CROWTHER, P., “Narrative and Self-consciousness: a Basis for Virtue Ethics”, en *The Journal of Value Inquiry*, n. 36, 2002, pp. 435-443.

hemos diseñado y tomamos parte en una acción que no es de nuestra autoría. Cada uno de nosotros es el personaje principal de su propio drama y tiene un papel subordinado en los dramas de los demás, y todos nos limitamos mutuamente<sup>21</sup>.

Pues bien, estos efectos de las narraciones se potencian en gran manera cuando éstas se presentan a través del lenguaje audiovisual, es decir, en forma de película; y su influencia se deja sentir especialmente en el ámbito del desarrollo emocional de los espectadores, orientando los sentimientos en un sentido u otro.

Los vínculos que se establecen entre el cine y la activación de las emociones son tan evidentes que, en gran medida, los éxitos de taquilla se fundamentan en ellos. A los productores les interesa que las películas provoquen respuestas emocionales en el espectador, porque entonces éstas “funcionan” y “venden”: asistimos a una película romántica para llorar, y a una de horror para pasar miedo. Es más, algunos géneros cinematográficos –como el melodrama, la comedia, o las películas de terror- sólo funcionan si consiguen provocar respuestas emocionales en la audiencia<sup>22</sup>. Incluso hay autores que afirman que los géneros cinematográficos son clasificaciones que se establecen en función de los sentimientos que se ponen en juego en esos mundos de ficción donde se mueven los personajes. Es decir, que el género al que pertenece una película se establece en función de la respuesta emocional que éste pretende provocar en la audiencia<sup>23</sup>. Esta virtualidad de las narraciones audiovisuales es la que permite emplearlas como recurso didáctico en la educación de la afectividad, de modo particular entre los más jóvenes.

Vamos a fijar nuestra atención en un tipo particular de relato cinematográfico: las historias centradas en las personas, que constituyen lo que Visconti denominó *cine antropomórfico*: se trata de películas en las que se narran episodios llenos de vida, historias de hombres y mujeres que se quieren y odian, que se encuentran y sueñan, trabajan, sufren, ríen y lloran, viven y mueren. En las relaciones interpersonales que nos presenta este tipo de películas podemos ver reflejados nuestros propios conflictos existenciales.

Estas películas son aptas para emplearse con éxito en la educación de los afectos, especialmente cuando reúnen estas tres características: cuentan bien una

---

<sup>21</sup> Cfr. MacINTYRE, A., *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1987, p. 265.

<sup>22</sup> Cfr. MURRAY, S., “Imagining from the Inside”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, p 430.

<sup>23</sup> Cfr. BRENES, C.S., *¿Dé qué tratan realmente las películas?*, Ediciones Universitarias Internacionales, Pamplona, 2001, p. 118.

historia, logran una construcción original que se impone por sus cualidades plásticas y dramáticas, y expresan un tema eterno<sup>24</sup>. El dominio de la técnica no es suficiente para producir este género de obras; hace falta *algo más*, porque no sólo tienen que impresionar nuestros sentidos como agradables, terribles o hermosas sino que, sobre todo, deben *decir algo*, han de permitir al espectador captar que *tienen un significado*<sup>25</sup>.

La gran potencia del cine de cara a la configuración de la subjetividad humana reside en su fuerza vivencial, que no la poseen otros medios, porque afecta a la psique a un nivel sensorial, intelectual e imaginativo a un tiempo. Por eso, las imágenes cinematográficas se adhieren a la memoria y son capaces de interpelar nuestra conciencia mucho tiempo después de que las explicaciones sistemáticas hayan sido difuminadas por los avatares de la vida ordinaria<sup>26</sup>.

Esto es acorde con las afirmaciones que se recogen en la Ponencia, que recuerdan cómo las experiencias más clásicas en el entorno del aprendizaje y de la memoria muestran que los estudiantes sólo retienen el 10% de lo que leen, el 20% de lo que escuchan, el 30% de lo que ven, el 50% de lo que ven y escuchan al mismo tiempo, el 70% de lo que se dice y se discute, y el 90% de lo que se hace. Y por lo que respecta a la persistencia de lo aprendido, si la enseñanza es sólo oral, después de 3 horas se recuerda el 70% de lo aprendido pero, después de 3 días, sólo se recuerda el 10%; y a su vez, si el aprendizaje es sólo visual, a las 3 horas se recuerda el 72% y después de 3 días, el 20%. Pero si el aprendizaje es oral y visual al mismo tiempo, después de 3 horas se recuerda el 85%, y después de 3 días, el 65%.<sup>27</sup>

Lo que se aprende al ver una película está asociado a una sensación concreta, a un contenido imaginativo y a un determinado afecto; por eso permite captar el contenido de la acción representada con mayor viveza y recordarlo más fácilmente: porque está vinculado a las sensaciones básicas de agrado y desagrado. Además, una parte de su influencia deriva de nuestra inclinación innata a imitar lo que nos gusta. Somos seres miméticos y aprendemos por imitación, no sólo en los primeros años de nuestra vida.

---

<sup>24</sup> Cfr. AGEL, H. y G., *Manual de iniciación cinematográfica*, Rialp, Madrid, 1958, p. 30.

<sup>25</sup> Cfr. PETERS, J.M.L., *Teaching about the Film*, UNESCO, Laussane, 1961, p.36.

<sup>26</sup> Cfr. KILPATRICK, W., *Books That Build Character*, p. 23.

<sup>27</sup> Cfr. RODRÍGUEZ ORTEGA, J., *Texto e hipertexto, escuela e hiperescuela*, Premios Nacionales de Investigación Educativa, 2000. Documento policopiado, Madrid, CIDE. Citado en COLOM, A. y TOURINÁN, J.M., “La Lectura en el Siglo XXI”, XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “*Lectura y educación*”, 2007.

La intensidad y naturaleza de los afectos que experimenta el espectador dependen de tres elementos: la presentación visual de la película (planos, colores, localizaciones, decorados); el contenido de la historia (el tema, la estructura de la narración, la información que se proporciona, el carácter de los personajes); y lo que subjetivamente él mismo aporta en el acto de ver la película, porque ninguno de nosotros es una *tabula rasa* en la vida real: todos pertenecemos a una cultura concreta, tenemos una historia personal exclusivamente nuestra y poseemos unos conocimientos cinematográficos que van a condicionar nuestra apreciación de la película<sup>28</sup>. Además, siempre podemos decidir mantener un distanciamiento o sumergirnos emocionalmente en la historia que contemplamos.

Murray afirma que las emociones específicas que provoca el cine en el espectador son estas tres: la *simulación emocional* –imaginarnos lo que sienten los personajes-, la *identificación afectiva* –el contagio involuntario con los estados afectivos de los personajes- y *respuestas anatómicas* provocadas por las emociones –actos reflejos como agarrar el brazo de quien está al lado, gritos, etc.-<sup>29</sup>; *contagio emocional* que es un fenómeno que ocurre porque las emociones se pueden transmitir –como los resfriados-, sin que sea necesario ni suficiente para ello comprender esa emoción<sup>30</sup>; la *empatía* que lleva a realizar el proceso imaginativo de suponer lo que uno experimentaría si se encontrara en el lugar de la persona que siente esa emoción; y la *identificación*, que se produce cuando el espectador se sitúa imaginativamente en el lugar de la otra persona. El cine provoca en el espectador estos tipos de procesos y reacciones con gran facilidad, precisamente por la fuerza expresiva de este medio<sup>31</sup>.

Como ya hemos apuntado, las narraciones cinematográficas pueden compararse con las experiencias de la vida real, en lo que se refiere al conocimiento que nos proporcionan y a los afectos que pueden suscitar<sup>32</sup>. Pero para que el cine constituya un instrumento que colabore de manera eficaz en la educación emocional del espectador es muy conveniente, en primer lugar, *educar a éste para ver cine*. Cuando se tiene un mínimo de formación cinematográfica es más fácil experimentar las emociones suscitadas por las narraciones cinematográficas con la suficiente distancia como para no

---

<sup>28</sup> Cfr. PLANTINGA, C., “Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, p. 382.

<sup>29</sup> Cfr. MURRAY, S., “Imagining from the Inside”, p. 425.

<sup>30</sup> Cfr. GOLDIE, P., *The Emotions*, pp. 189-190.

<sup>31</sup> Cfr. *Ibid.*, pp. 194-205.

<sup>32</sup> Cfr. URPI, C., “Valores educativos del cine de ficción”, en NAVAL, C. y URPI, C. (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral*, EUNSA, Pamplona, 2001, p. 192.

sentirse personalmente agredido por lo que se está viendo y distinguir entre lo representado y su representación<sup>33</sup>.

Por el contrario, quien asiste a la proyección de una película empatizando directamente con la emoción que se representa y no con la emoción representada, se encuentra en la situación del que, por ejemplo, insultaría al actor que hace de “malo” cuando lo vea por la calle. Por eso, no se debe asistir a una representación con la misma actitud con la que se asiste a una escena en la vida real, porque, en ese caso, más que de espectador habría que hablar de *participante*, lo que denotaría una clara muestra de “analfabetismo estético”<sup>34</sup>, como se pone de manifiesto de un modo tragicómico en la genial película de Woody Allen “La Rosa Púrpura de El Cairo”.

Toda obra de arte aporta a quien la contempla un doble placer: el placer de su *recepción* -que constituye el placer estético por excelencia y que es fruto de las emociones estetizadas-, y el placer de su *contenido*, de aquello de lo que trata, de lo que transmite -que es el agrado que proviene del tema, y que se obtiene como resultado de la apreciación de la obra-. Y es muy importante aprender a diferenciar uno del otro, aunque no sean empíricamente separables.

Por eso, uno de los primeros pasos de la “alfabetización cinematográfica” consiste en hacer a las personas capaces de distinguir “si les ha gustado la representación” -la manera como ha sido ofrecida a nuestra consideración una historia-, de “si les ha gustado ver representado en la pantalla determinado tema”-, para no confundir el mérito estético de una obra con otro tipo de evaluaciones -éticas, históricas, religiosas, sociales, etc.-<sup>35</sup>, aunque en el juicio global que se emita sobre una película se integren, lógicamente, todos estos elementos.

Para concluir, mencionaremos algunos de los principales efectos que tiene el lenguaje cinematográfico sobre la emotividad humana:

El cine proporciona una ampliación de nuestras experiencias, las refuerza y clarifica. Las narraciones nos proveen de un “espacio potencial” en el que podemos explorar las posibilidades de la vida<sup>36</sup>. Es lo que Grimaldi llamó “experiencias virtuales”, al preguntarse “¿Cómo podemos tener ya la experiencia de lo que no hemos experimentado todavía? (...) Sólo podemos experimentar sin haber vivido si hemos realizado esas experiencias de manera virtual. Esa facultad paradójica que nos hace

---

<sup>33</sup> MAILLARD, Ch., “Emociones estéticas”, en *Themata*, n. 25, 2000, p. 52.

<sup>34</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 50.

<sup>35</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 52.

<sup>36</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Upheavals of Thought*, p. 238.

vivir lo que no se puede confundir con un sueño o un ensueño ni tampoco con una alucinación cualquiera es la *ficción*, ese tipo culto de alucinación libremente provocada, entretenida y controlada<sup>37</sup>. El papel educativo de estas ficciones consiste en que nos cultivan al hacernos experimentar sucesos que vivimos como si fueran casi reales, sabiendo que no tienen ninguna realidad. Estas experiencias nos permiten dar cabida en nuestra mente a personas que nos parecen extrañas y aterradoras, incluso que nos perturban, tienen lugar en un “espacio potencial” protegido, donde nuestra seguridad personal no está amenazada; y así comprendemos aún mejor la geografía de nuestros sentimientos, porque tenemos la posibilidad de examinar nuestras reacciones emocionales en un contexto de absoluta seguridad, en el que no se corre ningún riesgo<sup>38</sup>. Esto constituye, sin duda, una especie de “ensayo” para la vida, para cuando se presente una situación real de características semejantes. Al haber vivido de manera “virtual” una situación, estamos en mejores condiciones de acertar al presentarse los dilemas reales que aparecen en toda existencia humana; especialmente cuando nos toca enfrentarnos a los grandes temas que preocupan al hombre: el paso del tiempo, el amor, el sentido de la vida, la muerte, etc.

El cine puede suscitar en el espectador sentimientos que le lleven a auto examinarsse, o a ejercer una adecuada crítica social, porque no sólo nos animan a experimentar emociones tales como la simpatía, la empatía o la identificación con los personajes que vemos representados, sino también a juzgarlos y formular preguntas sobre ellos y sobre las emociones que experimentamos en relación con ellos; actitudes perfectamente compatibles con la *inmersión* en la obra que estamos contemplando. Pero, por otra parte, conviene aprender a no dejarse llevar por el sentimentalismo estéril, o el emotivismo falto de fundamento<sup>39</sup>.

Asimismo, el cine puede favorecer el examen crítico de personajes y situaciones, ya que tiene el poder de romper tópicos y estereotipos sentimentales. En ocasiones existe el peligro de moverse según clichés emocionales dictados por la cultura en la que vivimos y que parecen sugerirnos: “*esto* es lo que uno debe sentir en situaciones como *ésta*”. Nos convertimos así en esclavos imitadores de lo mediocre, asumiendo esos estereotipos sin reflexionar sobre lo que constituiría una respuesta afectiva adecuada en nuestra situación particular. Estos estereotipos pueden acabar

---

<sup>37</sup> GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, pp. 116-117.

<sup>38</sup> Cfr. NUSSBAUM, M.C., *Upheavals of Thought*, p. 244.

<sup>39</sup> Cfr. PLANTINGA, C., “Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism”, p. 383.

conduciendo hacia un sentimiento de inevitabilidad en relación con lo que no es inevitable en modo alguno. En estos casos, el contacto con narraciones cinematográficas puede ayudarnos a descubrir que otros modos de sentir, pensar y actuar son posibles, y puede contribuir positivamente a que alcancemos la libertad emocional, que no consiste en vernos libres de nuestros afectos, sino en ser sinceros, honestos, auténticos y señores respecto a ellos<sup>40</sup>. Si una persona no comprende ni reflexiona sobre sus propios sentimientos tiende a convertirse en su presa y, por tanto, es menos libre. Para alcanzar esta libertad emocional, para modificar un patrón afectivo negativo es imprescindible, en primer lugar, poder “poner nombre” a las emociones que experimentamos. Porque, al existir una clara conexión entre los sentimientos y la percepción, el empobrecimiento perceptivo es, al mismo tiempo, empobrecimiento y falta de libertad emocional<sup>41</sup>.

Pero, como contrapartida, hay que tener presente que, de la misma manera que el cine puede sugerir nuevas vías para el desarrollo de afectos y actitudes, puede convertirse también en el mayor proveedor de nuevos estereotipos sentimentales, reemplazando un conjunto de clichés por otro diferente, creado por las películas. Y así, no es inusual que muchos jóvenes busquen en el cine información acerca de lo que está permitido pensar, sentir o hacer en la sociedad: qué actitudes están condenadas socialmente, y a cuáles conviene adaptarse para triunfar. Por eso, el empleo del cine como un medio retórico para la educación emocional entraña el riesgo de producir estereotipos de *segundo* orden; y son los profesores quienes tienen que idear estrategias para minimizar ese riesgo. Una de ellas podría ser presentar a la consideración de los alumnos el mayor y más variado número de ejemplos, de tradiciones diversas, sin centrarse en un único modo de expresión artística o conducta<sup>42</sup>. Hay que esforzarse para que quede siempre claro que el “así es como las cosas podrían ser” que presenta cada película no significa afirmar que “las cosas no pueden ser de otra manera”. Y ésta es, sin duda, una tarea de la educación.

---

<sup>40</sup> Cfr. HEPBURN, R.W., “The Arts and the Education of Feeling and Emotion”, pp. 174-175.

<sup>41</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 175.

<sup>42</sup> Cfr. *Ibid.*, p. 179.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGEL, H. y G., *Manual de iniciación cinematográfica*, Rialp, Madrid, 1958.
- BRENES, C.S., *¿Dé qué tratan realmente las películas?*, Ediciones Universitarias Internacionales, Pamplona, 2001.
- CARROLL, N., “Aesthetics and the Educative Powers of Art”, en CARROLL, N., *Beyond Aesthetics. Philosophical Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- CASSIRER, E., *Filosofía de las Formas Simbólicas*, FCE, México, 1972.
- CHOZA, J., *Al otro lado de la muerte. Las elegías de Rilke*, EUNSA, Pamplona, 1991.
- CROWTHER, P., “Narrative and Self-consciousness: a Basis for Virtue Ethics”, en *The Journal of Value Inquiry*, n. 36, 2002, pp. 435-443.
- EISNER, E., “The Misunderstood Role of the Arts in Human Development”, *Paper presented to The International Symposium on Human Development*, Madrid, 1991.
- GARCÍA AMILBURU, M. y RUIZ CORBELLA, M., *Antropología y Cine, Dossier de trabajo*, UNED, Madrid, 2006.
- GOLDIE, P., *The Emotions. A Philosophical Exploration*, Oxford University Press, Oxford, 2002.
- GRIMALDI, N., “El aprendizaje de la vida a través del cine y la literatura”, en *Nuestro Tiempo*, diciembre 1994, pp. 116-125.
- HEPBURN, R.W., “The Arts and the Education of Feeling and Emotion”, en HIRST, P. y WHITE, P. (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Routledge, London, 1998, vol. 4, pp. 171-185.
- KILPATRICK, W., *Books that Build Character*, Touchstone, New York, 1994.
- MacINTYRE, A., *Tras la virtud*, Crítica, Barcelona, 1987.
- MAILLARD, Ch., “Emociones estéticas”, en *Themata*, n. 25, 2000, pp. 49-53.
- McFALL, L., “Fictional Truth”, en CARR, D., *Education, Knowledge and Truth. Beyond the Postmodern Impasse*, Routledge, London, 1998, pp. 96-113.
- MURRAY, S., “Imagining from the Inside”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*. Oxford University Press, Oxford, 1997, pp. 412-430.
- NUSSBAUM, M.C., *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001.



- PEREIRA DOMÍNGUEZ, C., *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*, PPU, Barcelona, 2005.
- PETERS, J.M.L., *Teaching about the Film*, UNESCO, Laussane, 1961.
- PLANTINGA, C., “Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism” en ALLEN, R. y SMITH, M. (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- RODRÍGUEZ ORTEGA, J., *Texto e hipertexto, escuela e hiperescuela*, Premios Nacionales de Investigación Educativa, 2000. Documento policopiado, Madrid, CIDE. Citado en COLOM, A. y TOURIÑÁN, J.M., “La Lectura en el Siglo XXI”, XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “*Lectura y educación*”, 2007.
- SCRUTON, R., “Fantasy, Imagination and the Screen”, en *The Aesthetic Understanding. Essays in the Philosophy of Art and Culture*, Carcanet Press, Manchester, 1983.
- TURVEY, M., “Seeing Theory. On Perception and Emotional Response in Current Film Theory”, en ALLEN, R. y SMITH, M., (Eds.), *Film Theory and Philosophy*, Oxford University Press, Oxford, 1997.
- URPI, C., “Valores educativos del cine de ficción”, en NAVAL, C. y URPI, C. (Eds.), *Una voz diferente en la educación moral*, EUNSA, Pamplona, 2001.

# EL NUEVO LECTOR Y LOS CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN

M<sup>a</sup> Esther Olveira Olveira  
M<sup>a</sup> del Carmen Gutiérrez Moar  
Universidad de Santiago de Compostela

*“Lo fundamental, lo esencial es leer y escribir, cualquiera que sea el modo. Mientras que la persona conserve el disfrute placentero por la lectura y la escritura, cualesquiera que sean las circunstancias que la rodean, conservará a la vez lo mejor de su condición humana”.*

**Mariano Baquero Goyanes**  
**1923-1984<sup>1</sup>**

## INTRODUCCIÓN

Esta addenda trata de desarrollar distintos aspectos de la Ponencia tercera titulada: «*La Lectura en el siglo XXI*». En este sentido, nos centramos en presentar cuál es y será el maridaje entre la lectura y la educación, cómo se configura la competencia lectora, cuál es el perfil del lector de siglo XXI al incorporar las nuevas tecnologías al proceso lector y qué cambios ha de asumir el ámbito de la educación y la formación de los profesionales de la educación y de otras parcelas de la realidad y sus profesionales relacionados con él ante nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje del proceso lector.

## LECTURA Y EDUCACIÓN

Las cuatro habilidades lingüísticas básicas que realizan los niños son: escuchar, hablar, leer y escribir. Aunque el desarrollo de todas y cada una ha de configurarse “en” y “por” el valor que reciben en conjunto en este trabajo, sólo nos referiremos a la lectura.

La primera labor a realizar ha de ser el análisis conceptual por lo que conjugaremos el verbo leer, qué es la lectura, qué es ser lector, cuál es el significado de enseñar a leer, y si existe crisis en la lectura.

El *verbo leer*, significa sumergirse dentro de los textos escritos, visualizar lo impreso y comprenderlo<sup>2</sup>, *la lectura* es una ventana que se abre bajo la configuración de un proceso cíclico: óptico, perceptual, sintáctico y semántico<sup>3</sup> que nos conduce a la adquisición de información, la transmisión del patrimonio cultural y el fomento de la capacidad creativa (**función representativa**), busca formular preguntas, plantear

---

<sup>1</sup> <https://www.educarm.es>. Citas lectura y <http://www.cervantesvirtual.com> © Fundación Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<sup>2</sup> La comprensión de lo leído esta condicionada por el tipo de texto, su forma y su contenido.

<sup>3</sup> Habilidades de decodificación y comprensión.

problemas, llevarnos a la reflexión e indagación (**función apelativa**) y produce emociones y activa la imaginación (**función expresiva**). Así, ser *lector* implica desde los parámetros ausubelianos del aprendizaje por descubrimiento y el significativo asumir un rol activo cuyas características son: Tener conocimientos y experiencias previas, formular hipótesis y realizar inferencias, efectuar interpretaciones y saber recapitular, resumir y ampliar la información. En consecuencia, para llegar a ser un lector activo el significado de *enseñar a leer* reside en tres etapas: fonológica, alfabética y ortográfica. La primera se ocupa del desarrollo de la atención y memoria visual, la segunda está centrada en el código alfabético y en la correspondencia grafema-fonema y la tercera, en aplicar las reglas de la unión grafema-fonema. La armonía en estas fases del proceso lector llevarán al que aprende a la comprensión del texto.

Configurar este binomio *-lectura y educación-* nos introduce en el proceso lector, es decir, en su enseñanza-aprendizaje como elemento determinante del desarrollo y maduración del aprendiz. Identificamos su “potencial formativo” más allá del éxito académico, porque nos abre puertas hacia el aprendizaje, la cultura, el desarrollo de la inteligencia, la educación de la voluntad, etc.

La lectura tiene un gran valor instrumental por lo que es una cuestión nuclear del sistema educativo a través de la animación a la lectura y la importancia de la práctica lectora que se ha de convertir en el hábito de la lectura voluntaria. Es este hábito para los niños y jóvenes un proceso decisional que han de tomar en libertad más allá de las lecturas obligadas o programadas.

Podemos y debemos de hablar hoy de *crisis en la lectura*. Si nos referimos al valor objetivo que el país ha obtenido en la prueba de lectura de los informes PISA- Programme for International Student Assessment- (2000 y 2003) donde los alumnos españoles alcanzan una puntuación de 493 y 481 respectivamente sobre la media de la OCDE -Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico- que es de 500 podríamos responder que sí, porque las puntuaciones indican la existencia de un leve retroceso en la competencia lectora. Sin embargo, aunque la lectura no posee un gran puesto en el uso del tiempo libre y de ocio de los españoles, España es el quinto país del mundo en producción editorial. Esta situación nos permite afirmar que aunque la lectura no esté de moda aumenta la actividad y el número de lectores. Entonces, ¿qué pasa realmente?. Creemos que estamos ante una fase de cambios que nos obligará a transformar el significado de leer y de la lectura, de los lenguajes y con ellos del lector.

## LA COMPETENCIA LECTORA

Sabemos que la lectura es una competencia aprendida y que no existe unanimidad en lo que se puede entender por competencia lectora, pero para llegar a su adquisición diferenciaremos otros vocablos que la determinan. Por lo tanto, hemos de hablar de la adquisición de otras habilidades:

☞ Capacidad lectora: Conjunto de procesos perceptivos que permiten transformar las entradas –inputs- que es el patrón visual representado por las palabras escritas - grafemas- <sup>4</sup>en salidas –outputs- que es la representación fonológica -fonemas- al ser pronunciadas.

☞ Actividad lectora: Hace referencia a los sucesos que ocurren en el cerebro y el sistema cognitivo<sup>5</sup> que apoya el cerebro y los órganos sensoriales y motores.

☞ Ejecución lectora: Atiende al resultado, es decir, el éxito de la actividad lectora.

En general, el objetivo de estos procesos específicos de la lectura es representar el material escrito -capacidad lectora- para ser utilizado por el sistema cognitivo -actividad lectora- y alcanzar la comprensión lectora -ejecución lectora-.

La estructuración del aprendizaje por competencias, centra la atención de pedagogos y educadores en la actualidad. El concepto de *competencia* alude a la capacidad de poner en práctica habilidades, conocimientos y actitudes para enfrentarse y poder resolver adecuadamente problemas y situaciones. La formación en competencias se basa en comprender y actuar responsablemente en la realidad de la vida cotidiana, de ahí que una evaluación por competencias se centrará en las capacidades más que en el mero contenido, en un contexto dinámico, de desarrollo progresivo.

Cómo afecta el concepto de competencia al proceso lector. Según los autores de la ponencia primera la **competencia lectora** se configura en un *“recorrido, desde el uso instrumental de la lectura, a su empleo como medio para la participación en los significados ya construidos, y hasta la interiorización de la lectura, de una lectura que produce gozo. Esta tensión entre lo instrumental y pragmático contra lo desinteresado y gozoso lleva adherida la cuestión de cuán temprana debe ser la intervención educativa para facilitar el aprendizaje de la lectura. El aprendizaje debe coordinarse con la maduración, si*

---

<sup>4</sup> Además hemos de tener en cuenta la forma ortográfica de la palabra que se define como la secuencia ordenada de grafemas.

<sup>5</sup> Sistema complejo de procesamiento de la información que incluye los conocimientos previos de los individuos (representaciones) y los medios para operar sobre esos conocimientos (procesos).

bien ésta se puede provocar gracias a procesos de estimulación multisensorial, principalmente visual y táctil.” (Etxeverría, Janer, Pereira y Vázquez, 2007, p. 18).

Para los autores de la ponencia tercera, la **competencia lectora** es específica a una familia concreta de situaciones y asumen la definición de Marchesi (2005, p. 20) como:

*“La organización de los conocimientos de los alumnos en una red funcional, que se aplica a una familia de situaciones, que está orientada por una finalidad, que está formada por recursos cognitivos, afectivos, sociales y “metacognitivos”, y que se orienta a la acción y a la resolución de tareas. Una competencia es saber, saber hacer, saber hacer con otros y saber cuando y por qué hay que utilizarla”.* (Colom y Touriñán, 2007, p.11).

En resumen, la competencia lectora considera la medición en tres aspectos que es necesario dominar para comprender adecuadamente lo que se lee. Estos dominios son obtención de información, interpretación, reflexión y evaluación, es decir, todos los procesos que permiten al sujeto ser eficiente en la lectura ante cualquier tipo de texto, situación o actividad (información y comprensión<sup>6</sup>).

## **EL LECTOR DEL SIGLO XXI**

El nuevo milenio o el Tercer Milenio (S. XXI) era un reto en el quehacer educativo y en su seno también está la lectura. Por ello, tenemos que revisar el concepto de lectura, redefinir que es leer, configurar nuevos lenguajes y configurar el perfil del lector del siglo XXI.

- ?? Ser una persona joven y urbana.
- ?? Posición económica elevada.
- ?? Consumidor de las TICs en la red.
- ?? No le gusta la lectura en formato tradicional, no ha sido ni es lector de libros.
- ?? Falta de cultura literaria y de competencia lectora.
- ?? Deficiencia en el manejo del código escrito: dificultad para crear mensajes.
- ?? Posee dificultades para descifrar mensajes: pobreza léxica, incorrecciones ortográficas, morfosintácticas y semánticas.

---

<sup>6</sup> Según León (2004) existen distintos tipos de comprensión. (1) Comprensión empática que permite entender los sentimientos y las emociones de los demás, (2) Comprensión orientada a una meta (3) Comprensión simbólica y conceptual que se centra en el lenguaje, sus significados y los distintos niveles (léxico, gramatical, conceptual, metafórico, etc.), (4) Comprensión científica que se asocia a los conocimientos científicos y académicos y a los textos expositivos, (5) Comprensión episódica y espacial referida a la información espacial y a los tipos de expresión gráfica (fotos, gráficas, tablas, dibujos, diagramas, esquemas, etc.) y (6) Comprensión metacognitiva o la información que el lector tiene de su grado de comprensión, el esfuerzo cognitivo que realiza y el control de la comprensión.

?? Sus experiencias lectoras se asocian a al lenguaje escrito y oral vinculado a la televisión, cine, ordenador-internet, juegos electrónicos. Se presenta como un lector polivalente, es decir, es capaz de moverse entre todos ellos.

?? Su acto lector es complejo, porque las TICs determinan nuevos lenguajes y nuevas formas de lectura.

Aunque el perfil se centra en los jóvenes que son los que han nacido dentro del uso y la configuración de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) en la realidad social y educativa también somos conscientes, que otro de los retos de los distintos profesionales –educadores, bibliotecarios, periodistas, editores, etc.- está en abrir posibilidades formativas adaptadas a las demandas de toda la población incluso creando actividades intergeneracionales. Por esta razón, creemos que la acepción de nuevo lector afectará a toda la población en general -niños, jóvenes, adultos y personas mayores- que dan entrada a las TICs en su vida personal y/o profesional.

Hoy, la sociedad del conocimiento camina en la dirección de configurar un *lector polivalente*, es decir, aquel que es capaz de adentrarse y dominar el proceso lector a través de distintas formas de lectura (Peña Borrero, 2005).

## **CAMBIOS EN LA EDUCACIÓN**

La educación en general y la escuela en particular no pueden cerrar los ojos a la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) que en el caso concreto de la lectura nos van a conducir a una forma particular de ver y comprender la pluralidad y heterogeneidad de los textos, relatos y escritos (orales, visuales, telemáticos, etc.). Entramos en un *cambio paradigmático* que nos lleva hacia a la transformación de distintos perfiles profesionales (educadores y profesionales de la educación, editores, periodistas,...), de contextos, modos y contenidos para leer, y diferentes públicos.

La escritura y el texto escrito convencional –textos y libros- hace tiempo que han dejado de ser los reyes para expandirse y crecer en la configuración de la realidad formativa de la lectura. No es la “guerra”, ni una “crisis de la lectura”, ni mucho menos un intento de “salvar la lectura tradicional”. De lo que se trata es de ir abriendo paso a otras opciones audiovisuales como en su momento lo hicieron la televisión, el cine. Ahora, los ordenadores e Internet nos adentran en la reducción del nealfabetismo<sup>7</sup>, o lo

---

<sup>7</sup> Este vocablo hace referencia a la situación de las personas que saben y pueden leer pero no lo hacen.

que es lo mismo, la pereza por la lectura tradicional y la fascinación por los nuevos soportes de lectura -hipertextos, e-books, blogs, etc.-.

Identificaremos, en primer lugar, las **modificaciones generales** que afectan y obligan a cambiar las realidades formativa y educativa de la lectura. Podemos citar:

- ☞ Repensar el sistema educativo en todos sus niveles desde las exigencias de la sociedad del conocimiento y la renovación tecnológica.
- ☞ El uso de las Nuevas Tecnologías (NNTT) ha simplificado tareas, disminuido distancias en la comunicación y economizado costos y tiempos educativos.
- ☞ Los nuevos entornos educativos para garantizar el acceso a la *formación on line* y a la creación de *redes y campus virtuales*.
- ☞ Será obligatoria la transformación de los *Planes de Estudio* de las distintas titulaciones desde una doble vertiente. Una, para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y otra, con la finalidad de responder a las exigencias de la incorporación de las TICs a la formación de los futuros profesionales de los distintos ámbitos y áreas de la realidad socioeducativa.
- ☞ Remarcar la importancia del trabajo en equipo desde la *creación de grupos interdisciplinarios y multiprofesionales*. Ya que sólo así abordaremos realmente el cambio y la transformación de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.
- ☞ Garantizar la *formación permanente* de los profesionales para adquirir las competencias<sup>8</sup> que exige la brecha digital. Debemos movernos desde un enfoque instrumental (conocer las TICs: hardware y software) hacia la implantación de nuevos enfoques pedagógicos y didácticos (que hacer con las TICs en el aula: cómo afectan a la metodología docente). La finalidad última es el cambio de actitudes que modifiquen la organización docente y aumenten los proyectos de incorporación de las TICs a la práctica educativa.

---

<sup>8</sup> Definimos competencia como un “*saber hacer razonado para enfrentarse a la incertidumbre. De esta manera, las competencias no podrán abordarse únicamente como comportamientos observables sino como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones diversas, donde se combinan conocimientos (...), habilidades, actitudes y valores, con tareas que se tienen que desempeñaren determinadas situaciones. Estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción-actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral y profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad. Integran el saber conocer (observar, analizar, comprender y explicar), el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), el saber estar (participación y trabajo colaborador), y el saber ser (automotivación, iniciativa, liderazgo y creatividad), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y las condiciones de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica y espíritu de reto, asumiendo al mismo tiempo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano. Las competencias, en definitiva, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivos-afectivos), así como también por procesos públicos y demostrables, en tanto implican elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad*” (Jover y Otros, 2005, p. 68).

- ☞ Identificar y ofrecer una nueva reorganización de los *espacios escolares*. Es necesario pensar en una nueva *arquitectura escolar*.
- ☞ Identificar y ofrecer otra reorganización de los *tiempos escolares* y de la *relación docente-discente*.
- ☞ Cambios en los proyectos educativos de los centros educativos que reduzcan los problemas de incorporación de las TICs a la realidad formativa del centro.

En segundo lugar, abordaremos los **cambios específicos** de algunos profesionales que se enfrentan a la lectura del siglo XXI:

### ? Profesionales de la educación

- Unir el conocimiento de las distintas áreas culturales y del saber y el conocimiento de la educación para que el proceso de intervención pedagógica signifique la presencia de cambios e innovaciones educativas en el proceso de incorporación de las TICs al diseño y desarrollo curricular.
- Afrontarán la reorganización del espacio en las aulas, es decir, informatizar las aulas.
- La configuración de actividades desde distintas áreas culturales y del saber.
- Las transformaciones didácticas deben responder a otras formas de enseñar (metodologías docentes) y a la creación de materiales y recursos adaptados a las nuevas necesidades y contextos formativos (software educativo).

### ? Bibliotecarios y documentalistas

- Utiliza los medios y las técnicas de gestión para transmitir a la dirección las necesidades y los cambios del servicio.
- Se establecen otras fuentes de *búsqueda de información*. Las bibliotecas y los centros de documentación se convierten en un elemento clave para favorecer el acceso a la información y a la formación-docencia y el aprendizaje flexible y abierto.
- Desarrolla y gestiona servicios (catálogo, préstamo, acceso al documento electrónico, a bases de datos, revistas, conexión con sitios web,...) que mantendrá adaptados al proceso de incorporación de las TICs sin olvidarse de que debe ser la mejor opción posible.



- Se convierte en un organizador y gestor de la información que evaluará-filtrará críticamente para adaptarse a las demandas de los clientes.
- Sus habilidades comunicativas y su capacidad para trabajar en equipo lo convierten en un formador de usuarios.
- Las características que debe cumplir una biblioteca virtual son:
  - 📖 Entorno atractivo y de fácil manejo.
  - 📖 Contenidos específicos.
  - 📖 Servicios personalizados para cada usuario.
  - 📖 Respuesta inmediata (“just in time”).
  - 📖 Formación en línea (“on line”).

### ? Editores-Profesionales del sector del libro

- Las NNTT reducen tareas y las formas de comunicación, economizan costos y tiempo en la edición de materiales.
- Generarán otras vías para la creación de materiales y recursos adaptados a las nuevas necesidades.
- Desde el punto de vista de la edición existe un nuevo concepto de trabajo editorial centrado en las ediciones electrónicas (*libro en disco compacto o en red*)
- En cuanto al *proceso de publicación*, los aportes tecnológicos agilizan los subprocesos de escritura, captura, corrección, composición tipográfica, diseño, formación e impresión.
- Los editores facilitan a los autores la posibilidad de tener sus títulos en línea y cobrar los derechos de lectura mientras que a los lectores o usuarios se les vende la lectura en pantalla durante un tiempo pero no puede bajarla a su ordenador ni imprimirla.
- La composición tipográfica ve reducido su margen de error porque los nuevos programas permiten eliminar la fotocomposición.
- En los sistemas de impresión es menos costoso y de mejor calidad. El beneficio reside en la impresión por demanda, es decir, al momento donde todos los documentos impresos son originales. La clave reside en que la tirada se efectúa desde archivos ubicados en un ordenador.

- Los libros electrónicos (e-books) para ser leídos en pantalla pueden tener dos formatos: Los que se editan en discos compactos (CD's) y los que se publican en Internet.
- Los e-books en CD's presentan dos modelos, los que permiten trabajar con sistemas multimedia o interactivos (atlas, enciclopedias, diccionarios,...) o textos extensos (obras literarias, trabajos académicos,...).
- Las ediciones electrónicas de textos para ser leídos en medios digitales exigen redefiniciones de conceptos como: el libro, portales electrónico, a disposición de los lectores (librerías: venta de libros, catálogos bibliográficos,...), acceso a distinto tipo de información, lectura gratuita, etc.
- Algunas recomendaciones para las ediciones electrónicas o digitales de documentos son:

📖 *Composición en bandera*, es decir, con justificación a la izquierda porque ayuda al ojo a seguir la línea y no perderse entre líneas.

📖 Las *referencias bibliográficas* deben seguir las normas habituales y estar ordenadas alfabéticamente<sup>9</sup> y aparecer con sangría francesa.

📖 El *empleo de blancos en pantalla* es variable ya que debe guardar un equilibrio visual para facilitar la lectura.

📖 En los textos académicos se sustituirán las notas al pie de página<sup>10</sup> se sustituyen por un número entre corchetes o entre paréntesis<sup>11</sup> que unido a un *código html* al posicionar el ratón en la zona del número se despliega la información a la que hace referencia.

📖 En la *codificación de los textos*<sup>12</sup> hay diversas opciones: a) Insertar textos sin codificación y dejar que el lector lo haga según sus necesidades, b) que el editor incluya recomendaciones para el lector y él decida la mejor opción. La finalidad es que el lector pueda leer en su pantalla con la máxima comodidad.

---

<sup>9</sup> En las referencias ordenadas alfabéticamente cuando hay varias obras de un mismo autor ha de repetirse el nombre del autor en cada una de ellas.

<sup>10</sup> Números volados.

<sup>11</sup> [1] o (1).

<sup>12</sup> Formato y tamaño de la fuente (tipo de letra).

📖 Los índices se relacionan con todas las partes del documento a través del empleo de *links*.

📖 Aunque no hay una *caja de composición* estricta se debe respetar que no hay una medida para la altura pero sí para el ancho.

📖 Se recomienda que se empleen diez o doce *palabras por línea*, pero han de tenerse en cuenta otras situaciones: En textos de una columna quince palabras por línea, a dos columnas de cinco a ocho palabras por línea, etc.

- En cuanto a los *derechos de autor* ha de pensarse en un cambio legislativo en cuanto a la protección de obras en soporte electrónico y en Internet. Las leyes a aplicar son diferentes en cada país, sin embargo, hay una serie de recomendaciones generales que son aconsejables:

📖 Asignar un ISBN para libros en red y un ISSN en el caso de publicaciones periódicas electrónicas.

📖 Luchar contra la piratería, es decir la protección del documento a través de algoritmos encriptados para que no se pueda bajar, copiar, imprimir,... un texto sin permiso (© copyright) de su/s autor/es.

📖 Normas de cómo referenciar un libro electrónico. Debemos reflejar la fuente correctamente: Escribiremos el nombre del autor (apellidos e inicial del nombre), año de publicación, título del texto en cursiva, la dirección web (<http://www.>) y fecha de consulta de la misma.

- Aumentan las personas que *recomiendan libros*. Tradicionalmente esta labor era realizada por librerías, bibliotecarios, críticos, tertulianos, columnistas de opinión, editores,... pero ahora, hemos de pensar en la acción o interconexión realizada por los lectores en la red como complemento de los ya existentes. En muchas páginas webs los lectores pueden dejar constancia escrita de los comentarios que les suscitan las obras y los documentos consultados y leídos.

## ? Periodistas

- Durante el siglo XXI entramos en la primera década del periodismo en red, a través de Internet o en línea. Esta nueva situación nos adentra en interesantes desafíos y deseos dentro de las telecomunicaciones donde la

informática y la digitalización se configuran como la tela de araña del mundo global (comunicación ciberespacial).

- El escenario de la comunicación en red o digital une la dimensión global o total y local en el paradigma o modelo glocal<sup>13</sup>.
- El lenguaje multimedia del diario digital une texto, sonido e imagen.
- Internet se convierte además en una red de contenidos donde el hipersector (hipertexto, links, blogs,..) domina la sociedad de la comunicación e información.
- La finalidad de los medios digitales ha de ser fomentar la participación de los usuarios con la intención de que creen bifurcaciones en los accesos a la información en función de sus intereses, por lo tanto buscan sujetos activos en este nuevo medio comunicacional.
- El trabajo con medios digitales obligan a configurar y consolidar la creatividad, el trabajo individual y los equipos de profesionales específicos (creativos, infógrafos, fotoperiodistas,...) para elaborar contenidos de calidad (organización, planificación, edición,...).
- La nueva era del trabajo periodístico implicará complementar las ediciones impresas y las digitales.
- Las versiones digitales de los diarios cambian la práctica periodística al exigir que la información y la noticia adquieran velocidad y brevedad, es decir, deben ajustarse al hecho concreto porque el lector busca lo inmediato.
- Sin embargo, ante los cambios que se avecinan el trabajo periodístico tendrá los mismos componentes básicos: el espacio que se generará en libertad, el destinatario que será el público y el instrumento reconocido como el trabajo con rigor.

En conclusión, hablar de lo que se mantiene y lo que cambia en el proceso de la lectura desde el siglo XXI en adelante significará articular un *proceso de adaptación* que se configura en dos subprocesos: *Asimilación* y *acomodación* de los profesionales y lectores, del contenido, la forma de acceso,...para que abarque a la mayoría de la población en una gran aldea global.

---

<sup>13</sup> La máxima de este modelo de intervención es: “Piensa globalmente para actuar localmente”.

Para finalizar, nos gustaría recoger unas consideraciones finales sobre hacia dónde va el futuro de la lectura. En primer lugar, nos hacemos eco de las ideas expresadas en la Declaración de Cáceres sobre la lectura en el siglo XXI<sup>14</sup> donde se expresa:

*“Sin lectura no hay educación posible. [...]. Porque sólo a través de la lectura, la sociedad de la información en que vivimos alcanza su máximo grado. Y su definitiva justificación, al permitir [...] que a través del ejercicio lector, un enriquecimiento personal y colectivo; en auténtico conocimiento que nos haga crecer como individuos y nos fortalezca como sociedad. Hablamos de una lectura que hoy extiende sus territorios con la incorporación de las múltiples posibilidades derivadas del mundo digital que, lejos de ser una amenaza, se constituye en un nuevo horizonte de infinitas posibilidades para el que resulta imprescindible, y urgente, la formación de lectores activos, con suficiente capacidad de comprensión y análisis, que hagan de la lectura una práctica usual en sus vidas.*

*Es esta una oportunidad que estamos obligados a brindar a todas las ciudadanas y ciudadanos, en condiciones de máxima igualdad, convirtiendo así a la lectura en algo más que en una habilidad, una destreza o una técnica: leer - saber leer, querer leer , poder leer - debe de ser asumido como un derecho universal. Y, al mismo tiempo, como una dimensión social irrenunciable, base de todo el proceso de construcción de nuestro pasado, de nuestro presente. Y, más aún, de nuestro prometedor futuro”.*

En segundo lugar, el autor Francisco Muñoz Ramírez<sup>15</sup> dice sobre el futuro de los lectores, hacia el futuro de nuestra biografía lectora que:

*“Tan importante son las lecturas que hemos realizado como las que nos esperan -y las que no esperamos, claro-, la que están por llegar y serán parte de nuestra evolución, de nuestros cambios de opinión y emociones, del mundo que ahora se proyecta y que apenas se intuye; no creemos, por tanto, en la muerte del libro, acaso sí en su multiplicación”.*

---

<sup>14</sup> Conclusiones del I Congreso Nacional de la Lectura celebrado en Cáceres (2006). Texto de la Declaración de Cáceres sobre la lectura en el siglo XXI. Documento de Internet en <http://www.centros3.pntic.mec.es/cp.cisneros/caceres.htm> [Consultado 12 de junio de 2007].

<sup>15</sup> Francisco Muñoz Ramírez. Artículo en la Tribuna Extremeña (2007). *Los lectores del siglo XXI*. Documento de Internet en [http://www.hoy.es/prensa/20070423/articulos\\_opinion/lectores-siglo\\_20070423.html](http://www.hoy.es/prensa/20070423/articulos_opinion/lectores-siglo_20070423.html) [Consultado 12 de junio de 2007].

## BIBLIOGRAFÍA

- BARROSO, C. (2003): Criterios pedagógicos en el uso de multimedia en Educación: Los agentes pedagógicos. Addenda presentada al *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE03) titulado Otros lenguajes en Educación*. Sitges-Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CERRILLO TORREMOCHA, P. C. (2007): *Los nuevos lectores: La formación del lector literario*. Documento de Internet en <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=23948> y en la dirección [http://www.alonsoquijano.org/.../promocion\\_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf](http://www.alonsoquijano.org/.../promocion_lectura/ponencia/Los%20nuevos%20lectores.%20Pedro%20Cerrillo.pdf)
- CID FERNÁNDEZ, X. M. y RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, X. (Coords.) (2007): *La brecha digital y sus implicaciones educativas*. Santiago de Compostela. Tórculo Artes Gráficas.
- COLOM, A. J. y TOURIÑÁN, J. M. (2007): La lectura en el siglo XXI. Ponencia 3 presentada al *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE07) titulado: "Lectura y Educación"*. Lloret de Mar-Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- ETXEVERRÍA, F.; JANER, G.; PEREIRA, M. C. y VÁZQUEZ, G. (2007): Lecturas en la educación. Ponencia 1 presentada al *XXII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE07) titulado: "Lectura y Educación"*. Lloret de Mar-Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- JOVER, G. y Otros (2005): El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. En V. Esteban Chapapría, *El Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: UPV.
- LEÓN, J. A. (2004): Un nuevo enfoque de la competencia lectora basado en diferentes tipos de comprensión. Ponencia al Seminario de Primavera titulado: "*La competencia lectora, clave del aprendizaje*". Documento de Internet en <http://www.indexnet.santillana.es/indexnet2003/primavera2004/03jose.pdf>
- MORAIS, J. (1998): *El arte de leer*. Madrid: Visor.
- PEÑA BORRERO, L. B. (2005): *Saber leer otros lenguajes*. Documento de Internet en [http://www.ateiamerica.com/doc/cine\\_doc5.pdf](http://www.ateiamerica.com/doc/cine_doc5.pdf).
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.

- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (2004): La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 227, 31-56.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (Dir.) (2005): *Educación electrónica. El reto de la educación digital en la escuela*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (Dir.) y Otros (1999): *Educación y sociedad de la información. Cuestiones estratégicas para el desarrollo de propuestas pedagógicas*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela- Instituto de Ciencias da Educación (ICE).
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M.; RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, A. y OLVEIRA OLVEIRA, M<sup>a</sup> E. (2003): La sociedad de la información y las nuevas exigencias en la formación del profesorado. *Aula Abierta*, 81, 57-74.

## WEBGRAFÍA

- ✍ <http://www.ateiamerica.com>
- ✍ <http://www.contexto.educativo.com>
- ✍ <http://www.apoyolingua.com>
- ✍ <http://www.dosdoce.com>
- ✍ <http://www.razonypalabra.org>
- ✍ <http://www.revista.consumer.es>
- ✍ <http://www.cervantesvirtual.com>
- ✍ <http://www.educarm.es>
- ✍ <http://www.reading.org>
- ✍ <http://www.eduteka.org>
- ✍ <http://www.readingonline.org>
- ✍ <http://www.apple.com>
- ✍ <http://www.pewinternet.org>
- ✍ <http://www.orientasiloe.com/transicion>
- ✍ <http://www.wikipedia.org>
- ✍ <http://www.web.educastur.princasr.es/>
- ✍ <http://www.pisa.oecd.org>
- ✍ <http://www.oecd.org>

## **UNA EXPERIENCIA DE UTILIZACIÓN DEL AULA VIRTUAL EN EL EEES.**

**Sánchez i Peris, Francesc Josep**

**Ros Ros, Concepción**

En referencia a Ortega y Gasset, José Antonio Caride (2007) dice que “la Pedagogía era contemplada como una cuestión capital al quehacer universitario, con principios y cometidos diferenciados de los que guían el cultivo de la cultura y de la ciencia; y, tal vez por ello, obligada a formular una advertencia principal: la actividad docente ha de partir no del saber ni del maestro sino del aprendiz, del estudiante. La universidad, según Ortega, tiene que ser la proyección institucional del estudiante, cuyas dos dimensiones esenciales son: una, lo que él es: escasez de su facultad adquisitiva de saber; otra, lo que él necesita saber para vivir”.

Los anhelos orteguianos mantienen plena vigencia cuando se observa que Europa y la Pedagogía vuelven a ser los principales pretextos de las reformas que afrontan nuestras Universidades.

Se trata de conseguir una universidad mejor, de más calidad docente y profesional, de más excelencia investigadora o con más implicación social y empresarial. Las medidas que desde la unión europea se proponen para conseguir una universidad más competitiva deben considerarse como instrumentos que, junto con otros, pueden conseguir no sólo la transformación universitaria necesaria, sino también la mejora de la competitividad de la economía europea en el marco de la globalización económica. (March Cerdá, M.X. 2007)

La Universidad de Valencia desarrolla, desde hace varios años, procesos de innovación en metodologías de enseñanza y aprendizaje que han adquirido un importante impulso institucional y una orientación específica en el marco de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido las diferentes titulaciones han ido adaptando progresivamente sus materias a estas nuevas metodologías.

Ello ha implicado cambios a muchos niveles entre los que destacaremos la creación de comisiones de innovación para la coordinación entre profesores de las diferentes materias y implantación de la plataforma de teleformación “Aula Virtual”. Aplicación web que ofrece muchas posibilidades e instrumentos que sirven de apoyo al trabajo del profesorado en su adaptación a las nuevas tareas.

Atendiendo a la filosofía que representa el proceso de Enseñanza – Aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior centrado en el alumno como constructor de su propio aprendizaje, se propone una metodología que propicie el descubrimiento mediante la investigación y en la que estén presentes las nuevas tecnologías como formas de lectura del siglo XXI. Es una metodología que entrena a los alumnos en la búsqueda del propio conocimiento y que les va a servir para disponer de las herramientas necesarias para enfrentarse de forma autónoma a los nuevos retos que supone este nuevo espacio.

El profesorado debe dejar de priorizar su trabajo en los procesos de “enseñar”, para centrarse en los de “aprender”. Los tiempos ya no se estructuran en función de las horas de clase sino del trabajo real del alumno. Así pues, el llamado Programa de



Innovación Educativa: a) potencia el trabajo autónomo de los estudiantes; b) pretende el paso de clases expositivas a clases activas; c) intenta que los estudiantes aprendan a buscar información y a investigar; d) potencia el trabajo en equipo; etc. Ello conlleva un nuevo enfoque de la actividad docente en el que se priorizan aspectos como: a) tutorización y atención más personalizada; b) organización, seguimiento y evaluación de las actividades “no presenciales”; c) coordinación entre actividad presencial y no presencial.

Desde esta nueva perspectiva enseñar supone: a) ofrecer oportunidades a los estudiantes para que puedan adquirir los objetivos propuestos; b) ofrecer oportunidades a los estudiantes para: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir.

En este contexto, las nuevas tecnologías aportan tanto al profesor como a los alumnos las herramientas necesarias para la atención y seguimiento de todos los elementos del proceso.

En la descripción de los elementos del proceso iremos especificando la utilización de las nuevas tecnologías y su concreción en la implicación y control del profesor a través del Aula Virtual.

Los objetivos de aprendizaje son el conjunto de competencias que se espera que el alumno obtenga como resultado del proceso, y que Mario de Miguel Díaz (2006), divide en sistémicas, instrumentales e interpersonales.

Las competencias enumeradas a continuación de cada uno de los tipos mencionados nos ha servido de orientación y guía para la construcción de la metodología puesta en marcha en las materias que impartimos dentro del proyecto de innovación educativa. De esta forma en la descripción de la metodología iremos haciendo referencia las competencias implicadas en cada momento del proceso.

### **Competencias sistémicas:**

- ?? Capacidad para aplicar el conocimiento a la práctica
- ?? Habilidades de investigación
- ?? Capacidad para aprender
- ?? Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones
- ?? Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)
- ?? Liderazgo
- ?? Comprensión de culturas y costumbres de otros países
- ?? Habilidad para trabajar de forma autónoma
- ?? Gestión y diseño de proyectos
- ?? Iniciativa y espíritu emprendedor
- ?? Preocupación por la calidad
- ?? Búsqueda del éxito

### **Competencias instrumentales:**

- ?? Capacidad para el análisis y síntesis
- ?? Capacidad para la organización y planificación
- ?? Conocimientos generales básicos

- ?? Dominio de los conocimientos básicos de la profesión
- ?? Comunicación oral y escrita
- ?? Habilidades informáticas básicas
- ?? Habilidades de gestión de la información: Obtención y análisis de diferentes fuentes
- ?? Resolución de problemas
- ?? Toma de decisiones

**Competencias interpersonales:**

- ?? Capacidad crítica y autocrítica
- ?? Trabajo en equipo
- ?? Habilidades interpersonales
- ?? Habilidad para trabajar en equipos interdisciplinarios
- ?? Habilidad para comunicarse con expertos en otros campos
- ?? Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad
- ?? Habilidad para trabajar en contextos internacionales
- ?? Compromiso ético

Así pues, y en función de estas competencias, proponemos una metodología que ha ido evolucionando y continuará haciéndolo, desde la puesta en marcha, a nivel experimental, de la innovación educativa.

Para el desarrollo de esta metodología, se proponen los siguientes pasos que posteriormente pasaremos a describir:

1. Adjudicación de temas a grupos de trabajo
2. Análisis de materiales, búsquedas bibliográficas, etc.
3. Elaboración de un borrador de guión del tema
4. Revisión del guión en seminario
5. Elaboración del tema
6. Trabajo teórico en seminario
7. Revisión, elaboración final y distribución de cada tema al resto de alumnos.
8. Ensayo con el profesor de la presentación práctica
9. Presentación de la práctica del tema y trabajo por grupos
10. Debate en gran grupo de las cuestiones, consecuencias prácticas y dudas planteadas en los grupos de trabajo.

**Adjudicación de temas a grupos de trabajo.**

Las primeras clases sirven de presentación de la guía docente de la asignatura y explicación de la metodología.

Metodología que requiere la división de la clase en grupos de forma que cada uno se responsabiliza de un tema del programa. Cada tema queda asignado a uno o dos grupos en función del número de alumnos matriculado y teniendo en cuenta un número racional de alumnos por grupo (5 o 6) que permita una implicación idónea y trabajo equilibrado entre todos sus componentes. En el caso de dos grupos con un tema común, se complementan los apartados a trabajar para evitar interferencias. (*Competencia Interpersonal: Trabajo en equipo*).

En las sucesivas reuniones de grupo, éste deberá levantar acta de la sesión en la que indicará: fecha, hora, duración, asistentes, acuerdos alcanzados, tareas realizadas por cada miembro y nuevas tareas para la siguiente sesión. El propósito es estimular y valorar la implicación de todos los miembros del grupo, fomentando la capacidad crítica y autocrítica.

Cada grupo tiene asignado un espacio en el Aula Virtual para el archivo de las actas, los trabajos y las reuniones con el profesor, bien de forma física o a través de los foros virtuales predeterminados con cada grupo en fecha y hora.

### **Análisis de materiales, búsquedas bibliográficas, etc.**

Con la única referencia del título del tema asignado, el grupo inicia una búsqueda de materiales utilizando la bibliografía básica y complementaria incluida en la guía docente y cualquier otra fuente de información a su alcance: internet, búsqueda bibliográfica por descriptores, etc. En este paso el grupo no recibe ninguna información adicional ni asesoramiento por parte del profesor, con el propósito de crear en los alumnos un elemento imprescindible en su proceso de aprendizaje: el conflicto cognitivo. Se favorece en esta fase la adquisición de *habilidades de gestión de la información: obtención y análisis de diferentes fuentes* que permitirán el primer acercamiento al tema.

### **Elaboración de un borrador de guión del tema**

Una vez consultadas las fuentes y obtenida la información necesaria el equipo se reúne y elabora un primer esbozo de guión. Cada miembro del equipo ha desarrollado la *capacidad de análisis y síntesis* para seleccionar la información idónea, sintetizarla y descartar la menos o nada relevante en relación al tema.

Con este primer borrador del guión elaborado, el grupo se reúne en seminario con el profesor (bien física o a través de la comunicación previamente sincronizada en línea en tiempo real) para la confección del guión definitivo. Mediante la interacción con el profesor se sugiere la inclusión de nuevos puntos que se hubiesen omitido para conseguir así los objetivos propuestos, o se eliminan aquellos con ninguna relevancia o que pudieran ofrecer solapamientos con otros temas del programa. De todos modos el profesor nunca impone su guión sino que acepta y negocia el más idóneo para la consecución de los objetivos. El guión definitivo se obtiene, pues, de forma consensuada y será sobre el que definitivamente el grupo habrá de trabajar. En este proceso los alumnos han practicado la *capacidad de análisis y síntesis, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones* y la de *generar nuevas ideas (creatividad)*.

### **Elaboración del tema**

Con el guión definitivo en sus manos, el equipo reparte los puntos del guión entre sus componentes, de forma que cada uno deberá desarrollar su punto correspondiente mediante los materiales obtenidos en las búsquedas previas, los facilitados por el profesor y los nuevos a obtener en función de las indicaciones y el consenso desarrollados en el seminario con el profesor. En este punto estamos desarrollando la *habilidad para trabajar de forma autónoma, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la preocupación por la calidad y la búsqueda del éxito*. Como

recomendación el tutor indica a los alumnos que es imprescindible la inclusión de varios autores, sus teorías, definiciones, opiniones, etc., de forma que se obtenga una visión amplia de los temas, debiendo incluir las referencias pertinentes a lo largo del texto.

En función de la complejidad de cada tema y de los grupos de trabajo en interacción con el profesor, éste entregará los materiales adecuados para la confección idónea del trabajo.

### **Trabajo teórico en seminario**

Con las tareas individuales elaboradas en borrador, cada miembro del grupo explica y defiende, frente al profesor y el resto del grupo, su parte del trabajo. Es una primera prueba de validez de la labor realizada y la ocasión de mejorarla con las aportaciones, dudas y sugerencias recibidas tanto por parte del profesor como de los compañeros del equipo. Competencias implicadas: *Comunicación oral y escrita y capacidad crítica y autocrítica.*

Si es necesario pueden proponerse más sesiones de revisión hasta que los puntos queden definitivamente validados.

### **Revisión, elaboración final y distribución de cada tema al resto de alumnos.**

Llegados a este punto se da forma al trabajo completo uniendo todas las partes en un solo documento que cada miembro del grupo debe leer con las siguientes tareas:

?? Observar los posibles errores tanto ortográficos y sintácticos como de forma y las posibles repeticiones o incoherencias entre las diversas partes.

?? Leer de forma crítica el trabajo completo para mejorar con nuevas sugerencias el resultado final.

?? Elaborar varias cuestiones o preguntas cuya respuesta sea el resultado de una reflexión sobre el tema leído.

?? Proponer actividades prácticas, relativas al tema, que le den la significación necesaria a los contenidos teóricos.

Esta lectura crítica del trabajo completo provoca el conocimiento y aprendizaje del tema por todos los miembros del grupo, acentuado por el hecho de tener que realizar el ejercicio de encontrar cuestiones que provoquen la reflexión sobre el tema sin que las respuestas supongan una contestación directa extraída de los contenidos del trabajo sino pensadas de forma que sean el fruto de una comprensión del tema. Del mismo modo la búsqueda de una actividad o ejercicio práctico que de significado a los contenidos teóricos provoca la adquisición de la *capacidad de aplicar el conocimiento a la práctica, capacidad para el análisis y síntesis, capacidad para la organización y planificación, resolución de problemas y capacidad crítica y autocrítica.*

Con las tareas realizadas por cada componente del equipo, éste se reúne con el profesor y se corrigen los posibles errores o aportaciones, se da forma definitiva al trabajo con los siguientes apartados: a) portada que incluye el nombre del tema y los

componentes del equipo; b) índice de contenidos; c) parte central del trabajo; d) bibliografía; e) cuestiones o preguntas seleccionadas de entre las sugeridas por cada miembro del grupo.

### **Estudio y preparación para el debate.**

El trabajo definitivo se pone a disposición del resto de alumnos a través del aula virtual con el propósito de que éstos lo lean, estudien, anoten las dudas que les origine el tema incluyéndolas en el foro virtual creado a propósito y respondan individual y reflexivamente a las cuestiones o ejercicios que se proponen igualmente en el aula virtual, de forma que adquieran los elementos necesarios para su intervención positiva en el debate de cada tema.

Es también el momento en que el profesor puede incluir documentos cuya lectura se considere importante para completar la consecución de los objetivos del tema.

En esta fase se potencia la *capacidad para aprender, para generar nuevas ideas, la comprensión y costumbres de otros países, la habilidad para trabajar de forma autónoma, la búsqueda del éxito, la capacidad de análisis y síntesis, la organización y planificación, los conocimientos generales básicos, el dominio de los conocimientos básicos de la profesión, la comunicación oral y escrita, las habilidades informáticas básicas, resolución de problemas.*

### **Ensayo con el profesor de la presentación práctica.**

Teniendo en cuenta que la lectura del tema por parte de todos los alumnos de la clase debe ser previa a la presentación de la práctica del mismo, como ya hemos indicado, el equipo debe preparar una práctica en la que pondrá especial atención ya que es la que debe dar significación a la teoría del tema, teniendo en cuenta que en el desarrollo de ésta con el grupo clase es en lo que consistirá la presentación del tema al resto de compañeros. Así pues, el equipo reunido con el profesor, determina y programa una o varias actividades prácticas que pueden consistir en dinámicas, el planteamiento de situaciones que requieran adquisición de roles, un problema a solucionar, simulación virtual, etc. utilizando para ello tanto dinámicas de grupo, como los recursos técnicos y audiovisuales disponibles (ordenador, video, etc.) teniendo en cuenta tanto las condiciones espaciales y materiales como los tiempos disponibles.

Se potencian las *capacidades para aplicar el conocimiento a la práctica, adaptarse a nuevas situaciones, generar nuevas ideas (creatividad), organización y planificación, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo.*

### **Presentación de la práctica del tema**

Es el momento de la presentación de los ejemplos y las aplicaciones prácticas de cada tema teórico a toda la clase con la puesta en escena de la práctica ensayada previamente y en la que todos acuden con el tema leído, reflexionado, las dudas planteadas en el foro virtual y las cuestiones contestadas individualmente en el espacio destinado al efecto en el aula virtual antes de la inicio de la clase, con objeto de que el grupo disponga de los elementos necesarios para la comprensión de los ejemplos, las aplicaciones prácticas y la generación del posterior debate. Capacidades implicadas:

*aplicación del conocimiento a la práctica, adaptación a nuevas situaciones, liderazgo, organización y planificación.*

### **Trabajo por grupos**

Una vez realizada la práctica, la clase se divide, (mediante diversas técnicas, agrupamientos y dinámicas de grupo) y se procede a poner en común las cuestiones individuales con el objetivo de construir una respuesta consensuada a cada una de las preguntas.

Así mismo el grupo plantea las posibles dudas, opiniones o sugerencias que haya suscitado a cada uno la lectura comprensiva del tema.

Capacidades implicadas: *de aprender, liderazgo, preocupación por la calidad, análisis y síntesis, dominio de los conocimientos básicos de la profesión, comunicación oral, trabajo en equipo, habilidades interpersonales.*

### **Debate en gran grupo de las cuestiones, consecuencias prácticas y dudas planteadas en los grupos de trabajo**

Con las preguntas, incluidas en el tema, consensuadas por cada equipo junto a las posibles dudas y comentarios, procedemos al debate en gran grupo donde pondremos en común todas las cuestiones planteadas.

Es también el momento en el que el profesor tiene la ocasión de completar el tema con aquellas informaciones que considere oportunas para aclarar las dudas planteadas sobre el tema en el foro virtual y completar los aprendizajes necesarios en función de los objetivos propuestos.

### **Evaluación**

Por último el proceso se completa con la elaboración de un portafolios personal que recoge y documenta todo el trabajo realizado y, que en si mismo, supone un excelente instrumento de metacognición y reflexión personal sobre los logros del aprendizaje, siendo además el instrumento que, en diversas revisiones de evaluación continua, servirá al profesor para la cuantificación de la evaluación final.

Así pues, el portafolios incluirá todo el trabajo realizado por el alumno, tanto los contenidos obligatorios como todas aquellas actividades que a nivel personal y voluntario y consensuadas con el profesor tengan relación con la asignatura. Destacamos así el carácter formativo que supone la propia confección del portafolios por encima incluso del evaluativo.

El portafolios que se cumplimentará en el aula virtual, contendrá:

- 1) Valoración personal de cada tema, considerando: la experiencia conseguida, reflexión sobre los contenidos, aprendizajes conseguidos y aplicación práctica.

- 2) Lectura y valoración de uno de los libros incluidos en la bibliografía o relacionado con la signatura, siguiendo el mismo esquema considerado para los temas, es decir: experiencia, reflexión, aprendizaje y aplicación.
- 3) Reflexión sobre artículos y/o noticias de prensa relacionadas con la Antropología de la Educación.

### **Resumen**

Todo el proceso, realizado con cada tema, supone una aproximación progresiva al total aprendizaje de la asignatura y la consecución de los objetivos, desde la lectura de los contenidos teóricos, la reflexión individual, la aplicación práctica, el consenso reflexivo en pequeño grupo, el debate en gran grupo y concluyendo con la elaboración personal del portafolios y su carácter formativo y no únicamente evaluativo. Son, todas ellas, diversas formas, que se complementan para trabajar cada tema y que favorecen la comprensión imprescindible para una buena aplicación práctica de los contenidos teóricos que en definitiva es lo que contribuirá a la adquisición de las herramientas necesarias, en términos de las capacidades descritas, para la formación humana y profesional.

La metodología descrita se instrumentaliza a través de la guía docente que reciben los alumnos y de la que anexamos el ejemplo de la asignatura Antropología de la Educación.

### **BIBLIOGRAFÍA**

CARIDE GÓMEZ, J. A. (2007) *La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior*, en Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Madrid. S.I.P.S. (pp. 11-32)

MARCH CERDÀ, M. X. (2007) *La Educación Social en el marco de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*, en Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria. Madrid. S.I.P.S. (pp. 33-52)

MARIO DE MIGUEL DÍAZ (coord.) (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*. Madrid. Alianza Editorial.

ORTEGA Y GASSET, J. (1946). "Pedagogía y Anacronismo". En *Obras completas*, V. III. Madrid: Revista de Occidente.

## GUÍA DOCENTE DE LA ASIGNATURA

### I.- DATOS INICIALES DE IDENTIFICACIÓN

<b>Nombre de la asignatura:</b>	ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
<b>Carácter:</b>	TRONCAL
<b>Titulación:</b>	Pedagogía
<b>Ciclo:</b>	1º
<b>Departamento:</b>	TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
<b>Profesor responsable:</b>	Francesc J. Sánchez i Peris (2º Cuat.)

### II.- INTRODUCCIÓN A LA ASIGNATURA

La Antropología de la Educación pretende proporcionar al profesional Pedagogo las bases necesarias para el desarrollo y adquisición de los conceptos necesarios para el cumplimiento de la profesión pedagógica, incidiendo para ello en el conocimiento de las características básicas de los procesos de adquisición, transmisión cultural de los cuales la educación es un proceso básico, y los contextos de socialización y educación, de la cultura, el conocimiento de la aparición histórica y desarrollo de la Antropología de la Educación. Así mismo pretende proporcionar las herramientas necesarias para un mejor conocimiento de la realidad educativa a la que se enfrentará en la vida profesional mediante los métodos de la Antropología, el conocimiento de la Etnografía del aula, los parámetros relevantes de la Antropología familiar y los presupuestos y problemática de la Educación Multicultural.

Así mismo en la metodología de la asignatura estará presente en todo momento la utilización de las nuevas tecnologías a través del Aula Virtual, accesible a través del correo de la Universitat de València.



### III.- VOLUMEN DE TRABAJO

	Horas/curso
ASISTENCIA A CLASES TEORICAS	14
ASISTENCIA A CLASES PRÁCTICAS	10
PREPARACIÓN TRABAJOS CLASE TEORIA	20
PREPARACIÓN DE TRABAJOS CLASE PRÁCTICAS	18
ESTUDIO PREPARACIÓN CLASES TEORÍA	15
ESTUDIO PREPARACIÓN DE EXÁMENES	13
REALIZACIÓN DE EXÁMENES	3
SEMINARIOS Y ACTIVIDADES CONJUNTAS	7
ASISTENCIA A TUTORÍAS PERSONALES	3
ASISTENCIA A TUTORÍAS ESPECIALIZADAS, SEMINARIOS Y ACTIVIDADES	9
<b>TOTAL VOLUMEN DE TRABAJO</b>	<b>112</b>
<b>Total créditos ECTS</b>	<b>4,5</b>

### IV.- OBJETIVOS GENERALES

- ✍* Aproximación a la terminología y a los conceptos básicos de la Antropología de la Educación.
- ✍* Comprender los conceptos antropológicos para analizar los contextos de socialización y educación.
- ✍* Atender los procesos de adquisición – transmisión cultural desde una perspectiva global y multicultural.
- ✍* Asimilar el valor metodológico de la observación participante y las formas de pensamiento crítico propias de la antropología para la comprensión de lo cotidiano en contextos educativos.
- ✍* Determinar y transmitir los conceptos fundamentales de la Antropología de la Educación.
- ✍* Conocer la estructura y contenidos de la Antropología de la Educación desde la perspectiva filosófica y cultural.

### V.- CONTENIDOS

- ✍* Los saberes acerca del hombre. Modelos filosófico, biológico, cultural. El hombre como ser educable: Aproximación a la educabilidad.

- ✍ Diferentes niveles antropológicos: Etnografía, etnología y antropología. Discurso etnográfico: Qué es la etnografía. Etnología i método etnológico. Antropología: Orígenes, evolución y problemática actual.
- ✍ Antropología y Antropología de la educación. Especialidad de la Antropología de la Educación. Contenido de los saberes antropológico-educativos. Conceptos, temas y fines de la Antropología de la Educación.
- ✍ La Antropología de la Educación en el contexto de los saberes pedagógicos.
- ✍ Los problemas teóricos de la Antropología como problemas teóricos de la Antropología de la Educación. Universalismo / Relativismo. Etnocentrismo. Relativismo cultural. Perspectivas EMIC/ETIC.
- ✍ Enculturación y aculturación. Educación, socialización y reproducción cultural. Educación y desarrollo humano. Perfeccionamiento.
- ✍ Aparición histórica de la Antropología de la Educación: Las aportaciones de la Antropología social y cultural.
- ✍ Objeto de la Antropología de la Educación.
- ✍ Antropología en los contextos de socialización y educación: escolar, familiar, contextos informales (cultura popular).
- ✍ Antropología de la Educación y Educación Multicultural.

## **VI.- DESTREZAS A ADQUIRIR.**

- ✍ Conocer y emplear la bibliografía, autores, corrientes y teorías contenidas en el temario de la guía docente.
- ✍ Elaboración de estudios de campo etnográficos sobre los contenidos de la asignatura.
- ✍ Generar en el alumno una actividad de diálogo, tanto con obras fundamentales como en la clase, tendentes a aportar datos desde la vertiente antropológica a la toma de decisiones pedagógicas.
- ✍ Analizar y comparar los valores y formas de vida culturales y las diferencias de los contextos de enculturación, socialización y educación en las sociedades primitivas y complejas.

## **VII.- HABILIDADES SOCIALES**

- ✍ Desarrollo de habilidades interpersonales y para el trabajo en equipo.

✍ Capacidad de elaboración y diseño de estudios etnográficos sobre contextos educativos.

✍ Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad.

## VIII.- TEMARIO

	TEMA
1	El discurso antropológico actual y la Antropología de la Educación. I
2	El discurso antropológico actual y la Antropología de la Educación. II
3	Algunos problemas teórico-prácticos de la Antropología de la Educación.
4	Los procesos de adquisición – transmisión cultural.
5	Antropología de la Educación. Perspectiva histórica.
6	Antropología y educación: Objeto y métodos.
7	Antropología y educación: Contextos de socialización y educación.

## IX.- BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

### a) Bibliografía básica:

#### TEMAS 1 Y 2

GEHLEN. A. (1993). Antropología filosófica. Paidós. Barcelona

HARRIS, M. (1982). Introducción a la antropología general. Alianza. Madrid

PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. (1987) Antropología biológica y educación: Aproximación a la educabilidad. EDUCAR. Barcelona. pp. 95-108.

VELASCO, H. (1994) Lecturas de antropología para educadores. Ed. Trotta. Madrid.

#### TEMA 3

- ASELMEIER, U. (1989). *Antropología biológica y Pedagogía*. Alhambra. Madrid
- BRAMELD, T. (1971). “Cultura en el contexto de la Educación” en BRAMELD, T. Bases culturales de la educación. Buenos Aires. Eudeba
- BRUNES, J. (1994) Realidad mental y mundos posibles. Gedisa. Barcelona.
- GOULD, S.J. (1983) El pulgar del Panda. Herman Blume. Madrid.
- HAMMERSLEY, M.J. y ATKINSON, P. (1994) Etnografía. Métodos de investigación. Paidós. Barcelona.
- HARRIS, M. (1985) El materialismo cultural. Alianza. Madrid.

#### **TEMAS 4 y 5**

- BENEDICT, R. (1971) El hombre y la cultura. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- CARBONELL, E. (2006) Homínidos, las primeras ocupaciones de los continentes. Barcelona. Ariel.
- COLOM, A. y JANER, G. (1985) “El modelo cultural en la construcción de la Antropología de la Educación”. En Cuestiones de Antropología de la Educación. Ceac. Barcelona.
- EDDY, E.M. (1985) “Theory, research, and Application in Educational Anthropology”. Anthropology and Education Quarterly. V. 16, nº 2
- ESTEVA FABREGAT, C(1993). Cultura, sociedad y personalidad. Barcelona: Anthropos.
- GEERTZ, C. (1996). La interpretación de las culturas. Madrid. Gedisa
- MALINOWSKI, B. (1984) Una teoría científica de la cultura. Madrid. Sarpe.
- MEAD, M. (1956) Antropología. Siglo XX. Buenos Aires.
- ROSSI, I. (1992) Panorama de la antropología cultural contemporánea. Barcelona : Anagrama
- SPINDLER, G.D. (1955) Education and anthropology. Stanford University Press.

#### **TEMAS 6 y 7**

- LISON TOLOSANA, C. Ed. (2005) Antropología horizontes educativos. Universidad de Granada y Universitat de Valencia.
- OGBU, J. (1989) “Antropología de la Educación” en Enciclopedia Internacional de Educación. Vicens Vives. MEC. Barcelona. pp 291-313.
- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. (2005) “Valores y estilos educativos en el contexto familiar” en LISON TOLOSANA, C. Ed. (2005) Antropología horizontes educativos. Universidad de Granada y Universitat de Valencia. pp.145 – 166.

- PÉREZ ALONSO-GETA, P.M. y CÁNOVAS LEONHARDT, P. (1996) Valores y Pautas de crianza familiar. S.M. Madrid.
- SANMARTÍN, R. (2003) Observar, escuchar, comparar y escribir. La práctica de la investigación cualitativa. Barcelona. Ariel.
- Wilcox (1993) “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión” en VELASCO, H.; GARCIA CASTAÑO, J. y DIAZ DE RADA, A. Lecturas de antropología para educadores. Trotta. Madrid.

**b) Bibliografía complementaria: libros que pueden ayudar a ampliar y profundizar.**

- ASELMEIER, U. (1989). *Antropología biológica y Pedagogía*. Alhambra. Madrid
- BEATTIE, J. (1970). *Otras culturas*. Ed. FCE: México
- BERTEL, M: Conociendo nuestras escuelas. Paidós. Barcelona
- BOHANANN, P. Para raros nosotros: introducción a la antropología cultural. Ed. Akal. Madrid.
- BORDIEU, P. (1983). “Sistemas de enseñanzas y sistemas de pensamiento”, en J. Gimeno y A. Pérez (eds): *La enseñanza: teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp20-36.
- BRAMELD, T. (1971). *Bases culturales de la educación*. Buenos Aires. Eudeba
- CAMILLERI, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París. UNESCO
- ESTEVA FABREGAT, C (1993). *Cultura, sociedad y personalidad*. Barcelona: Anthropos.
- FRIGOLE y otros. (1983). *Antropología hoy*. Teide. Barcelona
- GARCÍA MARTINEZ y SAEZ CARRERAS (1998). *Del racismo a la interculturalismo*. Madrid: Narcea.
- GEERTZ, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Madrid. Gedisa
- HAMANN, B. (1992). *Antropología pedagógica*. Vicen Vives. Barcelona
- HARRIS. M. (1983). *Antropología cultural*. Alianza. Madrid
- KNELLER, G. (1969). *Introducción a la antropología educacional*. Buenos Aires. Paidós
- KOTTAK, C (1996) *Antropología cultural: un espejo para la humanidad*. Ed. McGRAWHILL.
- LEVINE, A (197)., *Cultura, conducta y personalidad*. Madrid: Akal.
- LLOBERA, J (1988). *La antropología como ciencia*. Barcelona. Anagrama.
- LUQUE, E. *El conocimiento antropológico*. Siglo XXI. Madrid
- NICHOLSON, C. (1969) *Antropología y Educación*. Barcelona: Paidós

- PACIANO FERMOSO (Eds.) (1992.) Educación intercultural. Madrid: Narcea
- PEREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (1983). “Bases antropológicas del autocontrol”. En Varios. Autocontrol y Educación: Papers d’Educació. Valencia Ed. Nau Llibres.
- (1987) “ Antropología biológica y educación: aproximación a la educabilidad” Educar. Bellaterra . (Barcelona).
  - (1994). Fundamentos antropológicos de la comunicación al pensamiento de X. Zubiri”. En Varios. Enrahonar. Bellaterra. (Barcelona).
  - (1992). “Cultura y educación: Bases Antropológicas”. En varios Cuestiones actuales de educación. Madrid: UNED.
  - (1998) “ Antecedentes de la Construcción teórica en Antropología de la Educación” Revista de Teoría de la Educación, v 10 pp.205-231. Universidad de Salamanca.
- PÈREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> y otros (1999). “ Teorías y sistemas de adquisición y transmisión cultural”. En varios Antropología de la Educación. Madrid. Dykinson.
- PÈREZ ALONSO-GETA, P. M<sup>a</sup> (2007) El brillante aprendiz. Antropología de la Educación. Barcelona. Ariel.
- PULIDO, R. A (1990) “Una muestra significativa del debate actual de la aplicación etnográfica”, pp. 127-144 en J. B. Martínez (eds), Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza. Granada. Ed. Universidad de Granada.
- ROSSI, I. (1992) Panorama de la antropología cultural contemporánea. Barcelona : Anagrama
- SPINDLER&SPINDLER, G.L. (eds.) (1987). Interpretive Etnography of education: At home and Abroad. New York: Erlbaum.
- VARIOS (1993). Lecturas de Antropología para educadores. Madrid: Trotta.

## X.- METODOLOGÍA

El desarrollo de la asignatura se estructura del siguiente modo:

En las 14 horas de clases teóricas se desarrollarán técnicas de análisis, estudio de textos, comprensión de conceptos básicos de la asignatura.

En las 10 horas de clases prácticas se trabajarán en pequeño grupo las actividades propuestas en cada uno de los temas tratados y se pondrán en práctica técnicas de dinámica de grupos.

En los seminarios, se presentarán y debatirán los trabajos realizados por los equipos de alumnos mediante el siguiente proceso:

1. Constitución de los equipos y distribución de los temas.
2. Análisis de materiales, búsqueda bibliográfica, etc.
3. Elaboración del guión.
4. Tutoría revisión del guión.
5. Trabajo teórico con el profesor.

6. Elaboración, revisión y distribución de cada tema a los alumnos.
7. Trabajo con el profesor: ensayo de la exposición práctica.
8. Explicación por parte del profesor de las dudas planteadas en el foro virtual.
9. Presentación de la práctica del tema y trabajo por equipos. (Cada alumno deberá traer leído el tema y contestadas las cuestiones planteadas, así mismo deberá plantear previamente en el foro virtual todas las dudas que le sugiera el estudio del tema).
10. Debate en gran grupo de las cuestiones y consecuencias prácticas planteadas en el trabajo por equipos.

La metodología a utilizar contemplará las siguientes modalidades: lecturas tutorizadas, trabajo cooperativo, estudio de casos, debates, comentario de textos, confección de programas.

En todo el proceso estará presente la utilización de las nuevas tecnologías mediante la inclusión on-line de los trabajos teóricos y prácticos, el establecimiento de la tutoría telemática y un foro de intercambio de información y debate.

## **XI.- EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE**

El proceso de evaluación tendrá un carácter continuo, formativo y al mismo tiempo participativo. En consecuencia se llevará a cabo tanto desde la perspectiva individual como grupal, teniendo en cuenta los diversos objetivos marcados en el programa. Por lo que la asistencia se considera obligatoria, pudiéndose valorar, en este sentido, la participación en los foros o las tutorías telemáticas.

La cuantificación de la evaluación se realizará mediante la elaboración de un portafolios personal que incluirá la síntesis de todos los contenidos de las clases teóricas y los seminarios. La participación en los debates, la aportación de conocimientos mediante la investigación personal, la novedad metodológica de las presentaciones, la claridad y el rigor en el tratamiento de la información, la asistencia y la participación en los foros y tutorías telemáticas.

El portafolios deberá contener los siguientes documentos:

- 1) Valoración personal de cada tema, considerando: la experiencia conseguida, reflexión sobre los contenidos, aprendizajes conseguidos y aplicación práctica.
- 2) Lectura y valoración de uno de los libros incluidos en la bibliografía o relacionado con la signatura, siguiendo el mismo esquema considerado para los temas, es decir: experiencia, reflexión, aprendizaje y aplicación.
- 3) Reflexión sobre artículos y/o noticias de prensa relacionadas con la Antropología de la Educación.

**Valoración numérica:**

- Respuestas a las preguntas de cada tema .....	35%
Portafolios:	
- Valoración personal de cada uno de los temas .....	40%
- Comentario del libro .....	10%
- Comentario de los artículos de prensa .....	10%
Otros:	
- Participación, asistencia y aportaciones voluntarias .....	5%



**XII.- PLANIFICACIÓN TEMPORAL: CRONOGRAMA****SEPTIEMBRE 2007**

<b>Miércoles 26</b>	<b>Jueves 27</b>
Presentación de la asignatura y de la metodología de trabajo.	Distribución de temas a los equipos e inicio de las búsquedas bibliográficas y elaboración de borradores de los temas.

**OCTUBRE 2006**

<b>Miércoles 3</b>	<b>Jueves 4</b>	<b>Miércoles 10</b>	<b>Jueves 11</b>
Revisión de los guiones de los temas 1, 2, 3 y 4	Revisión de los guiones de los temas 5, 6 y 7	Trabajo con el profesor los temas 1 y 2	Trabajo con el profesor los temas 3 y 4
<b>Miércoles 17</b>	<b>Jueves 18</b>	<b>Miércoles 24</b>	<b>Jueves 25</b>
Trabajo con el profesor los temas 5 y 6	Trabajo con el profesor el tema 7. 2ª Sesión de trabajo del tema 1.	2ª Sesión de trabajo de los temas 2 y 3	2ª Sesión de trabajo de los temas 4 y 5
<b>Miércoles 31</b>			
2ª Sesión de trabajo de los temas 6 y 7			

**NOVIEMBRE 2007**

<b>Miércoles 7</b>	<b>Jueves 8</b>	<b>Miércoles 14</b>	<b>Jueves 15</b>
Revisión final y colocación en el Aula Virtual de los temas 1, 2 y 3	Revisión final y colocación en el Aula Virt. de los temas 4, 5, 6, 7.	Explicación de las dudas del tema 1 y presentación de la práctica del mismo.	Discusión por grupos y debate general sobre las cuestiones del tema 1.
<b>Miércoles 21</b>	<b>Jueves 22</b>	<b>Miércoles 28</b>	<b>Jueves 29</b>
Explicación de las dudas del tema 2 y presentación de la práctica del mismo.	Discusión por grupos y debate general sobre las cuestiones del tema 2.	Explicación de las dudas del tema 3 y presentación de la práctica del mismo.	Discusión por grupos y debate general sobre las cuestiones del tema 3.

**DICIEMBRE 2006**

<b>Miércoles 5</b>	<b>Miércoles 12</b>	<b>Jueves 13</b>	<b>Miércoles 19</b>
Explicación de las dudas del tema 4 y presentación de la práctica del mismo.	Discusión por grupos y debate general sobre las cuestiones del tema 4.	Explicación de las dudas del tema 5 y presentación de la práctica del mismo.	Discusión por grupos y debate general sobre las cuestiones del tema 5.
<b>Jueves 20</b>			
Explicación de las dudas del tema 6 y presentación de la práctica del mismo.			

**ENERO 2008**

<b>Miércoles 9</b>	<b>Jueves 10</b>	<b>Miércoles 16</b>
Discusión por grupos y debate general sobre las cuestiones del tema 6.	Explicación de las dudas del tema 7 y presentación de la práctica del mismo.	Discusión por grupos y debate general sobre las cuestiones del tema 7.

# XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

## PONENCIA 4

Petra M<sup>a</sup> Pérez Alonso-Geta, María Novo Villaverde, Héctor Salinas Fuentes y Sofía Valdivielso Gómez: *Lectura y género: leyendo la invisibilidad.*

## PONENCIA 4

### LECTURA Y GÉNERO: LEYENDO LA INVISIBILIDAD

Petra Mª Pérez Alonso-Geta  
Universidad de Valencia

Maria Novo Villaverde  
Cátedra UNESCO del Educación  
y Desarrollo Sostenible. UNED

Héctor Salinas Fuentes  
Universidad de Barcelona

Sofía Valdivielso Gómez  
Universidad de Las Palmas  
de Gran Canaria

#### Introducción.

Abordar la cuestión de la “lectura en relación al género” significa, inicialmente, *atribuir al concepto de “lectura” unas connotaciones amplias*. Leer significa, así, interpretar el mundo en sus distintas manifestaciones reales y simbólicas: la escritura. Pero también la naturaleza, la pintura, las manifestaciones de la vida social... El género es precisamente una de las manifestaciones de la vida social que a la vez es posible leer indagando su sentido en la realidad. Haciendo hablar a la misma.

Hablar del tema de *género* significa, de alguna forma, abordar la cuestión de la invisibilidad que el colectivo femenino ha experimentado a lo largo de la historia. Una realidad que a pesar del camino recorrido, no ha desaparecido todavía en los países occidentales y que sigue siendo palpable en muchas otras culturas.

El proceso histórico de invisibilización de las mujeres, desde del mundo clásico ha ido parejo con el hecho de relegarlas al mundo de *lo privado*, un ámbito en el que los trabajos de producción y reproducción de la vida no producen rendimientos inmediatos y eran considerados “de segundo nivel”, frente a las tareas masculinas desarrolladas en la esfera de *lo público* y generalmente remuneradas.

La *invisibilidad* se debe a una diferencia categorial, masculino-femenino que es binaria y jerárquica, que crea y valora menos los atributos de la feminidad. Esta idea se halla hondamente enraizada en la estructuras del pensamiento occidental, en las instituciones sociales, en la lectura de la realidad y hasta en la división de los saberes y de las disciplinas sociales académicas. (Novo, 2003).

Al mismo tiempo, el proceso de *reificación* del colectivo femenino desarrollado por las sociedades patriarcales ha hecho que, a lo largo de la Modernidad, las mujeres

fueran percibidas más como “objetos” a dominar (carentes de derechos individuales para comprar, vender, ejecutar actos jurídicos, sin el permiso del varón) que como verdaderos “sujetos” libres y en plenitud para actuar socialmente. Éste ha sido un proceso sutil cuyas consecuencias para el devenir histórico de las mujeres han sido muy duras, pues éstas, en una larga y difícil evolución hacia la conquista de la visibilidad, han tenido que desarrollar arduos esfuerzos para “demostrar” siempre sus capacidades intelectuales, comerciales, sociales..., frente a la suposición de que esas mismas capacidades se daban de forma natural en sus congéneres masculinos.

Los caminos de la visibilidad han sido, por ello, sinuosos y difíciles, pero hay que destacar que las mujeres los han recorrido insistentemente, a lo largo de siglos, utilizando siempre instrumentos pacíficos. En Occidente, hoy la lectura de la realidad nos muestra una situación bastante favorable, en la que las conquistas femeninas por un reconocimiento a su trabajo y a sus roles público y privado son ya mayoritariamente reconocidas. En otras culturas, el panorama sigue siendo trágicamente difícil. Sin embargo, leer el mundo en femenino es también, hoy y aquí, una tarea pendiente.

A lo largo de estas páginas vamos a tratar de leer la invisibilidad recorriendo varios senderos, que discurrirán bajo el rótulo de *Lectura y género*. Tras unas obligadas precisiones terminológicas, iniciaremos el camino con un recorrido metafórico por la educación del mundo clásico. Un segundo sendero lo emprenderemos transitando brevemente por la educación “aquí y ahora” de la mano de algunos datos. El tercer camino, nos llevara a leer la “visión” del género en la literatura y la socialización laboral infantil. Para finalizar, un último camino nos llevará a leer la invisibilidad de la mujer en un cuarto campo, el del saber científico y de los saberes femeninos. Estos caminos intentan converger en un lugar, un nuevo “lugar antropológico” que permita avanzar en la lectura del mundo, también en femenino.

## **1. Algunas precisiones conceptuales.**

El campo conceptual en el que nos movemos es muy amplio y muchas veces cargado de prejuicios, que en ocasiones pueden impedir abordar de forma neutral y desapasionada el tema. Por ello, y sobretodo para asegurar que estamos operando en el mismo universo simbólico, comenzaremos con algunas precisiones terminológicas, que se concretan en cinco conceptos claves en el tema que nos ocupa: *patriarcado*, *lugar*, *género*, *igualdad* y *coeducación*.

### ***Patriarcado***

El Diccionario de la Real Académica de la lengua, en lo que a nosotros interesa, define *patriarcado* “como territorio de la jurisdicción de un patriarca”, “organización social primitiva en que la autoridad es ejercida por un varón jefe de cada familia, extendiéndose este poder a los parientes aun lejanos, de un mismo linaje”. Se define *patriarca*, como “persona que por su edad y sabiduría ejerce autoridad en una familia o en una colectividad”. Subyace la idea de territorialidad, de espacio en el que el patriarca ejerce su autoridad.

En el sentido más específico de los estudios feministas, el patriarcado es aquel sistema que estructura la parte masculina de la sociedad como un grupo superior al que

forma la parte femenina y dota al primero de autoridad sobre el segundo (Mc Dowell, 2000). Esta superioridad se establece a través de *estructuras analíticamente separables* en el orden doméstico, en las relaciones patriarcales del trabajo remunerado, en el plano político, en las instituciones culturales, etc. (Walby, 1990). Las críticas a esta idea estática de patriarcado, que no permite el cambio, ni la idea de liberación femenina llevan a Walby a reformular sus planteamientos iniciales. Si bien, mantiene la idea de las estructuras interrelacionadas, establece que esas estructuras o conjunto de relaciones se forman y concretan de distinta forma en función del lugar y las circunstancias. Sustituye, el término “patriarcado” por el concepto “régimen de género” y distingue dos regímenes principales en las sociedades avanzadas, el régimen doméstico y el régimen público.

Molina Petit, (1994, 23-26) por su parte, entiende que el patriarcado puede ser considerado como un sistema de adjudicación, de espacios donde los hombres se autoadjudican el espacio público y adjudican a las mujeres el espacio doméstico. Desde esta perspectiva, el patriarcado genera contenidos culturales, creencias y actitudes en todos, en hombres y mujeres. Se entiende que formar parte de la sociedad, ser reconocidas o reconocidos por los otros, ser visible y obtener algún beneficio social no se produce en términos de igualdad para hombres o mujeres.

El régimen del patriarcado, al excluir a la mitad de la población del acceso a los bienes y de los espacios de poder, tradicionalmente ha capitalizado la iniciativa y el desarrollo social y los ha convertido en atributo de la condición masculina. En consecuencia, la imposibilidad para la mujer de hablar con una voz propia, la de asignarse su espacio, caracteriza al patriarcado como sistema de dominación. En este sistema ‘el otro’ o ‘los otros’ son los que tienen la posibilidad de designar espacios a algunos otros y a todas las otras. El patriarcado es esencialmente antidemocrático (Lagarde, 1996, 121) y profundamente injusto al otorgar a los hombres el total de la representación social y encerrar a las mujeres en el espacio doméstico.

No obstante, hay que señalar que la estructura del patriarcado y “los regímenes de género”, entendidos como conjunto estructurado de desigualdades han sido contestados también desde las filas del *postmodernismo* y del *constructivismo*, en razón de la obsolescencia en la definición de las categorías excluyentes “hombre” y “mujer” y ante la imposibilidad de determinar la diversidad y la diferencia a través de los grandes planteamientos teóricos.

### ***Lugar***

La idea de lugar está estrechamente relacionada con la de espacio, porque lo que define el lugar son las prácticas socio-espaciales y las relaciones de poder y de exclusión entre los individuos.

El espacio físico a lo largo de la historia del pensamiento, se ha entendido desde dos vertientes diferentes: como *espacio* “continente” o receptáculo de todos los cuerpos y como *espacio* “relación” que quedaría definido por las relaciones que en él se establecen. Esta idea del espacio como relación está en la base del espacio antropológico.

En términos geométricos, las formas elementales que constituyen el espacio son la línea, la intersección de líneas y el punto de intersección. Estas mismas formas, trasladadas al espacio social, serían los lugares donde los seres humanos se cruzan, se encuentran y reúnen, diseñados para satisfacer necesidades de convivencia, de orden religioso, político de intercambio económico (mercados), etc. A partir de estas formas espaciales simples, se cruzan y combinan lo individual y colectivo del espacio social.

En este mismo sentido, Certeau<sup>4</sup> define el espacio como “un lugar practicado”, “un cruce de elementos en movimiento”. También Merleau Ponty en su “Fenomenología de la percepción” distingue “el espacio geométrico” y “el espacio antropológico”. Este sería un espacio “existencial”, lugar de experiencia y conexión con el mundo, “de un ser” esencialmente situado “en relación con un medio”.

El concepto “espacio” es más abstracto que el de *lugar* y desde un punto de vista antropológico, la organización del espacio y la constitución de lugares son una de las modalidades básicas de las prácticas colectivas e individuales, identidad relación, etc., de los seres humanos en un grupo social. En este orden de cosas, los modos de espacialidad físicos, delimitan, según unas condiciones físicas, objetivas, medibles y mensurables, pero, para el ser humano hay otros modos de especialidad no objetivos, sino configurados por el mismo que se le ofrecen no como algo ya dado, sino como un campo de relación, posibilidades y recursos.

Lo que define el “lugar” son las prácticas socioespaciales, las relaciones sociales. En este sentido, el “lugar” y “no lugar” son para el antropólogo M. Augé (1994) a la vez los “espacios reales y la relación que mantiene con esos espacios quienes los utilizan”. Más concretamente, el lugar se definirá como lugar de “identidad”, “de relación”. Simboliza la relación que cada uno de sus ocupantes establece consigo mismo, con los demás y con la historia vivida. Contrariamente, un espacio en que ni la identidad, ni la relación, ni la historia están simbolizadas, será para él un “no-lugar”. De otro modo, mientras un “lugar” es un espacio simbolizado y vivido con sus puntos de referencia, y su fuerza de evocación, los “no lugares” son los espacios más despersonalizados, espacios del anonimato, transportes, aeropuertos, estaciones, etc. Aquellos en que las personas coexisten sin vivir juntos, o aquellos con los que los individuos no se identifican, ni generan sentido a su vida. En estos espacios los atributos individuales carecen de importancia, por tanto, en el no lugar, el género, incluso el cuerpo sexuado, no significan nada.

En el ámbito que nos ocupa, los espacios surgen de las relaciones de poder; las relaciones de poder establecen las normas y las normas definen los límites que son tanto sociales como espaciales, porque determinan quien pertenece a un lugar y quién queda excluido, así como la situación o emplazamiento de una determinada experiencia.

Los lugares, así entendidos, se definen por las relaciones socioespaciales que en ellas se entrecruzan y les dotan de un carácter distintivo. Más, concretamente, J. Okeley (1946, 3) una antropóloga interesada por la naturaleza variable del “lugar” ha destacado su carácter en relación al poder. Sostiene que el lugar se define, mantiene y altera por el efecto de las relaciones desiguales de poder y que los distintos grupos que habitan en un mismo lugar, pueden establecer y cambiar los límites por medios muy

sutiles, o con otros de menos sutileza como la fuerza o la exclusión. Las distancias sociales no siempre necesitan una lejanía geográfica.

El *género* se relaciona con el *lugar* porque las actuaciones sociales en distintos lugares y las distintas formas de pensar y representar el lugar y el género interaccionan entre sí, se crean unas a otras. De forma que el cambio social hacia la visibilidad pasa por la creación de “lugares” antropológicos para la mujer en los espacios públicos, en la ciencia, las instituciones, los saberes, etc., dándoles un nuevo sentido.

Sin embargo, en la idea de cambio hacia la visibilidad no conviene dejarse llevar demasiado por el optimismo acerca de lo que puede suponer esta nueva representación del “lugar” en lo público, ya que las costumbres y las estructuras institucionales tienden a “sobrevivir” en el tiempo y fijar los límites y la exclusión en el espacio social.

### ***Género***

Este concepto surge en la década de los 80 con el objetivo de romper con el determinismo biológico implícito del concepto sexo. Esta nueva categoría de análisis reveló el carácter cultural de las construcciones identitarias de hombres y mujeres. Sin embargo, debe quedar claro que sería un grave error pensar que los problemas del “género” son problemas de mujeres. Los hombres también tiene género y no todas las mujeres se interesan o se sientan preocupadas por las cuestiones de género.

No existe una definición normativa y unívoca de género, dado que se trata de un concepto en plena conceptualización teórica, que se va perfilando y reelaborando con el avance de las investigaciones. De hecho, los estudios feministas han ido evolucionando de las desigualdades materiales entre los hombres y las mujeres en las distintas zonas del mundo, hacía una nueva convergencia de interés en el lenguaje, el simbolismo, el sentido y la representación en la definición del género. La antropóloga, H. Moore (1988, 12) planteaba ya, que la finalidad de los estudios feministas en la antropología es analizar “que significa ser mujer, cómo varía en el tiempo y en el espacio la concepción cultural de la categoría “mujer” y cómo influye esa idea en la situación de las mujeres dentro de cada sociedad”. La misma Moore señala que el desarrollo de la vida social necesita del concepto de “género” y del concepto de “relaciones de género”. De las correspondientes definiciones y de los atributos adoptados por la feminidad y la masculinidad a través del tiempo y el espacio. Así el género debe considerarse como significado simbólico y como conjunto de relaciones sociales materiales. En realidad ambas perspectivas son como dos caras de una misma moneda.

Por eso, al definirse el género en relación al concepto de espacio, de “lugar”, debemos entender que las actuaciones sociales y entre ellas gran número de interacciones (en casa, en trabajo, la escuela, el bar, etc.) y las distintas formas de pensar y representar el lugar y el género se relacionan entre si y se crean e influyen mutuamente. Por ello, las ideas que se van estableciendo cambian en el tiempo y en el espacio.

En las primeras aproximaciones el concepto de género se utilizó para enfatizar su carácter cultural por oposición al sexo biológico. La idea fundamental era subrayar que



la posición de inferioridad de las mujeres se debía a razones socioculturales y no a la naturaleza humana. La idea de la feminidad como creación social tuvo tal resonancia que comúnmente se adoptó el término género para distinguir la “construcción” de la identidad femenina, del sexo biológico de la mujer.

En estas primeras propuestas se definía el sexo como las características biológicas (anatómicas, fisiológicas, hormonales, etc.) que distinguen a mujeres y a hombres, y el género como las características que cada sociedad y cultura atribuye a cada sexo. (Cobo Bedía, 1995; Lagarde, 1996). Esta primera acepción se tornó rápidamente muy restrictiva. Se criticó, sobre todo, el determinismo y dualismo que suponía hacer un paralelismo tan acrisolado entre mujer/femenino y hombre/masculino.

En un segundo y posterior uso, el género no se distingue ya del sexo, porque el primer término absorbe al segundo. De este modo se desmiente el fundacionalismo biológico de la primera perspectiva. Se entiende en definitiva, que no se puede establecer a partir del cuerpo, los supuestos culturales de la distinción hombre/mujer. Las diferencias no tienen sólo que ver con los fenómenos que la mayoría asocia al género, tales como los estereotipos culturales de la personalidad y el comportamiento, sino también con las distintas formas de entenderlo culturalmente, y con el significado mismo de ser hombre y de ser mujer (Nicholson, 1995, 43). La idea de cuerpo queda así expuesta al análisis y a la teorización, no como una constante, sino como un hecho variable.

Por su parte Lourdes Benería (1987), entiende que: “El concepto de género puede definirse como el conjunto de creencias, rasgos personales, actitudes, sentimientos, valores, conductas y actividades que diferencian a hombres y mujeres a través de un proceso de construcción social que tiene varias características. En primer lugar, es un proceso histórico que se desarrolla a diferentes niveles tales como el estado, el mercado de trabajo, las escuelas, los medios de comunicación, la ley, la familia etc., a través de las relaciones interpersonales. En segundo lugar, este proceso supone la jerarquización de estos rasgos y actividades, de tal modo que a los que se definen como masculinos se les atribuye mayor valor.” (Benería 1987, 46). Para Seyla Benhabib, el género es una categoría relacional que busca explicar una construcción de un tipo de diferencia entre los seres humanos. (Benhabib.1992, 52).

Con todo, en los últimos 20 años este concepto en los planteamientos teóricos ha sufrido cuatro rupturas conceptuales fundamentales: (Martín, 2005, 68-69).

*Ruptura con la identificación sexo/género:* la etnografía nos muestra que no existen cualidades innatas y universales aplicables a hombres y mujeres en todas las culturas. De esta manera el género, en tanto que construcción social, viene a explicar la situación, revelándose como un concepto interdisciplinariamente válido y operativo.

*Ruptura con la dualidad genérica:* El concepto género, que nació en contraposición y reacción al determinismo biológico del sexo, se había construido de forma igualmente binaria (masculino/femenino); pero esta dualidad no resultaba pertinente ya que no contemplaba de otras prácticas y construcciones identitarias múltiples, por ello se redefine como una categoría analítica abstracta, multidimensional y relacional.

*Ruptura con la dualidad sexual:* Los estudios sobre sexualidad plantean que el sexo también se construye socialmente y la etnografía muestra que existen otras nociones al margen de hombre y mujer en diferentes culturas. Esto conduce a una redefinición del género, en base a las diversas percepciones socio-sexuales propias de cada sociedad, en lugar del sexo biológico.

*Ruptura con la heteronormatividad:* El surgimiento de discursos que denuncian que el género invisibiliza las prácticas y orientaciones sexuales que quedan al margen de la heteronormatividad, obliga a un replanteamiento de las teorías, cuya meta es tener en cuenta cómo afectan las sexualidades no normativas a la construcción del género.

Con todo, las distintas teorías feministas coinciden en el supuesto de que el género no es un hecho natural, sino un proceso histórico, social y cultural. Por tanto, más que una categoría, es una teoría amplia que abarca categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos relativos al conjunto de fenómenos históricos construidos en torno al sexo. El género está presente en el mundo social, en los sujetos, en sus relaciones, en la política y en la cultura.

De cuanto acabamos de ver, cabe deducir con De Almeida, (1996, 8) que las relaciones de género son básicamente relaciones de poder, desiguales y asimétricas y no meras dicotomías o relaciones simétricas y complementarias como pretenden las categorías del pensamiento común.

De igual forma existen múltiples formas crear el género, de ser hombre o mujer. Estas formas tienen su especificidad geográfica e histórica y varían en un amplio abanico de escalas espaciales (Dowell, L. 2000, 41).

En esta misma línea un grupo de teóricos críticos influidos por la teoría post-estructural y psico-colonial comenzaron a *deconstruir* el concepto de género, partiendo de la crítica de las feministas negras al protagonismo en las investigaciones de la mujer blanca y en la práctica política del feminismo, que junto a otros posicionamientos críticos e influencias (el psicoanálisis, la teoría de Michel Foucault, etc.). Introdujeron una nueva vía de teorización: El género se crea y se mantiene a través del discurso y de los actos cotidianos.

La Nueva teoría del género como construcción discursiva y ficción relacional ha sido muy fructífera en el estudio de las culturas laborales y ha proporcionado la posibilidad de denunciar la desigualdad de las relaciones de género, a la vez que hace posible un análisis de la subordinación de la mujer en el puesto de trabajo más matizado, que el concepto global de *dominación patriarcal* e introduce nuevas vías de investigación (Halford et al, 1997, Dowlle, 1997<sup>a</sup>; Tann ent, 1994). Dentro de este campo teórico ganan en importancia la idea de *lugar*, el emplazamiento y la posición de la persona que habla y los modos de escuchar y de interpretar las voces marginales. Estas nuevas teorías sobre el sujeto y la reconstrucción de las identidades estables, sin embargo, también plantea dudas sobre la posibilidad de una política e investigación específicamente feminista. Si no existe la categoría estable de “mujer”. ¿Cómo reivindicar sus derechos?. Que pedir en nombre de una mujer que no existe? (Dowell, 200, 46, Alcoff., 1988, 420). No obstante, mientras no desaparezcan las circunstancias que la discriminan, es necesario descubrir y analizar las estructuras y los procesos que sitúan a los seres humanos en relaciones sociales cuyas relaciones son desiguales.

Para finalizar, hay que señalar que las aportaciones teóricas en torno a los estudios de género en el momento actual son de una enorme riqueza. (Amorós 2005a, 2005b; Cobo Bedia 2006; Lomas 2003; Valcuende del Rio, 2003, etc., etc.) En los últimos años las diferentes corrientes feministas nacidas en la postmodernidad (feminismo de la diferencia, feminismo postcolonial, ecofeminismo, Teoría Queer, etc.) han desarrollado nuevas líneas en torno a las identidades de género, que enriquecen y complejizan el debate actual sobre género.

### *Igualdad*

Según el Diccionario de la Real Academia de la lengua, *igualdad* se define como conformidad de una cosa con otra en naturaleza, forma, calidad o cantidad. Principio que reconoce a todos los ciudadanos capacidad para los mismos derechos.

En el uso cotidiano este concepto suele utilizarse como sinónimo de identidad. Es decir, decimos que dos cosas son iguales o que son idénticas. También lo usamos como sinónimo de mismidad en la medida en que dos cosas iguales son la misma cosa. Esta confusión terminológica ha determinado que en el uso común del término se piense que lo contrario de la igualdad es la diferencia, porque se puede llegar a pensar que si la igualdad es buena entonces la diferencia es mala y hay que anularla, o bien que si la diferencia es buena entonces hay que abandonar la lucha por la igualdad en la medida en que nadie quiere ser identificado como idéntico en un mundo donde prima la diversidad. En esta lógica el concepto de diferencia llevado al extremo niega la universalidad y puede llevar a usarse en términos tales como que si las mujeres, son diferentes, hay que aceptar la diferencia y lo que es una desigualdad intolerable pase a convertirse en algo natural.

Amorós (2005) puntualiza que terminológicamente esta sinonimia es nefasta y aboga por la utilización de este concepto en el sentido ilustrado, en el que igualdad en absoluto es sinónimo de identidad.

“Hablamos de identidad cuando nos referimos a un conjunto de términos indiscernibles que comparten una predicción común. Entonces cuando se dice que “todos los indígenas son perezosos” o que “todas las mujeres son emotivas”, o cosas similares, estamos afirmando que todos los sujetos subsumidos en esa predicción son idénticos, y por tanto, indiscernibles bajo esa predicción común. Sin embargo cuando hablamos de igualdad nos referimos a una relación de homologación bajo un mismo parámetro que determina un mismo rango, una misma equiparación de sujetos que son perfectamente discernibles.” (Amorós, 2005, 287).

Isabel Santa Cruz (1992) reconstruye las líneas maestras que definen la matriz en las que se inscribe la igualdad. De esta matriz surgen tres conceptos necesarios para precisar el concepto de igualdad. El primero es la *equipotencia* que implica que dos personas tengan la misma capacidad de actuar. El segundo concepto que emerge de esta matriz es la *equivalencia* que implica que dos personas tengan el mismo valor situándolas en un mismo nivel de ponderación de valores que perfectamente pueden ser distintos. Por ejemplo si decimos que la justicia es tan importante como la solidaridad o que los valores masculinos son tan importantes como los femeninos los estamos haciendo equivalentes

precisamente porque son diferentes. Por último el concepto de *equifonía* o capacidad de tener el mismo reconocimiento en el discurso, es decir, la capacidad de mantener un discurso que goce de igual credibilidad que otro y que sea escuchado como discurso igualmente solvente.

Desde esta lógica el derecho a la diferencia presupone el derecho a la igualdad entendida desde la matriz expuesta. Cualquier diferencia que no la incorpore debe ser contestada, porque hay diferencias que son indeseables por injustas. Por tanto la igualdad hay que construirla y hay que oponerla no al concepto de diferencia sino al de desigualdad porque toda desigualdad es éticamente intolerable.

### ***Coeducación***

Método educativo que parte del principio de la igualdad y de la no discriminación por razón de sexo. Coeducar significa educar conjuntamente a niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas y visiones del mundo, distintas experiencias y aportaciones hechas por mujeres y hombres que deben conformar la cosmovisión colectiva y sin las que no se puede interpretar ni conocer el mundo ni la realidad. Implica no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo al otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y la historia de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia. (Subirats y Tomé, 1992, 2002; Bonal Sarró, 1999; Brullet y Subirats, 1990)

Es importante no identificar escuela coeducativa con escuela mixta. La segunda se limita a “juntar” en las aulas a niños y niñas, incorporando en general, a las alumnas al mundo de los hombres y dejando fuera del mundo académico todo aquello que tiene que ver con los estereotipos y con la historia de las mujeres –y no sólo en las aulas– sino en todo lo referido a la organización y gestión del sistema educativo y de los centros escolares, en la relación e interacción entre el alumnado y el profesorado, en los currícula, el lenguaje, las programaciones de aula, los materiales y libros de texto.

Subirats y Tomé (1992) señalan dos objetivos que la escuela coeducativa debe plantearse para superar el modelo de escuela mixta.

“En primer lugar hay que completar los cambios que han conducido a la igualdad formal /.../ En segundo lugar, hay que realizar una crítica de las actuales formas de cultura, que sitúan a los hombres como único modelo humano y rehacer el sistema cultural introduciendo en él las referencias a las mujeres, a los valores tradicionalmente considerados femeninos y a las áreas de actividad que han constituido nuestro bagaje cultural. /.../la revaloración de las actitudes y comportamientos femeninos ha de implicar su extensión también a los niños y hombres, es decir, su consideración como universales. (Subirats y Tomé 1992, 16-17).

Bonal Sarró (1999) afirma que podemos hablar de coeducación cuando la escuela se sustenta en valores dirigidos a la eliminación de los estereotipos por razón de género, eliminando las situaciones de desigualdad social entre niños y niñas, así como la jerarquía cultural entre ambos. La escuela coeducativa debe ser una institución que reconoce y celebra la diferencia atendiendo las necesidades específicas de cada grupo y corrigiendo las desigualdades sociales y culturales a partir de prácticas

psicopedagógicas específicas dirigidas a anular el sexismo de la práctica educativa. (Ayuste, 2005).

## **2. Del gobierno de las ovejas a la educación de las abejas**

Vamos a intentar establecer relación entre el pensar de la época clásica y su relación con el contexto del mundo animal. Una tesis inicial sería, que la educación es, también, un intento de comparación y/o desmarque del género de vida de los animales. Platón se desplaza, según mi parecer, desde un pensar en clave de pastoreo al pensar según el modelo de la apicultura. Cuando utiliza el símil de las abejas al referirse a los hombres, da a éstos una condición más civilizada que cuando utiliza el símil de las ovejas. En este sentido, bajo la idea de educación y de buen ciudadano se esconde el símil de la abeja-obrera, símil válido para hombres y mujeres. Por eso intentaré mostrar el desplazamiento del gobierno de las ovejas a la educación de las abejas, pues es aquí donde aparecerá la mujer situada en el espacio doméstico por contraposición al espacio político, mundo de hombres. Un mundo de hombres con un universo simbólico cada vez más elaborado. La tesis central sería entonces: la mujer es a la casa como el hombre es al espacio político, ambos son pensados en términos de abejas-obreras. Por tanto, el destino de la mujer es llegar a ser una buena esposa. La cuestión del género femenino queda así resuelto al serle asignado este modelo educativo: el de la buena esposa.

### **2.1. La colmena es una república**

Nuestro querido Don Quijote, quien quizás con sus locuras múltiples señala la melancolía de la lucidez, se refiere un par de veces a las abejas y su *república*, diciéndonos en una ocasión: “En las quebras de las peñas y en lo hueco de los árboles formaban su república las solícitas y discretas abejas, ofreciendo a cualquier mano, sin interés alguno, la fértil cosecha de su dulcísimo trabajo”.<sup>1</sup> Sin lugar a dudas, cuando nombra la república está pensando en la idea platónica de república de ciudadanos, de hombres de ciudad que poseen la conciencia de un fin común, un *telos* en sentido aristotélico. Don Quijote no hace más que continuar la tradición que asocia abejas a súbditos y colmena con república. Ésta es una representación que, no deja de estar presente en nuestra cultura, cuando no de forma evidente, si de forma implícita. Cuando se piensa la colmena como república, las abejas son concebidas como andróginas, pero, si se hace necesario una versión femenina, entonces las virtudes se vuelven específicas: diligencia, cuidado, castidad...

En este sentido lo que nosotros llamamos civilización es, entre otras cosas, el proceso histórico de marcar las diferencias y diferenciarnos del mundo animal, o dicho de otra manera, ser animal social significa poseer competencias diferenciadoras del resto de animales: “Los demás animales viven con imágenes y recuerdos, y participan poco de la experiencia. Pero el género humano dispone del arte y del razonamiento”.<sup>2</sup> Lo anterior permite pensar que la educación y el proceso de humanización se confunden.

---

<sup>1</sup> De Cervantes, M.: *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Planeta, 1980, p. 114.

<sup>2</sup> Aristóteles: *Metafísica*. Madrid: Gredos, 1987, I, 981a.

Walter Otto<sup>3</sup> señala el desplazamiento en la construcción de la figura de los dioses desde unos más cercanos a la naturaleza (los dioses de la antigua religión, centrados en la idea de la Tierra, habitan con los hombres) hasta unos cada vez más antropomórficos (los dioses homéricos habitan en el cielo y “sólo admiten deidades antropomórficas”). Este traslado implica el paso de unos modelos cercanos al mundo animal y más rústico hasta un modelo de convivencia que requiere un paradigma más humano, según el cual se irán depurando los elementos animalescos y monstruosos de la interpretación y construcción de la realidad social. Consecuencia de esto es que los dioses alcanzan la figura humana, marcando, eso sí, la diferencia clara entre inmortales y mortales, y con esto se humaniza a los dioses y se les convierte en uno de los modelos referenciales para conducir el ser humano hasta un *telos* ajustado a su “naturaleza” mortal. Curiosamente, ese modelo divino mantiene una relación de correspondencia y paralelismo constructivo con la realidad social. Ambos requerimientos, el divino y el político se tensan mutuamente para entrar en un proceso de configuración simultáneo, arrastrando consigo toda la variedad posible de discursos que puedan ayudar en ese juego de construir una visión de la realidad que sea envolvente. Así, en ese viaje histórico y cultural hacia la consolidación de la ciudad, todos los discursos se mezclan apoyándose entre sí, buscando, paradójicamente, crear, por un lado, ámbitos singulares de saber, mientras que por otro se hace evidente la dependencia epistemológica entre ellos. Es dentro de este movimiento donde aparece el predominio de un pensar masculino sobre la visión femenina que era predominante en la Vieja Europa: “En el círculo celestial de la religión homérica, sin embargo, éste (el predominio del sexo femenino en el mundo) retrocede de una manera que no puede ser casual. Los dioses que están allí en la primera fila no sólo son de sexo masculino, sino que representan con toda firmeza el espíritu masculino. Aunque Atenea se une a Zeus y Apolo en suprema tríada, ella desmiente el carácter femenino y se hace genio del masculino.”<sup>4</sup>

La constatación aristotélica<sup>5</sup> de que los hombres son los únicos que hablan es puesta en relación con animales gregarios y abejas, y bajo las diferenciaciones se impone la naturaleza como principio fundante. En esto, el Estagirita está siguiendo las líneas trazadas por Platón cuando establece, de manera doctrinal, una serie de diferenciaciones que permitirán pensar la identidad del hombre: el hombre no pertenece a las razas de los dioses, no forma parte de los extranjeros, tampoco es una

---

<sup>3</sup> “En la época prehomérica, en cambio, debió haber prevalecido el pensamiento elemental en mayor grado según su antigüedad. Por eso los dioses aparecían en forma de animales, su existencia estaba íntimamente vinculada con árboles, plantas, ríos, con la tierra y formaciones terrenales, con vientos y nubes. No vivían en el cielo como los dioses olímpicos sino sobre y bajo la tierra.” Otto, W.: *Los dioses de Grecia*. Buenos Aires: Universitaria, 1973, pp. 21-22.

<sup>4</sup> Otto, W.: *Idem*. p. 131. De igual manera: “Este cambio quedó reflejado en una cosmología en la que predominaban los dioses del cielo y el orden de la sociedad fue, en correspondencia con lo anterior, de carácter patriarcal. El orden moral de la cultura de la diosa, heredado del Neolítico, se basa en el principio de la relación de lo manifiesto con lo no manifiesto, donde lo primero era la epifanía. O <mostrarse>, de lo no manifiesto. La vida humana, animal y vegetal constituían parte de esta epifanía. El orden moral de la cultura del dios, derivado de las tribus semíticas y arias, estaba basado en el paradigma de la conquista y de la oposición: una visión de la vida y, particularmente, de la naturaleza, como un <otro> a quien conquistar. El mundo manifiesto era percibido como intrínsecamente separado del mundo no manifiesto, que ahora se situaba fuera o más allá de la naturaleza, en el reino de los dioses trascendentes.” Baring, A. y Cashford, J.: *El mito de la diosa*. Madrid: Siruela, 2005, pp. 189-190.

<sup>5</sup> “La razón por la cual el hombre es un ser social, más que cualquier abeja y que cualquier animal gregario, es evidente: la naturaleza, como decimos, no hace nada en vano, y el hombre es el único animal que tiene palabra” Aristóteles: *Política*. Madrid: Gredos, 1994, I, 9-11.

mujer, ni un niño, ni loco, ni esclavo, ni un animal. A partir de aquí, el hombre, es decir, el varón, es convertido en referente para todas las formas humanas y no humanas. En él, en el varón, se manifiesta la apertura a la problematización por lo humano en términos generales. El varón adulto es el modelo que rige los destinos de todas las creaciones, es decir, el que conduce, el que gobierna la totalidad de fenómenos del espacio político.

Trucos para definir una identidad por diferenciación, trucos para poder responder a la pregunta de quién soy. Bajo este truco, la mujer queda determinada como reverso del varón. Y las virtudes femeninas como reverso de las masculinas, cuestión que viene de los tiempos homéricos.<sup>6</sup> Porque puede lo que el animal no puede: hablar y autogobernarse, el hombre puede llegar a ser lo que es si es capaz de vivir de acuerdo con ese elemento divino que posee: el intelecto; y en un medio humano por excelencia: la ciudad. Por todo esto, el animal político ha nacido para la *paideia*, pero ésta se ha impuesto viril.

Dice Platón de los hombres que están constituidos por tres componentes contrapuestos: una bestia, un león y un hombre: “Modela, entonces una única figura de una bestia polícroma y policéfala, que posee tanto cabezas de animales mansos como de animales feroces, distribuidas en círculo, y que sea capaz de transformarse y de hacer surgir de sí misma todas ellas. (...). Plasma ahora una figura de león y otra de hombre, y hace que la primera sea la más grande y la segunda la que le siga. (...). Combina entonces estas tres figuras en una sola, de modo que se reúnan entre sí. (...). En torno suyo modela desde fuera la imagen de un solo ser, el hombre, de manera que, a quien no pueda percibir el interior sino sólo la funda externa, le parezca un único animal, el hombre.”<sup>7</sup> Platón nos quiso encauzar hacia lo virtuoso, en ese intento la virtud supone la coincidencia de lo educativo, lo político, lo religioso, lo biológico, lo jurídico..., todo coincide con todo, y nuestro espíritu racionalmente mediado quiere gobernar lo animalesco, pero lo incluye, lo intenta gobernar, pero no puede eliminarlo, los componente diversos y contrapuestos no desaparecen, solo podrían regularse, jerarquizarse. Se trata de encaminarnos hacia el hombre concebido en términos de animal racional, animal humanizándose... Desde el niño, visto como un cachorro, hasta el hombre ciudadano, cuyo máximo modelo es el filósofo. Cachorros que devienen objeto de captura de la racionalidad socialmente establecida...<sup>8</sup>

---

<sup>6</sup> “Los conceptos de belleza, virginidad, castidad, fidelidad, decoro, obediencia, sumisión, resignación, etc., obedecen a criterios muy concretos de los *hombres de Homero* y, naturalmente, del propio poeta que está detrás de sus personajes. Y lo mismo cabría decir de los defectos o, como dice el autor, de los *vicios de mujer* (cobardía, tendencia a la mentira y al engaño, debilidad, astucia malintencionada, etc.). Todas estas cualidades, buenas y malas, fruto de la valoración de los hombres del arcaísmo griego, tienen para nosotros un carácter programático porque sentaron en su tiempo, y en los siglos que le siguieron, las bases de una posterior concepción de la mujer que se ha repetido incansablemente.” García, M.: *Las mujeres de Homero*. Valencia: SEMA, 1999, pp. 14-15.

<sup>7</sup> Platón: *Diálogos IV*. Madrid: Gredos, 1997, *República*, IX, 588b-e.

<sup>8</sup> “Pero cuando retornen el día y el alba, los niños deben dirigirse a sus maestros, ya que ningún ganado menor ni ningún otro tipo de ganado debe vivir nunca sin pastor, ni, por cierto, los niños sin ciertos tutores ni los esclavos sin señores. El niño es la más difícil de manejar de todas las bestias. En efecto, en la medida en que todavía no tiene disciplinada la fuente de su raciocinio, se hace artero, violento y la más terrible de las bestias.” Platón: *Leyes*. Madrid: Gredos, 1999, VII, 808d. Los niños-cachorros: “¿No recuerdas que decíamos que hay que conducir los niños a la guerra, como observadores montados a caballo, y que, en caso de que no fuera peligroso, había que acercarlos y gustar la sangre, como cachorros?”, Platón: *República*, VII, 537a-b.

La educabilidad pone en juego esa posibilidad de autogobierno en donde lo animalesco permanece. La educación, remedio para todos los males, pone en juego no la erradicación de lo bestial, sino su control. Pero: “Si damos crédito a los informes de la OMS, la llamada violencia de género (en forma de violaciones, maltratos y crímenes <pasionales>) constituyen hoy por hoy una causa principal de muerte entre la población femenina mundial en edad fértil. Éste es un fenómeno casi universal, aunque la incidencia y la virulencia de la agresión masculina contra las mujeres varían mucho de unas comunidades a otras, los estudios interculturales exhaustivos indican que las sociedades donde los varones raramente violentan al otro sexo son la excepción y no la regla. Por mucho que el arrogante Homo sapiens se complazca en atribuir lo peor de sí mismo al <animal que llevamos dentro>, lo cierto es que ningún otro animal nos iguala en esta sombría estadística. La muerte de una hembra a manos de un macho es un suceso infrecuente fuera de la especie humana”.<sup>9</sup>

## **2.2. El zumbido de las abejas.**

Este zumbido, como un rumor latente, ya lo encontramos en Homero cuando en dos ocasiones da eco a esta actividad de las abejas propiciada por el sol de verano y de primavera. Así, establece comparaciones entre la vida de las abejas y la de los hombres. En la primera destaca la defensa de las abejas de sus “casas” y sus crías,<sup>10</sup> y en la segunda se refiere a los hombres en campañas militares como si de enjambres de abejas se tratara.<sup>11</sup> Sin realizar una exégesis del saber de la apicultura en esa época, simplemente hace uso de un saber compartido por todos. Ese saber habla de la vida en comunidad de las abejas y de su organización. Ambas cosas inexcusablemente deben estar presente en la organización de las comunidades humanas. Late en la perspectiva del relato homérico la semejanza entre la colmena y la ciudad, entre el desempeño de los hombres y el de las abejas. En un mundo determinado por la mirada masculina, las abejas se comportan aquí al modo de varones-guerreros.

Ya en Hesíodo encontramos una concreción mucho más específica: los zánganos pueden ser los varones o/y las hembras. La idea del zángano como el vago era de conocimiento popular. Así, al exhortar a su hermano, Hesíodo compara al vago con el zángano sin aguijón.<sup>12</sup> *El zángano sin aguijón, el macho sin espada podríamos decir.* También para la mujer no virtuosa usa el símil del zángano en el marco del mito de Prometeo, es el momento en que Zeus, en castigo, envía a la mujer para convivir con los hombres, con los varones: “Pues de ella (Pandora) desciende la estirpe de las femeninas mujeres. Gran calamidad para los mortales, con los varones conviven sin conformarse con la funesta penuria, sino con la saciedad. Como cuando en las abovedadas colmenas las abejas alimentan a los zánganos, siempre ocupados en miserables tareas –aquellas durante todo el día hasta la puesta del sol diariamente se afanan y hacen blancos pasteles de miel, mientras ellos aguardando dentro, en los

---

<sup>9</sup> García Leal, A.: *La conjura de los machos*. Barcelona: Tusquets, 2005, p. 239.

<sup>10</sup> Homero: *Ilíada*. Madrid: Gredos, 1991, XII, 165-172

<sup>11</sup> Homero: *Idem*. II, 85-95.

<sup>12</sup> “Los dioses y los hombres se indignan contra el que vive sin hacer nada, semejante en carácter a los zánganos sin aguijón, que consumen el esfuerzo de las abejas comiendo sin trabajar. Pero tu (Perses) preocúpate por disponer las faenas a su tiempo para que se te llenen los graneros con el soznado sustento. Por los trabajos se hacen los hombres ricos en ganado y opulentos; y si trabajas te apreciarán mucho más los inmortales (y los mortales; pues aborrecen en gran manera a los holgazanes)”. Hesíodo: *Obras y fragmentos*. Madrid: Gredos, 1997, *Trabajos y días*, 305-310. Platón en *Leyes* LX, 901a. utiliza esta misma idea y reconoce su deuda con Hesíodo.



recubiertos panales, recogen en su vientre el esfuerzo ajeno—, así también desgracia para los hombres mortales hizo Zeus altisonante a las mujeres, siempre ocupadas en perniciosas tareas”.<sup>13</sup> Esta asociación entre el zángano y el inútil y la necesidad de hacer laboriosas a las abejas reaparece en Aristóteles.<sup>14</sup>

Cuanto aquí se nos dice de las abejas hemos de entenderlo como referido a las abejas-obreras. No será hasta Aristóteles, iniciador de la mirada zoológica, que no tendremos una clasificación elaborada de sus respectivas tipologías. Él estudiará y describirá el modo de vida de las colmenas, pero siempre compartirá con Platón y la época el predominio de la mirada masculina sobre la realidad animal y, al igual que él, utilizará modelos naturales falseados en razón a las necesidades sociales de un mundo plenamente masculino.

Los postulados de Aristóteles en relación a la apicultura y, significativamente, en la designación de un rey, se expresan: “Les reines o caps tenen també un agulló, però no piquen, i per això alguns creuen que no en tenen.”<sup>15</sup> El traductor pone reinas para hacernos entender, por ello advierte a pie de página que Aristóteles pone: ἀπόεῖα ὀεῖα ἄνι ἰὰδ. Igualmente en *Investigación sobre los animales* lo explica a pie de página.<sup>16</sup> Así, hasta finales del s. XVI se admite la presencia de un rey de las abejas.

En los diversos estudios que Aristóteles realiza en torno de los animales, existe la idea de que aquellos animales que tienen los humores más ligeros y puros poseen una sensibilidad más viva, de lo cual deriva que poseen un alma más inteligente, incluso aquellos que no tienen sangre, caso de los insectos que cuentan con ese espíritu gregario: las hormigas y las abejas.<sup>17</sup> En este mismo sentido se expresa en la *Investigación sobre los animales*: “Tienen instinto social, los animales que actúan con vistas a un fin común, lo que no ocurre siempre con los animales gregarios: Pertenecen a esta categoría el hombre, la abeja, la avispa, la hormiga, la grulla. Entre éstos, unos como las grullas y el género de las abejas están sometidos a un jefe; otros, como las hormigas y otros muchos, no tienen jefe.”<sup>18</sup> Siguiendo este razonamiento, es decir, trasladar a los animales los conocimientos doctrinalmente existentes en la realidad humana, vemos que Aristóteles se plantea el problema de la reproducción de las abejas y lo resuelve diciendo que los reyes de las abejas engendra, a las abejas (obreras) y éstas a los zánganos, pero sin cópula.<sup>19</sup> Su explicación depende de un claro

---

<sup>13</sup> Hesíodo: Idem, *Teogonía*, 590-600.

<sup>14</sup> “La presencia de un pequeño número de zánganos es favorable a la colmena, pues vuelven a las abejas más laboriosas” Aristóteles: *Investigación sobre los animales*. Madrid: Gredos, 1992, IX, 627b, 9-10.

<sup>15</sup> Aristòtil: *Història dels animals*. Barcelona: Bernat Metge, 1996, 553b.

<sup>16</sup> “De todos los insectos, la abeja es el himenóptero que Aristóteles ha descrito con mayor prolijidad y exactitud, salvo algunos errores, como por ejemplo, el asunto referente al sexo de la reina. En efecto, Aristóteles por un error que persiste hasta la segunda mitad del siglo XVI, en cuya época gracias a los estudios de Swammerdam y Malpighi se conoce el verdadero sexo de la reina, llamaba a la reina madre, jefe (*ho hegemon*) o rey (*basileus*), y que los latinos (Plinio y Virgilio, por ejemplo) tradujeron por *dux*, *ductor*, *imperator*.” Nota a pie de página del traductor: Julio Pallí Bonet, en Aristóteles: *Investigación sobre los animales*, p. 287.

<sup>17</sup> Aristóteles: *Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales*. Madrid: Gredos, 2000, *Partes de los animales*, 650b, 20.

<sup>18</sup> Aristóteles: *Investigación sobre los animales*. Madrid: Gredos, 1992, 488a.

<sup>19</sup> “No es lógico que las abejas sean hembras y los zánganos machos: pues a ninguna de las hembras la naturaleza le concede armas para la lucha; sin embargo, los zánganos no tiene aguijón, mientras que todas las abejas lo poseen. Tampoco lo contrario es lógico, que las abejas sean machos y los zánganos hembras: pues ninguno de los machos acostumbra a afanarse por su prole, y las abejas de hecho lo

androcentrismo: “Sino que ocurre como es razonable, ya que el macho proporciona la forma y el principio del movimiento, y la hembra, a su vez, el cuerpo y la materia”.<sup>20</sup>

Hay aquí todo un esfuerzo por hacer encajar en la vida de las abejas unas cuantas ideas paradigmáticas de la época: que los hombres, principalmente guerreros y oradores, son los que llevan armas (aguijón), y que sólo ellos son reyes o gobernantes; esto y el desconocimiento de la cópula, lleva a Aristóteles a conclusiones que derivan de falsos presupuestos. Podemos agregar que más allá de los errores lo que queda es la comparación con unos insectos sociales que dan más consistencia a las ideas políticas del autor y en general a la idea de una sociedad humana bien gobernada. Lo mismo se advierte al pensar la división del trabajo de las abejas.<sup>21</sup>

Esta es la herencia de Aristóteles admitida y reutilizada por una serie de autores que dedican escritos a la agricultura o en general a la vida rural. No sólo la autoridad de Aristóteles explica lo anterior, también el hecho de no haber podido observar la cópula de la reina, el vuelo nupcial.

Volviendo a Hesíodo, el autor que contamina ese mundo de hombres con la misoginia, vemos en un apartado con título “Consejos de administración familiar”, como sitúa perfectamente el lugar, rol y concepción de la mujer: la doncella ha de ser educada por el marido.<sup>22</sup>

Hasta aquí mujeres zánganos, hombres zánganos y/o abejas-obreras, pero no debemos olvidar su reverso: la idea de que la virtud está en la laboriosidad y en la funcionalidad dentro de una localización señalada, la casa, o el espacio comunitario, es decir, se nos apunta a la abeja-obrera. Es entonces cuando en Semónides se nos

---

hacen. (...) Es evidente que las abejas no nacen por cópula, ni de cada uno de los géneros uniéndose entre sí, ni de la unión de abejas y zánganos. (...). Queda, entonces, como parece que ocurre entre algunos peces, que las abejas engendren sin cópula a los zánganos, siendo hembras por el hecho de engendrar, pero poseyendo en ellas mismas, como las plantas, el sexo femenino y el masculino. Por eso también tienen el órgano para la defensa: pues no hay que usar el término hembra cuando no existe un macho separado. Si está claro que ocurre así con los zánganos y que no nacen por cópula, entonces también es necesaria la misma explicación en el caso de las abejas y los reyes, es decir, que no se engendren por cópula. Pues bien, si estuviera claro que el germen de las abejas surge sin reyes, también sería necesario que las abejas nacieran de ellas mismas sin cópula. Pero puesto que, de hecho, los que están al cuidado de estos animales lo niegan, sólo queda que los reyes se engendren a sí mismos y a las abejas.” Aristóteles: *Reproducción de los animales*, 759b-760a.

<sup>20</sup> Aristóteles: *Reproducción de los animales*. Madrid: Gredos, 1994, 729a.

<sup>21</sup> “Las abejas echan fuera a las perezosas y a las despilfarradoras. Se distribuyen entre sí el trabajo como hemos dicho más arriba: unas fabrican cera, otras la miel y otras la erithaca. Unas pulen los panales, otras traen agua para los alvéolos y la mezclan con miel, otras van a libar. De madrugada están silenciosas hasta que una de ellas las despierta zumbando dos o tres veces. Entonces van en tropel al trabajo y a la vuelta hacen en principio mucho ruido, pero este ruido va disminuyendo hasta que una de ellas emite un zumbido volando en círculos como para dar la señal de ir a dormir; entonces, de repente, se quedan calladas”.<sup>21</sup> Aristóteles: *Investigación sobre los animales*, IX, 627a, 20-30.

<sup>22</sup> “A madura edad llévate una mujer a casa, cuando ni te falte demasiado para los treinta años ni los sobrepases en exceso; ese es el matrimonio que te conviene. La mujer debe pasar cuatro años de la juventud y al quinto casarse. Cásate con una doncella, para que le enseñes los buenos hábitos. (Sobre todo, cástate con la que vive cerca de ti), fijándote muy bien en todo por ambos lados, no sea que te cases con el hazmerreir de los vecinos; pues nada mejor le depara la suerte al hombre que la buena esposa y, por el contrario, nada más terrible que la mala, siempre pegada a la mesa y que, por muy fuerte que sea el marido, le va requemando sin antorcha y le entrega a una vejez prematura.” Hesíodo: *Obras y fragmentos. Trabajos y días*, 695-706.

muestran conjugadas las ideas de género y abejas. Se trata de un yambo en el cual este poeta hace un recorrido por los principales tópicos del pensamiento griego: la condición de mortales por oposición a los dioses, el reinado de Zeus, etc. E, inmediatamente, presenta una serie de perfiles-símiles perversos de la mujer representada según diversos animales. Una vez hecho esto, y por contraposición, define a la abeja como la representación más virtuosa de la mujer. Una vez más se ha de decir que él está pensando en la abeja-obrera, no en la reina.

“Y la abeja, ¡dichoso el que la tiene!  
Sola a quien no le va ningún reproche,  
ella estira y aumenta nuestra vida.  
Y, amada al lado del marido amante,  
envejece cuidando de los hijos.  
Se distingue entre todas las mujeres  
y una divina gracia la rodea.  
Y no quiere sentarse con las otras  
para contarse cuentos sobre el sexo.  
De las mujeres que da Zeus al hombre,  
éstas son las más buenas y prudentes.  
Y todas las demás, porque él lo quiso,  
son un horror, y han de seguirlo siendo.  
Pues la cosa más mala que hizo Zeus  
es la mujer”.<sup>23</sup>

### **2.3. Del gobierno de la ovejas y el lobo.**

Jenofonte, también discípulo de Sócrates, en sus *Recuerdos de Sócrates* utiliza la fábula del perro para dar legitimidad al orden jerárquico y funcional del gobierno de la casa. La alegoría no se refiere directamente al gobierno de la ciudad, pero es evidente que la casa y la ciudad mantienen una semejanza en todos los ámbitos, por lo cual la alegoría es extensible al gobierno de los hombres, en tanto que ciudadanos: “¿Por qué no les cuentas la fábula del perro?, dijo Sócrates. Dicen que cuando los animales hablaban, la oveja le dijo a su amo: Es extraño lo que haces, porque a nosotras que te proporcionamos lana, corderos y queso, no nos das nada que no tomemos nosotras de la tierra, y en cambio al perro, que no te procura nada parecido, le haces partícipe de tu propia comida. Y que el perro al oírlo dijo: ¡Por Zeus!, es que yo soy quien os guarda para que no os roben los hombres ni los lobos os lleven, pues si yo no os protegiera, ni siquiera podríais pastar, por miedo a que os mataran. Dicen que entonces las ovejas estuvieron de acuerdo en que el perro tuviera trato preferente. Diles, pues, a tus parientas que eres como su perro guardián y cuidador, y que gracias a ti nadie les hace daño y pueden vivir trabajando con seguridad y a gusto”.<sup>24</sup> Pastor, perros, ovejas y lobo. Cuatro figuras en las cuales Sócrates pareciera querer representar los principales elementos funcionales de una sociedad política. Esta misma alegoría, y no ajena a la gestión política, la encontramos en una crítica de Platón al ateísmo<sup>25</sup>: “Por lo tanto, el que dice que los dioses son siempre indulgentes con los hombres injustos y los que cometen injusticia, siempre que se les dé una parte del producto de los delitos, debe

<sup>23</sup> Semónides, en Ferraté, J. (Ed.): *Líricos griegos arcaicos*. Barcelona: Quaderns Crema, 2000, pp 138-142.

<sup>24</sup> Jenofonte: *Recuerdos de Sócrates*. Madrid: Gredos, 1993, 7, 13-14.

<sup>25</sup> La crítica de los ateísmos que hace Platón se encuadra en tres tipos de individuos: los que no creen, los que creen en su existencia pero dicen que no intervienen en los asuntos humanos, y los que dicen que los dioses son fáciles de seducir con sacrificios y plegarias. Ver Platón: *Leyes*, X, 885b. Y, también en la *República*, II, 364- 365.

hacer ese discurso, como si los lobos le asignaran pequeñas porciones de sus despojos a los perros y éstos, tranquilizados con los regalos, les dieran permiso para saquear los rebaños. ¿No es ése acaso el discurso de los que dicen que los dioses se pueden apaciguar”.<sup>26</sup> Y cuando a los dioses se les considera como guardianes de los hombres, es decir, que no descuidan, bajo ningún pretexto, las cosas humanas, Platón hace la siguiente afirmación: “Ni tampoco (diremos que se parecen) a generales ni a médicos ni a campesinos ni a pastores, ni mucho menos a esos perros engatusados por los lobos”.<sup>27</sup> Y vuelve a aparecer en la *República*, en este caso la alegoría ya está enmarcada en la temática de la comunidad de los guardianes, es decir, en la problemática de la sociedad política más adecuada: “Voy a tratar de explicártelo. La cosa más vergonzosa y terrible de todas, para un pastor, sería alimentar a perros guardianes de rebaño de modo tal que, por obra del desenfreno, del hambre o de malos hábitos, atacaran y dañaran a las ovejas y se asemejaran a lobos en lugar de a perros”.<sup>28</sup> La alegoría es reiterada porque, al parecer, le resulta adecuada para reflejar la necesaria jerarquía, orden, valores, corrección... que debe darse en una estructura que busca el mejor equilibrio, la más virtuosa funcionalidad social. El mundo animal, dirigido por un pastor humano, hace evidente la diferencia antropológica que sitúa en la cúspide del orden natural al ser humano. El hombre, y más concretamente su facultad intelectual, es el que por naturaleza ha de gobernar. Así, el pastor representaría al gobernante que conduce al resto porque sus facultades superiores lo ponen en el lugar y desempeño más propio. El pastor representa a la parte divina del alma, el intelecto. Si pensamos la conducción por analogía al cuerpo humano, y el cuerpo humano representando a la ciudad, analogía que utiliza el propio Platón,<sup>29</sup> la conducción supondría gobernar todo el cuerpo social, sugiere abarcar la totalidad del espacio social y psicológico, es decir, la conducción supone pensar en el orden legal, en las estructuras educativas, en los aspectos religiosos, en el valor de las leyes escritas y no escritas, en los hábitos... Por lo tanto, la conducción apunta a una intención de gobierno global (que no descuida lo individual) y que señala que Platón está dejando caer una especie de red sobre todo el quehacer social, una red que busca cubrir toda la realidad humana con una nueva hermenéutica reorientadora del curso de los acontecimientos. Hay un re-inicio en su propuesta, un volver a comenzar reutilizando algunos elementos anteriores, eliminando otros e incorporando nuevos, para finalmente, re-conducir el todo. Esta red mantiene enlazados los distintos saberes, de manera que sus discursos concretos y sus conceptos específicos sólo alcanzan su máximo sentido en la lectura de conjunto. Dependen unos de otros. Por ello la conducción, por ejemplo, es educativa, porque hay la necesidad de todo un diseño educador, pero además no puede pensarse la educación sin la política, ni tampoco sin la religión, ni la psicología.

---

<sup>26</sup> Platón: *Leyes*, X, 906c-e.

<sup>27</sup> Idem, 906e

<sup>28</sup> Platón: *República*, III, 416a-b.

<sup>29</sup> Tomo una comparación de entre las muchas que utiliza permanentemente Platón. La similitud aquí se establece en términos de cuerpo enfermo y Estado injusto. Y el texto trata de cómo <<ciertas naturalezas bestiales>> contaminan a perros guardianes, o a pastores, o a señores destacados: “Frente a eso, sostenemos, supongo, que el error que estamos mencionando ahora, el exceso, es lo que se denomina enfermedad en los cuerpos de carne, y en las estaciones de los años y en los años plaga, mientras que en las ciudades y sistemas políticos, eso mismo, cambiado de nombre, se llama injusticia.” Platón: *Leyes*, X, 906c. También en *República* se reitera esta semejanza. A modo de ejemplo ver *República*, V, 462d.

El pastor sería entonces una persona señalada especialmente para ser un conductor de hombres. Unos hombres que, representados al modo de animales, parecen estar por debajo del pastor en cualificación, esto respecto a la capacidad de tutela sobre otros seres. Entonces el pastor sería el gobernante, asistido por los guardias, es decir, los perros. Éstos son como los filósofos, porque aman el conocer y son mansos: “Bien, ése es un rasgo exquisito de la naturaleza del perro, el de ser verdaderamente amante del conocimiento, o sea, filósofo”.<sup>30</sup> También lo vemos en: “¿Piensas que quienes escucharan esto elegirían combatir contra perros firmes y flacos antes que junto a los perros contra corderos tiernos y gordos?”<sup>31</sup> Pero, sin haber contradicción con lo anterior, en ellos se destacaría el valor. De entre los mejores de ellos saldrían los guardianes, los pastores, es decir, los filósofos-reyes, única figura política que, por naturaleza e instrucción, puede llegar a lo más alto a nivel educativo.

Luego estarían las ovejas, que vendrían a representar al pueblo, a la multitud, a la mayoría, a los que Platón llama los “prisioneros” en el mito de la caverna. El interlocutor de Sócrates le dice: “extraños son esos prisioneros” de los que éste había dicho que habían permanecido durante toda la vida en una situación que hacía imposible la correcta hermenéutica de la realidad, porque, entre otras cosas, tampoco habían tenido filósofos guías. Entonces contesta Sócrates: “pero son como nosotros”.<sup>32</sup> A ellos va dirigida fundamentalmente la conducción. A esa mayoría que no ha tenido la oportunidad de conseguir una correcta interpretación de la realidad, es decir, a los prisioneros del error, a éstos, se les pedirá sobre todo templanza. Son los que aparecen asociados a las opiniones, los que no conocen lo verdadero ni accederán a ello si no cambia radicalmente la situación política, por lo cual serán, mientras nada cambie, algo así como eternos conducidos. Las ovejas son conducidas por el pastor, de entre ellas no hay un guía, ni siquiera los contados machos reproductores hacen de jefe de manada, son los perros los que las conducen según indicaciones del pastor. Las ovejas parecen destinadas a ser conducidas. Un cordero necesita pastar junto al rebaño al menos dos meses para ser capaz de regresar solo al corral, en caso contrario, se extravía y queda expuesto al peligro de los lobos que constantemente levantan su morro a las brisas del viento... Entonces el pastor lleva a pastar el rebaño por los mismos senderos con la esperanza de encontrar al cordero perdido...

Por último, el lobo viene a representar la fiera que amenaza constantemente a las ovejas. Pero si las ovejas representan a los hombres, entonces todo peligro para la convivencia de la ciudad acaba asociado a esa fiera. En muchos apartados Platón asocia la figura del lobo a los males de la ciudad, un mal que puede venir de enemigos internos, conspiradores, de un mal gobernante, de un productor ambicioso, de alguien que haga predominar más la gimnasia que la música, etc., siempre pensando en quien pueda convertirse en amenaza para sus conciudadanos. Es decir, el lobo, la fiera, puede cristalizar en individuos de cualquier estrato social, de manera que el “lobo” brota de un ciudadano mal educado. Así, fundamentalmente se trataría de una división tripartita: el pastor, el perro y las ovejas; la cuarta, la fiera, puede o no presentarse, aunque en asuntos humanas es casi imposible que no se dé, puesto que estamos lejos de la edad de oro...

---

<sup>30</sup> Platón: *República*, II, 376b.

<sup>31</sup> Idem, IV, 422d.

<sup>32</sup> Platón: *República*, VII, 514a-c.

Estas cuatro figuras: pastor, perro, ovejas y lobo, ya estaban en Homero.<sup>33</sup> Y, sobre todo, la figura del pastor que, nombrada de múltiples maneras (pastor de hombres, de pueblos, de huestes, etc.) designa al rey o príncipe. Es la forma que más se adecua al modelo de las aldeas, origen y soporte de las polis democráticas.

#### **2.4. De la educación de las abejas y el zángano.**

Hay, sin embargo, en esa representación (pastor, perro y ovejas) un evidente paralelismo con la estructura del alma y de ésta con la sociedad con sus tres estamentos. Sin embargo, con esta alegoría, Platón se mantiene en una representación demasiado rústica respecto a la realidad de la ciudad, es aún una alegoría poco “civilizada”, mediante la cual no parece expresarse adecuadamente su doctrina: proyectar una vida civilizada e idealizada situada en una comunidad física concreta, una Ciudad-Estado planificada exhaustivamente. Así da con otra representación que podría ser más fiel a lo que desea: esta es la de la colmena.

Encontramos esta nueva representación en el momento en que nos habla de la necesidad de fundar nuevas colonias (Jenofonte también habla de enviar a las nuevas <abejitas> con una abeja madre al frente para fundar nuevas colonias).<sup>34</sup> con los habitantes excedentes y la problemática de su organización y funcionamiento político, de manera que hace una comparación entre ciudad y enjambre: “La fundación de una colonia no puede ser igualmente fácil para las ciudades, cuando no sucede a la manera de un enjambre, es decir cuando una nación, que parte de una sola región, se establece, amiga de amigos, asediada por la carencia de espacio en su tierra u obligada por algunas otras adversidades semejantes”.<sup>35</sup>

Esta vez la ciudad puede tener una imagen física correspondiente, y la representación simbólica señala una comunidad de insectos perfectamente funcional. Estos dos elementos convierten a esta alegoría en mucho más adecuada para hablar de un nuevo orden político. La comunidad de abejas está más cercana a la comunidad de hombres que a la de ovejas. En otro lugar, cuando expresa que el filósofo fue formado para ejercer de gobernante, lo compara con el rey de la colmena: “Pero a vosotros os hemos formado tanto para vosotros mismos como para el resto del Estado, para ser conductores y reyes de los enjambres, os hemos educado mejor y más completamente que a los otros, y más capaces de participar tanto en la filosofía como en la política. Cada uno a su turno, por consiguiente, debéis descender hacia la morada común de los demás y habituaros a contemplar las tinieblas; pues, una vez habituados, veréis mil veces mejor las cosas de allí y conoceréis cada una de las imágenes y de qué son imágenes, ya que vosotros habréis visto antes la verdad en lo que concierne a las cosas bellas, justas y buenas.”<sup>36</sup> Esta idea todavía se encuentra en las *Leyes*, aunque no tan presente como en la *República*.

Entonces, el paralelismo gobernante y rey se corresponde con el de ciudad y colmena. Éste parece ser un mejor modelo para pensar la ciudad ideal y su gestión política. El modelo natural, la comunidad de abejas, es mucho más partícipe de una inteligencia ordenadora, al modo de lo que se precisa para la vida política. También en

---

<sup>33</sup> Ver, por ejemplo, Homero: *Iliada*, XXII, 260-265.

<sup>34</sup> Jenofonte: *Económico*. Madrid: Gredos, 1993, VII, 34-35.

<sup>35</sup> Platón: *Leyes*, IV, 708b.

<sup>36</sup> Platón: *República*, VII, 520b-d.

el *Político*, en el debate en torno de los regímenes políticos, habla del rey del enjambre, y en el *Fedón*, hablando de la inmortalidad del alma y sus reencarnaciones, dice que la reencarnación en las abejas se relaciona con un género de vida más civilizado. El rey de los hombres y el rey del enjambre resultan ser similares, así como se reconoce un paralelismo entre ciudad y comunidad de abejas. No hay que olvidar que también la casa posee una correspondencia directa con la ciudad. Normalmente cuando se piensa la gestión de la ciudad se piensa como una gran casa y a la inversa, pero la casa formando parte del todo: la ciudad. Casa y ciudad es una cuestión de seres humanos.<sup>37</sup>

Ambos modelos, empero, no acaban de ser del todo precisos para dar cuenta de toda la complejidad social y, sobre todo, de la amplitud de la oferta platónica (clases sociales, psicología humana, mitologías...). Sin embargo, cuando habla de los cinco modelos de Estado y de hombre, así como de su jerarquía, no deja de usar ambas imágenes, la del pastoreo y la de la colmena. Es importante destacar, por otra parte, que utiliza la figura del zángano para reflejar la decadencia educativa del hombre, del estado y del modo de vida en general. Por lo tanto, aunque las dos alegorías no son suficientes, la representación apícola parece más cercana a su propuesta que la pastoril.

Finalmente, y a modo de resumen, podemos decir que en Platón hay tres tesis principales vinculadas a la figura de la abeja y una teoría del zángano.

La primera se refiere a considerar a la mujer como abeja-obrera y asociada a sus virtudes. Ésta es una tesis paradigmática en su proyecto, una tesis que se mantiene dentro de la visión de su época: la abeja-obrera es la madre-esposa. La segunda tesis aparece cuando se asocia el ciudadano, tanto varón como hembra, con la abeja-obrera. Ésta es una tesis explícita, ahora las virtudes son políticas y se vinculan a las reencarnaciones más cívicas en forma de abejas.<sup>38</sup> Se trata de una asociación que vincula a la abeja con la especie de los insectos más cercanos a lo divino debido a su inteligencia.<sup>39</sup> También Aristóteles mantiene que la abeja es un insecto social con finalidad, por ello se asemeja a los hombres.<sup>40</sup> Todas las referencias a la inteligencia de las abejas se relacionan con la explicación mitológica que señala la derrota de Cronos por parte de Zeus embriagándolo con una bebida de miel.<sup>41</sup> La tercera tesis es la que establece semejanza entre la ciudad y la colmena. También es una tesis explícita. Aquí es donde aparece la idea de un filósofo gobernante al modo de la figura del rey de enjambres. La apicultura hace referencia a una comunidad con una finalidad común, una preocupación por la continuidad de la especie, esto tiene que ver con el “espíritu de la colmena”, y ésta es una idea con mayor complejidad que la del pastoreo. También cuando se habla de fundar nuevas colonias se las nombra como nuevos enjambres. Por último, la teoría del zángano es explícita y plenamente desarrollada. Contiene expresamente un modelo de hombre cívico que repercute en los modelos de gobernantes y de gobiernos. Está directamente vinculada a la educación de los ciudadanos, esto es, con la cura del alma. Podemos decir que *educación es conducción de almas* y con ello Platón la definió de una manera inmodificable hasta nuestros días.

---

<sup>37</sup> Aristóteles: *Política*. Madrid: Gredos, 1994, 1253a.

<sup>38</sup> Ver Platón: *Diálogos III*. Madrid: Gredos, 1992, *Fedón*, 81e-82c.

<sup>39</sup> Ver Platón: *Diálogos V*. Madrid: Gredos, 1992, *Político*, 263 d-e.

<sup>40</sup> Ver Aristóteles: *Investigación sobre los animales*. Madrid: Gredos, 1992, 488a.

<sup>41</sup> Ver Bernabé, A.: *Hieros Logos. Poesía órfica sobre los dioses, el alma y el más allá*. Madrid: Akal, 2003, pp. 154-156.

La educación ha de evitar la enfermedad del alma, la figura del zángano. Por ello dice: “Cuál es esa enfermedad que, siendo la misma en la oligarquía que en la democracia, esclaviza a ésta: (...) Pues me refería a aquella raza de hombres haraganes y despilfarradores, los más viriles de los cuales conducen y los menos viriles los siguen, y que comparábamos con zánganos, de los que cuentan con aguijón en el primer caso y de los que no lo tienen, en el segundo. (...) Y en cualquier régimen en que nazcan producen una perturbación análoga a la de la flema y la bilis en el cuerpo; contra esto último el buen médico y legislador del Estado debe precaverse con mucho tiempo, no menos que el apicultor hábil, tratando al máximo que no aparezcan, pero, si llegan a aparecer, eliminándolos juntos con los panales mismos”.<sup>42</sup>

“Eliminándolos junto con los panales mismos”. Una vez más el hombre, el alma y la ciudad se relacionan entre sí mediante una representación médica. El zángano también es el que pone al pueblo, mediante difamaciones, en contra de los que tienen riquezas, el que busca la confrontación interior. El pueblo pone delante de sí un líder que devendrá tirano. Éste, rodeado de zánganos, malos consejeros, que harán que el tirano, al modo contrario al de los médicos elimine no lo peor de la sociedad, sino lo mejor. *Este tirano deviene lobo por esas influencias negativas de los zánganos. Ahora, la amenaza para los individuos y para la comunidad, ya no es el lobo, sino el zángano y, ya no es el pastor de ovejas su salvación, sino el rey de las abejas. El espíritu del lobo, presente desde Homero como amenaza, ha de ser metamorfoseado en espíritu de la colmena:* “Pero si apareciese un individuo tal como aquel del que hablamos, se le daría sin duda, una benévola acogida y viviría pilotando con toda felicidad y exactitud, él solo, aquel que es el único y perfecto régimen político. (...). Pero, ahora que no hay aún –como, por cierto, decimos– rey que nazca en las ciudades como el que surge en las colmenas, un único individuo que sea, sin más, superior en cuerpo y alma, se hace preciso que, reunidos en asamblea, redactemos códigos escritos, según parece, siguiendo las huellas del régimen político más genuino”.<sup>43</sup>

## **2.5. Platón y Jenofonte: la abeja esposa y guerrera.**

“Se posaron en la boca de Platón cuando todavía era un niño, presagiando el atractivo de su dulce elocuencia”.<sup>44</sup> Lo mismo que se dice de Píndaro, las abejas endulzan, divinamente, el lenguaje de ciertos hombres. Sabemos que explícitamente no hay en Platón una referencia a la mujer como abeja, pero subyace el punto de vista de la época que sí propone ese símil para la mujer-esposa. Platón es androcéntrico, pero no misógino. En su propuesta política es necesario no excluir a las mujeres, éstas, pensadas como las mujeres de los guardias, deben, por naturaleza, incluirse en el proyecto.<sup>45</sup> Mujer y hombre a efectos de actividad política poseen igual naturaleza, de

---

<sup>42</sup> Idem, 564b-c.

<sup>43</sup> Platón: *Político*, 301d-e.

<sup>44</sup> Plinio El Viejo: *Historia Natural*. Madrid: Gredos, 2003, XI, 17-55.

<sup>45</sup> “Afirmo que, si es posible que eso se haga de esa manera, lo actualmente vigente entre nosotros es el colmo de la estupidez, el que todos los varones no practiquen al unísono las mismas cosas que las mujeres con toda su fuerza. En general, con nuestra forma de actuar, casi toda ciudad es y se convierte en media en vez de doble con los mismos gastos y esfuerzos. Por lo tanto, precisamente eso llegaría a ser un error notable para un legislador”. Platón: *Leyes*, VII, 805b.

“¿Creemos que las hembras de los perros-guardianes deben participar en la vigilancia junto con los machos, y cazar y hacer todo lo demás junto con éstos, o bien ellas quedarse en casa, como si estuvieran incapacitadas por obra del parto y crianza de los cachorros, mientras ellos cargan con todo el trabajo y todo el cuidado del rebaño?”.<sup>45</sup> Platón: *República*, V, 451d.



aquí se deduce que la mujer ha de participar del espacio político y en este sentido también de la educación, que ya es una cuestión de Estado: “Por consiguiente, querido mío, no hay ninguna ocupación entre las concernientes al gobierno del Estado que sea de la mujer por ser mujer ni del hombre en tanto hombre, sino que las dotes naturales están similarmente distribuidas entre ambos seres vivos, por lo cual la mujer participa, por naturaleza, de todas las ocupaciones, lo mismo que el hombre; sólo que en todas la mujer es más débil que el hombre”.<sup>46</sup>

También Jenofonte realiza una síntesis muy elaborada del lugar que tenía la mujer en el pensamiento y en la realidad griega. Jenofonte, denominado la abeja ática, coloca a la reina como madre de las abejas obreras, como esposa modélica, pero ambas están bajo el gobierno del varón, el “rey” de las abejas. La mujer, por divinidad y por las leyes, ha de encargarse de las actividades interiores de la casa, es una reina, con deberes de reina, pero ella reconoce en el hombre el papel de rey y con funciones más importantes. Así, Iscómaco (Jenofonte), realzando la co-responsabilidad en la economía familiar y la importancia de que cada cual cumpla sus funciones para fortalecer la unidad familiar, dice: “”En mi opinión”, dije yo, “no lo de menor importancia, a no ser que la abeja reina se ocupe en la colmena de tareas de poca monta...”.<sup>47</sup> La colmena es aquí el *oikos*.

En realidad, y volviendo a Platón, lo que nos propone es incorporar a la mujer en un modelo educativo diseñado para varones, hacer de los varones buenos ciudadanos y dentro de este esquema hacer de las mujeres buenas guardianas, de manera que se aproximen lo máximo a este modelo varonil. En este sentido coincide con Jenofonte, que pone en palabras de Sócrates una educación de la mujer como si fuera un hombre. En este último, la cuestión se plantea de la siguiente manera: Sócrates le pregunta a Iscómaco (Jenofonte) “¿La educaste tú personalmente hasta que llegó a ser como es debido o, cuando la recibiste de su padre y de su madre, ya sabía administrar lo que le incumbe?”<sup>48</sup> La pregunta es clara y representativa, ya que de lo que se trata es de poner a la mujer bajo los requerimientos de la administración del hogar. En Platón será idéntico el planteamiento, lo que cambia es que los requerimientos serán los de la ciudad diseñada por éste, en cambio Jenofonte habla del *oikos*. La ciudad platónica asume la misión educativa de sus generaciones, en ese sentido también se ocupa de enculturizar a las mujeres. Con un alcance más doméstico, Jenofonte también asume la educación de su mujer como una de las misiones del esposo, principal responsable del *oikos*: “Y qué podía saber cuando la recibí por esposa, si cuando vino a mi casa aún no había cumplido los quince años y antes vivió sometida a una gran vigilancia, para que viera, oyera y preguntara lo menos posible”.<sup>49</sup> El paralelismo con el espíritu del sistema educativo de Platón es evidente, simplemente cambia la planificación que, en un caso es para un individuo, la esposa y, en el caso de Platón, es para la esposa-modelo que el Estado necesita. Ambos escritos tienden en todo caso a mostrar lo genérico y, a efectos educativos, expresan lo que políticamente ya está claro: la mujer es tutelada e integrada desde una situación de minoría de edad. Cabe decir que Platón se acerca a la superación de la concepción de menor de edad que se asignaba a la mujer, ya que ofrece plenas posibilidades para aquellas mujeres con capacidad de llegar hasta las magistraturas. Pero al explicitarlas no les dará las más importantes.

---

<sup>46</sup> Idem, V, 455d-e.

<sup>47</sup> Jenofonte: *Económico*, VII, 17-18.

<sup>48</sup> Jenofonte: *Económico*, VII, 4.

<sup>49</sup> Idem, VII, 5-6.

Después de una larga exposición de la formación de la mujer por parte del esposo, Sócrates exclama: “¡Por Hera!, Iscómaco, me estás dando a conocer una mentalidad viril en tu mujer!”<sup>50</sup> Si Platón integra a la mujer en un mundo, el suyo, androcéntrico, Jenofonte, la integra en el universo de un *oikos* también androcéntrico: “Ahora, Sócrates, puedes estar seguro de que mi mujer está preparada para seguir el sistema de vida que le enseñe y tal como ahora te he estado contando”.<sup>51</sup>

Para finalizar, la mujer abeja-obrera es la virtuosa y su reverso es la mujer zángano, pero, en el extremo, también fue pensada como la mujer-lobo: “Presentando en apoyo de estos alegatos la ley que no permite aprehender como adúltero de esas mujeres, de cuantas se exponen en un lupanar o se venden manifiestamente, y diciendo que la casa de Estefano era eso, un lupanar, que su trabajo era ése y que ellos de estas fuentes prosperaban muchísimo”.<sup>52</sup>

El espíritu de la colmena se manifiesta en Platón y en su época en que lo importante es la perdurabilidad de la ciudad y de los hombres. Su oferta está sostenida por la bondad de un pensamiento que, al margen de desacuerdos, incluía la preocupación por el futuro humano y su justicia. Que las nuevas generaciones de abejas tengan una colmena bien dispuesta es lo que no dudan las abejas-reinas al comenzar la aventura del enjambrazón, pero la colmena-humana parece no poder ofrecer esto mismo. Quizás por eso la melancolía de la lucidez de Platón... La comunidad de abejas es *esencialmente* femenina, esto enlaza con el punto de vista femenino de la Vieja Europa. Pero la colmena-república es incontestablemente masculina. Quizás de lo que se trata es de la educabilidad más allá de la recuperación del pensamiento femenino postergado.<sup>53</sup> Quizás la melancolía del Quijote sugiera la dificultad del paso de la lucidez a la política real, aquí Don Quijote no puede sino dar la palabra a Sancho: “Y en siendo hora, vamos a rondar, que es mi intención limpiar esta ínsula de todo género de inmundicia y de gente vagabunda, holgazanes y mal entretenida; porque quiero que sepáis, amigos, que la gente baldía y `perezosa es en la república lo mismo que los zánganos en las colmenas, que se comen la miel que las trabajadoras abejas hacen. Pienso favorecer a los labradores, guardar sus preeminencias a los hidalgos, premiar los virtuosos, y, sobre todo, tener respeto por la religión y la honra de los religiosos”.<sup>54</sup>

### **3. Leyendo el género en la educación: visualizar los obstáculos.**

Las identidades tradicionales, basadas en el sexo, han sido muy deterministas. La masculinidad hegemónica a los hombres ha impedido a los hombres tradicionalmente manifestar su lado emocional, pues su identidad se sustenta en la racionalidad, el control y el poder, mientras que para las mujeres, a quien se les negaba lo anterior, el modelo hegemónico les exigía ser emotivas, sensibles y abnegadas. Lo masculino siempre se ha definido en oposición a lo femenino y esto ha impedido a unos y a otras desarrollarse como seres integrales. El proceso para superar esta dicotomía ya está en marcha pero en muchos ámbitos los modelos anteriores aun siguen vigentes. El

---

<sup>50</sup> Idem, X, 1.

<sup>51</sup> Idem, X, 13.

<sup>52</sup> Demóstenes: *Discursos privados II*. Madrid: Gredos, 1983, *Contra Neera*, 67-68.

<sup>53</sup> Ver Panikkar, R.: *Pau i interculturalitat*. Barcelona: Proa, 2004, pp. 20-21. Y Panikkar, R.: *Paz y desarme cultural*. Madrid: Espasa-Calpe, 2002, p. 37.

<sup>54</sup> De Cervantes, M.: *Don Quijote de la Mancha*, p. 916.

número de mujeres muertas cada año en manos de sus parejas, amantes o amigos es un indicador de la supervivencia de un viejo modelo que ha hecho crisis y que se sustenta en la dominación y el control de un sexo sobre otro. Superar esta dicotomía y construir modelos identitarios más integrales y completos implica desvelar dónde se encuentran las restricciones que impiden la emergencia de una sociedad de iguales diversos. En este sentido, la escuela es uno de los espacios sociales donde se construyen las identidades de género y una buena educación, basada en el reconocimiento y respeto de la diferencia, es fundamental para superar los viejos modelos. Esto es una tarea compleja porque las personas encargadas de llevarlo a cabo siguen operando, en la mayoría de los casos, desde los modelos en los que fueron socializados y los reproducen de manera sutil o explícita en las aulas.

Para visualizar donde están los obstáculos que nos impidan avanzar por el camino de la igualdad real, proponemos en este apartado, hacer a través de algunos datos, una lectura del género en la educación, aquí y ahora. En el *primer* lugar vamos a acercarnos a algunos datos cuantitativos sobre la participación de las mujeres en educación. En *segundo* lugar presentamos dos líneas que recogen investigación de género en dos ámbitos significativos. La primera es la que analiza el sesgo en la elección de estudios entre hombres y mujeres; y la segunda se centra en el análisis del currículo oculto y la importancia que tiene a la hora de elegir unas asignaturas u otras, ya que esta decisión condicionará la elección posterior de los estudios superiores y la práctica profesional. Estas consideraciones nos permitirán visualizar no sólo el camino recorrido sino alinear un nuevo camino, que tras hacer más visible la realidad, permita caminar hacia la igualdad.

### **3. 1. Análisis de la realidad. Algunos datos sobre educación y género.**

Los cambios sociales que se han producido en los últimos años son muchos y complejos. La enseñanza se ha democratizado y hoy podemos afirmar que el 100% de la población en edad de educación obligatoria está escolarizada. Sin embargo, no podemos afirmar que la escuela sea hoy un espacio igualitario.

Ya en los años 80 comienzan a oírse voces que ponen de manifiesto las contradicciones entre el discurso formal y el real, sea éste explícito o implícito. Por primera vez se pone en entredicho la capacidad del sistema educativo para eliminar los prejuicios y los estereotipos en relación a los grupos culturales no hegemónicos y se acusa a la escuela de ser la encargada de la reproducción e instauración de un orden social, que adscribe a los individuos no en función de la capacidad y el mérito, sino en función de otras variables relacionadas con la clase social, el género, la orientación sexual o la etnia. En este sentido las investigaciones sobre educación y género en nuestro país están aportando datos que ponen de relieve, que la escuela no está siendo realmente coeducativa.

#### ***La participación de las mujeres en el sistema educativo: datos cuantitativos.***

El camino hacia la igualdad comenzado a partir de la LGE de 1970 e impulsado por las leyes posteriores ha significado en todos estos años un aumento constante de la participación de las mujeres en todos los niveles del sistema.

Hoy podemos afirmar que en la educación obligatoria, la participación por sexos está equilibrada. La tasa de matrícula de mujeres en el tramo de educación obligatoria se mantiene constante desde el curso 98/99, en torno al 48,5%. Es más, los datos señalan que el éxito de las chicas en educación obligatoria supera al de los chicos. Así mismo, la mayoría de los aprobados en ESO en los últimos siete años son chicas (54,71% en el curso 98/99 y 53,94% en el 04/05). Las chicas son mayoría en bachillerato y los chicos en formación profesional a lo largo del periodo analizado. En el curso 04/05 el 54,87% de los matriculados en bachillerato eran chicas y el 53,13% de los matriculados en FP eran chicos.

Del total de alumnos que terminó el bachillerato en el curso 04/05, el 58,06% eran mujeres y a pesar de que las chicas se matriculan menos que los chicos en FP, la tasa de éxito tanto en grado medio como en superior es mayor en las chicas. Así del total de aprobados en el curso 04/05 en FP de grado medio el 52,25% eran chicas y en el grado superior el 57,57% del total de aprobados, también eran chicas.

En el curso 98/99 del total de matriculados en la universidad, el 53,29% eran mujeres y este porcentaje ha ido aumentando hasta el curso 03/04 que representaban el 54,59% con una ligera baja en el 04/05 (54,15%). Del total de alumnos que en el 04/05 terminaron sus estudios universitarios el 60,08% eran mujeres. Este porcentaje varía menos de un punto, en el total del periodo analizado siendo la tasa de éxito en el 98/99 del 59,26%.

En el curso 04/05 el 51,22% de los alumnos matriculados en los cursos de doctorado son mujeres. Sin embargo la tasa de éxito es menor para ellas que para ellos, aunque globalmente en el periodo analizado el aumento ha sido progresivo. Así del total de tesis doctorales aprobadas en el 98/99 el 42% correspondían a mujeres y este porcentaje ha subido hasta el 47,60% en el curso 04/05. Hay que suponer que en el tiempo según se consolidará esta tendencia al ser las mujeres el grupo mayoritario de egresados.

En cuanto a que estudian las mujeres hay que concluir que de la totalidad de los alumnos matriculados en las pruebas de acceso a la universidad en el curso escolar 04/05 el 59,69% eran mujeres y el 58,92% del total de aprobados. Analizando los datos según opción, las mujeres son mayoría en las opciones de ciencias de la salud (68,81%), ciencias sociales (66,26%), humanidades (74,47%) y arte (72,74%), mientras que la opción científico técnica es mayoritariamente elegida por los hombres (69,60%).

Lógicamente esto se refleja luego en las matriculas en la universidad, siendo el porcentaje de mujeres en las distintas áreas de conocimiento las siguientes para el curso escolar 04/05: Humanidades (63,06%), Ciencias Sociales y Jurídicas (62,93), Ciencias Experimentales (59,31) Ciencias de la Salud (74,48) y Técnicas (27,42). Así mismo, las mujeres se matriculan de manera masiva (70,33% curso 04/05) en las diplomaturas. Suponen el 81,29% en Educación Social, el 84,73% en Enfermería, el 94,91% en Logopedia, el 82,79% en Trabajo Social, el 75,16 en Maestro.

La formación de las mujeres sigue centrándose en aquellos perfiles sociolaborales que tradicionalmente han sido desempeñados por ellas: educación, cuidados, gestión y ayuda socio personal (López Sáez, 1995). A lo largo de estos años ha aparecido una

nueva situación a medida que las mujeres se integraban en estos ámbitos formativos, los hombres, llevaban a cabo su retirada hasta contar en estos momentos con una participación anecdótica. (Miranda Santana, 2003)

Esta situación se explica desde la visión del patriarcado en razón de que al asignar el patriarcado a las mujeres una identidad subordinada, lo que produce es que todo lo que ellas hacen pierda valor social. Si en este sistema la identidad de los hombres se construye en oposición a la identidad de las mujeres, entonces compartir con ellas un espacio implica pérdida de identidad masculina, de la misma manera que aquellas mujeres que se incorporan a las carreras tipificadas como masculinas se arriesgan a que se ponga en duda su feminidad. Por ello el poder social, la percepción social acerca de lo que es aceptable laboralmente para unas y otros, define cuáles son los ámbitos de preferencia. El enorme desequilibrio en la elección de estudios no puede achacarse sólo a variables personales.

### **3.2. Líneas de investigación sobre género: elección de carrera y currículo**

Presentamos en este apartado algunas investigaciones sobre las preferencias en la elección de estudios para tratar de profundizar en las razones del desequilibrio existente.

#### ***Elección de carrera***

Las investigaciones en este campo señalan que el escaso acceso de las mujeres a estudios técnicos es un indicador de que la escuela no atiende a la igualdad entre los sexos. Señalan que el proceso educativo de las mujeres no se desarrolla en las mismas condiciones que el de los hombres si se analiza el tipo de elecciones académicas y vocacionales que realizan. Los autores consultados coinciden en que las causas de estas elecciones hay que buscarlas en las asociaciones estereotipadas de ciertas profesiones con cada uno de los sexos. Su influencia lleva a establecer sesgadamente capacidades distintas en función del sexo, y como consecuencia se produce una jerarquización de los rasgos y habilidades de unos y otras. Uno de los condicionantes más importantes, es la percepción que tienen los padres de los alumnos de las oportunidades laborales que ofrecen, los distintos estudios, la valoración de las capacidades de sus hijos para superarlos y las representaciones sociales sobre el género de cada carrera. Esto conduce a que los alumnos y alumnas perciban claramente la distinción entre espacios masculinos (definidos como espacios con rasgos masculinos y ocupados mayormente por hombres), considerados modélicos, y espacios femeninos, menos valorados socialmente.

Esta situación se pone de manifiesto cuando a las alumnas que no eligen lo que de ellas se espera y entran en los espacios representados como masculinos, las familias les atribuyen mayor nivel de inteligencia, o viceversa cuando los alumnos lo hacen en espacios femeninos, deducen que se produce un debilitamiento de las exigencias que se esperan de ellos.

Así mismo, Ciertas asignaturas y áreas de conocimientos tienen una marca de género masculino que condiciona la percepción que las mujeres tienen de ellas. En la escuela el género se recontextualiza de manera que las nociones de comportamiento apropiado para cada sexo se proyectan sobre las asignaturas. Esto incide

posteriormente en la tipificación sexual de las profesiones, donde ciertas carreras se consideran como dominio masculino.

Otro de los condicionantes señalados como relevantes, es el fuerte mecanismo de control que existe en los espacios masculinos, llevando a la mujer que los elige a aceptar sus reglas a costa de un gran esfuerzo personal. De hecho, le supone entrar en un espacio construido a partir del universo simbólico masculino, por lo que se considera su acceso como un elemento distorsionador.

Los alumnos y alumnas tienen una clara conciencia de que las estructuras familiar, educativa y económica condicionan la libertad de la mujer para decidir. Así, el patrón de elección de la mujer se ha dirigido tradicionalmente a carreras de ciencias humanas, sociales y biosanitarias, asociados a los rasgos femeninos socialmente asociados a la: relación con las personas, valoración de la dimensión humana del trabajo, rechazo de la competitividad y la especialización, etc

*Elejabeitia Tavera* (1993) analiza los procesos que subyacen a la motivación de los alumnos y alumnas a la hora de elegir una carrera determinada. Sitúa fuerzas inconscientes y de origen sistémico que dirigen a los sujetos hacia una opción u otra. A estas fuerzas las denomina “pulsiones sociales”. Entre ellas y la elección propiamente dicha se encuentra la variable género, que canaliza la incidencia del sexo biológico como factor diferenciador de comportamientos.

Afirma que la familia en sí es una estructura que sirve de asentamiento al orden de género patriarcal, al tiempo que observa, se empieza a generar un discurso más igualitario. En la familia se interiorizan las normas sociales vinculadas al sexo biológico y esta interiorización condiciona la elección de carrera. Como consecuencia de este hecho, los padres atribuyen a sus hijas una condición diferenciada de debilidad, que las sitúa en condición de desigualdad al acceder a estudios superiores y les obliga a esforzarse más. Coincide con otros investigadores (Miranda Santana, 2003, López Sáez, 1995) que en relación a las carreras femeninas y masculinas, las familias vinculan la elección de una carrera corta a la posibilidad de movilidad, ascenso y liberación si la realiza una mujer, y al resultado del fracaso académico, si la elección la realiza un hombre.

Las mujeres o los hombres que no cumplen con el patrón tradicional de elección de carrera rompen la regla mayoritaria, y esto lleva a diferenciarles de los demás, que si las cumplen. Así desde el patrón tradicional de elección (el patriarcado) se asigna a las mujeres el espacio doméstico, la reproducción y el cuidado. Por tanto, las mujeres que no priorizan la atención familiar y se inclinan por los valores de eficacia, seguridad en sí misma, ambición, independencia económica, prestigio social y competitividad, rasgos asociados generalmente a una carrera profesional masculina, son valoradas de manera contradictoria. Por un lado, esta trasgresión se considera fruto de su mayor creatividad, originalidad, y confianza en sí misma, lo que se valora positivamente, al tiempo se les reducen las cualidades positivas atribuidas a las mujeres, con elecciones tradicionales femeninas.

Estas significaciones están también presentes en el mercado laboral. La discriminación en este espacio social es sutil y se sitúa en los mecanismos de selección de personal, en las características de los puestos concretos que se ofertan y en la propia

cultura de la empresa. En ellos se filtran significados sociales cargados de masculinidad y feminidad, al requerir cualidades y capacidades socialmente atribuidas al hombre o a la mujer de manera diferenciada. Las mujeres saben que al optar a determinados puestos han de demostrar día a día su aptitud y valía, mientras que al hombre en mayor medida, se le da por supuesta.

### ***Currículo explícito y oculto.***

En la escuela mixta se han puesto de manifiesto muchas situaciones que generan diferencias entre chicos y chicas, siendo en las áreas científicas y técnicas donde se establecen (trato del profesor con los alumnos, uso de materiales, interacciones entre los alumnos, materiales didácticos, etc.). Esto ha facilitado la emergencia de una línea de investigación centrada en estudiar lo que pasa en el interior del sistema. Se establecen dos ámbitos de investigación: el currículum explícito y el oculto. El currículum explícito es más sencillo, y fácil de controlar para que no se produzca discriminación. Mientras que, el currículum oculto es más sutil, y por tanto los procesos de desigualdad que genera son más difíciles de detectar y controlar.

Miranda Santana (2003) en la revisión de libros de texto y en relación al currículum explícito constata que la mujer aparece reflejada en menor medida que el hombre, y nunca lo hace en relación a una actividad intelectual, sino en los apartados de tareas domésticas y tareas reproductivas. Afirma que en general, lo que se transmite a través de los materiales didácticos es que “la norma” es masculina, y sólo es necesario hacer referencia a la mujer cuando se constituye como excepción. Además los libros de texto seleccionados utilizan el masculino genérico, y los hombres son los protagonistas de las acciones que se narran. Del mismo modo, los estereotipos personales reflejan las características atribuidas a unos y a otras. Tampoco incorporan un tratamiento equitativo de la participación de hombres y mujeres en la vida activa, sea productiva o no. En lo que se refiere a los roles profesionales concluye que, en general, las actividades son desarrolladas por los hombres y que las categorías referidas al tipo de trabajo –ocupación o empleo–, a la división del trabajo –intelectual o manual–, al nivel de responsabilidad –mando o subordinación–, al tipo de contribución –social, cultural, político o económica–, a la relación laboral –autónoma o asalariada– y al tipo de empresa –pública o privada–, o bien no son tratadas o reproducen las formas diferenciales de relación en nuestra sociedad.

Bonal Sarró (1999) por su parte afirma que los procesos generados por el currículum oculto determinan que las alumnas perciban desde muy pronto que hay asignaturas y carreras que les están vetadas. Estas percepciones influyen en la valoración de la propia capacidad para afrontarlas, viéndose más capacitadas para desempeñar trabajos relacionados con el ámbito de la reproducción, de la atención y el cuidado de los demás. En cambio, los chicos se sienten más seguros con oficios técnicos.

En relación a las asociaciones entre el género masculino y la mayor capacidad para las matemáticas, y el género femenino y la mayor capacidad para el lenguaje, señala que no existen diferencias significativas en el rendimiento entre niños y niñas. Si aparecen no obstante diferencias significativas por sexo en la percepción de la utilidad de este conocimiento, siendo muy pocas las chicas que elegirán estudios que requieran una elevada preparación matemática, mientras que los chicos tienen muy interiorizada la relevancia de esta materia para su futuro profesional.

Señala así mismo que es el currículo oculto el que aporta mayor información sobre la elección de unas asignaturas u otras, ya que esta elección está más relacionada con aspectos como la formación de expectativas de cada género, las expectativas de las familias, o los estereotipos profesionales asociados a cada tipo de estudio. Las razones explicativas de la diferencia de acceso están más vinculadas a significados sociales y a atribuciones de roles en función del género, que a las capacidades de los individuos para cursarlos.

En cuanto a las diferencias en las expectativas de futuro sobre los chicos y chicas, analiza la labor de orientación desarrollada en el centro de estudio y señala que se observa mayor preocupación por las opciones de los chicos que de las chicas, ya que se supone que han de ser los responsables económicos de la unidad familiar. A las chicas se les asigna un papel subsidiario en la responsabilidad económica en su futura familia. Además, señala que todavía hoy, muchos profesores cuestionan que las alumnas se dediquen a ciertas profesiones, y lo manifiestan anticipándoles todas las dificultades que van a encontrar al acceder a ciertos puestos.

Uno de los aspectos más importante en el estudio del currículo oculto es la actitud del profesorado hacia la igualdad de oportunidades educativas de niños y niñas. Las investigaciones ponen de manifiesto que el profesorado tiende a evaluar de forma diferente a chicos y chicas en las asignaturas de ciencias. Aunque ellas obtengan calificaciones superiores, el profesorado proyecta expectativas negativas sobre el futuro profesional, es decir, interpretan a las niñas en términos de capacidad de trabajo y tenacidad, y no en términos de expectativas profesionales prestigiosas y con buena remuneración. En los chicos los buenos resultados demuestran inteligencia y capacidad para afrontar retos profesionales que requieren mucha cualificación técnica. Estas evaluaciones no se realizan de forma manifiesta, se hacen bajo una aparente neutralidad que esconde la existencia de mensajes culturales discriminatorios. En cuanto a la interacción entre el profesorado de las materias científicas y los niños y niñas en el aula, señala que los niños reciben mayor atención, centrada en los conocimientos y la corrección del comportamiento.

Sobre la responsabilidad de la escuela en este hecho, se afirma que los profesores se muestran esquivos, desplazándola a la sociedad y a las familias. Al valorar el currículo, los docentes no advierten elementos de discriminación y lo consideran igualador, pero en ningún momento entran en valoraciones de aspectos como el proceso evaluador de los aprendizajes, la mayor atención a los alumnos, la división de tareas en el aula, o el uso reiterado en el aula de ejemplos masculinos.

El hecho de que parte del profesorado siga pensando que la escuela no transmite contenidos sexistas, hace que en ocasiones se rechacen propuestas de discriminación positiva. Como mucho, están dispuestos a intervenir sobre la imagen de las distintas profesiones o los tipos de estudio, con el objetivo de modificar los estereotipos de género. También rechazan la aportación de lo femenino en tareas como la resolución nueva de los problemas. Como consecuencia, la evaluación sigue teniendo como referencia un patrón de racionalidad masculino que omite cualquier otro criterio de indagación y de acercamiento al estudio. El primer paso para resolver un problema es reconocer que existe, si no se reconoce la discriminación es lógico que no se piense en la necesidad de cambio.



En síntesis, las investigaciones sobre las diferencias en la elección de estudios revelan una distribución desigual del poder al poner de manifiesto que en el camino hacia la igualdad de oportunidades, persisten mecanismos que todavía discriminan a las mujeres en lo relativo a los estudios que eligen y en la vigencia de roles y estereotipos de género en los ámbitos escolares. Esta discriminación refuerza en las alumnas la elección de opciones de estudio que secularmente han sido asignadas a las mujeres. De esta forma la integración de la mujer en la enseñanza superior supone una prolongación más o menos refinada y perfeccionada de las aptitudes y cualidades consustanciales a la socialización de género.

#### **4. Leyendo el género en la socialización: literatura infantil y socialización laboral.**

La socialización infantil se lleva a cabo en buena parte imitando e identificándose con modelos de género ya sean los padres, profesores, amigos, etc. Como también, del deporte, la literatura infantil... Por ello en este recorrido por la lectura del género entre de los múltiples caminos posibles, nos vamos a centrar en el complejo mundo de la literatura infantil y en el de la socialización laboral, porque aunque en otros campos como en el del juego (Pérez Alonso-Geta, 1993) también se pone de manifiesto una socialización niños - niñas claramente diferenciada, se observa en estos, una mayor carga en la configuración del género.

##### **4.1. El género en la literatura infantil.**

Leer no significa únicamente descifrar y conocer la sonorización que subyace a los signos; se trata fundamentalmente de traducir los signos a pensamientos, ideas, sentimientos y emociones. Leer supone dar un salto, incluso imaginativo, del signifiante al significado. Significa desarrollar sentimientos, creencias, actitudes y valores. Con la lectura los niños y las niñas se socializan e identifican con valores éticos, estéticos, ecológicos, etc.

Tradicionalmente en la literatura infantil, los niños protagonistas de cuentos y relatos han respondido al estereotipo maniqueísta de "buenos" y "malos". Pero a partir de los 50 se inicia un cambio radical. Con un corte realista se inicia una tendencia en la que protagonista niño/a se perfila desde su propia situación, desde su realidad psicológica y sus dificultades personales y sociales. En España se observa este fenómeno, sobre todo, a partir de la producción de los años 60. En la década de los 80 aparece otra nueva tendencia, empiezan a publicarse *cuentos feministas*, para avanzar en una socialización infantil no-sexista, lo que supone no sólo tener la realidad infantil, sino también cuestionar la misma.

En el proceso de socialización infantil los niños y niñas aprenden a formar parte de la sociedad y el género es una de las categorías sociales. Niños y niñas aprenden, las formas masculinas y femeninas establecidas. La literatura infantil junto a las conversaciones que desarrollan entre ellos y el juego, sirven por inmersión a la socialización en el dualismo masculino-femenino y su construcción como elemento cultural de la identidad humana.

En este recorrido por la lectura del género tratamos de analizar de qué modo los niños se diferencian y experimentan el dualismo de género en relación a la literatura

infantil. En nuestro camino seguimos dos rutas complementarias, conocer en primer lugar los hábitos lectores de niños y niñas, bajo el referente de la literatura infantil y analizar como experimentan ese dualismo cuando se enfrentan a la lectura de los cuentos feministas y mitos de algunos relatos tradicionales.

A través de la literatura infantil se puede establecer una singular interacción entre el protagonista y el lector, en torno a los modelos de *identificación* que proponen los personajes. En general, pueden diferenciarse dos dimensiones en la identificación. Una de ellas hace referencia a procesos de identificación del "yo" en formas de pensar, género, descubrimiento del sentimiento moral, procesos emocionales, etc. La segunda incide en los procesos de inserción social en el grupo.

### ***Hábitos lectores***

La mayoría de los niños desarrolla estos procesos de "identificación" a partir de que el personaje - niño desencadena una lectura proyectiva en el "yo" lector. Por los datos obtenidos en nuestro entorno social, (Pérez Alonso-Geta; Cánovas, Leonhardt, 1996) "les gusta lo que los personajes piensan del colegio, amigos, padres, etc". el 69,0% afirman si frente al 31,0% que afirman no. Los niños/as se sienten, en general, cercanos a los modelos que se les ofrecen a través de la literatura y son capaces de transferir este pensamiento y percibir la relación de estas con situaciones con su realidad, aunque sean matizadas por la fantasía.

El acuerdo es todavía mayor (77'3% si) frente al (22, 7% no) en relación a la identificación con el grupo. Hay que pensar que el proceso suscitado por la proyección "protagonista – niño", influye en el "niño – lector", originando también una progresiva inserción social en el grupo de iguales. Al analizar la identificación en función de las variables, niña/niño, los datos estadísticamente significativos permiten apoyar algunas conclusiones de acuerdo a dichas variables. En primer lugar, las niñas, (74,1%) en términos generales, parecen identificarse más que los niños (63,8%) con lo que piensan los personajes de cuentos y relatos. En segundo lugar, las niñas, (81,9%) más que los niños, (72,5%) se sienten identificadas con el grupo de iguales.

Así mismo se observan diferencias niña/niño estadísticamente significativas en torno a la aceptación de la diferencia. En la superación de la diferencia, con frecuencia, lo más difícil de superar es la imagen negativa de los demás a través de los estereotipos que se han generado (sexo, forma de pensar, raza, etc.). Por ello, es sumamente importante sustituir los estereotipos por imágenes e ideas del "otro" más ajustadas a la realidad y a la imagen que los "otros" tengan de sí mismos. En ítems como "Las diferencias sexo, pensar, etc. o deben separar a las personas" se muestran muy de acuerdo el 62,9% de los niños y el 75,6% de las niñas. El papel de la literatura infantil es aquí fundamental

También son las niñas las que poseen mejores "hábitos lectores". Con diferencias estadísticamente significativas, el 32,2% de los niños confiesa leer durante el fin de semana, frente al 35,9% En el caso de las niñas. Como también reciben más cuentos y libros, cómo regalo de Navidad y Reyes. 39, 5% niños frente al 47, 0% niñas. Además les gusta leer mucho al 65,8% de las niñas, frente (51,5%) al de los niños En cualquier caso por los datos obtenidos, las niñas más que los niños encuestados mantienen con la literatura infantil un intercambio activo, que les permite una mayor identificación, así

como encontrar vías de solución a sus miedos y complejos. (Pérez Alonso-Geta, Cánovas, Leonhardt, 1996).

Podríamos aportar más datos pero lo significativo aquí, es señalar que las niñas poseen mejores hábitos lectores y llevan acabo procesos de socialización más configurantes a través de la lectura.

### *Los cuentos feministas*

En cuanto a como perciben los niños el dualismo de los géneros en los *cuentos feministas*, según a B. Davies (1994, 13) desde un pensamiento post estructuralista niños y niñas aprenden a aceptar su masculinidad o feminidad como si se tratara de un elemento insoslayable de sus “yo” personal y social a través del aprendizaje de prácticas discursivas, desde las que toman posición como hombres o mujeres.

Cuando los niños mediante el lenguaje aprenden las prácticas discursivas de su sociedad, aprenden que deben ser socialmente identificables como niño o niña, aun cuando en gran parte de las situaciones sociales las diferencias observables sean mínimas. La forma de vestir, los juguetes, la elección de actividades se convierten en signos clave, que pueden ser utilizados a la hora de asumir con éxito su posición de niño o niña.

B. Davies, nos relata distintos episodios ocurridos durante su investigación. Cuenta cómo Chonny (un niño) reacciona ante la lectura del cuento “La falda que Jesse soñó”, según la historia, el protagonista Jesse soñó que tenía una falda de preciosos colores. Por la mañana su madre le hace una falda idéntica a la del sueño a partir de restos de vestidos que ya no usa. El niño insiste en llevarla a la escuela, donde otros niños le gastan bromas hasta que el maestro los convence de que esta bien que Jesse lleve falda. Davis en la investigación, observo como Chonny, se enfado mucho ante la idea de que un niño llevara faldas o vestidos e insistió en que los niños y los hombres no llevan esas cosas. Cuando el investigador le acompaño a casa, se dirigió directamente a su padre a quien comento, que Davis le había leído un cuento estúpido acerca de un niño que llevaba un vestido.

Otro de los relatos “la princesa bolsa de papel” trata de un personaje femenino que adopta el papel típicamente reservado para el héroe masculino. Elizabeth, es el héroe que debe enfrentarse al dragón para salvar a Ronald. Elizabeth, sufre las vicisitudes de su aventura para rescatar a su príncipe, y aparece sucia, sin vestidos bonitos y con una bolsa de papel como atuendo. Las niñas rechazan rápidamente este modelo, porque contrasta con la imagen doméstica de la mujer que representa la unión en la imaginería romántica de la belleza y el amor eterno. Los cuentos tradicionales, sitúan a las mujeres en los cuentos, tejiendo la domesticidad con el romance, como si se tratará de una combinación no problemática (Davies, 1994, 136).

Los niños y las niñas consideraron en general que la princesa Elizabeth, abandonó el lugar que le correspondía en su calidad de mujer. En la estructura narrativa no había lugar, tal como lo entendían algunos de ellos para un héroe femenino. La idea de comportarse públicamente como el género opuesto resultó para la mayoría algo risible y estúpido.

Ante este y otros cuentos, los niños y las niñas mostraron en la investigación poseer una considerable capacidad para mantener intacto el dualismo masculino-femenino ignorando las desviaciones individuales (Davies, 46).

Para B. Davies, (1983). Los niños aprenden en las distintas narraciones un orden que les proporciona potencial para actuar y restricción a sus acciones. Cooperan en el establecimiento de un orden social y ello es así porque éste orden les suministra un mundo social previsible, gracias al cual pueden conocer y ser reconocidos. Los cuentos de hadas, les proporcionan instrumentos de ordenación del mundo que los niños aplican al caos de su mundo cotidiano.

### *Los sabios iletrados.*

No obstante hay que señalar que la figura literaria de la mujer también aparece en algunos cuentos “populares” con una representación de visibilidad y superioridad a pesar de su característica inferioridad social. Estas narraciones que aparecen desde antiguo, pertenecen al “género del diálogo” que tuvo mucho éxito tanto en la literatura medieval latina y griega y como en la bizantina, pero que en las lenguas romances están representadas por muy pocos ejemplos “L’Enfant Sage”, “Marcolfgo y Bertoldo”, etc. Menos numerosos aun son los relatos en que la protagonista y heroína sea una mujer como es el caso de la “Historia de la doncella Theodor”. Esta historia se estructura alrededor de un diálogo de preguntas y respuestas entre Theodor, una esclava muy sabia y tres sabios que la interrogan por turnos.

Esta narración comenzó a publicarse a principios del siglo XVI y tuvo un gran éxito como cuento popular circulando por España, Portugal y Brasil. Theodor esta estrechamente ligada con Tawddnd, sabia esclava protagonista del cuento de “Las mil y una noche”, que se remonta probablemente a finales del siglo XI. En esta historia el retrato de la doncella sabia se revela como un ejemplo de las representaciones de los “iletrados sabios” de cuya serie forma parte también “L’Enfant Sage” de tres años. Teodhor joven esclava iletrada derrota con sabiduría uno tras otro, a los hombres más ilustres del reino. Teodhor hace siempre referencia a las enseñanzas cristianas y su sabiduría se extiende por todas las artes conocidas de la época: astrología, medicina, derecho, filología, poesía, música, aritmética, lógica, retórica, etc., unido a conocimientos de gran utilidad inmediata, curiosidades astrológicas, predicciones cabalísticas, etc.

Teodhor y el niño sabio pronuncian palabras casi idénticas, y la aparente diferencia entre los dos “iletrados sabios” representada por la diferencia de sexos se anula por la similitud de la condición infantil y la de la mujer. Para ambos, esta terminantemente vetado el acceso a los instrumentos del saber.

La cuestión importante aquí para la antropóloga María Federico (2006, 58) no es tanto que sea una mujer, la que es tan inteligente y astuta, cómo de que se trate en ambos casos de un personaje considerado socialmente un “perdedor”, “menor”, “subordinado”, etc. Se consolida la imagen del marginado poseedor de saberes extraordinarios, que asume el rol del poder poniendo en dificultad al poderoso. Un dialogo entre un personaje poderoso y otro de condición modesta y jerárquicamente inferior, pero en el que este se burla, y engaña al poderoso.

Las figuras de los “superiores” se representan con imágenes opacas; que pasan a un segundo plano tras haber cumplido su papel, sin que eso disminuya su rol de figura poderosa: Incluso, paradójicamente, el sistema tolera que aquellos que ocupan una posición social baja y marginal asedien al poder, aunque sea sólo temporalmente, incluso formando parte del modo general en el que el poder se construye y organiza. (Federico, M., 2006, 62).

En cualquier caso su “visibilidad” es un hecho excepcional y singular, que en nada libera la marginalidad general.

#### **4.2. Levendo el género en la socialización laboral infantil.**

La *socialización laboral* ha sido definida por Peiró y Moret (1987) como un conjunto de procesos por los que se aprenden los valores, las normas, los patrones conductuales y las formas de percibir la realidad del trabajo, en una sociedad. En este proceso el aprendizaje social juega un papel fundamental, ya que la forma en que cada persona va configurando su identidad en el tiempo se define, en parte, en función de su actividad laboral.

La infancia, en nuestra cultura, a pesar del camino recorrido más que una etapa con entidad en sí misma, se entiende como un periodo de desarrollo hacia la adultez. En esta etapa los niños proyectan su “yo ideal” para el mañana, “cuando sean mayores”, a partir de la información que reciben del entorno, y de los patrones culturalmente dominantes. Dotados, a veces, de una valoración simbólica de éxito, que va más allá del contenido estrictamente laboral, pero que permite focalizar sus intereses hacia determinadas profesiones

En relación a la socialización laboral, acceder a la vida adulta, tradicionalmente, no ha significado lo mismo para hombres que para mujeres. Numerosas investigaciones (Pérez Alonso-Geta, P.Mª y Cánovas Leonhardt, P., 2002), (Lafuente y otros, 1998), muestran que en general la tendencia de los padres es comprometerse con posturas no discriminatorias en función del sexo de los hijos (estudios, valor profesional). Sin embargo, en el trabajo doméstico las chicas en general, no sólo ayudan más, sino que se reclama más su ayuda que la de los chicos, lo que supone mayor carga en las tareas domésticas.

Por su parte, en el estudio sobre la socialización laboral llevado a cabo con escolares de 6 a 11 años (Pérez Alonso-Geta, 2005)<sup>55</sup>. Puede observarse, con diferencias estadísticamente significativas, como los niños se decantan mayoritariamente por las profesiones deportivas (sobre todo fútbol) 35% frente al 3,8% de las niñas. Es lógico si pensamos que el deporte es un mundo fuertemente masculinizado. Seguridad y defensa (9,1% frente al 1,9%); industrias, construcción, servicios (9,4% frente al 2,8%) y profesiones técnicas (6,6% frente al 2,1%). Más igualado, aunque con diferencias significativas, aparecen profesiones de ciencias / naturaleza (geógrafos, biólogos, etc.) 3,7% los niños frente al 3% las niñas. Por su parte, las niñas prefieren la enseñanza el 24% frente al 3,6% de los niños. Las profesiones sanitarias son también prioritarias para las niñas con el 27,5% frente al

---

<sup>55</sup> Petra M.ª Pérez Alonso -Geta La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales en Revista Española de Pedagogía. Año LXIII, No. 231, mayo-agosto 2005.

9,3% de los chicos. Belleza, peluquería y estética, 12,7% las niñas frente al 8% de los chicos. También les atrae más a ellas el mundo del espectáculo, 12,7% (sobre todo cantantes) frente al 6,5% en los chicos. Los datos muestran fuertes desigualdades relacionadas con los estereotipos de género. Como podemos apreciar, ellas están más interesadas por la enseñanza sanidad y por las profesiones como esteticien, peluquera, etc. En general, las chicas prefieren profesiones de una mayor proyección y servicio a los demás y que supone mayor carga de empatía.

En este mismo estudio en relación a la existencia o no de estereotipos sexistas entre los escolares. Se partió de la hipótesis, de que entre los escolares existen diferentes tipologías (cluster) con diferentes patrones sociales en relación a las preferencias profesionales. Aplicando un K-means Clustering al total de las preferencias profesionales de los escolares se detectó, entre las tipologías un grupo, formado por el 22,1 %, en el que se agrupan *escolares con preferencias profesionales fuertemente feminizadas*. Esta formado por niñas, en mayor medida de siete años, con preferencias profesionales que requieren estudios medios y de F.P. Mayoritariamente quieren dedicarse a la enseñanza y cuidado infantil (maestra, puericultura, monitora, niñera), profesiones de estética y belleza (peluquera, esteticien, maquilladora, modista, modelo) y del espectáculo (cantante, bailarina, actriz).

Así mismo se detecto otro grupo, con el 19,1 %, que está integrado por *escolares con preferencias de logro profesional con esfuerzo*. Lo forman en su mayoría niñas de 10 y 11 años. Se decantan por profesiones que requieren estudios universitarios del área sanitaria (veterinaria, médica, pediatra, cirujano, farmacéutico) con menor peso enfermería, técnicos superiores (arquitecto, ingeniero), científicos (biólogo, arqueólogo, químico) y profesiones liberales (abogados): También aparece en este grupo aunque en menor proporción la de policía, una profesión que como las anteriores tradicionalmente ha sido masculina.

Hemos de concluir que en la socialización laboral infantil, se observan diferencias significativas en función del sexo. Los estereotipos sociales se reflejan en las preferencias de los escolares, si bien hay que señalar que un grupo de las niñas más mayores, se decantan en general por profesiones que requieren titulación superior, lo que indicaría, cierta tendencia hacia una sociedad más igualitaria.

## **5. La lectura de la realidad y los saberes femeninos.**

La lectura de la realidad en torno a “los saberes femeninos” nos introduce en un viaje sin retorno en la lectura del contexto donde los saberes femeninos se desarrollan. Se “lee” el contexto, de forma similar a cómo se lee un libro: indagando, estableciendo relaciones, adjudicando sentido... a partir de la inteligencia y del mundo emocional como mecanismos de interpretación de la realidad y generación de conocimiento.

La hipótesis de partida de este trabajo sugiere que, históricamente, las mujeres, desde la especificidad de sus roles y sus prácticas sociales, han desarrollado un lectura de la realidad que ha ido produciendo los llamados *saberes femeninos*, absolutamente relevantes para el desenvolvimiento de las facetas de la existencia humana ligadas a la cotidianidad y a la producción y reproducción de la vida, mayoritariamente inscritas en el ámbito de lo privado pero no exentas de repercusiones sociales, como trataremos de explicar en las páginas que siguen.

La importancia de estos saberes (a la vez generadores de aprendizajes informales pero muy importantes en la vida humana) radica en sus rasgos epistemológicos, que los hacen diferentes del conocimiento científico formalizado pero, a la vez, absolutamente necesarios, para dar cuenta, entre ambos, de la complejidad del mundo.

Parece pertinente, por tanto, detenerse a reflexionar inicialmente, aunque sea de forma somera, sobre algunas lecturas de la realidad y los distintos tipos de conocimiento que ellas generan, con el fin de mostrar cómo la practicada en los últimos siglos desde el colectivo femenino viene a ser indispensable para comprender diacrónica y sincrónicamente el funcionamiento de nuestras sociedades desde un punto de vista global e integrado.

***La lectura de la realidad desde el colectivo masculino: el conocimiento científico-tecnológico.***

A lo largo de la historia moderna, la lectura más difundida de la realidad, la que ha servido para normativizar y otorgar sentido a nuestras formas de vida social, ha sido realizada fundamentalmente por el colectivo masculino. Se trata de una lectura que ha dado como fruto destacado el *conocimiento científico-tecnológico*.

En las sociedades patriarcales, la acepción comúnmente aceptada de “conocimiento” remite así, de una u otra forma, al saber reglado que se difunde en los centros de enseñanza y en las universidades o que se utiliza en el marco de la investigación científica. Generalmente goza de este atributo, “científico”, bien sea producido en el campo de las ciencias experimentales o en el de las ciencias sociales y humanas. Por influencia de las primeras, la producción de esta forma de conocimiento ha ido siendo sometida, de forma creciente, a las reglas del modelo científico-positivo, de carácter nomotético, incluso en el caso de las ciencias idiográficas que, por su constitución epistemológica y la complejidad de sus objetos de conocimiento, se resisten a su aplicación total.

De un modo general, y por influjo del modelo positivista, los supuestos sobre los que se asienta durante la Modernidad la constitución del pensamiento científico giran en torno a ideas como las que siguen:

En primer lugar, se basan en *la presunción de que la naturaleza (y, por extensión, la sociedad) puede comprenderse y describirse “tal cual es”*. De esta primera consideración especular del conocimiento se sigue la de que toda realidad es, a final de cuentas, descriptible en su total complejidad. Este modelo del conocimiento como “representación” del mundo tendría, en el discurrir de la Modernidad, numerosos detractores, y sería cuestionado en el seno de la propia ciencia, fundamentalmente a partir de los avances de la Física del siglo XX (Heisenberg, y su principio de incertidumbre) y del desarrollo de las teorías constructivistas<sup>56</sup>. Pese a ello, su vigencia es enorme, no sólo en el marco de su ámbito de validez sino incluso, por

---

<sup>56</sup> Véase al respecto la amplia obra de P. Watzlawick, D. von Glaserfeld...

extensión, en las ciencias que tratan de dar cuenta de fenómenos complejos, como la vida natural y social o los comportamientos de los individuos<sup>57</sup>.

Asimismo, esta ciencia se fundamenta en la idea de *una conciencia no participativa* por parte del investigador/observador. Según este principio, los fenómenos del mundo permanecen igual con independencia de que sean o no observados por un sujeto ajeno a ellos. Nuestras mentes de ninguna manera alterarían ese fundamento de la realidad. Esto garantiza que los experimentos sean formalmente repetibles. Como consecuencia, aparece el *principio de universalidad*: capacidad para establecer leyes o teorías de alcance general.

A estas consideraciones les sigue el *principio de objetividad*. La pretensión de que es posible distanciar totalmente al investigador del objeto investigado y obtener así un conocimiento plenamente objetivo. También en ciencia es fundamental la *inteligibilidad de los fenómenos*. Ello plantea la necesidad de que las leyes o principios formulados puedan expresar de forma sintética (“comprimida”) a los sistemas o fenómenos que representan. Finalmente, es preciso cumplir con el *principio de falsación o dialéctico*. Un conocimiento, para ser científico, tiene que arriesgarse a ser falsado, a ser derribado por la experiencia o por nuevas teorías que describan mejor el objeto.

Para hacer ciencia, un aspecto esencial es *el método*. El método científico-positivo exige del investigador, como decíamos, la búsqueda de la mayor objetividad posible, es decir, el mayor grado de separación entre él y el objeto observado. Esta condición, desde luego necesaria, conduce de inmediato a *una distinción marcada entre hecho y valor*: la ciencia puede decirnos únicamente cómo hacer algo, pero nunca qué hacer o si debiéramos hacerlo o no<sup>58</sup>.

Al mismo tiempo, *el carácter reduccionista del método*, ligado a necesaria inteligibilidad de los procesos y los resultados, exige acotar parcelas de la realidad, para lo cual es preciso establecer *fronteras artificiales* que rompen con la interdependencia que se da en el mundo de lo real entre todo lo vivo. La ciencia ha avanzado históricamente a base de acotar pequeños “trozos” de la realidad para la investigación, pero rara vez se ha ocupado posteriormente de la recomposición del todo.

En cuanto a los resultados, cuando la ciencia alcanza leyes o principios con pretensión de universalidad, es preciso tener en cuenta que tales leyes son esencialmente *probabilistas*, es decir, *expresan lo que es posible y no lo que es “cierto”*<sup>59</sup>, en la medida en que sus hallazgos son siempre *provisionales* y están sometidos al requisito de falsación, justamente vinculado a su carácter autocorrectivo: si un conocimiento científico entra en colisión con la experiencia o con otra teoría que explica mejor el fenómeno, será sustituido por el nuevo. Así ha prosperado el saber

---

<sup>57</sup> Aceptar la incompletitud del conocimiento científico no debe conducirnos, pese a todo, a menospreciar su fecundidad para resolver multitud de problemas a la humanidad, y es preciso reconocer que sus hallazgos se corresponden con un enorme y riguroso esfuerzo colectivo de los seres humanos a lo largo de la historia.

<sup>58</sup> Véase Berman, M. (1995). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.

<sup>59</sup> Prigogine, I. (1997). *Las leyes del caos*. Barcelona. Crítica.



científico, enlazando los saberes y superándolos por otros que nacen también con vocación de provisionalidad.

La influencia del observador sobre lo observado; la imposibilidad de “medir” sin influir en la medida; la limitación de los instrumentos con que el investigador observa la realidad, vienen cuestionando la pretensión de total validez objetiva y universal del conocimiento científico. Hoy preferimos recordar, con Maturana<sup>60</sup>, que *todo lo que se ha dicho lo ha dicho un observador*, lo cual se vincula con una larga tradición crítica según la cual *no existen hechos aislados sino “interpretados”*, y esa interpretación, que es una función específica del sujeto, condiciona y, a veces, determina la cualidad de lo que se da por conocido. Esto significa que no tenemos un acceso cognoscitivo directo a la realidad, sino tan sólo “traducciones” del lenguaje del universo a nuestro lenguaje<sup>61</sup>. Así que, como señala Popper<sup>62</sup>, aún cuando hagamos todo lo posible por descubrir nuestros errores, nuestro conocimiento objetivamente contrastable será siempre de carácter *conjetural*.

Está también el problema del contexto, de una ciencia que ha pretendido funcionar de forma descontextualizada. La noción de *contexto* es importante, entre otras cosas, porque está ligada a la de *significado*. Desprovistas de contexto, las palabras y las acciones carecen de todo significado, nos recuerda Bateson<sup>63</sup>. Y esto es válido para cualquier lectura de la realidad, proceso mental o comunicativo... que quiera dar cuenta del mundo.

El conocimiento científico-positivo ha sido cultivado mayoritariamente, en los últimos siglos, en la lectura de la realidad hecha por el colectivo masculino, y se ha difundido desde el mundo académico, en las escuelas y en los medios de comunicación, expandiendo *el dominio de la teoría sobre las prácticas cotidianas*. La dicotomía sujeto/objeto ha estado así incluida en los planes y programas de estudios y en los textos de enseñanza de ciencias de la mayor parte de nuestras instituciones.

La física y ambientalista india Vandana Shiva<sup>64</sup> es especialmente crítica con este modelo, en el que identifica a la ciencia moderna con un sistema de conocimiento universal y neutro, que ha desplazado a todos los demás sistemas de creencias y conocimientos por su universalidad y neutralidad en materia de valores, y por la lógica de su método para llegar a afirmaciones objetivas acerca de la naturaleza. Su posición como parte del elenco científico e investigador representa a toda una corriente de pensamiento que *identifica a la ciencia moderna positiva con un proyecto masculino y patriarcal* que ha dejado de lado el valor de la naturaleza y de la mujer, las grandes invisibles.

Pese a éstas y otras críticas anteriores, la lectura de la realidad que se ha practicado desde la llamada “ciencia normal”<sup>65</sup> en las sociedades patriarcales ha sido muy potente, y ha nublado históricamente el valor de otras interpretaciones del mundo

---

<sup>60</sup> Maturana, H. (1989). “Todo lo dice un observador”, en Thompson, W.I. et al. *Gaia. Implicaciones de la nueva biología*. Barcelona. Kairós.

<sup>61</sup> Fischer, H.R. (1997). “Sobre el final de los grandes proyectos”, en Fischer, H.R. et al. *El final de los grandes proyectos*. Barcelona. Gedisa.

<sup>62</sup> Popper, K.R. (1996). *Un mundo de propensiones*. Madrid. Tecnos.

<sup>63</sup> Véase Bateson, G. (1982). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires. Amorrortu.

<sup>64</sup> Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Madrid. Horas y Horas.

<sup>65</sup> Funtowicz, S. / Ravetz, J. (2000). *La ciencia posnormal*. Barcelona. Icaria.

construidas por procedimientos distintos. Como afirma Cavarero<sup>66</sup>, lo “real” no ha sido el ámbito de los hechos “desnudos y crudos” sino más bien el orden simbólico que el pensamiento y los códigos sociales le han atribuido al mundo. Y este orden simbólico es, a su juicio, de marca patriarcal. Ello requiere, por tanto, abrir la lectura del mundo a otros modelos, a otras explicaciones.

Aunque a lo largo de la Modernidad han existido mujeres científicas, lo cierto es que, hasta la segunda mitad del siglo XX, ellas han sido una excepción, y todavía en el momento presente su cuota parte de colaboración a este quehacer no alcanza a la que detenta el colectivo femenino. Pero eso no significa que las mujeres no hayan construido conocimiento y que no hayan alcanzado *saberes fecundos e imprescindibles*, sino que éstos se han producido por *otras vías* y a partir de *métodos distintos*.

Asentados sobre una *conciencia participativa*, los *saberes femeninos* han sido históricamente el sustrato sobre el cual se ha sustentado la vida familiar, el entramado social, y el devenir de muchas sociedades. En su proceso de constitución y reproducción encontramos una gran carga del que Polanyi<sup>67</sup> denominó *conocimiento tácito*, una forma de aproximarse a explicaciones sobre el mundo que se construyen de manera no exclusivamente racional sino *existencial* y que son *difícilmente transferibles o comunicables por los canales tradicionales*. En el seno del colectivo femenino, estos conocimientos se han generado tradicionalmente en la vida cotidiana, en torno a intereses y necesidades inmediatos, en medio de relaciones informales.

### ***El conocimiento tácito-intuitivo***

No tanto frente a los planteamientos científicos cuanto complementándolos, autores como Polanyi y Berman han planteado que el conocimiento codificado no es, en sí mismo, capaz de dar cuenta de toda la complejidad del mundo, y que contamos con *otra forma de conocer, tácita e intuitiva*, que nos permite entender e interpretar la realidad en profundidad, tanto en nuestra actividad profesional como en la vida diaria. Desde este punto de vista, si la ciencia clásica se interesa por los fenómenos tan sólo en la medida en que puedan ser captados con independencia de la conciencia, lo que se sostiene es que, en tanto haya una mente humana interviniendo, habrá una cuota parte de conocimiento tácito y una percepción subliminal.

Las tesis fundamentales que defienden estos autores parten de la base de que un conjunto articulado de *reglas o algoritmos*, por muy perfecto o elegante que sea, nunca alcanza a explicar en toda su complejidad el descubrimiento o el fenómeno verdadero. Sostienen igualmente que el conocimiento, en la medida en que es construido por seres humanos, contiene no sólo operaciones racionales sino también emociones, valores, creencias.

Polanyi enfatiza así el *carácter relacional del conocimiento* y su dependencia de las personas que lo construyen o lo transmiten, como también de las circunstancias en las que se produce o aplica. Para él, lo mismo que para Berman, cualquier nueva experiencia es siempre interpretada y captada (“leída”) utilizando pre-conceptos o contenidos individuales, generalmente heredados del contexto social y cultural, que

<sup>66</sup> Cavarero, A. “Decir el nacimiento”, en Diótima. *Traer al mundo el mundo*. Barcelona. Icaria.

<sup>67</sup> Polanyi, M. (1978). *Personal knowledge*. New York, Routledge and Keegan.

funcionan como un *marco o trasfondo* (del mismo modo que en la Gestal se juega con la figura y su fondo), de manera que, junto a lo que podemos explicitar, está siempre *un saber implícito*.

Una característica fundamental de este conocimiento tácito es *su dificultad para ser codificado o expresado* por quienes lo poseen mediante palabras, oraciones, números o fórmulas. Lo cual no niega su existencia sino más bien permite suponer que tales saberes *subyacen a todo conocimiento explícito*, de manera que, para Polanyi, cualquier forma de conocimiento, incluso el científico, está, en última instancia enraizado en el tácito, en ese conjunto de imágenes mentales, intuiciones, creencias, modelos... que transporta el sujeto que conoce.

Frente al carácter *público* del saber científico, el conocimiento tácito es *privado*, generalmente *no manifiesto*, incluso en ocasiones resulta ignorado por el propio sujeto que conoce, pero, sin embargo, está en la base de todas las habilidades para establecer relaciones (tan importantes en ciencia como en la vida) así como del trabajo artístico, técnico y artesanal.

Generalmente, la producción de conocimiento oscila entre los modelos explícitos, formalizados, y el conocimiento tácito. Cuando este último se explicita en el lenguaje, entonces es posible observarlo, distribuirlo y criticarlo. Pero esto no ocurre frecuentemente. Bien al contrario, lo más normal es que un buen pianista o un panadero especializado dispongan de técnicas y habilidades que no son capaces de enseñar o transmitir en su totalidad, porque se trata de *saberes no sabidos*, a pesar de que son operativos dentro de sus respectivos contextos.

En resumen, podría decirse, con Polanyi, que se trata de un *conocimiento inefable* (que se distingue de lo inefable místico) en el que la propia idiosincrasia del sujeto juega un papel esencial y diferenciador en la mediación y posible comunicación del conocimiento que posee, mediante una *conciencia participativa*. El reto es, entonces, intentar saber lo que no puede saberse totalmente, conocer lo que en principio está oculto o velado y nunca llegará a ser totalmente manifiesto.

### ***Leer la realidad en femenino: el papel de los saberes.***

Obviamente, hombres y mujeres participan del conocimiento tácito-intuitivo, tanto en su vida profesional como en el ámbito de lo privado. Ahora bien, a lo largo de la historia moderna, y precisamente por el rol doméstico que las mujeres han jugado (y siguen jugando en muchas sociedades) el conocimiento tácito ha sido cultivado por el colectivo femenino de forma mayoritaria (y se podría decir que diferenciada), de manera que ha resultado útil en todas las sociedades para afrontar el día a día y llevar adelante la reproducción de la vida, el mundo familiar y las relaciones con el entorno natural y social.

La *componte tácita-intuitiva*, sería así una parte muy significativa de los llamados *saberes femeninos*, construidos por las mujeres a lo largo de los siglos para “leer” el mundo y proveerse de conocimientos sobre la producción y reproducción de la vida y sobre el funcionamiento de las sociedades. Estos saberes, generalmente no explicitados, y con frecuencia carentes de reconocimiento social, son, sin embargo, el

resultado de una práctica histórica de relación con la realidad. Sus características básicas podrían resumirse así:

- En primer lugar, se trata de *conocimientos inclusivos*. El sujeto se implica en el acto de conocer con sus expectativas y experiencias.

- No pretenden la objetividad, sino más bien la interpretación o resolución de *cuestiones ligadas al vivir diario*, en las que el sujeto que conoce está afectado.

- Tienen una gran carga *emocional y afectiva*, incorporando estos componentes de forma natural.

- Más allá de lo puramente racional, el acto de leer la realidad y producir o transmitir saberes es un *proceso existencial*.

- Se trata de unos conocimientos que no eliminan sino incorporan *valores y criterios éticos*.

- *No tienen pretensiones nomotéticas* ni persiguen la universalidad.

- Son, por definición, conocimientos *de tipo holístico, gestáltico*, que no necesitan diseccionar la realidad para comprenderla.

- Se centran más en *los procesos* que en los fines.

- Su producción colectiva tiene lugar en las *comunidades naturales* (familia, barrio, grupos sociales...).

- Se trata de saberes que se producen generalmente *fuera del mercado*.

- Frente a las leyes científicas, se centran en *los vínculos*, que representan disposiciones para entablar relaciones, en procesos integrados e integradores.

Al amparo de tales saberes, la lectura de la realidad practicada por las mujeres históricamente, en especial en la época moderna, no ha sido en absoluto pasiva sino más bien implicada en los *contextos*, atenta a lo *experiencial*, a la resolución de problemas concretos de la vida cotidiana, y presenta algunas virtualidades: está enraizada en los contextos existenciales; no elude la complejidad del mundo, más bien negocia con ella; es una lectura ética, que incorpora valores a la interpretación; se orienta a la resolución de problemas concretos y la toma de decisiones.

En cuanto a la transmisión/comunicación de estos saberes femeninos, generalmente no se produce ni se ha producido por los cauces tradicionales por los que circula el conocimiento codificado, sino más bien mediante mecanismos de *mímesis*, a través de los *procesos osmóticos* que se generan en la convivencia diaria en las pequeñas comunidades (familia, barrio, pueblo...). El aprendizaje sería en estos casos, según

Polanyi<sup>68</sup>, un fenómeno de *participación penetrante* de la persona conocedora en el acto de conocer, en virtud de un arte que es esencialmente inarticulado.

La complementariedad de ambas lecturas: lo masculino y lo femenino se encuentran.

*Si la lectura de la realidad practicada durante la Modernidad de forma mayoritaria por el colectivo masculino ha estado volcada fundamentalmente en el conocimiento científico y sus aplicaciones técnicas, la lectura hecha en femenino ha tenido, como vemos, una mayor componente tácita y ha producido unos saberes operativos, experienciales, que implican una conciencia participativa por parte de los sujetos que conocen.*

Es fácil comprender que el reconocimiento de ambas lecturas del mundo y el mayor o menor peso que cada una confiere a las distintas formas de conocimiento no significa, en modo alguno, que éstas se excluyan, sino más bien que resultan *complementarias*, precisamente porque utilizan métodos distintos y alcanzan saberes diferentes. El problema estriba en los *rangos desiguales* que la sociedad ha ido otorgando a una y a otra (rangos que tienen relación con la primacía que se ha concedido al mundo de lo *público* sobre el mundo de lo *privado*).

A la *lectura patriarcal*, de mayor peso científico, se le ha asignado una validez y fiabilidad que no siempre se corresponden con sus posibilidades, sobre todo cuando hace referencia a “objetos” de alta complejidad como son los seres humanos o las sociedades. De hecho, como advierte Morin<sup>69</sup>, la iniciación a la lucidez es en sí inseparable de una iniciación a la omnipresencia del problema del error; y la hiperespecialización propia de la ciencia moderna frecuentemente impide ver lo global (que es fragmentado en parcelas) así como lo esencial (que se disuelve). Al mismo tiempo, la partición en disciplinas, especialidades, compartimentos... hace imposible captar “lo que está tejido junto”, es decir, lo complejo, según el sentido original del término.

Los *saberes y lecturas de la realidad practicados en femenino*, con una mayor componente *tácita o intuitiva*, se han venido produciendo en términos de *significado existencial* para quien conoce, influidos por los conceptos e interpretaciones de la estructura social que le envuelve, de forma que han sido extremadamente útiles, diríamos que indispensables, para resolver los problemas de la supervivencia y la vida diaria<sup>70</sup>.

La cuestión estriba en que esta segunda forma de producir conocimiento está teñida de *implicaciones emocionales y subjetividad*, por lo que, frente a la mayor carga de objetividad de lo científico, a lo largo de la sociedad moderna ha sido considerado como “de segundo nivel”.

Ese “segundo rango” de lo femenino deriva también, a nuestro juicio, de las diferentes vías por las cuales han circulado y se han transmitido estas dos formas de

---

<sup>68</sup> Polanyi. *Op. cit.*

<sup>69</sup> Véase Morin. E. (2003). *La mente bien ordenada*. Barcelona. Seix Barral.

<sup>70</sup> Véase Novo, M. (2007). “De la invisibilidad al éxito: ser mujer en el siglo XXI”, en *Mujer y Medio Ambiente: los caminos de la visibilidad*. Madrid. Los Libros de La Catarata.

conocimiento. El primero, a través de los cauces oficiales de la escuela, las universidades...; el segundo, en cambio, con la utilización de mecanismos de aprendizaje intuitivos, espontáneos, y de transmisión mimética u osmótica, mediante *procesos no formales*, en los que la participación y la experiencia se dan en el ámbito de pequeñas comunidades (familia, grupo social...) y resultan menos visibles socialmente.

Sin embargo, es importante señalar, y nada desdeñable, que los saberes femeninos se generan y transmiten impregnados de *valores* (algo que no ha ocurrido tradicionalmente con el conocimiento científico), lo que permite que las personas, además de conocer, tomen decisiones formadas e informadas sobre los asuntos que conciernen a su vida privada, incluso a la pública, iluminados por la carga ética que se deriva de estos aprendizajes informales obtenidos en la familia o en la comunidad. Algo que debería contribuir a revalorizar este tipo de conocimientos que, frente a la pretendida neutralidad descarnada de la ciencia, ofrecen a las personas posibilidades para tomar opciones y para definirse como sujetos con conciencia y consciencia de la realidad. Esto es especialmente importante en momentos en que algunos epistemólogos críticos<sup>71</sup> reivindican la necesidad de involucrar, para el manejo de las incertidumbres, la participación de una “comunidad de pares extendida”, que legitimaría a nuevos participantes (y saberes distintos) en diálogos sobre los fines y aplicaciones de los proyectos científicos.

En todo caso, la supuesta primacía del conocimiento científico-objetivo resulta cuestionada hoy día incluso dentro de la propia ciencia, cuando el viejo paradigma positivista ha quedado reducido a su ámbito de validez y, en el interior del mundo científico, se admite ya la presencia e intervención del sujeto que investiga en el acto de conocer, y su influencia en los resultados.

En efecto, la *conciencia participativa*, propia de los saberes tácitos, irrumpió inesperadamente en la Física moderna en los años 20 del siglo pasado, con la aparición de la mecánica cuántica. Hoy día se acepta que la principal implicación filosófica de la mecánica cuántica es que no existe eso que llamamos “un observador independiente”. Werner Heisenberg formuló en 1927 su *principio de incertidumbre* y, desde entonces, es preciso reconocer que somos participantes sensitivos en el mismo mundo que buscamos describir, que nuestra conciencia es parte de la medición que pretendemos alcanzar. Este planteamiento no es simplemente una *corrección* del viejo modelo de ciencia positiva, sino más bien una *quiebra*, un *salto*, en la estructura de la ciencia moderna<sup>72</sup>.

De manera que el punto de contacto entre Heisenberg y Polanyi o Berman podría establecerse en el reconocimiento de que lo que observamos en nuestros experimentos no es la naturaleza en sí misma, sino *la naturaleza expuesta a nuestro método de cuestionamiento*. Desde de este posicionamiento, Polanyi llega incluso a sostener que la ciencia es generada a partir del conocimiento tácito.

El comportamiento de los sistemas naturales y sociales muestra que *la incertidumbre no puede desaparecer de la ciencia* y, por ello, como advierten

---

<sup>71</sup> Funtowicz, s. / Ravetz, j. (2000). *Op. cit.*

<sup>72</sup> Véase Berman, M. (1995). *Op. cit.*

Funtowicz y Ravetz<sup>73</sup>, la buena calidad de la información depende del buen manejo de las incertidumbres científicas, ante la constatación de que tales sistemas, por su constitución compleja, se resisten a ser analizados mediante los experimentos clásicos “de laboratorio” de la ciencia positiva en un número de aspectos cruciales, entre otros porque una vez que los procesos han comenzado no pueden ser detenidos a voluntad y porque no se trata de fenómenos aislados, puros o repetibles.

De modo que, actualmente, después de una saludable revisión de los planteamientos científicos hecha en el interior de la propia ciencia, las teorías de la complejidad nos acercan a un nuevo paradigma que toma en cuenta *el azar, la incertidumbre, el caos...*, y se acepta la necesidad de que hoy la ciencia se presente como un enfoque complementario entre otros, todos ellos legítimos y necesarios para abordar los riesgos globales que sufre la humanidad, que son de carácter sistémico y acumulativo<sup>74</sup>

Estos planteamientos dejan abierta la puerta para una *cooperación* más estrecha entre las distintas formas de conocimiento que estamos tratando. Por ello, en estos momentos el pensamiento de Polanyi y de otros pensadores que han seguido sus pasos, como Berman<sup>75</sup>, se hace actual al proponernos la *recuperación del valor de los saberes* que se construyen por la vía tácita y la *conciencia participativa*.

Como venimos planteando, si la aproximación científica al conocimiento, más reglada, más sujeta a normas explícitas, ha sido mayoritariamente patrimonio del mundo masculino a lo largo de la historia, su nula o escasa carga de implicaciones éticas y existenciales ha tenido no pocas repercusiones negativas para el medio ambiente y la vida de las gentes, al desarrollarse históricamente más atenta a la pregunta de “cómo hacer algo” que a los por qué o para qué de la actividad emprendida.

Mientras tanto, la lectura del mundo hecha por las mujeres a lo largo de la historia moderna, desde el mundo doméstico y privado, ha priorizado el conocimiento tácito, mediante el cual se desarrollaban saberes inclusivos y contextualizados, de gran carga existencial. Al mismo tiempo, la entrada masiva de las mujeres en el territorio científico que ha tenido lugar en las últimas décadas está contribuyendo no poco a trasvasar algunos de estos principios desde el ámbito privado al mundo de lo público (de lo no manifiesto a lo manifiesto).

Paralelamente, la evolución del modelo científico hacia la asunción de la *complejidad*, ha ido *acercando uno y otro modelo*. Del mismo modo, algunas corrientes epistemológicas que critican a la ciencia “normal” por su incapacidad para hacer frente a los riesgos globales que sufre la humanidad abogan hoy por una *ciencia posnormal*<sup>76</sup> que haga visible su compromiso con los problemas ambientales, económicos y sociales, lo cual implica una apertura que supone una extensión de la comunidad de pares para incluir a otros grupos en las decisiones científicas. Con ello se acepta la incorporación de valores y criterios éticos de otros expertos y ciudadanos, lo cual de nuevo aproxima a los dos tipos de conocimiento que estamos tratando.

---

<sup>73</sup> Funtowicz, S./Ravetz, J. (1990). *Uncertainty and Quality in Science for Policy*. Dordrecht. Kluwer.

<sup>74</sup> Véase Funtowicz.S/ Ravetz, J. (2000). *Op. cit.*

<sup>75</sup> *Ibidem.*

<sup>76</sup> Funtovicz, S./Ravetz, J. (2000). *Op. cit.*

De manera que, siguiendo con nuestro discurso, contamos con *dos lecturas de la realidad*, dos formas de saber que, entre otras, resultan *complementarias* y cubren ámbitos diferentes. Como vemos, ambas se están aproximando y *reconociendo sus límites* (y la necesidad de ser complementadas). En principio, ello supone rescatar y revalorizar los tradicionalmente llamados *saberes femeninos*, que ahora se visibilizan como formas de interpretación del mundo semejantes a las que la nueva ciencia va aceptando, si bien en parte y como complementarias, para hacer ese tránsito doloroso pero imprescindible desde el *mecanicismo* y el *determinismo* a un nuevo paradigma basado en la *complejidad*.

Hoy se admite, desde el territorio de la ciencia, que nuestros pre-conceptos, expectativas, incluso nuestra conciencia, intervienen, de manera consciente o inconsciente, no sólo en aquello que buscamos al investigar sino también en lo que encontramos, condicionándolo, incluso a veces determinándolo. Lo que observamos, decía Heisenberg, no es la naturaleza misma, sino *la naturaleza expuesta a nuestro método de cuestionamiento* (y podría añadirse que esa “exposición” está limitada por los medios técnicos que, en cada momento histórico, tenemos a nuestro alcance). Al mismo tiempo, los principios en que se basa la nueva ciencia emergente vienen a cuestionar la capacidad del viejo paradigma reduccionista y mecanicista para constituirse en un modelo explicativo del mundo<sup>77</sup>.

De manera que los planteamientos y la lectura científica de la realidad que propone el nuevo paradigma suponen una quiebra en la idea clásica de un método científico no participativo y abren una puerta de aproximación a esa otra forma de conocimiento tácito que Polanyi y Berman plantean, desde la conciencia participativa que con tanto énfasis han cultivado históricamente las mujeres. Polanyi nos habla así de esa conciencia como parte de una realidad borrosa, indeterminada, en la que *el objeto y el sujeto forman una totalidad sin costuras*.

Como enfatiza Sartori<sup>78</sup>, Polanyi asigna un papel central a la afirmación de que todo nuestro saber explícito, articulado y expresado en las formas del pensamiento y del lenguaje, tiene una componente tácita. Ésta, que radica en nuestra condición de “personas”, está hecha de un conjunto de creencias, costumbres, actividades, habilidades, experiencias vividas... que alcanza incluso a nuestras actividades cognoscitivas más sofisticadas, formales y abstractas. ¿Estaríamos, entonces, ante un puente entre ambos tipos de conocimiento, en el que sólo podría hablarse de “grados de implicación” o “grados de objetividad”, pero siempre habría una componente tácita incorporada?<sup>79</sup> ¿Podría atribuirse a la lectura de la realidad hecha históricamente por las mujeres un papel relevante en la constitución de un nuevo paradigma integrador?.

De ser así, comenzamos a vislumbrar que los *saberes femeninos*, contruidos a través de los siglos con la utilización intensiva de este segundo procedimiento, tienen la condición de *saberes contextualizados* que cada vez más se reclama en el territorio de la nueva ciencia. Ahora parece que las separaciones no son tan radicales, sino que

---

<sup>77</sup> El hecho de que la ciencia del siglo XX haya cuestionado la física newtoniana como sustrato teórico para interpretar la complejidad del mundo, no quiere decir que la haya invalidado sino más bien, como decimos en otro apartado, que la ha reconducido a su ámbito de validez: el mundo mecánico.

<sup>78</sup> Véase Sartori, D. (2002) “Decir, desvelar, mostrar”, en Diótima. *El perfume de la maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona. Icaria.

<sup>79</sup> Polanyi, M. (1988). *La dimensión tácita*. Roma. Armando (citado por Sartori, *Op. cit.*)



más bien podría hablarse de *un continuo* en uno de cuyos extremos estarían los conocimientos científicos, más objetivos, que, por tanto tiempo, han sido asignados mayoritariamente al colectivo masculino, y en el otro los saberes femeninos, la conciencia participativa exhibida históricamente por las mujeres. Una conciencia cuya nota peculiar es precisamente este *carácter inclusivo*<sup>80</sup>, que elude la oposición sujeto-contexto (sujeto-naturaleza y sujeto-sociedad), y permite desarrollar de forma natural procesos integrados de aprendizaje e interpretación de la vida. Así comprendemos que la lectura del mundo hecha “en femenino” es imprescindible para ese cambio de paradigma que se está operando en el conocimiento de nuestro siglo.

Esta aproximación entre saberes debe saludarse, a mi modo de ver, como el advenimiento de *un modelo más integrador* que permite dar cuenta de la complejidad del mundo afrontando todas las dimensiones de la vida real. Un modelo al que se viene asomando la nueva ciencia que emergió en el siglo XX de la mano de Einstein, Bohr, Bohm y tantos otros maestros, y que hoy continúa forcejeando con todo aquello que el mecanicismo newtoniano había rechazado: el azar, la incertidumbre, la autoorganización de los sistemas vivos, el desorden como generador de orden...

En medio de estos fenómenos, *el equilibrio entre lo tácito y lo explícito*, lo que está en el fondo y lo que aparece en primer plano (lo femenino y lo masculino históricamente), está redefiniéndose del mismo modo en que se están redefiniendo hoy día las relaciones entre los hombres y las mujeres. Podemos y debemos dar valor a la dimensión del saber de la experiencia, pensarla, reconocerla..., pero no podemos ilusionarnos en traducirla a las formas objetivas de conocimiento<sup>81</sup>, como tampoco podemos pretender diluir a éstas en el saber práctico. Pero sí podemos aproximarlos, hacerlos girar sobre isomorfismos, encontrar los goznes sobre los cuales puedan articularse, dejar que lo vivido y la experiencia acompañen a la búsqueda de leyes y principios generales.

Éste es un planteamiento especialmente atractivo para quienes trabajamos en educación: hacernos constructores de *saberes que sirvan para la vida* y no simples transmisores de conocimientos descarnados. Lo que se precisa es dar un espacio para los “saberes acreditados” que no sea exclusivo, ni en el fondo ni en la forma, para dedicarle tiempo a practicar la reflexión, la interpretación comprometida, el cultivo de las relaciones, los criterios que dan sentido a la acción<sup>82</sup>. Felizmente, estos planteamientos son compartidos hoy día por muchos educadores y educadoras que aceptan que el saber, para construirse, necesita no sólo el dominio de la teoría sino la confrontación con la vida real, una confrontación abierta a hombres y mujeres que buscan respuestas a preguntas que tienen un fondo común.

Al tiempo que esta *hibridación de lecturas del mundo* se expande, un movimiento de enorme alcance social y humano se está produciendo en algunas sociedades de democracia avanzada, como la nuestra: la tendencia a la *reconstrucción social compartida de saberes, principios y roles entre hombres y mujeres*<sup>83</sup>, es decir, a una lectura de la realidad hecha cooperativamente. Se trata de un incipiente pero acelerado

---

<sup>80</sup> Véase Novo, M. (2007). “De la invisibilidad al éxito: ser mujer en el siglo XXI”, en Novo, M. *Op. cit.*

<sup>81</sup> Véase Sartori, D. (2002). *Op. cit.*

<sup>82</sup> Véase Mortari, L. (2002). “Pensar haciendo”, en Diótima. *Op. cit.*

<sup>83</sup> Véase Novo, M. (2007). “La naturaleza y la mujer como sujetos: el valor de la utopía y de la educación”, en Novo, M. *Op. cit.*

proceso de cambio en el que ha jugado y juega un importante papel la educación. Un modelo en el que, *superando el viejo paradigma dual de confrontación masculino/femenino*, desde ambos colectivos se acepta la conveniencia de poner saberes en común, de trasvasar los conocimientos, métodos y formas de aprender y participar socialmente que, por tanto tiempo, fueron asignados a uno u otro colectivo mediante roles estereotipados y fijados de antemano.

Hoy es posible hablar, por ejemplo, de un acercamiento entre las *posiciones ecologistas* (en las que hay un notable colectivo masculino) y las *feministas*, tal y como ha mostrado Romañá<sup>84</sup>. Al mismo tiempo, en un movimiento más amplio, comienza a prosperar el modelo de la llamada *nueva masculinidad*, que supone un acercamiento notable del colectivo masculino a los valores y formas de aproximación al mundo que tradicionalmente se definían como “femeninos” (la intuición, el cuidado, el ámbito de las emociones...). Como señala Lorente<sup>85</sup>, uno de sus representantes, éste es un paso importante que nos permite *transitar de la fragmentación social a la cohesión*. Los primeros itinerarios masculinos en esta dirección ya están en marcha en todo el mundo, también en nuestro país<sup>86</sup>, lo que representa una muy buena expectativa para la superación de viejos conflictos y el afianzamiento de una búsqueda compartida entre hombres y mujeres para dar solución a los problemas de nuestro tiempo.

En definitiva, quienes abrazan un nuevo paradigma explicativo del mundo, de carácter integrador, abogan, desde lo masculino y desde lo femenino, por un *acercamiento de saberes* que podría dar lugar, con el paso del tiempo, a una *lectura integrada de la realidad*, en la que lo científico y lo tácito siguiesen cumpliendo las funciones que les confiere su método, desde luego, pero no tuviesen tanto sesgo hacia lo masculino o lo femenino ni tampoco recibiesen de la sociedad un rango diferente.

Estaríamos ante el reconocimiento de que, si la realidad es una cascada de realidades distintas, los saberes que se construyen cuando las personas leen la realidad ya no podrían adjudicarse mayoritariamente a hombres o mujeres, como lo han sido en la historia moderna, sino que serían considerados tan sólo como *aproximaciones negociadas y concurrentes* a esa búsqueda que los seres humanos nunca damos por concluida: la del sentido de la vida, de nuestro papel en el mundo y de cómo podemos vivir en comunidad en este planeta cálido donde la vida despierta amenazada, pero despierta, al fin, y nos despierta.

### **A modo de conclusión**

La adscripción de género ha colocado históricamente a hombres y mujeres en diferentes posiciones de poder, de ubicación en el espacio, etc. Mientras ellos se sitúan en el espacio público del trabajo y la productividad, a ellas se le asigna el ámbito de lo privado, asociado a la familia, a la reproducción y a la afectividad. Este ámbito de lo privado a su vez tiene connotaciones distintas para hombres que para mujeres. Si se

---

<sup>84</sup> Romañá, T. (2007). “Hacia nuevos modelos de resolución de conflictos: ecologismo y feminismo como propuestas de cambio”, en Novo, M. *Op. cit.*

<sup>85</sup> Lorente, M. (2007). “La superación del modelo patriarcal: el papel de la nueva masculinidad”, en Novo, M. *Op. cit.*

<sup>86</sup> Véase Vidal, A.M. ((2005). *Diálogos vitales: itinerarios interiores femeninos y masculinos*. Barcelona. Icaria.

trata de hombres se asocia a la intimidad, al descanso. Para las mujeres se asocia a la domesticidad. Por tanto, su ocupación tiene que ver sobre todo, con las tareas de la reproducción y el cuidado y no con el descanso y la privacidad, lo que conlleva la invisibilidad de la mujer en los espacios públicos y productivos.

El proceso histórico de *invisibilización* de las mujeres que se observa ya en el mundo clásico, se debe a la diferencia categorial masculino-femenino, que es binaria y jerarquizada. Por ello se valoran menos los atributos de la feminidad, incluido los saberes femeninos, que son absolutamente relevantes en las facetas de la existencia humana y se crean desde la especificidad de sus roles y prácticas sociales.

En los últimos años, en nuestro país, se ha producido un aumento constante de la participación de mujeres en todos los niveles del sistema educativo. De forma que en los datos del curso 04 - 05 las mujeres presentan el mayor éxito en la enseñanza obligatoria y son la mayoría de los matriculados en el bachiller. También terminan en mayor número el bachiller y los estudios universitarios de grado. En el postgrado, contrariamente son mayoría los hombres que terminan la tesis doctoral.

Por su parte la incorporación masiva de las mujeres al mercado de trabajo ha subvertido, sólo en la superficie, la adscripción tradicional, porque las mujeres siguen ocupándose, estudiando y trabajando en la esfera que tradicionalmente se ha definido como femenina, con la particularidad de que esta esfera ha ampliado sus fronteras y ha salido al ámbito de lo público. Es como si las paredes del hogar se hubieran ampliado. Su participación en la enseñanza, ámbito integrante de la esfera pública, está produciendo una creciente “feminización” de lo social, en la medida en que las mujeres ya no aparecen excluidas, sino incluidas, aunque de manera asimétrica. Su vía de acceso a la educación post-obligatoria sigue estando mediatizada por las profesiones relacionadas con la reproducción y el cuidado.

Las estructuras sociales condicionan la elección profesional de la mujer. Entre los condicionantes de la elección se encuentra la variable género, que actúa como factor diferenciador de comportamientos.

Se ingresa en el sistema de género no sólo asumiendo la condición de hombre o mujer, desde la infancia a través del grupo, la literatura infantil o la socialización laboral, sino también percibiendo los modos de participación en las enseñanzas post obligatorias, en la desigual elección de estudios y en la lectura que las mujeres hacen de la realidad. Los espacios sociales que trazan las diversas opciones de estudio están sujetos a un régimen de representaciones sociales diferentes. Estas representaciones sociales confieren titularidad masculina o femenina no sólo a los hombres o mujeres, sino a la misma lectura de la realidad, a los distintos tipos de conocimientos y saberes que genera esta lectura, y a las carreras profesionales, cargadas de valores y estereotipos de género.

La apuesta a de ser trascender la tradición *heredada*, que identifica el saber y la experiencia masculina, con “el saber y la experiencia humanas”, y avanzar hacia una lectura *universal de la realidad* que reconoce la pluralidad de modos de lo humano y la diferencia entre humanos, hombres y mujeres sin inhabilitar la validez de la pluralidad y diferencia entre ellos.

La apuesta debe ser avanzar en la creación de “lugares antropológicos” en los espacios públicos en términos de igualdad, para que no sea sólo en los no-lugares”, lugares del anonimato y la despersonalización, donde la definición como hombre o como mujer se muestre irrelevante. De forma que podamos pensar en un futuro en el que no haya que luchar por la visibilidad, porque se establezca un nuevo marco de relaciones sociales de lugares y formas de representación, que no dependa de las distinciones binarias patriarcales, etc., sino de otras formas de entender la realidad donde la visibilidad no tenga que ver con la identidad masculino-femenino.

Para que la igualdad con equidad sea posible es necesario que la escuela ayude a deconstruir los estereotipos vigentes en la sociedad en relación al género y a otro tipo de desigualdades, tomando conciencia del importante papel que desempeña en el proceso de construcción social la igualdad real de todos, sin ningún tipo de discriminación.

En la escuela se aplican, los currícula ocultos de género. Pero la escuela también puede ser el espacio en el que se desactiven los currícula sobre los que se consolida la desigualdad. Ha de ser un lugar donde se manifiesten las resistencias y se facilitan encuentros intergéneros que permitan la emergencia de una sociedad de iguales diversos.

Para hacer esto posible es necesario desarrollar una competencia crítica dirigida a usar la crítica como una herramienta conceptual que nos permita apropiarnos y juzgar las asunciones en los que se basan los distintos discursos en torno a la educación y al género para tratar de reformularlas en un plano conceptual diferente. Esto supone partir de la convicción de que ningún discurso social es neutral porque cuando interpretamos necesariamente nos vemos obligados a seleccionar. El saber se produce socialmente y en este proceso de producción se seleccionan contenidos que responden a intereses y visiones del mundo de los grupos que investigan.

Desarrollar un marco de actuación sensible a planteamientos coeducativos implica fomentar y revalorizar las prácticas sociales y las áreas de conocimiento tradicionalmente femeninas. Estas deberían impregnar el currículo y alentar e incentivar el interés de los hombres en ellas. Se trata en última instancia de cuestionar la jerarquización de saberes y destrezas que imparte la escuela, entendiendo que todavía reproduce diferencias jerárquicas entre los géneros. Se trata de universalizar lo que históricamente ha sido considerado como femenino y por tanto exclusivo de las mujeres. Ofrecer una comprensión más holística en materia de educación y género, permitirá al mismo tiempo, desenmascarar y superar las experiencias de discriminaciones múltiples tanto en el plano teórico, como en las estrategias de intervención concretas.

Esta propuesta requiere trascender las limitaciones de la concepción dual del género y caminar hacia un futuro que tenga en cuenta una visión más amplia de la realidad, donde las relaciones entre los géneros encuentren su lugar en las intersecciones de un espacio social heterogéneo. Se propone pensar y articular las identidades de función de la interacción e intersección con otras muchas variables. Se propone caminar para que sea posible una nueva lectura del género, donde por inexistente no se detecte la desigualdad.

## Bibliografía

- Alamillo A, Lara D. (1990). *Tratados Hipocráticos I, Vol. V*. Madrid. Gredos.
- Amorós, C. (1997). *Tiempo de Feminismo sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid. Cátedra.
- Amorós, C. (2005). *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las mujeres*. Madrid. Ed. Cátedra.
- Aristóteles (1992). *Investigación sobre los animales*. Madrid. Ed. Gredos.
- Aristóteles (1987) *Metafísica*. Madrid. Ed. Gredos.
- Aristóteles (2000). *Partes de los animales. Marcha de los animales. Movimiento de los animales*. Madrid. Ed. Gredos.
- Aristóteles (1994). *Política*. Madrid. Ed. Gredos.
- Aristóteles (1994). *Reproducción de los animales*. Madrid. Ed. Gredos.
- Aristòtil (1996). *Història dels animals*. Barcelona. Ed. Bernat Metge.
- Ayuste, A. (2005). Intereducación, en *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. 17, pp. 49-80.
- Baring, A. y Cashford, J. (2005). *El mito de la diosa*. Madrid. Ed. Siruela.
- Bateson, G. (1982). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Benhabib, Seyla (1990) El otro generalizado y el otro concreto. En Cobo Bedía, Rosa (2006) *Interculturalidad, feminismo y educación*. Madrid, MEC y Catarata pp85
- Benhabib, Seyla (1992) Una revisión del debate sobre las mujeres y la teoría moral. En *Isagoría* nº 6, 36-64.
- Berman, M. (1995). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile. Cuatro Vientos.
- Bernabé, A. (2003). *Hieros Logos. Poesía órfica sobre los dioses, el alma y el más allá*. Madrid. Ed. Akal.
- Bonal Sarró, X. (1999) *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*, Barcelona, Graó.
- Bonder, G. (1994): “Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, pp. 9-48.
- Brullet, C. y Subirats, M. (1990): *La Coeducación*. Madrid, MEC.

- Cavarero, A. (1996) “Decir el nacimiento”, en Diótima. *Traer al mundo el mundo*. Barcelona. Icaria.
- Cobo Bedia, R. (1995) Género. En Amorós, C. (Dir.), *Diez palabras claves sobre mujer*. Estella. Ed. Verbo Divino.
- De Cervantes, M. (1980). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona. Ed. Planeta.
- Demóstenes (1983). *Discursos privados II*. Madrid. Ed. Gredos.
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas*. Madrid. Ed. Cátedra.
- Elejabaitia, C. (1995) *Las pulsiones sociales de la variable sexo en la elección de las carreras*. Madrid, CIDE.
- Federico, M. (2006). “Representaciones de la diversidad en la literatura popular” en Lisón., C. *Antropología: Horizontes narrativos*. Madrid. C.S.I.C.
- Finley, M. I. (1978). *Economía en la Antigüedad*. Madrid. Ed. FCE.
- Fischer, H.R. (1997). “Sobre el final de los grandes proyectos”, en Fischer, H.R. et al. *El final de los grandes proyectos*. Barcelona. Ed. Gedisa.
- Freire, P. & Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona. Paidós & MEC.
- Funtowicz, S. y Ravetz, J. (1990). *Uncertainty and Quality in Science for Policy*. Dordrecht. Kluwer.
- Funtowicz, S. y Ravetz, J. (2000). *La ciencia posnormal*. Barcelona. Icaria.
- García, A. (2005). *La conjura de los machos*. Barcelona. Ed. Tusquets.
- García, M. (1999). *Las mujeres de Homero*. Valencia. Ed. SEMA.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós&MEC
- Gómez Bueno, C. et al. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. MEC.
- Hesíodo (1997) *Obras y fragmentos*. Madrid. Ed. Gredos.
- Homero (1991) *Ilíada*. Madrid. Ed. Gredos.
- Jenofonte (1993). *Recuerdos de Sócrates. Económico*. Madrid. Ed. Gredos.
- Lagarde, M. (1996) *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid: Horas y HORAS.

Lain Entralgo, P. (1987). *El cuerpo humano. Oriente y Grecia antigua*. Madrid. Ed. Espasa Calpe.

Lomas, C. (2003) (comp) *¿Todos los hombres son iguales?* Barcelona. Ed. Paidós.

López Sáez, M. (1995) *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial: la influencia del género*. Madrid. MEC.

Lorente, M. (2007). “La superación del modelo patriarcal: el papel de la nueva masculinidad”, en Novo, M. *Mujer y Medio Ambiente: los caminos de la visibilidad*. Madrid. Ed. Los Libros de La Catarata.

Lorenz, K. (1999). *Hablaba con las bestias, los peces y los pájaros*. Barcelona. Ed. Tusquets,

Martín Casares, A. (2006) *Antropología de género. Cultura, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid. Ed. Cátedra.

Maturana, H. (1989). “Todo lo dice un observador”, en Thompson, W.I. et al. *Gaia. Implicaciones de la nueva biología*. Barcelona. Kairós.

McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar*. Madrid. Ed. Cátedra.

Miranda, C. (2003) *Género y orientación sociolaboral*. Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de publicaciones de la ULPGC

Molina, C. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid. Ed. Anthropos.

Moore, H. (1986). *Space, text an gender*. Cambridge. Cambridge University Press.

Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona. Ed. Anthropos.

- (2003). *La mente bien ordenada*. Barcelona. Ed. Seix Barral.

Mortari, L. (2002). “Pensar haciendo”, en *Diótima*. El perfume de la Maestra: en los laboratorios de la vida cotidiana. Barcelona. Ed. Icaria.

Murillo, S. (2006) *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. Madrid. Ed. Siglo XXI.

Novo, M. (2002). “Descubrir, imaginar, conocer: Ciencia, Arte y Medio Ambiente”, en Novo, M. *Ciencia, Arte y Medio Ambiente*. Madrid. Mundi Prensa.

- (2003). *Ellas, las invisibles*. Madrid. Algaba.

- (2003). “La naturaleza y la mujer como sujetos: el valor de la utopía y de la educación”, en Novo, M.<sup>a</sup>. *Revista Polis*, vol.2, nº 6. Universidad Bolivariana.

- (2007). “De la invisibilidad al éxito: ser mujer en el siglo XXI”, en *Mujer y Medio Ambiente: los caminos de la visibilidad*. Madrid. Los Libros de La Catarata.

- Otto, W. (1973). *Los dioses de Grecia*. Buenos Aires. Ed. Universitaria.
- Panikkar, R. (2002). *Paz y desarme cultural*. Madrid. Ed. Espasa-Calpe.
- Panikkar, R. (2004). *Pau i interculturalitat*. Barcelona. Ed. Proa.
- Pateman, L y Grosz, E. (1987). *Feminist Challenges*. Boston North Eastern. Universty. Press.
- Pérez Alonso-geta, P.M<sup>a</sup> y otros (1992). *Los valores de los niños españoles*. Madrid. Ed. SM.
- (2005). La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales en *Revista Española de Pedagogía*. Año LXIII, No. 231, mayo-agosto.
- Pérez Alonso, P.M<sup>a</sup> y Cánovas, P. (1996). *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años*. Estudio interdisciplinar. Madrid. Ed S.M..
- (1996). *Hábitos lectores en niños/niñas de 8 a 14 años*. Madrid. Ed S.M.
- (2002). *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid. Ed S.M.
- Platón. (1992). *Fedón. Diálogos III*. Madrid. Ed Gredos.
- Platón (1997). *República. Diálogos IV*. Madrid. Ed. Gredos.
- Platón (1992). *Político. Diálogos V*. Madrid. Ed. Gredos.
- Platón. (1999). *Leyes*. Madrid. Gredos.
- Plinio El Viejo. (2003). *Historia Natural*. Madrid. Ed. Gredos.
- Polanyi, M. (1978). *Personal knowledge*. New York, Routledge and Keegan.
- Polanyi, M. (1988). *La dimensión tácita*. Roma. Armando.
- Popper, K.R. (1996). *Un mundo de propensiones*. Madrid. Ed. Tecnos.
- Prigogine, I. (1997). *Las leyes del caos*. Barcelona. Ed. Crítica.
- Jufresa, M. (2000). “Mujer y medicina en el mundo antiguo”. En *Arenal. Revista de Historia de las mujeres*, VII, 2, julio-diciembre. Granada.
- Romañá, T. (2007). “Hacia nuevos modelos de resolución de conflictos: ecologismo y feminismo como propuestas de cambio”, en *Novo, M. Op. cit.*
- Santa Cruz, Isabel (1992) Feminismo y ética. En Amorós, Celia (2005) *La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias para las mujeres*. Madrid. Cátedra. pp287



- Sartori, D. (2002) “Decir, desvelar, mostrar”, en *Diótima. Op. cit.*
- Semónides (2000). Líricos griegos arcaicos. En Ferraté, J. (Ed.). *Quaderns*. Barcelona. Crema.
- Shiva, V. (1995). *Abrazar la vida: mujer, ecología y desarrollo*. Madrid. Horas y Horas.
- Subirats, M. (2001). ¿Qué es educar? De la necesidad de reproducción a la necesidad de cambio. En Tomé, A. y Rambla, X. (eds) *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid. Ed. Síntesis.
- Subirats, M. y Brullet, C. (2002). Rosa y azul: la transmisión de géneros en la escuela mixta, en González, A. y Lomas, C. *Mujer y educación*, Barcelona, Graó. pp. 133-167.
- Subirats, M. y Tomé, A. (1992). *Pautas para el análisis del sexismo en el ámbito educativo*. Barcelona. ICE de la Universidad Autónoma.
- Sanz L, Ochoa J.A. (1988). *Tratados Hipocráticos, Vol. IV*. Madrid. Gredos.
- Valcuende del Rio, J. M. y Blanco López, J. (ed) (2003). *Hombres. La construcción cultural de las masculinidades*. Madrid. Ed. Talasa.
- Veyne P., Lissarrague, F. y Frontisi-Ducroux, F. (2003). *Los misterios del gineceo*. Madrid. Akal.
- Vidal, A. (2005). *Diálogos vitales: itinerarios interiores femeninos y masculinos*. Barcelona. Ed. Icaria.

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

**PONENCIA 4**

ADDENDA

## Una reflexión acerca del concepto de género y el constructivismo social

Josep Maria Asensio Aguilera  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

Dada la especial sensibilidad que despiertan las cuestiones relacionadas con el sexo/género de las personas, resulta poco menos que obligado en nuestros días llamar la atención sobre la dificultad que entraña a veces el separar los aspectos, biopsicológicos y culturales que inciden en la forma de expresarse mujeres y hombres, de aquellos otros más ideológicos que, en el fondo, sólo pretenden justificar el mantenimiento de unas determinadas formas de poder o, por el contrario, la mejor estrategia de lucha para desembarazarse del mismo. Entiendo por ello que de no aceptarse desde el punto de vista emocional las premisas que sirven de base a cualquier discurso sobre este tema, puede uno perfectamente ahorrarse su lectura porque son muy escasas las posibilidades de que quien se moleste en ello vaya a modificar sus particulares puntos de vista atendiendo sólo a la potencial racionalidad de lo escrito. Esas son las cosas del leer (también del conversar), que entre la palabra escrita y la significación que le otorgan quienes la leen median siempre los modelos mentales (teorías, prejuicios, concepciones, imágenes, etc.) de las personas y su correspondiente carga afectiva. Obstáculos demasiado elevados para ser superados por la razón en asuntos que despiertan nuestras emociones.

De manera muy sucinta, propondré como presupuestos teóricos que sustentan las líneas que siguen a continuación los siguientes:

- a) A partir de un determinado momento de nuestra historia, diríamos que se produjo una valoración asimétrica de lo significado por pertenecer, en términos morfológicos, al sexo masculino o al femenino, de manera que, como consecuencia de ese proceso histórico, las mujeres quedaron relegadas a un segundo plano en la apreciación social y supeditadas, en múltiples aspectos, a las decisiones de sus congéneres masculinos.

- b) La biología de las personas no prescribe ni la conducta de las mismas ni, mucho menos aún, los contenidos de unas leyes o tradiciones. Las diferencias en la valoración social de uno y otro sexo que puedan apreciarse en ellas corresponde a derivas de tipo ideológico susceptibles de ampararse en determinadas explicaciones científicas (o de otro tipo) que, como tales, tampoco quedan excluidas de las influencias del entorno social. Pero esa misma biología humana, no desaparece por ello como factor que puede contribuir a generar ciertas tendencias comportamentales o cognitivas en las personas susceptibles de ser variables en función de la dispar herencia evolutiva que ha podido reflejarse en hombres y mujeres.
  
- c) Al margen de la deseable profundización en el conocimiento de los aspectos antropológicos, psicológicos, históricos, sociológicos, biológicos, etc., que inciden en todo lo relacionado con la identidad masculina o femenina, entiendo que lo sustantivo para la buena convivencia entre mujeres y hombres consiste, por un lado, en eliminar esas asimetrías de valor social a las que antes me refería (lo que supone no sólo la elaboración de las pertinentes leyes sino también el desarrollo de una conciencia social orientada a tal finalidad). Y, por el otro, comprender en lo posible la naturaleza de las diferencias que puedan observarse en relación al otro sexo.
  
- d) La educación, que resulta imprescindible para conseguir las metas antes mencionadas, no tiene por qué pretender, sin embargo, igualar ciertas formas de expresión o preferencias que parecen transculturalmente estabilizadas en uno y otro sexo (siempre en términos estadísticos).

En los últimos siglos ha sido práctica frecuente en nuestras sociedades justificar muchos de sus delirios de poder (superioridad intelectual de la raza blanca sobre las demás, de los hombres sobre las mujeres, de unas clases sociales sobre otras, etc.) en unos supuestos determinismos biológicos avalados por la ciencia. Ésta venía así a sustituir, en esa función de autoridad incontestable para justificar ciertas actuaciones o valores, a la que con anterioridad había ejercido (aún sigue haciéndolo) la interpretación de los textos sagrados.

En la expresión de ese determinismo biológico ni el medio, ni la cultura, ni las influencias sociales parecían tener relevancia alguna. Esa forma de concebir un destino humano, en la modernidad prescrito por los genes, perdura aún hoy en muchas personas (también en algunos científicos) sobre todo cuando se hace referencia a la posible aparición de ciertas enfermedades, adicciones o desvaríos mentales. Pero cabe significar, asimismo, que algunos etólogos, sociobiólogos y psicólogos evolutivos no parecen tener tampoco hoy mayores problemas en atribuir análogos determinismos hereditarios a ciertos comportamientos, tonalidades afectivas o capacidades cognitivas. La noción de género vino a significar así a otro nivel, una forma de reacción a esta manera de entender las cosas y a señalar que la idea de masculinidad o feminidad no deja de ser más que una construcción en la que participa de forma harto elocuente el contexto humano de desarrollo. El problema, a mi modo de ver, ha sido la deriva que dicho concepto ha ido tomando a veces en determinados entornos culturales.

En la actualidad la idea de naturaleza humana no se concibe al margen de las influencias sociales, en el sentido de que la expresividad de los genes depende tanto de éstas como de las características del medio (físico y cultural) en que crecen las personas. Así, las formas de alimentarse éstas, de organizar su existencia, de relacionarse con los demás, etc., juegan el nada desdeñable papel de activar o mantener en silencio unas determinadas potencialidades hereditarias. La idea de determinismo genético o biológico se ha ido progresivamente sustituyendo pues por la de una concepción epigenética del desarrollo que se muestra ampliamente sensible, en especial por cuanto a comportamiento y cognición se refiere, a las influencias medioambientales. Lo innato continua existiendo (nada podríamos hacer ni aprender sin esos a priori evolutivos) pero no como concepto que pretenda ya reflejar una indomable biología. Sexo y género se mostrarían así como elementos complementarios, difícilmente separables, en las formas de expresión de las identidades masculina o femenina. Éstas suponen pues una construcción, pero no una construcción que utiliza únicamente unos u otros elementos socioculturales, sino una construcción en la que participan biología y medio de desarrollo o, si se prefiere, las estructuras dependientes de nuestra historia evolutiva y las que moldea el entorno cultural. Creo, en consecuencia, que cuando se dice que “la etnografía nos muestra que no existen cualidades innatas y

universales aplicables a hombres y mujeres” (pág. 6 de la ponencia) o que “el sexo [además del género] también se construye socialmente” (pág. 7 de la ponencia) se está partiendo de una idea de “innato” o de “construcción” parcial e inadecuada de la que pueden derivarse no pocos errores educativos, entre ellos el de pretender asimilar niños y niñas a unas mismas preferencias de juego, relación, manifestaciones afectivas, intereses, etc..

Hablar de hombres y mujeres en el sentido que aquí lo hacemos no supone, claro está, pensar que vamos a encontrarnos con unas categorías netamente definibles, sin abundantes elementos comunes. Lo supuestamente masculino o femenino se interpenetran en cada persona sin que por ello dejen de observarse diferencias de orden poblacional entre uno y otro sexo. Como señala Helena Cronin “Las mujeres tienden sistemáticamente a hacer diferentes elecciones que los hombres, y son estas preferencias distintas, no la indiscriminada distribución al 50%, lo que debería esperarse que unas leyes justas reflejaran” (H. Cronin, 2007: 94,95)<sup>1</sup>. La interpretación de estas distintas elecciones para los socioconstructivistas depende tan sólo del ambiente cultural, de las distintas presiones sociales que se ejercen sobre las personas por el mero hecho de nacer niña o niño. Ya hemos dicho que ésta no es nuestra posición teórica de partida, que da por descontada la influencia que en este sentido puede ejercer el medio ambiente, pero que otorga a las personas capacidad de decisión para escoger entre diferentes opciones en función de intereses que también pueden verse afectados por el pasado filogenético. Por unas influencias hereditarias que junto a las medioambientales matizan de forma diversa la realidad que construye cada persona en función de su morfología sexual. Es decir, la construcción se da en el encuentro entre dos historias, una de tipo evolutivo y otra de orden sociocultural. Y, por descontado, los criterios de valor asociados a unas u otras diferencias ya pertenecen a otro orden de cosas: las del ejercicio del poder.

Considerar que la noción de género “absorbe” a la de sexo o que todas las diferencias poblacionales entre mujeres y hombres son de orden cultural lleva muchas veces a interpretaciones forzadas de la realidad social. La ponencia se refiere así a la participación

---

<sup>1</sup> Cronin, H. (2007): «La verdad sobre la naturaleza humana», en *El nuevo humanismo y las fronteras de la ciencia*, Barcelona, Kairós.

de la mujer en el sistema educativo y muestra sus excelentes resultados superiores, como promedio, a los obtenidos por los hombres. No es el momento aquí de analizar las razones de estas diferencias estadísticas, sino de resaltar que hasta llegar la hora de escoger carrera universitaria las influencias manipuladoras del medio social no parecían, según esas apreciaciones, afectar a la población femenina. Sin embargo, se les resta en la explicación esa autonomía hasta entonces exhibida por las mujeres para elegir estudios universitarios atribuyendo sus marcadas preferencias por las Humanidades, las Ciencias de la salud o la Educación a la “visión del patriarcado en razón de que al asignar éste a las mujeres una identidad subordinada, lo que produce es que todo lo que ellas hacen pierda valor social” (pág. 26 de la ponencia). Se me antoja ésta una explicación muy poco parsimoniosa sobre todo si se tiene en cuenta que esas elecciones distintas entre jóvenes de diferentes sexos se producen en términos análogos en otros países de Europa que llegaron mucho antes que nosotros a unos aceptables niveles de igualdad social entre hombres y mujeres.

En nuestras sociedades parecemos haber pasado a analizar las cuestiones relacionadas con la condición masculina o femenina de un determinismo biológico a otro de tipo sociocultural. Algunas personas creen así hoy que sus tendencias sexuales (otra cosa son sus prácticas) obedecen a un acto de libre decisión en lo que la biología no interviene, que los niños lloran menos que las niñas porque sus padres se lo impiden, o que amamantar equivale, en términos de intersubjetividad, a dar un biberón. Entiendo que esta es una forma inadecuada de interpretar la realidad que representan mujeres y hombres de la que, aún pudiendo servir en algunos aspectos para mejorar las condiciones de igualdad social, no se puede esperar, sin embargo, que contribuya a una comprensión más profunda de sus diferencias lo que, a mi entender, debiera ser la gran finalidad de la coeducación. La lectura de textos que muestran las formas de vida del pasado puede ser al respecto de gran utilidad porque nos acerca de una manera sensible a la comprensión de las desigualdades de clases sociales, de género, de creencias etc., que tanto daño han hecho a la Humanidad. Leer, por ejemplo, que “los moralistas medievales se oponían con vehemencia a los beneficios de la educación –ya fuera pública o privada- de las chicas” porque como argumentaba el noble Felipe de Novara: “No es apropiado que las niñas aprendan a leer y escribir a menos que deseen hacerse monjas, porque de lo contrario, al alcanzar la mayoría de edad, podría

escribir o recibir cartas de amor” (A. Manguel, 2006, 146)<sup>2</sup>, ahorra cualquier otro comentario acerca de lo representado en otras épocas (y de lo que puede representar aún en las actuales) haber nacido con morfología de hombre o de mujer.

---

<sup>2</sup> Manguel, A. (2006): *Una historia de la lectura*, Lumen, Barcelona.



**Addenda a la Ponencia 4:** Pérez Alonso-Geta, P.M<sup>a</sup>, Novo Villaverde, M., Salinas Fuentes, H. & Valdivielso Gómez, S. *Lectura y género: leyendo la invisibilidad.*

**XXVI SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN**  
**“LECTURA Y EDUCACIÓN”.** Noviembre, 2007.

**Addenda:** *La paulatina visibilidad de las mujeres en el lugar de trabajo.*

**Autora:** *Carolina Fernández-Salineró Miguel. Universidad Complutense de Madrid.*

## RESUMEN

La mujer en el lugar de trabajo ha ido avanzando desde la intimidad del hogar hacia las relaciones con el entorno público, relaciones tanto sociales como laborales y productivas. Este lento avance se ha ido encontrando con dificultades que ha ido superando con ayuda de las normas legislativas, la política y, también, la educación. Pero el avance no ha resultado lo rápido que se esperaba, porque la mujer ha desarrollado principalmente un conocimiento tácito de la realidad, derivado de la lectura de las tradiciones, más personal y emocional, mientras el hombre ha ido articulando un conocimiento explícito, codificado y comunicado en sus relaciones con el entorno social. Por ello, gestionar los procesos de conversión del conocimiento tácito y más íntimo de las mujeres en otro explícito, más evolucionado en el caso del hombre, es el gran reto que se presenta a la educación del futuro y el punto de apoyo para continuar avanzando hacia la visibilidad de las mujeres, de un modo específico en el lugar de trabajo.

### **Conceptos fundamentales.**

En la presente addenda pretendemos hacer una lectura de la situación actual de las mujeres en el lugar de trabajo. Para ello, vamos a partir de algunos conceptos que se definen en la ponencia 4 y que nos parecen fundamentales para poder realizar nuestra particular visión sobre este asunto.

De los conceptos tratados en la ponencia existe fundamentalmente uno que nos resulta muy interesante y útil en nuestro caso, este concepto es el del *lugar*, en palabras de los/as autores/as “la idea de lugar está estrechamente relacionada con la de espacio, porque lo que define el lugar son las prácticas socio-espaciales y las relaciones de poder y de exclusión entre los individuos” (Pérez Alonso-Geta et al, 2007, p.3). Pero, de las dos vertientes que se mencionan en la ponencia, en nuestro caso nos interesa especialmente la segunda, aquella que concibe el espacio como “relación” y que “quedaría definido por las relaciones que en él se establecen. Esta idea del espacio como relación está en la base del espacio antropológico” (p.3).

No obstante, cuando nos referimos al espacio en este trabajo, estamos incidiendo particularmente en el espacio social, como “aquel lugar donde los seres humanos se cruzan, se encuentran y reúnen, diseñados para satisfacer necesidades de convivencia, de orden religioso, político, y añadimos nosotros, fundamentalmente de intercambio económico (mercados). A partir de estas formas espaciales simples, se combinan lo individual y colectivo del espacio social, convirtiéndose en un “lugar practicado”, un cruce de elementos en movimiento” (p.4).

Si continuamos perfilando el concepto de espacio eminentemente social, descubrimos con los/as autores/as de la ponencia que es un concepto más abstracto que el de *lugar*, siendo la organización del espacio y la constitución de lugares, desde un punto de vista antropológico, una de las modalidades básicas de las prácticas colectivas e individuales de los seres humanos en un grupo social. Lo que define el lugar son las prácticas socio-espaciales, las relaciones sociales.

En el ámbito que nos ocupa, los espacios surgen de las relaciones de poder; las relaciones de poder establecen las normas y las normas definen los límites que son tanto sociales como espaciales, porque determinan quién pertenece a un lugar y quién queda excluido, así como la situación o emplazamiento de una determinada experiencia. Los lugares, así entendidos, se definen por las relaciones socio-espaciales que en ellos se entrecruzan y les dotan de un carácter distintivo (Pérez Alonso-Geta et al, p.4).

Un segundo concepto sobre el que pivota este trabajo sería el de género. No existe una definición normativa y unívoca de género, dado que se trata de un concepto

en plena conceptualización teórica que se va perfilando y reelaborando con el avance de la investigación. En palabras de los/as autores/as de la ponencia, “el *género* se relaciona con el *lugar* porque las actuaciones sociales en distintos lugares y las distintas formas de pensar y representar el lugar y el género interactúan entre sí, se crean unas a otras. De forma que el cambio social hacia la visibilidad pasa por la creación de “lugares” antropológicos para la mujer en los espacios públicos, en la ciencia, las instituciones, los saberes y, fundamentalmente para nosotros, en el trabajo, dándoles un nuevo sentido” (p.5). A este respecto, estamos de acuerdo con los/as autores/as cuando afirman que la nueva teoría del género como construcción discursiva y ficción relacional ha sido muy fructífera en el estudio de las culturas laborales y ha proporcionado la posibilidad de denunciar la desigualdad de las relaciones de género, a la vez que hace posible un análisis de la subordinación de la mujer en el puesto de trabajo más matizado que el concepto global de dominación patriarcal, e introduce nuevas vías de investigación (p.7).

Finalmente, un último concepto que nos parece necesario reseñar es el de *trabajo*, concebido como un espacio social y un lugar de relaciones interpersonales y productivas, que podemos definir como un movimiento procesual del ser humano hacia la consecución de un objetivo con esfuerzo, que requiere un ordenamiento jurídico contextualizado, una estructura sistemática para su desarrollo y apoyo técnico, cuya remuneración no siempre es monetaria y que se diversifica en función del cumplimiento total o parcial de la norma de referencia. Nos referimos tanto a trabajos *manuales como intelectuales* (más mecánicos o más creativos), *libres, dependientes o independientes* (que no necesitan para su desarrollo una ubicación espacial precisa como el de los profesionales “free-lance” o teletrabajadores, aquellos que se realizan a las órdenes de un “jefe”, o aquellos otros en los que el trabajador y el responsable de la organización donde se desarrolla coinciden), al mismo tiempo que los que requieren *relación personal o con medios materiales* (contacto directo con el cliente o con la máquina) (Fernández-Salineró, 2002).

Estos tres conceptos –lugar/espacio, género y trabajo- y sus relaciones nos van a permitir plantear a continuación la situación de las mujeres en el contexto laboral, sus avances y sus retrocesos, sus logros y sus esperanzas.

## **Género y lugar de trabajo.**

La definición y distribución temprana de roles y lugares y el desigual acceso a los recursos se han constituido en los principales obstáculos que las mujeres enfrentan en sus opciones y oportunidades de vida. Ellos han estado en la base del posicionamiento femenino ante el empleo (entendido en su concepción amplia de trabajo productivo): las mujeres han debido renunciar a él o compaginarlo con su tarea doméstica, en un modelo de “doble presencia” que explica la multiplicidad de roles que hoy la mujer asume, y exige un desdoblamiento del tiempo, de la atención, los espacios y las energías femeninas para hacer posible el funcionamiento de la casa como si se dedicara a ella a tiempo completo, en notoria desigualdad con el uso del tiempo y la distribución de las cargas por sexos. Las mujeres que trabajan fuera tienen jornadas mucho más prolongadas, y suelen abandonar toda actividad recreativa como recurso para sostener esta “doble presencia”. Por tanto, la desigual distribución de las cargas y de la disponibilidad de tiempo refuerza la inequidad de acceso a los recursos.

El ámbito laboral es el espacio más revelador para visualizar la significación de la dimensión de género en la comprensión de la problemática de la desigualdad y la exclusión social, desde que en él confluyen e interactúan los aspectos socioculturales, educativos y económicos que condicionan y enmarcan las interrelaciones sociales.

Las concepciones culturales acerca del valor de las actividades y capacidades femeninas, de las relaciones con sus padres y maridos y, ante todo, sobre lo que les corresponde ser y hacer a hombres y mujeres, se trasladan al ámbito laboral e, interactúan con las exigencias y condicionantes productivas y económicas. Ambos factores determinan la división sexual de la actividad laboral y contribuyen a explicar que el mercado de trabajo haya reservado a la mujer los puestos más alejados del poder de decisión, prolongue los hábitos hogareños adjudicándole las tareas asimilables y las más rutinarias, menos creativas y escasamente valoradas, y la aleje de los empleos técnicos, con alto contenido tecnológico o con las mejores perspectivas de desarrollo de carrera (OIT, 2007).

En este sentido, las interrelaciones entre hombres y mujeres, jefes y subordinados, que se establecen en los contextos laborales nos descubren diferentes

situaciones paliativas, aunque no resolutivas, que se están produciendo actualmente en el mundo del trabajo, como las que señalamos a continuación:

- ?? Desarrollo normativo sobre la igualdad de retribución para los trabajos de igual valor.
- ?? Conciliación de la vida laboral con la familiar y, especialmente, en los casos que requieren la atención de responsabilidades familiares.
- ?? Incentivos económicos a la contratación laboral para la sustitución de trabajadoras por razones familiares.
- ?? Medidas de protección integral contra la violencia de género (tanto familiar como laboral).
- ?? Discriminación positiva de las mujeres para favorecer su contratación.

Estas medidas y la situación que las ha desencadenado nos requieren una respuesta desde la educación que a continuación vamos a intentar dar, apoyándonos en el conocimiento, su aprendizaje, desarrollo y comunicación como elementos fundamentales.

### **Hacia la lectura de la visibilidad de las mujeres: Haciendo explícito el conocimiento tácito.**

“Si la lectura de la realidad practicada durante la Modernidad de forma mayoritaria por el colectivo masculino ha estado volcada fundamentalmente en el conocimiento científico y sus aplicaciones técnicas, la lectura hecha en femenino ha tenido, como vemos, un mayor componente tácito y ha producido unos saberes operativos, experienciales, que implican una conciencia participativa por parte de los sujetos que conocen” (Pérez Alonso-Geta, 2007, p.42). El *conocimiento tácito* está constituido por la percepción subjetiva y las emociones, es personal, difícil de formalizar y comunicar, y el *conocimiento explícito* o codificado, es sistemático y transferible a través del lenguaje formal. Gestionar ese conocimiento para conseguir una “espiral de conocimiento” que proporcione una paulatina visibilidad de las mujeres, debe ser un objetivo educativo por excelencia.

La gestión del conocimiento es una función que planifica, coordina y controla los flujos de conocimientos que producimos en relación con nuestro entorno, y que nos permiten pasar de un conocimiento tácito, más personal, a otro explícito, ya codificado y fácil de comunicar. Tiene carácter dinámico y enfoque sistémico e integraría tres elementos fundamentales:

- ?? El valor del conocimiento creado en las personas.
- ?? El valor del conocimiento creado en el entorno inmediato (familia, amigos).
- ?? El valor del conocimiento creado en relación con el espacio socio-cultural (trabajo, sociedad).

La espiral de conocimiento se produciría entonces, al ser capaces de transformar nuestro conocimiento tácito, creado en nuestro interior y en contacto con nuestro entorno inmediato, en otro más explícito, que se desarrolla en nuestra relación con el espacio social, laboral, cultural. Y precisamente en ese proceso es en el que debemos apoyarnos para hacer visibles a las mujeres en el lugar de trabajo. ¿Cómo hacerlo? Siguiendo el proceso sistemático que nos sugiere García-Tapiál (2002) y que consistiría en lo siguiente:

- 1) *Identificar conocimiento*: el primer paso para hacer visible el conocimiento femenino es verbalizarlo y publicitarlo, es decir, despersonalizar el conocimiento tácito para comenzar a socializarlo y convertirlo en explícito. Se conseguirá entonces un mapa de conocimientos, que incluirá aquellos denominados claves (básicos y específicos desde una perspectiva de género) y los complementarios (derivados de los anteriores y diferenciados por razón de edad, cultura, orientación laboral, intereses individuales). Ambos se podrían dividir en conocimientos operativos (que se reflejan en las tareas realizadas) y reflexivos (que se reflejan en los procesos de razonamiento).
- 2) *Crear conocimiento*: expresado el conocimiento más íntimo, conviene a continuación ir ampliándolo con otro nuevo derivado de otras voces femeninas, y también masculinas, así como de los procesos de aprendizaje en los que se vean envueltos (formación como instrucción, como entrenamiento y como crecimiento personal).

- 3) *Almacenar conocimiento*: una vez expresado el conocimiento, deja de ser tácito para convertirse en explícito, se externaliza por tanto, y se puede combinar con otros conocimientos explícitos. No obstante, dado que una de las características del conocimiento es su intangibilidad, es necesario transformarlo en estructuras físicas, a fin de poder almacenarlo adecuadamente. Debemos crear en este sentido bases de datos personales e institucionales (en formato papel, multimedia, archivo sonoro), donde quede recogido ese conocimiento y pueda ser reutilizado.
- 4) *Estructurar conocimiento*: hay que agrupar y clasificar el conocimiento almacenado para facilitar su acceso a toda persona interesada.
- 5) *Distribuir y compartir conocimiento*: fomentar la aparición de foros reales y virtuales donde dar a conocer ese nuevo conocimiento acumulado, al tener éste carácter eminentemente social. Se permitirá de esta manera intercambiar conocimiento, compartirlo y, de alguna forma, crear nuevo conocimiento. La distribución puede ser interna (mujeres pertenecientes a una organización común, a una categoría concreta) o externa (mujeres de otros países, culturas y características).
- 6) *Mantener el conocimiento*: pues éste también debe evolucionar, para estar al día de los cambios que se producen en el entorno.
- 7) *Contabilizar el conocimiento*: a través de indicadores que permitan valorar la contribución del conocimiento al desarrollo de las mujeres.

En medio de estos fenómenos, según los/as autores/as de la ponencia, “el equilibrio entre lo tácito y lo explícito, lo que está en el fondo y lo que aparece en primer plano (lo femenino y lo masculino históricamente), está redefiniéndose del mismo modo en que se están redefiniendo hoy día las relaciones entre los hombres y las mujeres. Podemos y debemos dar valor a la dimensión del saber de las experiencias, pensarla, reconocerla,..., pero no podemos ilusionarnos en traducirla a las formas objetivas de conocimiento, como tampoco podemos pretender diluir a éstas en el saber

práctico. Pero si podemos aproximarlos, hacerlos girar sobre isomorfismos, encontrar los goznes sobre los cuales puedan articularse, dejar que lo vivido y la experiencia acompañen a la búsqueda de leyes y principios generales” (Pérez Alonso-Geta, 2007, p.46).

### **Algunas conclusiones para finalizar.**

En el presente trabajo hemos pretendido interconectar tres conceptos relacionados, buscando un hilo conductor en el discurso que nos facilite nuestra tarea como estudiosos de cuestiones de género. Esos conceptos son: lugar/espacio, género y trabajo. La intersección de estos conceptos nos permite hacer una lectura de la situación actual de la mujer en el lugar de trabajo, identificando las dificultades con las que aún se encuentra, apoyándonos en los logros sociales y laborales que ha ido consiguiendo en su búsqueda de la igualdad en la diferencia, así como proponiendo otra mirada a esta realidad desde el conocimiento y su gestión. Una mirada que nos hace percibir la necesidad de ir transformando, aunque no olvidando, el conocimiento tácito, más desarrollado por las mujeres en su intimidad, en conocimiento explícito, más próximo al hombre y al espacio público en el que se mueve.

Una adecuada gestión de ese conocimiento tácito y explícito, sistemática y cíclica, nos va a permitir avanzar hacia la igualdad entre mujeres y hombres en el espacio laboral, al reconocimiento de sus saberes y sus tareas, comenzando a realizar un cambio en el punto de mira que no contraponga lo femenino a lo masculino, sino más bien que complemente al hombre y a la mujer. O en palabras de los/as autores/as de la ponencia: “la tendencia a la reconstrucción social compartida de saberes, principios y roles entre hombres y mujeres”, nos va a llevar a una lectura de la realidad hecha cooperativamente. Se trata de un incipiente pero acelerado proceso de cambio en el que ha jugado y juega un importante papel la educación” (Pérez Alonso-Geta, 2007, p.46-47).



## **Bibliografía.**

- Canals, A. (2003). *Gestión del conocimiento*. Barcelona: Gestión 2000.
- Fernández-Salineró, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153.
- Fernández-Salineró, C. (2002). *Proyecto Docente*. Madrid: Universidad Complutense.
- Gallego, D.J. & Ongallo, C. (2004). *Conocimiento y gestión*. Madrid: Pearson Educación.
- García-Tapial, J. (2002). *Gestión del conocimiento y empresa. Una aproximación a la realidad española*. Madrid: Colección EOI Empresa.
- Maestre, P. (2000). *Glosario de gestión del conocimiento*. Madrid: Fundación Dintel.
- Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69, 96-104.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Londres: Oxford University Press.
- OIT. (2007). *La dimensión de género en la formación y en las relaciones laborales*. Montevideo: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR).
- Pérez Alonso-Geta, P.M<sup>a</sup>, Novo, M., Salinas, H. & Valdivielso, S. (2007). *Lectura y Género: Leyendo la invisibilidad*. Lloret de Mar: Universitat Autònoma de Barcelona. XXVI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación “Lectura y Educación”.
- Polanyi, M. (1978). *Personal Knowledge*. New York: Routledge and Keegan.
- Polanyi, M. (1988). *La dimensión tácita*. Roma: Armando.

HABLANDO DE LEER HOY LO MASCULINO Y LO FEMENINO: DE LO  
INVISIBLE A LO VISIBLE Y VICEVERSA.

José Angel López Herrerías

Departamento THE

Facultad de Educación

Universidad Complutense

e-mail: [jherrer@edu.ucm.es](mailto:jherrer@edu.ucm.es)

(Addenda/comunicación relacionada con la Cuarta Ponencia “Lectura y género: leyendo la invisibilidad” del XXVI Seminario Interuniversitario, año 2007, “Lectura y educación”).

1. Cuando lo femenino era invisible y lo masculino expresión de la definida “animalidad racional”.

En un discurso definido para pensar sobre la “lectura” como medio educativo puede sorprender la temática de esta cuarta ponencia sobre “lectura y género”. ¿Qué significa leer el género? ¿Cómo se lee el género? Puede que sea por eso, que ya en la segunda línea de la Ponencia referida, los autores se apresuran a “*atribuir al concepto de “lectura” unas connotaciones amplias*”. Entiendo, en todo caso, que no es tan sorprendente esta amplitud connotativa si uno cae en la cuenta de que uno de los logros académicos del siglo XX, ya bien avanzado, es haber desarrollado la perspectiva científica de la Semiótica, propuesta sugerente, cargada de virtualidad comprensiva y crítica de la realidad cultural, que consiste en trasladar a la vida sociocultural las categorías de la Lingüística. La Semiótica, desde la aplicación a la cultura del concepto “signo”, realiza una simbiosis comprensiva e interpretativa de las acciones humanas, en cuanto que hechos “legibles” como signos. “Esa homología profunda entre lo lingüístico, lo social y lo cultural, ha alcanzado su más brillante verificación en el

campo de la antropología estructural. El etnólogo se pregunta si todos estos sistemas no son en realidad la expresión de una sola actividad fundamental del espíritu humano: el ejercicio de la función simbólica” (Peñalver Simó, 1970, 27). Es actividad del espíritu humano es la que se concreta y hace presente en la “lectura” de la realidad como ámbito semiótico.

En el trasfondo originario y en el coetáneo realizarse de la Semiótica han estado otros discursos críticos del siglo XX, referidos a cómo se pretendía “leer” las constelaciones semánticas e ideativas del pasado histórico-cultural. Se hace referencia a como ya en el siglo XIX aparece en Marx, Darwin, Freud, Nietzsche, la “filosofía de la sospecha”. Esto es, la inquietud razonada porque el llamado tiempo de la modernidad de la “diosa razón”, potente matriz de progreso, tenía en su germen elementos no reconocidos, y sí “adorados”, *Diosa Razón*, que hacían de ella un objetivo claro y definido de *sospecha*. Así, la voz reflexiva de Nietzsche es el impetuoso afán “lector” de la historia reflexiva e interpretativa de Occidente, según la cual la voz entronizada en el afán educador de Sócrates y de Platón nos había ofrecido siglos y siglos una “lectura de la experiencia humana occidental”, que bien merecía revisarse. Por razones obvias, dado que esa “substancialidad racional capaz de conocer la verdad” se nos presentaba como matriz indesmayable de progreso. Y, sin embargo, el progreso de las dos grandes revoluciones, la política francesa (1789) y la industrial de la máquina y la tecnología, habían zaherido gravemente la vida de las sociedades modernas, esperanzadas en ese “progreso”, producto idealizado de tal racionalidad.

Así, Heidegger, en la mitad del siglo XX, como lector crítico de esa historia vivida por el “animal racional” de la perspectiva occidental, propone la “destrucción” (“destruktion”) de la dominante mentalidad de la “razón lógica” europea que ha producido los conocidos “monstruos de la razón”. Monstruos como la explotación, la guerra, la destrucción masiva de pueblos y la falta de entendimiento entre los habitantes humanos de la Tierra. “[El mundo griego logra que el pensar se conierta en “filosofía”, la filosofía en *episteme*, ciencia, y la propia ciencia en un asunto de escuela y escolástica. En el paso de la filosofía así entendida nace la ciencia y perece el pensar” (Heidegger, 2004, 74). En la *Carta sobre el humanismo* (2004) Heidegger sintetiza la contra lectura “destruktiva” de la “mirada europea” indicando que es superable la *lectura* de lo humano desde la *animalitas*. Esa lectura ha de ser sustituida por una *lectura* de lo humano desde la *humanitas*. El logro del pensamiento alternativo que propone Heidegger lo concreta en considerar al humano como “un ente abierto al ser”.

Y así, da por superada la anterior definición, *destruible*, de la “animalidad racional”. Hasta pone ejemplos de momentos en que atrapada la *humanitas* en la *animalitas rationalis* no piensa desde el ser, desde “la apertura”, sino desde una metafísica previa que subjetiviza el mundo. Uno de entre ellos se refiere al nacionalismo: “Todo nacionalismo es, metafísicamente, un antropologismo, y, como tal, un subjetivismo. [...] El nacionalismo se acerca tan poco a la *humanitas* de este modo como el individualismo mediante el colectivismo ahistórico” (2004, 56). Otro ejemplo de esa *humanitas* reducida a la *animalidad racional* constructora dominante podría ser el de la cultural *patriarcal* que silenció durante siglos la presencia de la mujer en la historia.

En definitiva, ese “animal”, el hombre aristotélico que era “el único que tenía razón” (*La Política*, 1951, 59) había de ser el soporte *patriarcal*<sup>1</sup> de la jerárquica, racionalista, científica y tecnológica, historia de Occidente, durante 25 siglos (del V a. de C. al XX d. C.). Hoy sabemos lo que ese “logos”, que sucedió y trascendió el mundo anterior del “*mithos*” (Homero, Hesíodo), permitía hacer visible. Un “logos”, razón y no palabra, que iluminaba como presente aquello que el “hombre, medida de todas las cosas” (Protágoras), permitía hacer presente. Precisamente, siguiendo de la mano con Heidegger, en el mismo texto referido, se recupera el otro significado de “logos” que puede “destruir” la visibilidad restringida del pasado “lógico”, y hacer visible otras palabras. Ya no es la originaria fuente de lo humano una substancialidad racional con mayor capacidad de poder de conocimiento verdadero. Desde esa racionalidad sólo se permite hacer presente, legible desde la ventana consentida de lo afirmado como real, aquello que los grupos de poder consideraban como verdadero. Verdad que coincidía con la jerarquizadora y dominante visión interesada del mundo, que les permitía “medir” lo real a su antojo. Por eso, Heidegger, afanado “destructor” de esa visión del mundo, comprende que el centro de lo *destruible* se hace presente en la comprensión del “logos”. “Logos”, no como razón y sí como palabra. El humano no es un “animal racional” es una “apertura al ser” que se manifiesta en y desde el desvelamiento de la “casa del ser”, la palabra. El humano palabra es ahora la posibilidad de hacer verdad,

---

<sup>1</sup> Además de los análisis de Maturana (1990, 1996), son relevantes sobre este asunto los escritos de F. Capra: “La primera y quizá la más profunda de esas transiciones es el resultado de la lenta y reacia pero inevitable decadencia del patriarcado. Durante los últimos tres mil años la civilización occidental y sus precursores –como también la mayoría de las demás civilizaciones- se han basado en sistema filosófico, social y político en el que los hombres –por la fuerza, por presión directa o por medio de ritos, tradiciones, leyes, lenguaje, costumbres, ceremonias, educación y división del trabajo- determinan el papel que las mujeres deben o no deben desempeñar y por el cual la mujer está siempre sometida al hombre. El poder del patriarcado es sumamente difícil de entender puesto que lo envuelve todo” (2001, 79).

de “desvelar”, *alefeia*, aquello que la sea expresable desde la “casa del ser”. “El hombre no es sólo un ser vivo que junto a otras facultades posea también la del lenguaje. Por el contrario, el lenguaje es la casa del ser: al habitarla el hombre existe, desde el momento en que, guardando la verdad del ser, pertenece a ella” (2004, 43). Ahora, desde este horizonte alternativo, tras la “destrucción” del “mundo razón” anterior, se hace real otro mundo de posibilidades, que queda promovido por la “cuidadosa” (*sorge*) existencia humana, arrojada a la atención del mundo.

En esta secuencia es en la que J. Habermas (1977) concreta lo humano como la presencia de una “razón discursiva” que se manifiesta y realiza en el diálogo. Es en el mundo como diálogo, donde como una nueva ventana abierta a lo real, se hace posible la presencia “visible” de hechos de la existencia, que por razones del leído libreto del teatro establecido hacía “invisible”, por ejemplo la presencia de la mujer. Ya en Grecia, fuente cultural de la visión dominante “destruida”, la mujer era cuasi esclava, prácticamente invisible. Ejemplo magnífico, al tiempo que ya crítico y provocador, en el centro expresivo de ese mundo discriminador desde el “patriarcado”, es la obra de Aristófanes, *Las Asambleístas*. Comedia, irónica y brillante, en la que Aristófanes, genial transgresor de su cultura, reúne en el agora a las mujeres de Atenas, que amotinadas pretenden llamar la atención de los hombres, "hacerse visibles", sabiendo que eran prácticamente inexistentes. Así, luego, en la Edad Media, tiempo racionalizador de la fe, siendo éste el gran asunto, si algo relevante se consideraba era la naturaleza, funcionalidad y futuro del alma, las mujeres no tenían alma. Es ya en el Renacimiento, cuando se originan otras formas de mirar y leer la vida cuando empieza lentamente a promoverse otra lectura. Así, Erasmo, Luis Vives, entre otros, iluminan la lectura de otros mundos, la presencia inicial de la mujer.

Por último, considero relevante la aportación de uno de los más reconocidos “deconstructores” de la cultura occidental, como J. Derrida. El pensador francés, en la secuencia pensante de Nietzsche y Heidegger sigue en el afán “destructor” de aquellos trasfondos de racionalidad, que habían generado y mantenido el mundo de la “substancialidad racional jerárquica y dominadora”. El yo correspondiente a la patriarcal luz que iluminaba la presencia de lo existente. Derrida “destruye” ese mundo jerárquico y dual de poderosos y podidos, de visibles e invisibles, de “abejas obreras y de zánganos”, por medio de la categoría “gramaticalidad”. *Gramma, huella*. Esta categoría, presente científicamente en Vigotski, décadas antes: “Somos huellas que se sintetizan en palabras”, anuncia una lectura muy diferente del ser humano. Ya no

somos substancias, con posibilidad de jerarquización, de poder, y por consiguiente visibilidad o no. Ahora somos definidos como *relaciones* seres relativos, de modo que nadie es “desde sí”, sino que todos somos desde el radical y originario encuentro de unos con otros. En el lenguaje de la connotación de la “lectura”: todos los seres humanos somos igualmente seres de lectura y lectores, todos visibles, dado que nadie es desde sí mismo, sino presencia derivada del encuentro *gramatical* con los otros. Así lo sintetiza lapidariamente Derrida: “El sí del presente viviente es originariamente una huella” (1985, 79). Que todos y cada uno somos el ser presencia, visible, que se hace patente desde la intercambiada palabra, diálogo, que a todos nos hace reales. El nuevo sujeto de una nueva psico-cultura en que sea más posible aprender a vivir de forma más libre, igual, digna y fraterna (Artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”).

2. Deconstruido el pasado, ahora ya se hace visible lo que era invisible.

O tal vez, mejor, todos nos hacemos visibles de nueva manera. Hemos cambiado la linterna y somos conscientes, en mayor o menor grado, de que necesitamos una “nueva mirada”. La mirada de la *humanitas*, que se “abre al ser”, en cuanto que el humano se siente, a través de la palabra, “pastor del ser”, por decirlo de forma resumida en la resonancia de las palabras de Heidegger.

Desde ese breve recorrido desarrollado en el punto anterior, pasamos a la “lectura”, ahora ya nueva visión, de lo invisible anterior. Ya podemos leernos presentes en la tríada completa de nuestro ser humanidad: hombres, mujeres e infancia. No conviene olvidar que la peripecia raciohistórica de la infancia en cuanto a no lectura e invisibilidad ha sido muy paralela a la de la mujer. Desde la “ratio epistémica”, medio de poder y dominio, las mujeres y la infancia no tenían nada que decir. No era necesario que fuesen vistos. Inexistentes, dado que no poseían esa “razón”. Sólo eran instrumentos del hombre, señor y esclavo de esa racionalidad lógica, para conocer y poseer la verdad que nunca *reía*. Por eso, U. Eco, cuando en su novela *El nombre de la rosa*, deconstruye desde su modo semiótico el pasado de nuestro mundo, sintetiza bellamente toda la trama simbólica de la novela en una breve frase de la penúltima página: “La verdad ríe”.

Ahora ya todos, al completo los humanos en el escenario tipográfico de lo representable y legible, nos podemos reconocer como actores *visibles* de la historia humana general e individual de cada persona.

3. Retos actuales de lectura: la sutileza dominante del poder de lo “impuesto” tecnológico.

Referenciados desde el horizonte de lo que defino como “yo metamoderno”, el humano “gramatical”, para diferenciar de los “yo moderno, postmoderno y ultramoderno”, matizadas manifestaciones del humano substancia, en el “tiempo eje” actual actuamos en el horizonte de posibilidad de leernos todos los humanos como “presencias visibles”. En el tiempo del *patriarcado*, según referencia de Maturana y Capra, aún presente, que cada vez lo es menos, surge, aceptado y dinámico, el aún potenciabile mundo del *matriarcado*. Cada vez más diluidas, mundo *relativo*, (gran conquista científica del paradójico siglo XX), las fronteras entre la naturaleza y la cultura, vivimos la conciencia lectora de que es más pauta de lo real lo que seamos capaces de imaginar, que lo que antes veíamos encerrado en los límites de lo concebido como natural. Esto, por ejemplo, se ha hecho presente en la construcción cultural de la categoría de “género”, que trascendiendo los límites de los seres humanos sexuados como hombre y mujer, hoy nos define como “género masculino” y “género femenino”.

Esa succión culturalista de la fuente natural, en la medida en que la “deconstrucción” del pasado no es aún perfecta, ni generalizada, provoca muchas veces discursos de libertad y de igualdad marcados por la potencia axial de lo entonces sexo y ahora género masculino. Esto es, se hace presente una lectura de lo humano, en el afán indubitable de la plena “visibilidad”, en que el *libreto* de la sesión del teatro representable consista en superar la “visión” de lo humano uniformizado desde lo patriarcal. ¿Qué elemento de poder aglutinador e integrador puede estar en el trasfondo de esa legitimación lectora que hace visible al género femenino desde la luminosidad codificadora del género *patriarcal*? Entiendo que ese elemento es la última gran elaboración de la racionalidad lógico-epistémica que hoy ilumina nuestros horizontes sociales, políticos, económicos, culturales, en general. No es otra cosa que la economicista, competitiva, y esclavizante, con señuelo de liberación, experiencia de la ya permanente, resistente y continuada revolución industrial. En su quinta fase. Siempre dinámica y activa como expresión permanente de la propia dialéctica interna que, cual

Cronos amenaza permanentemente con engullir a los propios hijos en la ineludible experiencia del tiempo.

Aquí aparece el “lobo” de la metáfora teatral establecida. El escenario en el que estamos situados, ya todos actores visibles, los dos géneros, del oficializado libreto, es aquél en el que predomina la voz guionista de la “razón epistémica y tecnológica”, criticada y desconstruida, pero presente, dado que es la más rentable en producción eficaz de poder y capital. El “lobo” de la racionalidad epistémico-tecnológica no ha desaparecido, arrinconado por el nuevo grito de pretendida libertad de dos géneros humanos “libres, iguales, dignos y fraternos”. Más bien se ha atrincherado en los sutiles mecanismos de aquellos elementos de poder, construcción de realidad, que definen y animan los estilos de vida y de creencia establecidos. Así, este “lobo impuesto” de dicha racionalidad promueve los siguientes comportamientos en los diferentes ámbitos de la compleja realidad socio-cultural:

- a) que el Estado legisle propuestas “avanzadas” de organización familiar, de flexibilidad laboral, de implicación hombre-mujer igualitaria en los procesos originarios de la creación y marcha de la sociedad primigenia de la familia, asunto que desde el horizonte marxista de análisis recuerda la presencia legisladora del Estado como una fuerza al servicio de los intereses dominantes de las clases poderosas;
- b) que las leyes contractuales que dirigen las decisiones del mercado laboral sean flexibles, igualitarias, hasta paritarias, en un afán por presentarse los poderes como “cercaños defensores” de las igualdades y libertades de los empleados y las empleadas, ofreciendo un hipotético mundo de libertad, de uso y disfrute de objetos, de “riqueza ficticia”, que no sirve sino para sembrar en el espíritu de los allí “dominados” las ideas y creencias que hacen psico-culturalmente más estable el sistema, pero que realmente tiene bien poco de libertad, de “calidad de vida” y de mejora del sentido y valor de la vida;
- c) que las comunicaciones ineludibles y básicas en todo grupo humano y en toda construcción personal se produzcan y hagan presentes desde la mediación de las “pantallas”, para apelar, de manera superficial, trivial y fácilmente manipulable, a clientelas de “abejas” reducidas en los niveles de su conciencia como ámbito de autonomía y esfuerzo de concienciación personal, provocando, sin embargo, el síndrome de la “abeja reina del



panal”, dado que cada uno y cada una presentes en el centro del huracán consumista y divertido se siente protagonista de una historia alienada, cuyo título podría ser, como el de la vieja ranchera, “Y yo que me creía el rey de todo el mundo”;

- d) que el encuentro interpersonal emergente en nuestros contextos psicoculturales se caracterice por la abundancia de relaciones de carácter “medido y calculado”, deficitario de sentimientos perceptibles de aceptación y disponibilidad, lo cual produce abundantes estados de conciencia y de ánimo cercano a síntomas de “enfermedades colectivas cognitivas y afectivas”; véase la fuerte presencia del mercado de la evasión, de la diversión, de la multiplicación exponencial de todo tipo de “drogas” y de la acuciante búsqueda de soluciones clínicas o farmacológicas a experiencias de vida insatisfactorias, dado que desde la “construcción genérica” del mundo, que se nos ofrece como mejora alternativa, importa más saberse y sentirse “tecnología empleable, eficaz, eficiente y competitiva”, visiones que, por supuesto, no son incompatibles, pero sí necesariamente jerarquizables; y no, desde luego, desde las exigencias de la “ratio” epistémico-tecnológica para la que los humanos existimos como seres “animales con razón”. Como en el panal del revoloteo de la vida hay muchas maneras de “hacer el animal” y puede que nosotros no estemos en la mejor elección.

El “lobo” metafórico que está provocando un insatisfactorio mundo de igualdad de géneros “masculino y femenino” no es otro que el del economicismo, “sutil, natural, -ahora que lo humano se hace “género cultural”-, y alienador”, de la más desarrollada capacidad de hacer presente la vieja “racionalidad epistémica”, que criticaba, entre otros, el aquí más mencionado Heidegger. No tengo ninguna duda respecto a la interpretación reconocida de cómo ha funcionado la historia de Occidente, de casi todo el mundo, respecto a las relaciones hombre-mujer y la diferente presencia de unos y otros en el hacer de la historia. Que ha habido un patriarcado dominador criticable, destruible, superable y provocador potente de una nueva realidad. No tengo ninguna duda respecto a la igualdad, como presencia humana diversificada, complementaria y matizada en sus acciones y visiones de la vida, precisamente para hacerla posible en todos los aspectos y vertientes, de los seres humanos hombre y

mujer, hoy “género masculino y femenino”. Que somos miembros y expresión naturo-cultural, en la medida en que la cultura sea capaz de hacer flexible las mínimas y básicas exigencias de las proteínas y células vitales, de la presencia de lo que es capaz la activa historia humana. Y que, en consecuencia, presento la hipótesis que advierte de los riesgos de una manera de “vivir géneros iguales” en una mantenida experiencia histórica de “silencios generalizados para los invisibles”. Y es que desde el poder de las democracias “económicas del bienestar competitivo” y de las “leyes y organizaciones de la igualdad para ser rentables”, se nos usurpe, como casi siempre, a los creídos “visibles” en la tradición y a las reconocidas “invisibles” del pasado, una más real y valiosa presencia existencial. Una presencia existencial en la que consigamos, como gran tarea de avance de los dos “géneros”, elevando nuestra conciencia de responsables de nuestra historia, que el “lobo” sutil de la misma razón mantenida no nos tenga dominados (“invisibles”) para la permanencia de la misma alienación y dominio, que han escrito las líneas más abundantes de la historia de los grupos humanos. Parece que queda mucho por “leer”. Dicen los entendidos que esto siempre es una aventura. Habrá que estar despiertos para que sea de auténtica humanización. “Ser siendo humanos”, decía Aristóteles, el *antiguo*. Más de hoy, Rorty se pregunta “¿En qué humano estoy dispuesto a convertirme?”

#### Bibliografía.

- Aristóteles (1951) *La Política*. Madrid, Instituto de Estudios Políticos.
- Capra, F. (2001) *La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona, Anagrama.
- Derrida, J. (1985) *LA voz y el fenómeno*. Valencia, Pre-Textos.
- Eco, U. (1980) *El nombre de la rosa*. Barcelona, Destino.
- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Heidegger, M. (2004) *Carta Sobre el humanismo*. Madrid, Alianza Editorial.
- Maturana, H. (1990) *Biología de la cognición y epistemología*. Chile, Ediciones Universidad de La Frontera.
- (1996) *La realidad ¿objetivada o construida?* Barcelona, Anthropos.
- Nietzsche, F. (1967) *Obras Completas*. Madrid, Aguilar.
- Peñalver Simó, M. (1970) *La lingüística estructural y las ciencias del hombre*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rorty, R. (2000) *Verdad y progreso*. Barcelona, Paidós.
- Vigotski, L. S. (1977) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

## ***SEXISMO Y ESTEREOTIPOS DE GÉNERO EN LOS TEXTOS ESCOLARES***

Cruz Pérez Pérez  
Bernardo Gargallo López  
*Universitat de València*

### ***ADDENDA a la ponencia IV LECTURA Y GÉNERO: LEYENDO LA INVISIBILIDAD***

#### ***Introducción***

Aunque hace ya muchos años que nuestro sistema educativo apostó por un modelo igualitario para chicas y chicos que eliminase la discriminación, el problema del sexismo sigue estando presente en la educación, y los textos y materiales escolares constituyen uno de los medios más importantes que contribuyen a perpetuar esta situación.

Es cierto que durante las últimas décadas se ha avanzado mucho sobre el tema, pero sólo en parcelas concretas. Culturalmente el modelo educativo ha variado poco, los libros de texto siguen siendo androcéntricos, al igual que los currícula y muchas prácticas docentes. Hay progresos evidentes como por ejemplo en la llegada de las chicas al Bachillerato y a la Universidad, en la media de las notas que obtienen, superiores a las de los chicos, en el mayor protagonismo que reclaman las chicas respecto al pasado, etc. Por ello podemos decir que las mujeres han avanzado, pero los sistemas culturales y educativos apenas lo han hecho. Más bien lo que ha ocurrido es que las niñas han sido incorporadas plenamente al modelo educativo masculino, pero sin que éste se haya transformado como resultado de esta inclusión (Subirat, 2007).

En las aulas y en los centros se pueden observar a diario actitudes y comportamientos que denotan que el alumnado está siendo educado en los patrones tradicionales asignados a los hombres y a las mujeres. Para corregir esta situación es fundamental el papel del profesorado, pues son ellos y ellas con sus prácticas, con los contenidos que seleccionan y con el currículo oculto que transmiten, los que ejercen de modelos y vehículos de socialización. Pero avanzar en el tema de la coeducación y la igualdad entre sexos supone luchar contra una tradición y unas prácticas conservadoras que perviven al paso del tiempo y se oponen a las reformas. También constituye un handicap la falta de compromiso de muchas administraciones públicas para apoyar de forma decisiva el cambio y la innovación educativa. Las leyes y la normativa educativa regulan e impulsan de forma inequívoca la igualdad entre hombres y mujeres, pero la administración no insiste ni obliga a que se lleve a la práctica lo establecido en los decretos, pues ello le supondría la realización de mayores inversiones en formación, creación de nuevos espacios, dotación de materiales, etc.

Pero el problema no se plantea sólo en nuestro país, sino que es común a los países de nuestro entorno y, en muchos de sus aspectos, constituye un reto educativo a nivel mundial. En este sentido es de destacar que en la IV Conferencia Mundial sobre Mujeres, organizada por las Naciones Unidas se señalan una serie de medidas para la eliminación de los estereotipos sociales de los programas de estudio, de los libros de texto y de la enseñanza. Se considera prioritario desenmascarar aquellos textos y materiales escolares que transmiten modelos sexistas y que por lo tanto discriminan a las niñas por razón de sexo. Estos materiales se presentan a veces de forma subliminal, y contribuyen a institucionalizar el sexismo en la escuela.

### *Interiorización de estereotipos de género*

El Sistema Educativo acoge a chicos y chicas que ya están socializados en los géneros masculino y femenino a través de la familia y el entorno social. A partir de aquí lo que hace, por acción o por omisión, es reforzar, mantener y reproducir los estereotipos masculino y femenino hasta el punto de llegar a normalizarlos. Apenas se ejerce resistencia, sino más bien al contrario: hay un proceso de adaptación de los chicos y las chicas a aquello que se espera de ellos y de ellas respectivamente. Este hecho perjudica seriamente el desarrollo del alumnado, al limitar a las chicas en unos aspectos y a los chicos en otros. El profesorado colabora inconscientemente en su transmisión a través de las actitudes que mantiene, del lenguaje que emplea, de las expectativas que tiene del alumnado y de la orientación profesional que realiza (Bonal, 1997).

Educar estereotipadamente en función del género supone colaborar en un desarrollo parcial de alumnas y alumnos, al potenciar en ellas el desarrollo de capacidades, valores y comportamientos que responden al estereotipo del género femenino, y en ellos, del masculino. De este modo, tanto las chicas como los chicos se ven privados de la educación en determinados valores necesarios para el desarrollo integral de la persona.

Desde la perspectiva coeducativa, es un objetivo básico desenmascarar y neutralizar estos estereotipos, adoptando metodologías educativas que desarrollen todas las potencialidades de las personas, partiendo de su diferente biología, pero evitando que ésta se convierta en un motivo de jerarquización.

Los estereotipos más frecuentes de carácter sexista que podemos encontrar en nuestra cultura y, por lo tanto, en los libros y materiales escolares, son los siguientes (Escámez y García, 2005):

☞ Las cualidades atribuidas a cada uno de los sexos:

- *Chicas*: espontaneidad, ternura, sumisión, debilidad física, intuición, adaptación a los demás, superficialidad, pasividad, abnegación, volubilidad, modestia, comprensión.
- *Chicos*: inteligencia, autoridad, dinamismo, atrevimiento, agresividad, osadía, organización, profundidad, espíritu emprendedor, dominio, inconformismo, tenacidad.

☞ Las profesiones atribuidas a hombres y mujeres, marcadas por un cliché sexista:

- *Hombres*: Ingeniero, mecánico, empresario, ejecutivo, etc.
- *Mujer*: Secretaria, enfermera, maestra, azafata, asistente social, etc.

☞ Presentación del cuerpo femenino como objeto sexual:

- Posturas, expresiones, actitudes.
- Imágenes de la mujer como objeto pasivo que ejerce atracción, más que como sujeto activo con iniciativa propia.

☞ Presentación de los hombres con imágenes y actividades en el ámbito de lo público, mientras la mujer se recluye al ámbito privado.

- *Hombres*: Jefes de estado, alcaldes, militares, deportistas, presidente de fundaciones, colegios profesionales, etc.
- *Mujeres*: cuidado de los hijos, tareas del hogar, labores asistenciales, etc.

Los estereotipos sexistas, que privilegian y potencian los valores masculinos, constituyen una manifestación del patriarcado como universo simbólico hegemónico, el cual impregna a toda la sociedad y a los ámbitos de conocimiento de los que se nutren los materiales escolares. Quienes escriben los libros de texto y quienes los utilizan reproducen un sistema simbólico que está en el origen de los estereotipos y de las desigualdades y discriminaciones que representan y legitiman (Blanco, 2000).

Es necesario trabajar en la superación de estos estereotipos atribuyendo cualidades variadas a hombres y mujeres, mostrando imágenes en las que ejercen las mismas profesiones, presentando sus cuerpos sin que plantee ningún tipo de discriminación negativa: posturas, expresiones, alusiones; mostrar a cada persona como es, resaltando su belleza propia, ejerciendo tareas y actividades tanto en el ámbito público como en el privado.

### ***Libros de texto y materiales didácticos***

Aunque los factores que inciden en el proceso educativo son múltiples y variados, el libro de texto sigue teniendo una gran importancia en el mismo, al

constituir un elemento globalizador, a la vez que unificador, tanto en la transmisión de conocimientos como en la de modelos y valores sociales. El papel que ostenta como herramienta de comunicación a través del lenguaje escrito e icónico le convierte en instrumento, no sólo de formación, sino de proyección personal y profesional.

Los libros de texto son portadores de modelos sociales y, querámoslo o no, cumplen una evidente función ideológica. Contienen visiones del mundo, de la sociedad y de los diferentes grupos sociales que la integran, del ámbito del trabajo y del ocio, de los papeles que se espera que jueguen los colectivos y las personas en función del sexo, la edad, la raza, la cultura, etc. Y todo ello lo realizan a través de una selección de conocimientos que recaba para sí toda la legitimidad social y científica (Blanco, 2000).

Es importante que los libros ofrezcan, tanto a chicos como a chicas, modelos de identificación que no limiten sus expectativas, en ningún caso, por razones de sexo. Las editoriales se han adaptado a las exigencias de la ley, que rechaza toda discriminación por razón de sexo, y es constatable lo mucho que se ha avanzado desde aquellos textos que establecían claras discriminaciones entre hombres y mujeres, tanto por las imágenes que ofrecían, como por el número de apariciones, el protagonismo de los personajes, etc. Sin embargo, cuando se analizan los libros de texto en profundidad, se puede comprobar que esta discriminación todavía existe, aunque se produce de una manera mucho más sutil.

En los libros de texto, el sexismo se puede presentar de una manera explícita o estar oculto de un modo latente. En el sexismo explícito se hace una referencia prioritaria a uno de los sexos, de tal modo que el otro queda oculto o invisibilizado. Esta situación puede darse, bien porque hay una presencia desequilibrada de personajes de uno u otro sexo, o porque a través del lenguaje que se utiliza para nombrarlos, unos quedan más representados que otros. Por el contrario, en el sexismo implícito o latente se presentan visiones estereotipadas de los personajes, omitiendo actitudes, comportamientos o actividades de uno de los sexos, con lo que se ofrecen modelos restringidos de identificación personal y social. Ambos tipos de sexismo suelen darse de manera conjunta.

El problema de base está en que el modelo cultural tiene lo masculino como eje de la experiencia y el conocimiento. A los chicos se les ofrecen más y mejores modelos de identificación en los que son protagonistas y destinatarios. De ellos se deduce lo que pueden hacer para, en su día, ocupar los puestos mejor reconocidos socialmente y con mayor capacidad de decisión. Mientras tanto, las chicas continúan relegadas a un segundo plano en los libros de texto, al tener menos modelos con los que identificarse.

### ***El sexismo en los textos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia***

En cualquier materia escolar que se analice, los textos de la misma presentan visiones sesgadas y androcéntricas que contribuyen a mantener la

desigualdad de la mujer, pero es el ámbito de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia uno de los más significativos, por ignorar o minimizar las aportaciones de las mujeres al desarrollo de la humanidad.

Para corroborar esta afirmación nos basaremos en una de las investigaciones más importantes sobre el tema realizada por la profesora Nieves Blanco de la Universidad de Málaga, en la que se analizan un total de 56 libros de texto de primer ciclo de ESO de diversas materias y editoriales (Blanco 2000). Extraemos los datos más importantes del área mencionada por constituir una muestra significativa de la discriminación que reciben las mujeres en los textos escolares.

De todos los personajes históricos singularizados por sus aportaciones, el 95% son hombres y el 5% son mujeres. El hecho de que los hombres queden reflejados de una manera tan abrumadora como constructores de la realidad social e histórica, sólo puede ser debido a una concepción patriarcal del mundo social y de la historia. Las mujeres no sólo están ausentes en la práctica, sino que sus aportaciones, cuando las hay, no se presentan como obra de personajes individuales, sino del colectivo genérico e indiferenciado de las mujeres.

También es significativo que los hombres singulares, con nombre propio, son reyes, artistas, fundadores de religiones, filósofos, mientras que una parte importante de las mujeres son diosas o vírgenes. A pesar de ello no son admitidas a participar en el conocimiento de lo sagrado.

Tampoco corren mejor suerte las mujeres en las notas biográficas ni en la autoría de textos originales que se ofrecen como referente al alumnado. Así, las mujeres biografiadas son: Pocahontas, Juana de Arco, Nefertiti, Teodora, Isabel I de Inglaterra y Rigoberta Menchú. Por otra parte, sólo dos de cada cien textos en los que se identifica la autoría han sido escritos por mujeres.

Pero tan importante como la proporción de hombres y mujeres que aparecen en los textos, es el análisis de las ocupaciones que desempeñan unos y otros. Pues bien, los personajes masculinos se presentan realizando un total de 209 ocupaciones diferentes, mientras que el de las mujeres se reduce a 26, dándose la circunstancia de que la mayor parte de estas profesiones son compartidas con los hombres, pero no el revés, lo que indica que hay numerosas posibilidades sociales y ocupaciones que están vedadas a las mujeres y que pertenecen en exclusiva a los personajes masculinos. Sólo el ser amas de casa, asalariadas, copistas, damas de compañía, diosa-madre, novias y virgen, son privativas de las mujeres. Los hombres aparecen, sobre todo, como reyes, artistas, dioses, caballeros, ciudadanos o soldados, y desarrollan su actividad mayoritariamente en el ámbito público, mientras que las mujeres lo hacen en el privado.

Los personajes históricos analizados se mueven en torno a la política, la economía, el arte y la cultura. Por ello es normal que las acciones más habituales sean las de dominación y relación con el territorio, siendo las menos

representadas las relacionadas con el medio ambiente, o el cuidado de la casa y de las personas del entorno.

Los gentilicios son más frecuentes en los hombres que en las mujeres, al igual que los posesivos. Prácticamente la totalidad de los atributos que valoran positivamente, ya sea al personaje o a su actividad, pertenecen a los hombres, que son calificados como célebres, especializados, excelentes, expertos, famosos, ilustres, importantes, impulsores, poderosos, destacados, principales o reputados. Cuando se trata de atribuciones relativas a la actividad profesional, la mayoría de las mismas se refieren a los hombres, que son autores, creadores, fundadores, genios, inventores, precursores, etc. Dada la escasa variedad de ocupaciones que se atribuyen a las mujeres en los textos analizados, no cabe esperar que aparezcan calificadas en función de su trabajo o actividad.

Tras este análisis cabría decir que el marco de opciones sociales y ocupacionales en que se presenta a hombres y mujeres es claramente estereotipado y ello no responde solamente a cuestiones históricas o sociales. El hecho de que las mujeres aparezcan en los textos mayoritariamente como diosas, madres, esposas o princesas no puede atribuirse a que los mismos se refieren a tiempos pasados, puesto que muchos de ellos no sólo tienen como referencia la historia sino también la geografía, y varios de ellos se centran en exclusividad en la realidad social contemporánea. Además, al no cuestionarse ni ofrecerse argumentos que expliquen la ausencia de las mujeres en determinados ámbitos ocupacionales y sociales, transmiten una imagen irreal, estereotipada e inexacta de la contribución de las mujeres al desarrollo de la humanidad.

### ***Los estereotipos de género transmitidos a través de los cuentos y la literatura***

Tal y como señalamos con anterioridad, las imágenes y los contenidos de los libros de texto transmiten estereotipos masculinos y femeninos. Las imágenes y las palabras definen a los niños como más fuertes, ingeniosos independientes y curiosos. Las niñas, en cambio, son más dependientes afectuosas, dóciles y colaboradoras. También las actividades que realizan, los juegos que se les asignan, las relaciones, las formas de vestir y de comportarse o las diversiones, son diferentes para cada uno de los sexos.

Esta transmisión de estereotipos tiene en los cuentos, desde edades muy tempranas, un medio de transmisión cultural. Así en cuentos como *Cenicienta*, *Blancanieves* o *La Ratita presumida* las niñas se ven reflejadas como futuras esposas, mamás o amas de casa. Por el contrario, en cuentos como *Aladino*, *El Gato con botas* o *Simbad el marino* el protagonista principal que juega un papel activo, valiente, fuerte, queda reservado para personajes masculinos. También es de destacar el final feliz que suele acompañar a estas narraciones en forma de boda o con la aparición de un príncipe, que ofrece a las niñas un modelo de realización personal estereotipado (Moreno, 2000).



En aquellos cuentos, en los que aparece una mujer que infringe las reglas establecidas de ser una buena madre y una buena esposa, entonces es una bruja, una madrastra o una persona malvada y desequilibrada. Un ejemplo evidente es la madrastra del cuento de *Balncañieves*.

En otros materiales como los cómics escasean las figuras femeninas, o representan papeles muy degradantes. Así en los de *Astérix y Obélix* los pocos personajes femeninos que aparecen representan a la mujer guapa que busca agradar a los hombres o al ama de casa gorda y cascarrabias. En las *Hermanas Gilda* la principal aspiración en la vida de las protagonistas es la de tener un novio.

En definitiva, podemos decir que en los cuentos tradicionales se presenta un modelo ideológico en el que aparecen claramente definidos y repartidos los roles masculino y femenino. Ello responde al modelo social androcéntrico que prepara a los niños y a las niñas para que asuman el papel que la sociedad asigna a cada sexo. Este papel es activo, protagonista y emprendedor para el niño y pasivo y secundario para las niñas.

Afortunadamente existen materiales y cuentos actuales que tratan de contrarrestar este modelo educativo presentando alternativas variadas a los cuentos tradicionales. Un ejemplo de esto es el cuento *¡Te pillé Caperucita!* (Cano, 1995) en el que se presentan a los niños y niñas los mismos personajes de los cuentos tradicionales, aunque mezclando los de unos cuentos con otros. El papel que juegan los personajes está modificado en un intento de romper los estereotipos de género transmitidos por los cuentos tradicionales. Así, por ejemplo, en el cuento de Caperucita Roja y El Lobo Feroz resulta que Caperucita es una niña muy valiente, y el lobo es un poco cobardica. Estos libros son un intento loable de quebrar la preparación psicológica que realizan los cuentos tradicionales sobre el modelo de comportamiento de niñas y niños.

Si nos centramos en el ámbito más amplio de la literatura, podemos percibir la existencia de un discurso sesgado sobre lo femenino, en el que se achacan a la mujer flaquezas morales e insuficiencias intelectuales, y se le otorga un campo de acción muy reducido. Los textos literarios se producen al arrimo de un discurso dominante: el discurso patriarcal que adopta como modelo exclusivo la persona del varón adulto. Esta tendencia histórica a subestimar las capacidades y la valía de las mujeres ha dejado su rastro en toda clase de fuentes documentales e impregna la tradición literaria (Servén, 2004).

Las obras literarias, junto con los valores estéticos que encierran, incluyen sesgos sexistas cuya incidencia negativa en la formación del alumnado es necesario evitar. Es tarea del profesorado hacer visible la discriminación de género agazapada en los textos y combatir los mecanismos que la perpetúan. Se puede decir que la lectura de textos literarios es una experiencia estética, pero también axiológica, en la medida que la misma supone siempre aprendizaje de valores.

## *El uso del masculino genérico*

Es evidente que ha habido un gran avance tanto en los contenidos como en la forma de presentarlos durante los últimos años. No existen imágenes, términos o expresiones que resulten denigrantes para las mujeres; se utilizan más términos genéricos así como expresiones que nombran a los colectivos en masculino y en femenino. También hay muchas referencias explícitas en las que las y los autores del texto enfatizan la igualdad entre mujeres y hombres.

Sin embargo, cuando analizamos un número significativo de textos escolares, es inevitable encontrar un uso abusivo del masculino genérico como pretendidamente inclusor. Junto al mismo, una presencia casi simbólica de personajes femeninos, nombrados como tales, por sus aportaciones al conocimiento y progreso de la humanidad. Así pues, el masculino genérico sigue constituyendo el recurso más utilizado para nombrar a los personajes, a pesar de que su ambigüedad como término inclusor de hombres y mujeres lo hace claramente cuestionable. Ello es debido, en primer lugar a que hay un solapamiento en el modo de referirse a los personajes masculinos (en plural) y a un colectivo mixto, lo cual produce confusión y un protagonismo de los hombres sobre las mujeres. En segundo lugar, porque clarificar a qué sujeto se refiere no depende del término en sí mismo sino de su contextualización. En muchos textos, los masculinos genéricos no van acompañados de una contextualización que los clarifique, con lo cual debe ser la lectora o el lector la o el que identifique el sujeto al que se refiere el texto (masculino o colectivo). Si tenemos en cuenta que los textos escolares van dirigidos a un alumnado en proceso de formación, con una información limitada sobre los contextos en los que se desarrollan las acciones descritas, lo más habitual es que se produzca una identificación de los personajes con el modelo masculino.

Además, existen otros indicadores indirectos que ejercen una gran influencia en los lectores y las lectoras, como es el hecho de que la información referida al trabajo científico, al ejercicio del poder o a las actividades económicas, se expresa habitualmente en masculino genérico (científicos, campesinado, comerciantes, gobernantes). Sin embargo, cuando se entra en temas como la vida cotidiana, el trabajo doméstico, la alimentación, la vestimenta, etc. es habitual que se hable directamente de mujeres.

En resumen, resulta evidente que la presencia de personajes femeninos en los textos escolares, aunque se ha incrementado de forma significativa respecto al pasado, sigue siendo insuficiente para dar cuenta de la realidad pasada y presente en términos equilibrados (Amorós, 1997). No existe un reconocimiento de la contribución de las mujeres al conocimiento y al progreso de la humanidad desde los diversos ámbitos en los que han intervenido. Esta situación priva a las mujeres que ahora se están formando en las aulas de un elemento clave de identificación social. Ni las mujeres singulares - las menos- ni las anónimas -

mayoritarias - ofrecen modelos de identificación social que puedan considerarse adecuados (Valcarcel, 1997).

### ***Conclusiones***

Algunos de los aspectos que cabe destacar del sexismo en los textos, son los siguientes:

- ☞ Clara desproporción entre el número de personajes masculinos y femeninos a favor de los primeros.
- ☞ Tendencia a identificar el ámbito doméstico con lo femenino.
- ☞ Los personajes femeninos aparecen en situaciones bastante estereotipadas y con actitudes de dependencia respecto a los personajes masculinos. Hay una clara subordinación de la mujer al hombre, especialmente en el ámbito laboral.
- ☞ Hay un tratamiento superficial de la participación de los hombres en el ámbito doméstico, los cuales suelen aparecer en situaciones anecdóticas (sacando la basura, cocinando el domingo, etc.)
- ☞ Los hombres aparecen como los protagonistas de la esfera pública y laboral, realizando tareas en la práctica totalidad de las profesiones, mientras que las mujeres no cuentan con ese espacio tan amplio de intereses y realizaciones con el que identificarse.
- ☞ En los contenidos que hacen referencia a las actividades laborales, las mujeres realizan trabajos en sectores tradicionalmente feminizados (comercio, enseñanza, sanidad, etc.)
- ☞ Los contenidos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, reflejan claramente que ésta se explica desde el punto de vista masculino. El protagonismo de los hombres es absoluto: grandes escritores, grandes descubridores, grandes conquistadores, etc. El papel de la mujer en la historia es claramente omitido.
- ☞ La ciencia y la técnica también son ámbitos que aparecen como masculinos, tanto por los contenidos y las imágenes como por el lenguaje empleado. Las mujeres aparecen, en la mayoría de los casos, como receptoras y ajenas a la creación y la iniciativa.
- ☞ En los textos literarios, lo más frecuente es adjudicar a los chicos la competitividad, la agresividad y la iniciativa como aspectos a desarrollar, omitiendo los valores afectivos, que quedan en exclusiva para las chicas, pero planteados de tal forma que, más que cualidades constituyen rémoras para su autonomía, su creatividad y su participación en igualdad de condiciones.
- ☞ La imagen de los personajes masculinos que aparecen en los textos es mejor que la de los femeninos: son más divertidos, osados, inteligentes, etc.
- ☞ En muchas historias, la belleza y los buenos modales de las chicas se presentan como el bagaje más importante para sus vidas, y como las mejores

“armas” de que disponen para solucionar su futuro y mejorar su condición social.

### **Referencias bibliográficas**

- ?? AMORÓS, C. (1997): *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid. Cátedra.
- ?? BLANCO, N. (2000): Mujeres y hombres para el S. XXI: El sexismo en los libros de texto, en Santos, M.A. (Coord.) *EL Harén pedagógico*. Barcelona. Graò.
- ?? BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona Graò.
- ?? CANO, C. (1995): *¡Te pillé Caperucita!* Madrid. Bruño.
- ?? ESCÁMEZ, J. GARCÍA, R. (Coord.) (2005). *Educar para la ciudadanía. Programa de prevención escolar contra la violencia de género*. Libro del profesor. Valencia. Editorial Brief.
- ?? MORENO, E. (2000): La transmisión de modelos sexistas en la escuela, en Santos, M.A. (Coord.) *EL Harén pedagógico*. Barcelona. Graò.
- ?? SERVÉN, C. (2004): Educación para la igualdad y enseñanza de la literatura. *Rev. Textos* nº 35. pp. 69 – 80. Barcelona. Graò.
- ?? SUBIRATS, M. (2007): Coeducación y violencia de Género, en Gairín, J, y Rifá, J. (Coord.) *Coeducar y prevenir la violencia de género*. Madrid. Escuela Española.
- ?? VALCARCEL, A. (1997): *La política de las mujeres*. Madrid. Cátedra.

Addenda a la 4ª Ponencia:

## **La lectura de la realidad femenina en las sociedades patriarcales**

*María Teresa Rascón Gómez*

*Universidad de Málaga*

La lectura de la realidad femenina ha tenido múltiples interpretaciones y ha sido reescrita infinitas veces a lo largo de la historia. No obstante, muchas de esas interpretaciones han calado profundamente en nuestras tradiciones y en nuestras formas de percibir el mundo, proporcionando una visión del género femenino de debilidad e inferioridad.

Como ya apuntara Freire (2001:81): *“La lectura de la realidad siempre precede a la lectura de la palabra, así como la lectura de la palabra implica una continua lectura de la realidad”*. Podríamos decir que la lectura es un acto crítico, y como tal, necesita conocer la realidad para poder juzgarla. De esto extraemos que la lectura masculina de la realidad hay que interpretarla en un determinado momento histórico, que poco tiene que ver con el actual.

Las sociedades patriarcales han partido tradicionalmente de una visión del mundo y de las relaciones sociales eminentemente masculina. En estas sociedades se ha ubicado a las mujeres en el contexto de la familia, desde donde se consideraba que podrían poner en práctica los roles de esposa y madre que el contexto social atribuía al género femenino. Sin embargo, desde esta perspectiva, el hombre se desenvolverá en la vida pública, desempeñando una mayor diversidad de roles que le van a permitir adaptarse más fácilmente al proceso de modernización. Los papeles que deberá cumplir con su familia tienen que ver fundamentalmente con la protección y el sustento económico de ésta.

Pero ¿de qué instrumentos y nociones explicativas se han servido las sociedades patriarcales para mantener la hegemonía masculina? Desde el punto de vista sociológico, la construcción social del patriarcado ha estado fuertemente marcada por las teorías biologicistas de autores como Jean Jacques Rousseau (1976) y Auguste

Comte (1984), para los cuales la subordinación de la mujer pertenece al orden de las cosas naturales, es decir, de aquello que por su evidencia no necesita ser demostrado.

En la obra “Emilio” de Rousseau (1976), un referente pedagógico en cuanto a modelo ideal de educación, se dedica el quinto libro a la educación de Sofía. En él, Rousseau establece una clara diferenciación educativa a partir de la diferencia sexual, atribuyendo a Sofía los roles que considera propios de la naturaleza femenina, como la maternidad y la dependencia del marido, y a Emilio los roles de ciudadano, esposo y padre. Esta segregación sexual se va a traducir en la aparición de dos espacios diferenciados: el privado (eminentemente femenino) y el público (de dominio masculino).

Tras un análisis de las obras completas de Rousseau, la autora Rosa Cobo (1995) concluye que *“la diferencia que existe entre las nociones de naturaleza y educación masculina y femenina respectivamente es que en el primer caso (Emilio) se produce una transición del es al debe y en el segundo (Sofía) se produce a la inversa, es decir, del debe al es”* (p.226). De modo que, tal y como plantea Cobo (1995), el modelo educativo masculino sería de crecimiento, produciéndose así una extensión de su subjetividad individual, y el modelo femenino de producción, de manera que la subjetividad de la mujer va a sufrir un proceso de contención cuyos límites estarán marcados por el ideal de feminidad en las sociedades patriarcales.

Hay autores que, a diferencia de Comte (1984) y Rousseau (1976), han considerado un reduccionismo pensar en la mujer como un sujeto pasivo y subordinado a su *yo biológico*. Durkheim (1967), por ejemplo, consideró a las mujeres sujetos activos, afirmando que éstas tenían capacidad para participar y tomar decisiones en el proceso de construcción social. Sin embargo, uno de los máximos exponentes en el proceso de acción social ha sido Parsons (1966), con su “teoría general de la acción”. Para este autor, el individuo –con independencia de su género- es un *ser motivado* que busca establecer relaciones con su medio desarrollando las normas propias de su rol.

Estos autores han tenido un peso significativo en la noción de mujer como agente de cambio y, a diferencia de Rousseau (1976), valoran su posibilidad de actuación frente a la determinación de su naturaleza biológica, es decir, que aprecian su

capacidad de acción social por encima de su sexo. La gran contribución de estos pensadores en la concepción de las mujeres como sujetos activos que construyen su género en interacción con el medio social tiene sus límites. Para Parsons (1966), por ejemplo, resulta indiscutible que la mujer puede ser un agente de cambio, pero siempre dentro de los roles que tradicionalmente se le han asignado en las sociedades patriarcales. Según él, el acceso de la mujer al mercado laboral en las mismas condiciones que el hombre podría producir una alteración en la institución familiar, provocando así un desequilibrio social.

Durante décadas, pensadores de distintas disciplinas han compartido la opinión de que la mujer debía contribuir al cambio social, pero siempre desde el ámbito privado del hogar, ya fuera mediante la socialización diferencial de sus hijos e hijas, o realizando tareas domésticas con el fin de que el esposo se pudiera dedicar libremente a sus roles tradicionales.

Frente a esta dimensión objetiva de la acción social, se comienza a considerar la importancia de la subjetividad. La obra de A. Schutz (1974), discípulo de Husserl y Weber, va a ser un referente en la implantación del análisis de la realidad social desde una perspectiva subjetiva. Para él, la única forma de actuar sobre la sociedad es partiendo de la experiencia cotidiana del sujeto, de su subjetividad. Schutz (1974) pone el acento en el individuo y en su experiencia, porque considera que conociendo el mundo interior del sujeto se puede llegar a comprender el origen (el porqué) y la forma (el cómo) de su actuación cotidiana, y la repercusión de éstos en la realidad social y su evolución.

El estudio de la subjetividad alcanzará un valor inestimable en la ciencia sociológica. Sin embargo, los planteamientos de Schutz (1974) resultarán insuficientes, pues oponen la dimensión subjetiva a la objetiva, olvidando que el individuo necesita del entorno para socializarse y que, a su vez, las sociedades precisan de los sujetos para constituirse como tales.

Autores como Bourdieu (2003), Berger y Luckmann (1991) van a contribuir con sus escritos a una conjugación de las dimensiones objetiva y subjetiva, apoyando la tesis de que el orden social no es un producto de la biología sino del ser humano, del mismo

modo que la persona es un producto social. Estas ideas deslegitiman los principios biologicistas sobre los que tradicionalmente se ha sustentado la sociedad patriarcal, y que ya fueron formulados por Rousseau (1976). De tal forma, que establecen una *"concordancia entre las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas, entre la conformación del ser y las formas del conocer, entre el curso del mundo y las expectativas que provoca..."* (Bourdieu, 2003, p.21).

Esta relación entre el *ser dado* -objetivo- y el *ser interiorizado* -cognitivo- va a constituir la base sobre la que se erige el principio de asimilación de la dominación de Bourdieu (2003), que mostramos a continuación:

*"Cuando los dominados aplican a lo que les domina unos esquemas que son el producto de la dominación, o, en otras palabras, cuando sus pensamientos y sus percepciones están estructurados de acuerdo con las propias estructuras de la relación de dominación que se les ha impuesto, sus actos de conocimiento son, inevitablemente unos actos de reconocimiento, de sumisión. Pero por estrecha que sea la correspondencia entre las realidades o los procesos del mundo natural y los principios de visión y división que se les aplican, siempre queda lugar para una lucha cognitiva a propósito del sentido de las cosas del mundo y en especial de las realidades sexuales."* (p.26)

Si aplicamos esta cita a nuestro objeto de estudio, es decir, a las sociedades patriarcales, podríamos decir que la hegemonía de éstas va a depender de la interiorización que la mujer realice de los esquemas tradicionales que le son transmitidos por su familia a través del proceso de socialización primaria. De tal forma que, cuando los pensamientos, percepciones y acciones de las mujeres son coincidentes con los ideales del patriarcado, el acto de conocimiento se convierte inmediatamente en un acto de reconocimiento, provocando con ello que en muchos casos la mujer se sienta identificada con sus roles tradicionales. Esto explicaría a grandes rasgos cómo se produce el proceso de legitimación desde la dimensión objetiva. Pero, como decíamos, Bourdieu (2003) se opone al principio de causa (naturaleza biológica) y efecto (rol establecido por la sociedad patriarcal) realzando el poder de lo subjetivo. De ahí que el sociólogo plantee la posibilidad de una lucha cognitiva en la que el sexo femenino tenga



la oportunidad de construir su género a partir de lo que aprende durante su socialización primaria y del sentido que le da a aquello que ha aprendido.

Durante siglos, apenas se ha cuestionado la desigualdad social sufrida por las mujeres en un mundo construido por y para hombres. Una gran cantidad de filósofos, sociólogos, pedagogos, psicólogos... se preocuparon por legitimar el orden social establecido a través de escritos que presentaban como objetivas, teorías que procedían de la especulación. Sin embargo, estas teorías apenas fueron discutidas cuando había todo un sistema social que las apoyaba. El problema de la legitimación, como bien apuntan Berguer y Luckmann (1991):

*"[...] surge inevitablemente cuando las objetivaciones del orden institucional (ahora histórico) deben transmitirse a una nueva generación. Al llegar a ese punto, como hemos visto, el carácter auto-evidente de las instituciones ya no puede mantenerse por medio de los propios recuerdos y habituaciones del individuo. La unidad de historia y biografía se quiebra. Para restaurarla y así volver inteligibles ambos aspectos de ella, deben ofrecerse 'explicaciones' y justificaciones de los elementos salientes de la tradición institucional. Este proceso de 'explicar' y justificar constituye la legitimación."* (p. 122)

La falta de coherencia entre aquello que se quiere transmitir a las nuevas generaciones y la realidad social que les rodea va a provocar la inestabilidad de muchos de los principios y valores patriarcales que parecían haberse consolidado en algunas sociedades. Generalmente, esta situación surge como consecuencia de una serie de influjos externos, que van introduciendo modificaciones en las costumbres, en las formas de pensar, en los modos de percibir la realidad, etc.

Un claro ejemplo de ello son los cambios que se están generando en las sociedades patriarcales, y dentro de ellas fundamentalmente en las zonas urbanas, donde las influencias externas son acogidas con menos resistencias. En Marruecos, por ejemplo, los mayores referentes históricos se encuentran en los pequeños pueblos o en las aldeas, donde la tradición se mantiene en su forma más pura. Allí, las jóvenes aprenden a desempeñar los roles tradicionales por imitación, y es el contexto social quien se encarga de legitimar estos conocimientos con el fin de que sean interiorizados.

En estos casos, la coherencia entre el orden social y la forma de ser de la joven va a hacer posible que se mantenga un cierto inmovilismo, de tal forma que el sistema patriarcal se legitima como modelo social.

En las grandes ciudades este sistema se ve afectado por las influencias exteriores, dando lugar a una nueva realidad social que cada vez se aleja más de los patrones tradicionales. Para restaurarla, tal y como afirman Berger y Luckmann (1991), es necesario que el sistema ofrezca explicaciones que apoyen el modelo de conducta y comportamiento que quieren transmitir. De tal forma que muchos movimientos recurren a planteamientos de épocas pasadas, ya sean religiosos o históricos, y los aplican de forma descontextualizada a la actual, haciendo ver como universal lo que no lo es. Los principios con los que se justifican estas actuaciones son diversos, desde una vuelta a los orígenes con el fin de erradicar todos los males de la sociedad actual hasta la búsqueda del paraíso celestial. Sin embargo, detrás de estos "fundamentalismos" no parece haber un interés por mejorar, sino el propósito de alcanzar o mantener un poder político y social.

En este sentido, Bourdieu (2003) hace una reflexión sobre una de las principales formas de legitimación, señalando que *"lo típico de los dominadores es ser capaces de hacer que se reconozca como universal su manera de ser particular"* (p.28). Durante años, los hombres han tratado de justificar la idea de que las mujeres debían quedarse en casa mientras ellos se desenvolvían en el ámbito público. Para poder explicar por qué el orden social de los sexos debía mantenerse intacto, los varones se hicieron eco de la "supuesta" incapacidad de las mujeres para desempeñar determinados puestos de trabajo para los que, lógicamente, nunca habían sido formadas. Este círculo vicioso no hacía más que ensalzar la dominación masculina e inferiorizar la femenina. Es decir, que si la mujer no lograba el mismo éxito que el hombre en una tarea determinada, no era porque no se le hubiera formado en los valores y conocimientos propios de esta labor, sino porque era "incapaz" frente al sexo opuesto.

La historia de las mujeres está repleta de "incapacidades ficticias", porque de otra forma no hubiera sido posible sentar las bases de las sociedades patriarcales. Este tipo de prejuicios hacia la condición femenina ha alcanzado de lleno a las propias mujeres que, al no tener un referente para poder poner a prueba sus capacidades, se han

visto reconocidas en estas percepciones, siendo habitual encontrar cuerpos femeninos que albergaban formas de pensamiento masculinas. Esta realidad sigue vigente en la actualidad, pero con la incorporación masiva de las mujeres al sistema educativo, éstas han tenido la oportunidad de comprobar por sí mismas que el sexo no determina el rol social de una persona, tal y como defendía Rousseau (1976) con su razón moral. Desde entonces cada vez cobran más fuerza los planteamientos de la razón ilustrada de Voltaire, en los que se reivindica un modo de pensamiento crítico capaz de superar las relaciones sociales sexistas. Para él, una de las grandes empresas acometidas por Voltaire fue su lucha contra el absolutismo monárquico y contra el monopolio religioso de la enseñanza y la cultura. Para él, uno de los retos sociales más importantes era la consecución de una enseñanza secundaria superior y laica que pudiera librar al individuo de las supersticiones que detenían al progreso cultural (Nava Rodríguez, 1992).

Así pues, no podemos pasar desapercibido el papel tan destacado que Voltaire y otros representantes de la razón ilustrada han desempeñado en la ruptura de muchos de los esquemas tradicionales que las teorías biologicistas han tratado de consolidar de acuerdo a unos principios que carecían de base racional. En Occidente, algunas de las contribuciones más significativas de los ilustrados a la transformación social de los ideales patriarcales han sido: la defensa de la aplicación de la razón crítica a todos los ámbitos del conocimiento, tomándose como cierto sólo aquello que podía ser comprobado empíricamente; la idea de que el orden racional debía presidir la organización social para que el hombre por sí mismo pudiera adquirir unos ideales morales y políticos al margen de las tradiciones y de las autoridades; y la importancia otorgada a la educación como hilo conductor en la difusión de la cultura y, como consecuencia, en la liberación del individuo y en la promoción del progreso y la justicia social (Id.).

Frente a estas posturas, surgieron en el siglo XVIII otras voces que apoyaban la idea de que la desigualdad en función del sexo no partía de diferencias naturales sino de una desigualdad social y educativa. En este siglo de las luces, una de las críticas más exacerbadas a los planteamientos roussonianos fue la protagonizada por Mary Wollstonecraft (1791), que consideraba a Rousseau como uno de los principales ideólogos en la definición del nuevo ideal de feminidad y de familia patriarcal.

*"La principal crítica de Wollstonecraft a Rousseau consiste en poner de manifiesto que la mujer natural roussoniana es, en realidad, la mujer social. La operación de Rousseau, a juicio de la autora inglesa, es la siguiente: primero establece los deberes de cada sexo y, después, sobre dichos deberes construye las inclinaciones naturales. Para Wollstonecraft, el sometimiento a causa de las costumbres y los hábitos sociales ha construido una segunda naturaleza que Rousseau confunde con la verdadera naturaleza de las mujeres." (Cobo, 1995, p. 256)*

Las críticas de Mary Wollstonecraft (1791) a Rousseau sirvieron posteriormente de inspiración a los movimientos feministas. Sin embargo, no sería hasta el siglo XIX, cuando tras la Revolución Francesa, las sufragistas se unieron para reivindicar su derecho al voto y a la educación. Un derecho, el de la educación, que alcanzó su punto álgido en España hace más de una década, cuando las leyes educativas comenzaron a garantizar una enseñanza gratuita y obligatoria a todas las clases sociales, con independencia de su raza, sexo, o nivel socioeconómico.

Gracias al acceso a la educación, la mujer ha tenido la posibilidad de adoptar una postura crítica frente a las imágenes prediseñadas que se han forjado sobre el sexo femenino desde su nacimiento hasta la consolidación de su género. No obstante, las contribuciones realizadas durante los últimos años en Occidente dentro del ámbito educativo parecen aún insuficientes para hablar de igualdad de oportunidades, y más aún cuando ésta se refiere a cuestiones de género, ya que todavía queda pendiente que las autoridades educativas hagan un análisis minucioso del currículum oficial para erradicar todos aquellos contenidos que refuerzan los roles que tradicionalmente las sociedades patriarcales han atribuido al género masculino y femenino.

En los países menos industrializados esta revisión de los contenidos y la reforma de muchas de las concepciones sociales tradicionales tiene, si cabe, una mayor urgencia, pues una de las causas por las que se viene produciendo una feminización de los flujos migratorios en muchas localidades es el empobrecimiento que ha causado el orden patriarcal en el sector femenino. Esta ideología, en su interés por limitar las capacidades de la mujer al ámbito doméstico y por definir su posición social en relación con su marido, ha provocado una dependencia económica y emocional de las mujeres hacia los

hombres que, a su vez, ha convertido a las mujeres en uno de los colectivos sociales más vulnerables y marginados. De esta forma, una mujer que es abandonada por su marido y que tiene que asumir en soledad las responsabilidades propias de un hogar y de una familia, se encuentra con que no tiene competencias para hacer frente a las exigencias del mercado laboral. En estas circunstancias, muchas mujeres se ven obligadas a emigrar, encontrándose con que el país receptor sólo les reserva los trabajos más precarios y peor remunerados. Las mujeres que migran solas se encuentran por tanto ante una doble dificultad: la de tener que compaginar el trabajo doméstico con un empleo en condiciones precarias, y la de sufrir la discriminación propia del racismo subyacente en la sociedad de acogida por su condición de migrante.

Uno de los principales cauces de reproducción patriarcal en las sociedades no industrializadas (que también en las industrializadas) es la educación formal. Aunque difícil, resulta deseable reivindicar la razón crítica en lugares donde la educación formal, e incluso la informal, están estrechamente ligadas a unas tradiciones religiosas que fomentan la desigualdad, contextos donde los intereses sociales no coinciden con los de una educación liberalizadora e igualitaria. La necesidad de rescatar la razón ilustrada parece creciente tanto en los países ricos como en los países pobres, en los primeros en tanto a la coexistencia de un mercado global y la aparición de una serie de identidades particularistas que perpetúan las diferencias y la desigualdad, dificultando con ello la consecución de una ciudadanía universal; y en las segundas, por el estancamiento de una serie de ideas y costumbres que obstaculizan la igualdad de oportunidades y que necesitan de una reforma para afrontar el progreso sin dificultades.

### **Bibliografía:**

FREIRE, P. (2001): "La importancia del acto de leer". En *La Revista de El Espectador*. Santafé de Bogotá: No. 67, octubre 28, pp. 79-81.

BERGUER, P. y LUCKMANN, T. (1991): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BERNAL, M. y KNIGHT, G. (Eds.) (1993): *Ethnic identity: Formation and transmtion among hispanics and other minorities*. Albany, New York: State University of New York Press.

BORDIEU, P. (2003): *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.

- COBO, R. (1995): *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.
- COMTE, A. (1984): *Discurso del espíritu positivo* (2º ed.). Madrid: Alianza.
- DURKHEIM, E. (1967): *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Paidós.
- NAVA, M.T. (1992): *La educación en la Europa moderna*. Madrid: Edit. Síntesis.
- PARSONS, T. (1966): "El sistema social". En *Revista de Occidente*, Madrid, p. 33.
- ROUSSEAU, J.J. (1976): *Emilio*. Méjico: Dirección General de Publicaciones.
- SCHUTZ, R. (1974): *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- WOLLSTONECRAFF, M. (1791): "La vindicación de la mujer". Citado en Cobo, R. (1995): *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.

## **Mujeres, hombres y lectura. Las diferencias de género en los hábitos de lectura de libros, revistas y periódicos.**

**M<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez Menéndez.**

**Universidad de Oviedo. Departamento de Ciencias de la Educación**

### **Resumen**

En la addenda que se presenta realizamos un estudio de las diferencias de género que se producen en los hábitos de lectura de libros, revistas y periódicos. Tomando como base de análisis diversas estadísticas, publicadas en España entre los años 2003 y 2006, se concluye que las mujeres leen más libros y revistas que los varones; aunque, estos son lectores más asiduos de prensa diaria. Además de esta conclusión de carácter general, la addenda también analiza las diferencias en las preferencias y gustos por los distintos géneros literarios, así como por los contenidos temáticos de las revistas y diarios.

### **1.- ¿Existe un “gusto de género”?**

Al comenzar el proceso de búsqueda bibliográfica para la elaboración de esta addenda teníamos en mente algunas preguntas que queríamos responder: ¿Qué les gusta leer a hombres y mujeres?, ¿Influye el género en las preferencias lectoras de unos y otras?, si esto es así, ¿A qué se deben esas distintas preferencias? De las conclusiones que se extraen de diversos estudios estadísticos, y que se comentarán en los epígrafes siguientes, se desprende una conclusión general: hay claras diferencias entre los géneros en lo que respecta a sus gustos lectores.

Y es que la masculinidad y la feminidad hegemónicas, siguiendo la terminología de R. W. Connell (2003, 2004), inducen unos esquemas generadores de prácticas y consumos culturales, en suma, un gusto de género. De esta forma, y si tenemos en cuenta algunos conceptos clave de la teoría de la práctica social de Pierre Bourdieu (1998), podemos concluir que el “gusto” que las personas manifestamos por determinadas prácticas o consumos no es una pura opción personal, sino que está determinado por las condiciones generales de existencia en las que nos movemos. Por ello y del mismo modo que Bourdieu (1998) describe los gustos distintos que poseen las diferentes clases sociales, nosotras creemos que es posible hablar de un “gusto de género”.

Así, el gusto no es una disposición innata, de forma que cuando una persona comenta: “me gusta esa falda”, no está haciendo una elección basada en preferencias inscritas en su naturaleza, en una especie de esencia auténtica; por el contrario, esa elección preferencial está condicionada por los determinantes sociales asociados a la posición que ocupa en el espacio social, por lo que dicha elección es específicamente social y relacional. En consecuencia, el “gusto de género” se crea en la interacción de la persona con el medio que le rodea, de forma que la elección de prácticas y consumos está

determinada, en parte, por la presión emocional del grupo, la familia o los amigos.

En consecuencia, la masculinidad y la feminidad hegemónicas hacen del gusto de género algo auténticamente propio, orientando las elecciones y preferencias personales. Es decir, cuando elegimos realizar una práctica determinada o comprar un producto específico, dicha elección se realiza, con frecuencia, de forma inconsciente, dejándonos guiar por un gusto de género que forma parte de la feminidad y la masculinidad hegemónicas. Un gusto de género que se construye en base a categorías sociales, que son independientes de nuestro yo personal, pero que condicionan las elecciones.

Sin lugar a dudas, este gusto de género supone una valoración propia, en la medida que nos ayuda a delimitar lo que somos y lo que no somos, ayuda a tener conciencia de uno mismo, lo que agrada y lo que desagrada, quien es diferente y quien es semejante. Asimismo, el gusto de género también supone una valoración de los otros, de lo que es diferente. De forma que los gustos o preferencias manifestadas por hombres y mujeres en los más diversos campos de la práctica social son la afirmación práctica de lo que los diferencia. En suma, “el gusto es el principio de todo lo que se tiene, personas y cosas, y de todo lo que es para los otros, de aquello por lo que uno se clasifica y por lo que le clasifican” (Bourdieu, 1998, 53).

Ahora bien, debemos mencionar que si bien existe un gusto de género que orienta a hombres y mujeres hacia las prácticas, bienes y consumos que “les van”, también es cierto que no siempre “nos dejamos llevar” por los dictados del gusto de género. Con objeto de evitar una explicación esencialista que provocara la impresión de que el ser humano es un sujeto pasivo, que asume acríticamente los dictados establecidos por el orden social, debemos insistir en la idea de que mujeres y hombres disponemos de unos marcos de posibilidad y de acción que pueden llevar a que hagamos elecciones no acordes a lo que el gusto de género establece como posible y deseable socialmente.

Así, defendemos que hay una acción social histórica referida al género que se deja traslucir en el mantenimiento de dos categorías que se contraponen, la categoría “hombre” y la categoría “mujer”, entendidas como masculinidad y feminidad hegemónica y que determinan la existencia de un “gusto de género”. Esta acción social configura el “fondo común de la vida cotidiana”, un telón de fondo sobre el que se proyectan las interacciones rutinarias que acontecen en la vida cotidiana y que condiciona, pero no determina, el tipo de interacciones que se pueden efectuar, así como la elección de consumos y prácticas sociales.

De modo que la acción social crea unos marcos posibles de acción en los cuales el gusto de género se construye. Desde esta perspectiva, las personas trabajamos “sobre materiales de género ya existentes”, definidos en la acción social histórica, pero disponemos de la capacidad de generar otros nuevos -otras masculinidades/ feminidades- (Connell, 2003, 2004; Davies, 2003; Francis, 1999, 2001; London Feminist Salon Collective, 2004). Lo que significa, por un lado, que la construcción de la identidad de género, y por ende del gusto de género, está condicionada por las estructuras sociales heredadas (acción social histórica), pero, por otro, el resultado final



de dicha construcción también depende de las posibilidades que se ponen en juego en los contextos de interacción.

Mujeres y hombres disponemos de unos marcos de posibilidad, definidos por la acción social histórica y por las estructuras contextuales, que limitan pero no constriñen, pues en la interacción cotidiana la identidad de género se puede configurar en modos que no son los esperables (Rodríguez Menéndez & Peña Calvo, 2005). En consecuencia, en los procesos de elección de prácticas y consumos se produce una “traducción” personal de los determinantes ligados a la acción social histórica. Traducción o interpretación personal que se genera a partir de las interacciones cotidianas que efectúan las personas en los diversos contextos de interacción en los que están inmersas.

## **2.- Las diferencias de género en los hábitos de lectura y compra de libros y revistas**

### **2.1.- ¿Quiénes leen más, los hombres o las mujeres?**

Si tomamos como punto de partida los análisis estadísticos que acompañan a los estudios que todos los años publica la Federación de Gremios de Editores de España<sup>1</sup>, podemos concluir que las mujeres dedican más tiempo a la lectura que los varones. Los estudios anuales establecen una tipología de lectores que permite distribuir a estos en tres categorías:

1.- Lectores frecuentes: aquellos que leen libros todos o casi todos los días, así como los que leen un libro una o dos veces por semana.

2.- Lectores ocasionales: en esta categoría se incluyen aquellas personas que leen libros alguna vez al mes, así como los que se dedican a leer un libro alguna vez al trimestre.

3.- No lectores: se incluyen aquellas personas que declaran no leer un libro nunca o casi nunca.

Para el año 2006 y con una muestra representativa de 14.220 individuos<sup>2</sup>, se constata que el índice de lectura en España alcanza el 55.5% de las personas encuestadas. De estos, el 39.6% son lectores frecuentes y el 15.9% son lectores ocasionales. En el lado opuesto de la pirámide lectora, el 44.5% de la población encuestada se confiesa no lectora.

Si se cruza esta categoría con la variable “género” se observa, como ya se ha mencionado, que se producen diferencias estadísticamente significativas. Así, las mujeres son más en la categoría de lectores frecuentes (43.6% del total de mujeres de la muestra frente a un 35.6% del total de varones se incluyen en esta categoría). Además, las diferencias entre géneros se acortan cuando observamos el porcentaje de féminas y hombres

---

1 Nos estamos refiriendo a los diversos estudios conocidos bajo el título: *Barómetro de hábitos de lectura y compra de libros*, realizados desde el año 2000 para analizar el comportamiento de los ciudadanos españoles mayores de 14 años en materia de lectura y otros hábitos culturales.

2 Los detalles relativos a los aspectos técnicos y metodológicos de los estudios que se manejarán en las páginas que siguen se pueden encontrar en los informes que reflejan las principales conclusiones de estos. Para ello acúdase a las páginas web reseñadas en la webgrafía final que se adjunta.

que son lectores ocasionales, pues frente a un 16% de mujeres que se inscriben en esta categoría, se encuentra el 15.9% de los varones. Por último, en la categoría de no lectores, los varones (48.6%) superan a las féminas (40.4%). En consecuencia, el estudio concluye que “son más lectoras las mujeres (59.6%) que los hombres (51.4%). Esta diferencia se registra también en los dos años anteriores, aunque es más acusada en 2006” (página 17). Asimismo, estos datos son complementados con aquellos que nos indican que las mujeres leen más horas a la semana que los hombres y que el número de libros al año que leen también es mayor.

Por tanto, se puede afirmar que el género está relacionado con la lectura y que, en caso de haber diferencias, siempre son a favor de las mujeres; salvo una excepción, pues a partir de los 65 años los hombres leen más que las mujeres. Esta salvedad es muy paradigmática de los distintos estilos de vida de hombres y mujeres una vez que se llega a la edad de la jubilación. Así, los varones pasan a disponer de más tiempo libre, lo que les permite dedicar parte de ese tiempo a diversas prácticas culturales; sin embargo, la mujer, aunque se jubile del trabajo extradoméstico, sigue siendo la principal organizadora de las tareas domésticas, por lo que la disposición de tiempo libre es menor.

Asimismo, y en íntima conexión con las ideas que se acaban de exponer, también debemos indicar que cuando se pregunta a los encuestados si les gustaría dedicar más tiempo a la lectura de libros, se constata que son las mujeres las que responden afirmativamente a esta cuestión, en mayor medida que los hombres. De modo que además de leer más, también quieren dedicar más tiempo a la lectura.

Por otra parte, hemos señalado que cerca de una tercera parte de los entrevistados son personas que leen con poca frecuencia. Pues bien, el principal motivo aducido para no leer más es la falta de tiempo, especialmente entre las mujeres. De forma que el 67.1% del total de lectoras que se inscriben en la categoría de “no lectoras” reconoce que no leen más por falta de tiempo, asimismo el 19.1% de ellas afirma que dedica poco tiempo a esta práctica cultural porque prefiere emplear el tiempo en otros entretenimientos. Finalmente, el 10.3% declaran no leer porque no les gusta. En cuanto a los varones que se inscriben en la categoría de “no lectores”, el 57.1% expresa que no lee más porque no tiene tiempo, mientras que el 31.8% manifiestan el interés por desarrollar otras actividades en detrimento de la lectura. Por último, el 15.1% declara que no le gusta leer<sup>3</sup>.

Estos datos se pueden relacionar con los que se obtienen en diversas investigaciones que constatan, con claridad, que las mujeres disponen de menos tiempo libre que los varones. Se indica que estas diferencias de género se deben a que la mayor participación femenina en el trabajo extradoméstico no se ha contrarrestado con una participación menor en el ámbito doméstico, por lo que el tiempo de libre disposición femenina se ve constantemente obstaculizado por las exigencias y necesidades familiares, mientras que el tiempo libre de los varones se disfruta sin sufrir

---

<sup>3</sup> En ocasiones, los porcentajes suman más de 100 por posible respuesta múltiple. Tampoco incluimos el porcentaje de la categoría residual “otros”, por no ser farragosos.

interrupciones. En relación a este punto, Tobío (2005. Véase también Mattingly & Sayer, 2006; Raldúa, 2001, Sayer, 2005) comenta diversos datos estadísticos que parecen mostrar que en el año 2001, las mujeres dedicaban al trabajo (doméstico y extradoméstico) 9 horas y 14 minutos; mientras que los hombres invertían 6 horas y 38 minutos. En consecuencia, se observa una diferencia de tres horas, que son utilizadas por los hombres para una mayor dedicación al estudio y al tiempo libre.

En este contexto, es lógico suponer que sean las mujeres las que se quejen de su menor disponibilidad temporal para la lectura y de que esta sea la principal razón que se argumenta para justificar que no puede dedicar más tiempo a esta práctica cultural. Sin embargo, es paradójico que podamos concluir también que a pesar de que los varones disponen de más tiempo libre, leen menos que las mujeres. Naturalmente, esto se explica si recurrimos al hecho de que los varones dicen preferir dedicar su tiempo libre a realizar otras actividades en mayor medida que las mujeres, tal y como se atestiguó en párrafos anteriores.

En consonancia con las conclusiones a las que se ha llegado anteriormente, debemos mencionar que las mujeres compran más libros que los hombres. Así, de acuerdo a los datos estadísticos que se pueden observar en el Barómetro 2006, el 23.8% de las mujeres, frente al 19.7% de los hombres, declaró que había comprado durante el año entre 1 y 5 libros. Asimismo, también son más las mujeres (19.7%) que los hombres (17.9%) quienes compran más de 6 libros al año. Por último, debemos indicar que el 62.4% de los varones y el 56.5% de las féminas declaran que no compraron libros durante el año 2006.

## ***2.2.- Preferencias temáticas de hombres y mujeres en la lectura de libros***

Los datos estadísticos que hemos manejado arrojan importante información acerca de las temáticas lectoras que son preferidas por el público femenino y masculino. El Barómetro 2006 clasifica los libros que se pueden comprar en las siguientes categorías: literatura de ficción, humanidades y ciencias sociales, infantil y juvenil, científico-técnico y un última categoría residual denominada “otros”. Pues bien, el análisis de la influencia de la variable género respecto a las principales materias compradas refleja los siguientes comportamientos específicos y estadísticamente significativos: adquieren más novelas y cuentos las mujeres que los hombres; además, estos compran más humanidades y ensayo. Por otra parte, las féminas compran más libros prácticos.

En cuanto a los tipos de novela que más y menos gustan, tomamos como punto de referencia los datos estadísticos obtenidos en los estudios que analizan los hábitos de lectura de la población extremeña y valenciana para el año 2006. Dado que no disponemos de datos referidos a la población española<sup>4</sup>, presentamos los que recogen los estudios referenciados, en la

---

<sup>4</sup> Si se analizan los barómetros de hábitos de lectura y compra de libros para los años 2003 y 2004 se puede observar que aparecen algunos datos referidos a las preferencias temáticas de hombres y mujeres en lo que respecta al género literario; sin embargo, sólo se referencian los datos más significativos, que aparecen descontextualizados. Por ello hemos

creencia de que se manifestará una tendencia similar en el territorio español. En ambos estudios se proporcionaba un listado de géneros literarios y las personas entrevistadas debían indicar cuáles eran los dos tipos de novela que más y menos les gustaban, respectivamente. Las opciones que se daban a elegir eran las siguientes: históricas, aventuras, intriga/misterio, románticas, autobiográficas, ciencia-ficción/fantásticas, policíacas, terror, premios literarios, best sellers, problemas sociopolíticos, bélicas, humor, existencialistas/psicológicas/filosóficas.

De la lectura de las tablas del informe extremeño<sup>5</sup> que se presentan a continuación se pueden realizar algunas apreciaciones interesantes. En primer lugar, observamos que las diferencias porcentuales más amplias entre las preferencias temáticas que muestran hombres y mujeres se sitúan en la novela romántica, de modo que sólo un pequeño porcentaje de hombres declara que este tipo de novela se encuentra entre los géneros literarios que más le gustan, frente a un 34.7% de mujeres que la eligen. Al contrario, un 40.2% de varones señala a este tipo de novelas como una de las que menos les gustan, en oposición al porcentaje femenino que se sitúa en el 15.7%.

Asimismo es mayor el porcentaje de hombres que prefieren las novelas de tipo histórico, así como las de ciencia-ficción. Por otra parte, las mujeres presentan mayores porcentajes de preferencia para las novelas de misterio y aventuras. Asimismo y en relación a las novelas policíacas un porcentaje bajo de hombres y féminas las eligen como temática preferida, mientras que un 21.6% de mujeres, en oposición a un 7.2% de varones, reconocen que no les gusta este género literario. A su vez, las mujeres muestran menos inclinación que los hombres hacia las novelas de terror y bélicas.

**Tabla I. Tipos de novelas que más gustan**

	Misterio	Históricas	Aventuras	Románticas	Ciencia ficción/ fantástica	Policíacas
Mujer	36%	35%	35.9%	34.7%	6.7%	6.1%
Hombre	30.9%	49.7%	25%	8.6%	14.9%	7.2%

**Tabla II. Tipos de novelas que menos gustan**

	Terror	Bélicas	Problemas sociopolíticos	Románticas	Ciencia ficción/ fantástica	Policíacas
Mujer	29.4%	18.4%	11.2%	15.7%	23.9%	21.6%
Hombre	14.9%	10.7%	9.4%	40.2%	15.9%	7.2%

Como hemos mencionado, también recogemos los datos obtenidos en la encuesta de hábitos de lectura y compra de libros en la Comunidad Valenciana para el año 2004<sup>6</sup>, y observamos que muestran resultados muy similares a los que estamos comentando. Como se puede observar en la tabla III hay diferencias de género en las preferencias temáticas, siendo éstas más

---

decidido exponer las conclusiones de los estudios extremeño y valenciano porque muestran la complejidad diferencial en toda su magnitud.

<sup>5</sup> [http://www.observatorio-lectura.info/extremadura/documentos/Ext\\_Hab06.pps](http://www.observatorio-lectura.info/extremadura/documentos/Ext_Hab06.pps)

<sup>6</sup> <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Habitos de lectura en la Comunidad Valenciana 2004.ppt>

significativas en lo que corresponde a la novela romántica, a la de ciencia ficción/fantástica, a la autobiográfica y a la policíaca. Asimismo, en la tabla IV se recogen las opiniones de los lectores y lectoras acerca de los tipos de novelas que menos les gustan, destacándose claramente el rechazo por los hombres de la novela romántica, y por las mujeres de la de terror, bélica, de problemas sociopolíticos y de ciencia ficción.

**Tabla III. Tipos de novelas que más gustan**

	Total	Hombre	Mujer
Históricas	42.9%	44.9%	41%
Aventuras	35.3%	39.7%	31.3%
Intriga/misterio	34.3%	38.6%	30.4%
Románticas	21.1%	2.7%	37.8%
Autobiográficas	13.2%	9.4%	16.7%
Ciencia ficción/Fantásticas	11.8%	16.7%	7.4%
Policíacas	6.9%	10.4%	3.7%
Terror	6.4%	8.5%	4.5%
Premios literarios	5.1%	4.7%	5.4%
Best Sellers	2.5%	1.2%	3.6%
Problemas sociopolíticos	2%	2.3%	1.7%
Bélicas	2%	4.1%	0%
Existencialistas/psicológicas/ filosóficas	1.6%	0.7%	2.5%
Humor	1.5%	1.6%	1.4%

**Tabla IV. Tipos de novelas que menos gustan**

	Total	Hombre	Mujer
Históricas	5.4%	5.5%	5.3%
Aventuras	1.5%	1.3%	1.7%
Intriga/misterio	1%	0.8%	1.1%
Románticas	33.2%	53%	15.1%
Autobiográficas	6.9%	8%	5.9%
Ciencia ficción/Fantásticas	15.5%	10.8%	19.8%
Policíacas	11.9%	8.8%	14.7%
Terror	25.4%	19.4%	30.8%
Premios literarios	5%	6.7%	3.3%
Best Sellers	2.8%	3.3%	2.4%
Problemas sociopolíticos	17.4%	13.6%	20.9%
Bélicas	21.2%	13.4%	28.2%
Existencialistas/psicológicas/ filosóficas	12.5%	11.4%	13.5%
Humor	14.4%	15.6%	13.3%

Sin lugar a dudas los datos muestran diferencias de género en los gustos literarios, siendo la novela romántica el género literario que recoge las diferencias más acusadas. En este contexto es lógico preguntarse: ¿Qué ofrecen este tipo de novelas para que tengan un público mayoritariamente femenino?. Si tomamos como ciertas las afirmaciones de A. Giddens (1995) podemos concluir que, tradicionalmente, las mujeres han ido a la búsqueda del romance, del amor romántico, aquel que suscita una historia compartida, proyectada en una trayectoria vital a largo plazo; mientras que aquellos varones que han aceptado esta visión del amor han sido vistos, por parte de la mayoría, como “unos pavisosos que han sucumbido al poder femenino” (Giddens,1995,61). En este contexto, aquellos códigos narrativos que proyectan el discurso del amor romántico se manifiestan más deseables para

un público femenino que “se siente a gusto” leyendo novelas en las que el amor “puro” triunfa (Clancy, 1994; Purdie, 1994). Discurso romántico que ya se haya presente en la literatura infantil, pues la mitología romántica que acompaña a los cuentos de príncipes y princesas posee una fuerza muy considerable en la construcción infantil de los patrones femeninos vinculados al amor romántico (Davies, 1994).

Sin embargo, también es interesante resaltar que un pequeño porcentaje de hombres eligen este tipo de género literario entre sus preferidos, llevando a cabo una elección no acorde al gusto de género y manifestando indicios de una masculinidad no hegemónica. Sobre el particular, sería de interés realizar un estudio que analizase, con más detenimiento, las razones de elección de este tipo de novelas por parte del público masculino.

### **2.3.- Preferencias de hombres y mujeres en la compra y lectura de revistas y prensa diaria**

#### **2.3.1. La lectura de revistas**

*¿Quién lee más revistas?*

De la Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2002-2003<sup>7</sup> se concluye que las mujeres tienen un mayor hábito de lectura de revistas. Así, los datos desglosados se pueden observar en la tabla que sigue, la cual muestra, con claridad, que las mujeres leen más que los varones, dándose las diferencias más acusadas entre ambos géneros en los extremos de la tabla, es decir, en los porcentajes que indican la mayor y menor frecuencia de lectura.

**Tabla V . Frecuencia del hábito de lectura de revistas**

	Total suelen	Una o más veces por semana	De 2 a 3 veces al mes	1 vez al mes	Con menos frecuencia	Nunca o casi nunca
Hombre	46.8%	8.8%	8.9%	14.3%	14.8%	53.2%
Mujer	62.6%	17.2%	16.5%	14.9%	14%	37.2%

Podemos confirmar que estudios similares obtienen resultados estadísticos muy semejantes, de forma que en el barómetro de compra y lectura de libros del año 2005<sup>8</sup> se señala que el 50.8% de las personas entrevistadas declara que leen revistas y de estas son más lectoras las mujeres que los varones.

<sup>7</sup> <http://www.mcu.es/estadisticas/MC/EHC/Presentacion.html>

<sup>8</sup> Si bien en el apartado anterior, referido a los hábitos de lectura y compra de libros, hemos analizado los datos del Barómetro 2006, para el epígrafe que ahora nos ocupa debemos usar los datos proporcionados por el barómetro del año anterior, pues el del año 2006 no incluye información relativa a los hábitos de lectura de revistas.

## Diferencias de género en el tipo de revistas que se leen

Tomando en consideración los datos estadísticos del Estudio General de Medios<sup>9</sup>, para el año 2004, podemos extraer información de interés para nuestra addenda. Queremos comenzar con el análisis de la tabla que se presenta a continuación, y en la que se refleja el contenido temático de las revistas de pago con difusión mensual o inferior (semanales, quincenales, bisemanales, trisemanales), las cuales han sido ordenadas, de mayor a menor, de acuerdo a su difusión<sup>10</sup>. Se puede observar que, por ámbitos temáticos, siguen siendo las denominadas “revistas del corazón” las de circulación más extendida. Si a esta cifra le unimos las que cosechan las publicaciones catalogadas como “femeninas” y las que se ocupan del mundo de la decoración, todas ellas representan más de la mitad total de las ventas del sector, muy por encima de revistas tradicionalmente consideradas “masculinas”, que serían aquellas dedicadas al motor, la informática, etcétera. El estudio concluye que estamos ante un mercado fuertemente polarizado, en el que el público femenino constituye el destinatario preferente.

**Tabla VI. Difusión de las 10 tipologías de revistas más difundidas en España**

Temática	Difusión	Porcentaje del total
1.- Corazón	2.755.550	20.8%
2.- Femeninas	2.477.195	18.7%
3.- Decoración	1.334.354	10.1%
4.- Motor	872.482	6.6%
5.- Divulgación científicas	707.023	5.3%
6.- Estilo de vida	653.272	4.9%
7.- Informática	441.869	3.3%
8.- Musicales	439.524	3.3%
9.- Televisión	406.520	3.1%
10.- Videojuegos	405.250	3.1%

Asimismo, y como se aprecia en la tabla siguiente, el listado de títulos con mayor difusión confirma los resultados de la tabla anterior. Así, los primeros puestos de la lista los ocupan publicaciones de contenido y público muy similares: *Pronto*, *¡Hola!*, *Diez Minutos*, *Lecturas*, *Glamour*, *Cosmopolitan*, etcétera. Sólo aparecen entre ellas tres publicaciones no expresamente dirigidas a mujeres: *Muy Interesante*, *Quo* y *National Geographic*.

<sup>9</sup><http://www.infoamerica.org/TENDENCIAS/tendencias/tendencias06/pdfs/35.pdf> y <http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/pdf/publicaciones/tendencias/34.pdf>

<sup>10</sup> Por razones de síntesis solamente se presentan las 10 tipologías de revistas más difundidas, pese a que el estudio incluye una relación mayor.

**Tabla VII. Difusión de las 10 revistas más leídas en España**

<b>Revista</b>	<b>Difusión</b>
1.- Pronto	3.458.000
2.- ¡Hola!	2.246.000
3.- Muy Interesante	2.120.000
4.- Lecturas	1.403.000
5.- El Mueble	1.315.000
6.- Diez Minutos	1.281.000
7.- ¡Qué me dices!	1.257.000
8.- National Geographic	1.108.000
9.- Semana	1.099.000
10.- Quo	1.077.000

### *Las revistas para mujeres*

A su vez, el estudio mencionado también hace un perfil sociodemográfico de los lectores y lectoras de los diversos tipos de revistas. Para las revistas del corazón, y tomando en cuenta la variable género se observa que el 63.9% del total de estos lectores son mujeres y el 36.1% varones. El estudio determina que para los semanarios españoles, el principal granero de lectores lo constituyen las revistas del corazón que, junto a la prensa deportiva, ejercen la función reservada en otros países a los diarios sensacionalistas. Se concluye que son semanarios que tienen un público muy fiel formado, básicamente, por féminas. Asimismo, se establece que la lectora tipo es una mujer de mediana edad, con estudios elementales y secundarios y de clase media-media y media-baja. Sin embargo, debemos señalar que hay un porcentaje nada desdeñable de varones que leen estas revistas.

Las mayores diferencias se producen con respecto a las revistas denominadas “femeninas”, pues se constata que todas ellas tienen un público mayoritariamente femenino (más del 90% de los lectores son mujeres). Sobre los códigos culturales que transmiten este tipo de revistas se ha escrito mucho<sup>11</sup>, de modo que se pueden descubrir dos posturas contrapuestas. Una primera que critica duramente a este tipo de revistas, por considerar que transmiten una imagen de la mujer como objeto destinado a ser vestido, peinado y engalanado, reforzándose un ideal de feminidad sustentado en el culto al cuerpo. Y una segunda postura que destaca los aspectos positivos de este tipo de revistas, al señalar que éstas han jugado un papel importante en la popularización de los discursos de la liberación de la mujer. Así, se subraya que en estas revistas la sexualidad se aborda sin tapujos, produciéndose un distanciamiento con respecto a los antiguos postulados de la sexualidad para mujeres.

Nuestra opinión al respecto es que las revistas femeninas ni suponen uno de los pilares sobre los que se asienta el sexismo ni tampoco son la panacea que permitirá la liberación de la mujer. Está claro que las revistas presentan unas tipologías femeninas como subjetividades femeninas deseables. Evidentemente, se pretende que la lectora se identifique con la

<sup>11</sup> Para quien interese un análisis detenido de los procesos de construcción de la feminidad hegemónica a través de las revistas femeninas acúdase a: Agustín Puerta (1998), Carrington & Bennett (1999), McRobbie (1998).



revista (sino no se vendería), por lo que se trazan los límites de lo que “debería gustar” a una mujer. Además, los anuncios publicitarios, básicamente de productos de belleza, establecen las normas del aspecto corporal deseable; al tiempo que muchos artículos de la revista tienen como fin único y exclusivo “ayudar” a las lectoras a conseguir el “look” idóneo para las más diversas situaciones sociales: desde la mejor apariencia para “atrapar a un hombre” hasta la imagen ideal para “ir a la montaña” o “acudir a la oficina” (por cierto, único lugar en el que las mujeres parecen trabajar). Sin embargo, y por otra parte, es totalmente cierto que estas revistas han actuado como un lugar y medio importante para una transformación positiva del sexo en un discurso para un público femenino.

La forma de abordar la sexualidad en general, y la sexualidad femenina en particular, es muy positiva y, desde este punto de vista, las revistas femeninas han puesto a disposición de sus lectoras un bagaje importante de conocimientos sobre el sexo que son muy útiles y prácticos. Sin embargo, el tratamiento de la sexualidad es casi lo único que rompe con el estereotipo, y ello no se produce en todas las revistas. Aunque la sexualidad es la base que asienta la construcción de la feminidad contemporánea en las revistas para mujeres (McRobbie, 1998), el tratamiento de la belleza y la moda sigue proyectando una imagen de la feminidad bastante tradicional. Evidentemente no todas las revistas son iguales; así en nuestro país la distancia entre, por ejemplo, *Cosmopolitan* y *Telva* es abismal. Sin embargo, la importancia que, en todas ellas, se sigue proporcionando a la belleza corporal de la mujer refuerza muchas de las disposiciones básicas de la feminidad hegemónica.

Y es que como afirma Ángela McRobbie (1998), las productoras culturales de estas revistas se consideran a sí mismas como creadoras de un producto dirigido a ellas mismas y a sus amigas, lo que, a su vez, indica un mundo de valores culturales, gustos y compromisos fuertemente articulados que configuran una potente afinidad, la cual permite determinar los contenidos que triunfarán y aquellos que fracasarán. Hay una fuerte sentido de estilo y de gusto común y afín, que hace que las directoras atribuyan el éxito de la publicación al instinto de que aquello que ellas y sus amigas quieren leer o ver resulta igualmente atractivo para su audiencia, la cual es mayoritariamente femenina. Se identifican con las lectoras de la revista, identificación que se fundamenta en el reconocimiento de similares esquemas de percepción y apreciación de la realidad- gusto de género- .

En cuanto a las revistas de decoración debemos señalar que tienen un público fiel que es mayoritariamente femenino, pues sus consumidoras son mujeres en un 80/90% de los casos, dependiendo de la revista. Siguiendo los dictados de la feminidad hegemónica que asume una mayor preocupación femenina por cuestiones estéticas, estos datos parecen mostrar que las mujeres son las principales encargadas de atender a los requerimientos decorativos de sus hogares.

Por último, debemos destacar el perfil del sector de las revistas de información televisiva, en donde la influencia de la variable género es más moderada, aunque con un ligero sesgo a favor del público femenino (55.2% de mujeres frente a un 44.8% de varones).

## Las revistas para hombres

Aunque pocas de ellas se encuentran en el ranking de las 10 revistas más vendidas, sí se puede hablar de tres grandes grupos temáticos que están orientados al consumo por parte de los hombres. Se trata de las revistas del motor (superando el 90% de lectores en todas las revistas), de divulgación científica (valores que rondan o superan el 60% de lectores en todas ellas) y el grupo temático denominado “estilo de vida” (superando el 90% de lectores en todas las revistas). Si se analiza la tabla VI se observa que las revistas dedicadas al mundo del motor ocupan la cuarta casilla del listado; sin embargo, serán las revistas catalogadas como de “estilo de vida” donde se está observando una mayor efervescencia editorial.

Así, revistas tales como *Man*, *Maxim*, *For Him Magazine* o *GQ* aumentan sus ventas con el paso de los años al combinar en sus páginas temas diversos que son del “gusto masculino”, tales como deportes, cine, televisión y chicas. Así, y al igual que las revistas femeninas tienen en sus portadas a mujeres de gran belleza, este tipo de publicaciones también suelen incorporar en su portada a féminas que muestran su cuerpo. En suma, la idea de la mujer como objeto para ser mirado y admirado se ratifica en la exposición pública del cuerpo femenino en el exterior de estas revistas.

A su vez y con respecto a las revistas de información general, con difusión mensual o inferior (semanales, quincenales, bisemanales, trisemanales de información general) y en los que se incluyen títulos tales como *Cambio 16*, *Época*, *Interviú* o *Tribuna*, parece ser que su lector mayoritario sigue siendo preferentemente masculino (63.9% de lectores frente a un 36.1% de mujeres), en especial *Interviú*, por el contenido erótico de la revista.

### **2.3.2. La lectura de prensa diaria**

En cuanto al perfil de los lectores de prensa diaria, hemos analizado los datos obtenidos en diversos estudios. En primer lugar, señalamos las conclusiones derivadas de la Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España (2002/2003). En dicha encuesta se recoge la siguiente tabla que sintetiza la frecuencia del hábito de lectura de prensa diaria de información general de varones y mujeres, y en el que se puede observar que los hombres leen prensa diaria de forma más habitual y constante que las mujeres, las cuales leen menos prensa diaria y cuando lo hacen es de forma más esporádica.

**Tabla VIII. Frecuencia del hábito de lectura de prensa diaria de información general**

	Todos o casi todos los días	De 3 a 4 días por semana	De 1 a 2 días por semana	Sólo los fines de semana	De 1 a 3 veces al mes	Casi nunca	Nunca
Hombre	33.3%	9.9%	15.7%	3.3%	6.2%	5.8%	22%
Mujer	18.4%	7.2%	16.4%	4%	6.8%	7.1%	35.5%

Estos datos son corroborados por otros estudios. Así, por ejemplo, en la investigación sobre los hábitos de lectura y compra de libros de la Comunidad Valenciana (2004) un 83.5% de los varones encuestados y un 57% de mujeres constatan que leen este tipo de prensa. En consecuencia, se puede concluir que los varones leen más periódicos que las mujeres. Asimismo, cuando se inquiriere sobre la frecuencia de lectura de este tipo de documentos se observa que los varones son los que los leen con mayor frecuencia. En un estudio similar realizado para Cataluña (2004)<sup>12</sup> se obtienen resultados muy similares, aunque el porcentaje de mujeres que leen periódicos es más alto que en la encuesta valenciana (87.3% de hombres lectores frente a un 74.5% de mujeres lectoras). Por otra parte, el barómetro de hábitos de lectura y compra de libros, para el año 2003, declara que el 73.3% de los lectores encuestados leen prensa diaria, frente al 54.9% de lectoras que dicen leerlos.

Con respecto a la lectura de prensa diaria deportiva, la Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España (2002/2003) muestra los datos que se recogen en la tabla IX y que son corroborados por otros estudios. Así, por ejemplo, en la investigación sobre los hábitos de lectura y compra de libros de la Comunidad Valenciana (2004) se observa que un 34,2% de los varones, frente a un 3.8% de las mujeres encuestadas declaran que lee periódicos deportivos. Con respecto a la investigación catalana, ya citada, se mantienen las diferencias (21.8% de varones frente a un 2.5% de mujeres). A su vez, en el barómetro de hábitos de lectura y compra de libros (2003) se constata que el 43.2% de los encuestados leen este tipo de prensa, frente al 7.1% de encuestadas. El deporte sigue siendo un mundo masculino que se refleja en la mayor disposición masculina para la lectura de revistas y periódicos de temática deportiva.

**Tabla IX. Frecuencia del hábito de lectura de prensa diaria deportiva**

	Todos o casi todos los días	De 3 a 4 días por semana	De 1 a 2 días por semana	Sólo los fines de semana	De 1 a 3 veces al mes	Casi nunca	Nunca
Hombre	18.1%	7.9%	12.8%	3.1%	7.1%	7%	39.4%
Mujer	1.9%	1.2%	2.5%	4.2%	1.9%	6.5%	78.5%

Con respecto a la lectura de periódicos económicos, hemos obtenido los datos estadísticos que se muestran en el estudio sobre los hábitos de lectura y compra de libros de la Comunidad Valenciana (2004), en donde se observa que un 4.3% de los hombres encuestados leen este tipo de diarios, frente a un 0.7% de mujeres. Asimismo resultados similares se derivan del estudio catalán, en el que el 2.6% de los hombres encuestados declaran leer este tipo de prensa diaria, frente a un 0% de mujeres.

### **3.- Conclusión**

Los datos estadísticos que se han manejado nos permiten concluir que las mujeres leen más libros y revistas que los varones, pero menos prensa

<sup>12</sup> [http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Habitos\\_de\\_lectura\\_en\\_Cataluna\\_2004.ppt](http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Habitos_de_lectura_en_Cataluna_2004.ppt)

diaria que estos. Asimismo, también podemos corroborar la existencia de diferencias de género en las preferencias temáticas de unos y otras, lo que nos induce a concluir que la elección de prácticas y consumos culturales está influenciada por la existencia de un “gusto de género”, al menos en los que se refiere al consumo de libros, revistas y periódicos.

La feminidad y masculinidad hegemónicas marcan los límites de lo posible y deseable para cada uno de los géneros, induciendo a elegir un determinado tipo de bienes y consumos. Sin embargo, y como ya se ha matizado en la introducción a esta addenda, el ser humano no es un sujeto pasivo que asume acríticamente los dictados establecidos desde el orden social. De modo que también se pueden adoptar consumos y prácticas que no se adecuen al estereotipo de género. En este sentido, es interesante destacar que hay hombres a los que les gusta la literatura romántica, a mujeres a los que no les gusta este tipo de lectura, féminas que parecen preferir los relatos de ciencia-ficción, varones que leen prensa del corazón e incluso algunos que gustan de hojear las revistas femeninas y de decoración. A su vez, también hay mujeres que leen revistas de motor o las catalogadas como de “estilo de vida”- *Man, CQ*.

Llegados a este punto, y como colofón al pequeño estudio que hemos emprendido, queremos destacar este tipo de prácticas contrahegemónicas que, aunque pequeñas en cuanto a porcentaje, son muy significativas, en la medida que suponen elecciones no acordes al estereotipo de género. En consecuencia, planteamos la necesidad de que estudios cuantitativos, como los que sirven de base para esta addenda, se complementen con otras investigaciones de corte cualitativo que permitan descubrir y sacar a la luz el sistema de creencias que induce las elecciones culturales de la audiencia femenina y masculina, haciendo especial hincapié en las razones que unos y otras dan para elegir aquello que va en contra del estereotipo.

#### **4.- Bibliografía**

AGUSTÍN PUERTA, M. (1998). Moda, modernidad y modelos de mujer: algunas revistas femeninas: Letras, Telva, El hogar y La moda. Moda y Sociedad. En VV.AA., *Estudios sobre educación, lenguaje e historia del vestido*. Granada, Universidad de Granada.

BOURDIEU, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus. (Trabajo original publicado en 1979).

CARRINGTON, K., & BENNETT, A. (1999). Las “revistas de chicas” y la formación pedagógica de la chica. En C. LUKE (Comp.), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana* (pp. 144-159). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1996).

CLANCY, K. (1994). Tania Moldeski: Amar plenamente. En M. BARKER & A. BEEZER (Eds.), *Introducción a los estudios culturales* (pp. 133-148). Barcelona, Bosch

CONNELL, R.W. (1995) *Masculinities: knowledge, power and social change*. Cambridge, Polity Press. (Traducción al castellano: *Masculinidades*. México, UNAM, 2003).

CONNELL, R.W. (2004). *Gender*. Cambridge, Polity Press. (Trabajo original publicado en 2002).

DAVIES, B. (1994). *Sapos y culebras y cuentos feministas. Los niños de preescolar y el género*. Madrid, Cátedra. (Trabajo original publicado en 1989).

DAVIES, B. (2003) *Shards of glass. Children reading & writing beyond gendered identities*. Revised edition. Creeskill, Hampton Press. (Trabajo original publicado en 1993).

FRANCIS, B. (1999) Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research, *Gender and Education*, 11(4), 381-393.

FRANCIS, B. (2001) Beyond postmodernism: feminist agency in educational research. En FRANCIS, B. y SKELTON, C. (Eds.) *Investigating gender. Contemporary perspectives in education*. Buckingham, Open University Press, 65-76.

GIDDENS, A. (1995). *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra. (Trabajo original publicado en 1992).

LONDON FEMINIST SALON COLLECTIVE (2004) The problematization of agency in postmodern theory: as feminist educational researchers, where do we go from here?, *Gender and Education*, 16(1), 25-33.

McROBBIE, A. (1998). More!: nuevas sexualidades en las revistas para chicas y mujeres. En J. CURRAN, D. MORLEY, & V. WALKERDINE (Comps.), *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 263-296). Barcelona, Paidós. (Trabajo original publicado en 1996).

MATTINGLY, M. J. & SAYER, L. C. (2006). Under pressure: gender differences in the relationship between free time and feeling rushed. *Journal of Marriage and Family*, 68, 205-221.

PURDIE, S. (1994). Janice Radway: Leyendo el romance. En M. BARKER & A. BEEZER (Eds.), *Introducción a los estudios culturales* (pp. 165-182). Barcelona, Bosch.

RALDÚA MARTÍN, E. V. (2001). Comparación internacional de los empleos del tiempo de mujeres y hombres. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 94, 105-126.

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, M.C. & PEÑA CALVO, J.V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 112, 165-196.

SAYER, L. C. (2005). Gender, time and inequality: trends in women's and men's paid work, unpaid work and free time. *Social Forces*, 84(1), 285-303.

TOBÍO SOLER, C. (2005). *Madres que trabajan. Dilemas y estrategias*. Madrid, Cátedra.

## 5.- Webgrafía

<http://www.federacioneditores.org/SectorEdit/Documentos.asp>. Se recoge una relación de los distintos Barómetros publicados por la Federación de Gremios de Editores de España.

[http://www.observatorio-lectura.info/extremadura/documentos/Ext\\_Hab06.pps](http://www.observatorio-lectura.info/extremadura/documentos/Ext_Hab06.pps). Se recoge el estudio sobre Hábitos de lectura y compra de libros en Extremadura, publicado por el Observatorio del Libro y la Lectura en Extremadura.

<http://www.mcu.es/estadisticas/MC/EHC/Presentacion.html>. Página web que da entrada a la "Encuesta de hábitos y prácticas culturales 2002-2003", elaborada por el Ministerio de Cultura.

<http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/InDStatLista.do?idvariab le=120>. Pagina web que da acceso a los datos estadísticos publicados por la consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía, referidos a la lectura de revistas deportivas.

<http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Habitos de lectura en la Comunidad Valenciana 2004.ppt> Se recoge el estudio sobre Hábitos de lectura y compra de libros en la Comunidad Valenciana.

<http://www.mcu.es/libro/docs/MC/CD/Habitos de lectura en Cataluna 2004.ppt> Se recoge el estudio sobre Hábitos de lectura y compra de libros en Cataluña.

<http://www.infoamerica.org/TENDENCIAS/tendencias/tendencias06/pdfs/35.pdf> Se recoge datos sobre el Estudio General de Medios, en el que se analiza la audiencia de revistas semanales y mensuales. Los datos estadísticos recogidos en este documento, y en el siguiente, han sido la base en la que nos hemos apoyado para realizar el epígrafe relacionado con las diferencias de género en la lectura y compra de revistas

<http://www.telefonica.es/sociedaddelainformacion/pdf/publicaciones/tendencias/34.pdf> Complementa al estudio anterior, al completar información sobre el Estudio General de Medios.

