

Transformaciones en las prácticas culturales de los jóvenes. De la lectura como ocio y consumo a la fragmentación neotecnológica

Es un tópico generalizado afirmar que asistimos a una crisis del mundo de la lectura y que el libro está en clara decadencia frente a otros objetos culturales dentro del ámbito juvenil. No obstante, los estudios empíricos (mayormente cuantitativos) no lo corroboran así, y los jóvenes siguen leyendo más que los adultos. La lectura sigue inscrita en los códigos educativos actuales como una fuente de legitimación y de ganancia de capital cultural imprescindible. Más bien a lo que se asiste es a una dislocación del orden cultural derivado, entre otras cosas, de la irrupción de las nuevas tecnologías y ofertas mediáticas. El lector joven está habituado a la hipertextualidad y a la lectura en pantalla, acumulando prácticas de lectura nuevas y singulares. Las tecnologías han roto el “orden de la lectura”, el canon clásico de consumo de libros, que acaba compitiendo con otras prácticas mediáticas y produciendo lectores de contornos múltiples y caóticos. Una especie de zapping cultural ha deformado la lectura como método de culturización y ocio desinteresado alimentando posturas apocalípticas que alertan de lo patológico del fenómeno. Es en ese momento de fragmentación y complejidad de las prácticas de lectura tradicionales en el que nos situamos.

Crisis, ¿qué crisis?

“Hasta que dure la actividad de producir textos a través de la escritura (en cualquiera de sus formas) seguirá existiendo la actividad de leerlos al menos por parte de alguna parte de la población. Se seguirá leyendo mientras hay personas (las mismas u otras) que sigan escribiendo para que cuando escriban sea leído por alguien; y todo ello nos hace pensar que esta situación continuará existiendo durante algún tiempo”.

(Petrucci, 2001: 593) “La noche” no se entiende, en la mayoría de los casos, sin unos ritos esenciales. En los locales de moda, por ejemplo, es preceptivo la música elevada, una penumbra combinada con luces intensas, una estética propia de cada local y para cada estilo de joven. En efecto, pese a que pueda parecer lo contrario, dentro del ambiente nocturno existen muchos estilos diferenciados, muchos tipos de jóvenes diversos, pero con una característica común, en todos ellos, el alcohol que junto con algunas otras sustancias no tan mayoritarias juega un papel primordial y fundamental.

“Hasta que dure la actividad de producir textos a través de la escritura (en cualquiera de sus formas) seguirá existiendo la actividad de leerlos al menos por parte de alguna parte de la población. Se seguirá leyendo mientras hay personas (las mismas u otras) que sigan escribiendo para que cuando escriban sea leído por alguien; y todo ello nos hace pensar que esta situación continuará existiendo durante algún tiempo”. (Petrucci, 2001: 593)

El cuadro de la producción y circulación de los textos en forma de libro en el ámbito de la cultura escrita de la tradición occidental parece dibujar un continente armoniosamente homogéneo, basado en un canon uniformemente aceptado y sobre reglas de ordenación respetadas. Sin embargo, cabe desmentir tal panorama por la aparición de recurrentes síntomas de desestabilización y continuas alarmas de crisis que conciernen a la lectura por lo que las incertidumbres y contradicciones del programa aumentan y las demandas de intervención estatal resultan opresoras. ¿Existe en efecto una crisis de lectura y del libro especialmente en las jóvenes generaciones?

Pese a que la formación de lectores es una de las prioridades educativas, sólo hasta hace muy poco se ha comenzado a plantearse un análisis sistemático acerca de las prácticas de lectura de la población. Curiosa paradoja, la lectura es reconocida por legos y expertos como el mejor vehículo para transmitir el conocimiento, pero rara vez se ha convertido ella misma en objeto de conocimiento. Por esto en las discusiones y programas en torno a la lectura prospera la opinión antes que los estudios (“antes se leía más”, “en nuestro país no se lee”); los presupuestos ideológicos (“leer nos hará mejores”, “formar lectores es la mejor manera de alcanzar el desarrollo”), no investigaciones rigurosas. Esto nos condena a oscilar entre diagnósticos catastrofistas y campañas y programas que los pretenden encarar sin saber bien a bien qué relación tienen hacia la lectura y los diferentes objetos de la cultura escrita (libros, revistas, periódicos) los niños, jóvenes y adultos de nuestros países. (1)

(1)
En Francia la situación es distinta, aunque dista de ser satisfactoria. Desde 1955 -fecha en la que se publicó la primera encuesta- hasta el día de hoy, la conducta lectora de los franceses ha sido objeto de estudio e investigación por parte de analistas e instituciones dedicadas a la educación y la cultura. Formuladas con regularidad, las encuestas son ampliamente comentadas por la prensa y tomadas en consideración por los responsables de las decisiones políticas y culturales. A lo largo de varias décadas se han convertido en un “termómetro” para evaluar los cambios en los comportamientos de las diferentes generaciones y grupos. También para medir la efectividad de las propias políticas públicas relacionadas.

(2)
El Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros ha sido realizado aplicando como metodología la realización de 16.000 encuestas telefónicas a personas mayores de 14 años, de las que 4.000 fueron aleatorias y 12.000 dirigidas a lectores de libros. El error muestral estimado es del 1,6% en la muestra general y del 0,9% en la muestra de lectores. Vid. Joëlle Bahloul (2002).

En términos cuantitativos no parece oportuno dejarse llevar, al menos ahora, por el desencanto. El *Barómetro de Hábitos de Lectura y Compra de Libros*, (2) recogido en un informe elaborado por “Precisa Research” para la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE) para 2002 indicaba que un 47% de la población española no lee nunca o casi nunca, pero no es así como se refleja entre los jóvenes, quienes parecen leer más que sus padres, así como las mujeres más que los hombres. En principio, los citados datos reflejan que se mantiene estable el porcentaje de población que practica el hábito de la lectura y que tan sólo un 0,8% de los hogares españoles no cuentan con ningún libro. En cuanto al hábitat, el estudio confirma una vez más que se lee más en las grandes ciudades (el 67,5% de los residentes en ciudades de más de un millón de habitantes son lectores) que en los municipios más pequeños (en 2002 leyeron algún libro sólo un 46% de los residentes en municipios de menos de 10.000 habitantes). Por nivel de estudios, en el Barómetro correspondiente al año 2002 se advierte la relación más contundente: a mayor nivel de estudios, mayores índices de lectura. Asimismo se observa, según los datos proporcionados por el Barómetro, que hay más lectores entre las personas que tienen estudios de Bachillerato, Formación Profesional y BUP. Dado que la proporción de la población urbana tiende a crecer, así como su formación, cabe esperar al menos sin pesimismo, el porvenir de la lectura. Máxime si tenemos en cuenta que las generaciones futuras obtienen los mayores índices de lectura. En efecto, en relación con el factor edad, el Barómetro muestra en sus datos que cuanto mayor es la edad menor es el porcentaje de lectores. Por segmentos de edad, los más lectores en el año 2002 fueron los jóvenes de 14 a 24 años, grupo que ofrece una tasa de lectores de un 70,2%. Tampoco parece que la utilización de las nuevas tecnologías suponga una merma significativa de la práctica de leer: el informe refleja asimismo que el uso de Internet es más frecuente entre los lectores (un 36,7% de éstos son internautas) que entre los no lectores (16,2%). Además, uno de cada cinco lectores usuarios de Internet lee o consulta libros a través de la

Red, porcentaje que se sitúa en un 5,3% entre el total de los españoles, lectores o no.

En la misma línea, la *Encuesta sobre hábitos de lectura a jóvenes españoles* (2002), que incluye los datos de 3600 cuestionarios aplicados a jóvenes de 15 y 16 años, establece un porcentaje (en esa franja de edad) de 36% de lectores frecuentes (más de una vez por semana) y 38% de lectores ocasionales (más de una vez al trimestre). Sólo un 25% no lee nunca o casi nunca que, comparado con el mismo dato para adultos (un 45%), nos informa de que los adolescentes leen algo más que estos últimos. En general, se desprende también de este estudio que la mayoría de los chicos y chicas aumenta la frecuencia de lectura con la edad y que no sólo leen libros sino que la oferta de consumo cultural se ha diversificado e incrementado en los últimos tiempos. Gran parte de los encuestados responde que le gusta leer (45%) e incluso que le gustaría leer más (47%) precisamente porque leen por placer (53%). Un par de datos más pueden ser interesantes: i) las mujeres leen significativamente más que los hombres (44% de lectoras frecuentes frente al 27% de lectores frecuentes) y ii) el nivel de estudios de los padres influye significativamente en los hábitos lectores de los jóvenes (el capital cultural se transmite).

En cualquier caso, cabe cuestionarse hasta que punto el análisis cuantitativo, sembrado de preguntas *legitimadoras* puede contribuir a una comprensión profunda de los procesos de lectura. Autoras como Bahloul (2003) al reubicar la lectura en el tejido de las relaciones simbólicas y reales de los lectores, pone de manifiesto las limitaciones de una aproximación así pues muestra cómo lo que determina la cualidad de un lector en tanto tal, no es sólo qué o cuánto lee, sino la manera en que capitaliza la lectura en su vida social, afectiva, política o laboral, cómo y por qué se llega a la lectura, qué o quiénes influyen en ella, cómo se socializa, etc. O, para decirlo coloquialmente, la forma en que a través de la lectura el lector se planta en el mundo; puesto que en las diferencias cuantitativas de la lectura de libros, hay que ver variaciones cualitativas en la relación individual con el libro y la cultura legítima, definida así por las instancias dotadas de autoridad cultural. Pues en la sociedad contemporánea que privilegia la comunicación virtual y cibernética, el libro impreso, el libro-objeto es más que nunca un mundo en sí, una historia, una manera de ver el mundo y de transmitirlo.

Leer y escribir

“La escritura acumula, almacena, resiste al tiempo mediante el establecimiento de un lugar y multiplica su producción por el expansionismo de la reproducción. La lectura no se garantiza contra el desgaste del tiempo (se olvida y se la olvida), no conserva la experiencia lograda (o lo hace mal), y cada uno de los lugares por donde pasa es una repetición del paraíso perdido” (Michel de Certeau, 1990, 251).

Este texto Michel de Certeau establece una distinción esencial entre lo escrito, de carácter duradero y conservador, y sus lecturas, que pertenecen al orden de lo efímero, lo plural, de la invención. La lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás.

En el pasado siglo XX, casi todas las campañas de alfabetización de masas conducidas a niveles nacionales o mundiales, en países avanzados o

excolonias, han incidido ante todo en potenciar y difundir la capacidad de leer, no la capacidad de escribir. Tal elección ha sido el fruto de un planteamiento consciente de carácter pedagógico de las instituciones que en todo el mundo han elaborado diversas ideologías y metodologías del aprendizaje: la escuela estatal y confesional; el aparato bibliotecario, creador de la ideología democrática de la lectura pública; la industria editorial, interesada en la constitución de un público cada vez más amplio de lectores, etc. No obstante, en la base de esta elección universal hubo algo más: la conciencia de que la lectura era, antes de la llegada de la radio y televisión, el medio más adecuado para determinar la difusión de valores e ideologías, y además el que más fácilmente se puede regular una vez se controlasen los procesos de producción y sobre todo de distribución y conservación de los textos; mientras que la escritura es una actividad individual y más o menos libre, que se puede ejercitar casi de cualquier modo y en cualquier lugar, y con la que se puede producir lo que se quiera al margen de casi todo control e incluso de toda censura.

Es cierto que se puede controlar incluso la producción escrita, tal y como ilustra Michel Foucault en *El orden del discurso* (1987). Sin embargo, el control de la lectura parece en comparación más directo y simple que aquel, pues para que funcione sólo es preciso que las lecturas del público a alfabetizar y educar (y por tanto, a adoctrinar), esto es los jóvenes, estén orientadas hacia un *corpus* de obras y no hacia otras. Con ello se establece un *canon* como valor indiscutible a asumir como tal. Se trata pues de un auténtico "orden del discurso" partiendo de la hipótesis de que en cualquier sociedad la producción del discurso es a la vez controlada, seleccionada, organizada y distribuida por medio de un cierto número de procedimientos que tienen la función de conjurar los poderes y los peligros, de gobernar los elementos aleatorios y de esquivar la pesada y temible materialidad (Foucault, 1987, 10-11). El análisis de este autor se refiere a la producción del texto, pero todo cuanto ha escrito puede aplicarse al uso del texto, es decir, a la lectura.

La enseñanza de la lengua escrita, actualmente inseparable de la escolarización, es ingrediente esencial del libro. El texto resume cuatro siglos de innovaciones para enseñar a leer y a escribir, algunas de las cuales han reaparecido varias veces. En el ámbito escolar, el análisis de Anne-Marie Chartier (2002) revela una institución escolar marcada por profundas contradicciones y paradojas. Sus argumentos conducen por caminos poco transitados, propios de quien ha estudiado las formas educativas del pasado, y al mismo tiempo ha mantenido una estrecha relación con maestros y estudiantes de la actualidad. La conciencia del devenir histórico de la escuela actual, aclara la autora, permite actuar en el presente de una manera menos ingenua y por tanto ni en términos de visión apocalíptica ni de entusiasmo desmedido por la transformación de aquélla. De hecho, el texto muestra cómo se formaron en diversas épocas muchas características de la escuela que ahora se suponen naturales: la educación básica como derecho y obligación de todo individuo; la imagen de una profesión docente anclada en un conocimiento científico; el consenso legítimo en torno a los contenidos escolares mínimos; la adopción o el rechazo de innovaciones pedagógicas y parámetros de éxito escolar; y aun la creencia en la posibilidad de democratizar la cultura (ahora sí) vía cibernética.

La lengua escrita nunca se ofrece a la población mayoritaria de un país de manera desinteresada. Esta herramienta cultural siempre se entrega a

condición de que los aprendices acepten realizar otros trabajos y asimilar otros contenidos, algunos más explícitos, otros más bien ocultos. El resultado ha sido la prolongación paulatina y deliberada de los años de escolarización obligatoria. Con cada paso creció también el conjunto de los excluidos. ¿Cómo explicar, a pesar del continuo aumento de los años escolares, apunta la autora, la magnitud creciente de lo que en Francia se llama iletrismo, es decir la incapacidad de “leer” al nivel requerido por la vida urbana actual? Así parece que se aleja cada vez más la esperanza de llevar a todos las herramientas básicas de la lengua escrita. El sistema escolar norteamericano tiende cada vez más a separar una enseñanza de elite, instalada e impartida en los *colleges* más caros y preparados, basada en la cultura oficial y el absoluto respeto de los usos lingüísticos tradicionales, de una enseñanza de masas, tecnicista y de bajo nivel. Esta contraposición se evidencia por la creciente diferenciación entre una cultura juvenil mediática, volcada en la música de consumo, el cine, la televisión y los videojuegos y que deja en un plano secundario la lectura, limitada a obras de narrativa contemporánea y sobre todo de ciencia ficción y tebeos; y por otra parte una cultura juvenil tradicionalmente cultivada, basada en la lectura de libros, asistencia al teatro y al cine de calidad, en escuchar música clásica y en el uso sólo complementario de las nuevas tecnologías mediáticas. Una vez más en Estados Unidos la identificación del analfabetismo de masas se ha planteado sobre un programa de refuerzo y de cifras sociales de la lectura de libros. Europa presenta otra cara del problema, la de una crisis convulsiva de las empresas editoriales grandes y pequeñas, alteradas por un fenómeno de desculturización que arremete en todos los niveles contra el proceso de producción del libro, de lo cual dan cuenta la caza del autor y del libro de éxito. La frenética creación de literatura trivializada y el anclaje pasivo en autores del pasado, que llevan a una anulación de todo criterio de selección y que al no discriminar los productos que lanzan constantemente al mercado ni por el sello editorial, ni por el aspecto comercial ni por el precio, lleva a la anulación de todo criterio de selección.

En cualquier caso se trata de toda una paradoja educativa si consideramos los contenidos de aprendizaje que se consideran prioritarios y sobre los que se mide la capacidad lectora. Los contenidos que habían sido pensados para educar a los niños de las elites se convirtieron en un modelo para formar a los niños del pueblo. ¿A qué costo? En la segunda mitad del siglo XX, las referencias de esa cultura escolar, literaria y humanista son cuestionadas, por una parte, por la “cultura de masas” que difunden las industrias audiovisuales y, por otra, por las necesidades de las empresas de contar con técnicos calificados.

Un ingrediente clave en todo esto es la discusión sobre el sentido de la noción de *cultura*. Los acontecimientos de mayo de 1968 desconcertaron a los educadores y pedagogos occidentales. Mostraron que la esperanza de democratizar la cultura de la elite vía la escuela era una trampa, ya que justo esa cultura servía, como mostró Pierre Bourdieu (1977), para legitimar la exclusión encubierta por el acceso universal a la escuela media. Es decir, al ofrecer a todos, en principio, una misma educación, limitada únicamente por el mérito individual, la escuela pública ocultaba las distinciones de clase que daban ventaja a unos sobre otros. Por otra parte, hacia finales del siglo XX surgió la competencia de la cultura “popular” o “de masas” abriendo múltiples canales paralelos al escolar (cine, televisión, música, moda, entre otros). Esta oferta convirtió todo lo factible en mercancía. Expandió la sociedad de consumo, y a la vez logró invalidar cualquier política cultural, al colocarla en el

(3)

Un ejemplo teórico de esta concepción de la *cultura legítima* lo podemos encontrar constantemente en la prensa. En la presentación de una jornada sobre *La competencia lectora, clave del aprendizaje* (Marta Aguirregomezcorta, EL PAÍS/Educación - 31-05-2004) se plantean por parte del catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de Salamanca, Emilio Sánchez Miguel, dos grandes objetivos que se deben conseguir en cuanto a competencia lectora: "Que los alumnos sean capaces de leer sirviéndose únicamente de los ojos (es decir, que reconozcan las palabras con facilidad) y que puedan comentar un texto que no es suyo". "Porque lo importante es que comprendan lo que leen. Es la mejor manera de que disfruten". Lo asegura el profesor en Psicología y experto en motivación y comprensión lectora de la Universidad Autónoma de Madrid Jesús Alonso Tapia. "Muchos chicos con malos mecanismos lectores hacen que el proceso de comprensión resulte penoso. Y así disminuye la motivación".

(4)

La relación activo/ autor, pasivo/ lector debe ser modificada según Barthes gracias a un trabajo de re-escritura por el lector del texto escribible, es decir, de un texto plural que da pie a varias voces/ vías posibles. Barthes (1987) utiliza de forma conjunta en S/Z cinco códigos que devuelven al texto su polifonía. Tres de ellos escapan al apremio temporal: los códigos sémico, cultural y simbólico; los otros dos implican la irreversibilidad del tiempo: los códigos hermenéutico y proairético. Aunque el método parezca riguroso, metido en un sistema estrecho de codificación, en realidad responde a una voluntad de escritura sin límites y que no tiene relación con la búsqueda de un sistema de causalidad único o plural que daría lugar a una explicación cerrada del texto, a su interpretación definitiva.

(5)

Es interesante, sobre este tema, el libro de Manovich (2001).

terreno de la relatividad. Para analizar los efectos de esta última transformación, Chartier (2002) parte del pensamiento de uno de sus primeros mentores, Michel de Certeau (1990), y desarrolla para la escuela el concepto de cultura como práctica social y sentido práctico. Soslayando tanto la cultura "legítima" que suministraba la escuela pública y laica, (3) como la oferta abigarrada del mercado cultural, recuerda lo que De Certeau propuso como limitación radical: "sólo hay cultura si una práctica social tiene sentido para la propia persona que la efectúa, si sus acciones son portadoras de sentido en sí mismas, y no para obtener otras cosas."

La misma precaución debe asumirse respecto al término *literatura*. "Literatura" es, desde luego, un término muy problemático pues tiene las connotaciones de lo bueno y lo verdadero. A este respecto es interesante la sugerencia que hacía Barthes (1987) en S/Z de que los textos producían sentido de acuerdo con cinco tipos de códigos que los recorrían, (4) y algunas investigaciones han logrado demostrar (Sarland, 2004) que todos esos códigos podían verse en acción cuando un niño o adolescente que lea y respondía a las obras de ficción de autores "populares". Es obvio que investigar únicamente la operación mecánica de los códigos no daría una explicación suficiente al problema de la respuesta y hace falta una investigación cultural más amplia. Lo importante es subrayar que se trata de jóvenes que leen esas obras de ficción, en el formato que sea, lo que tienen que decir acerca de ellas, y lo que tienen que decir acerca del mundo en general en relación con esas obras. En definitiva que la naturaleza de lo que hasta ahora hemos llamado "respuesta" es un concepto mucho más amplio de lo que normalmente imaginamos. Los libros, los textos, no son más que una parte de la elaboración social de sentido a la que llamamos cultura, con la idea de reubicar la "respuesta" en una estructura cultural más amplia, puesto que es la mezcla, en la cual se combinan de manera inextricable lo aprendido y lo vivido, lo que guía la observación de una nueva situación.

El otro elemento relevante tiene que ver con cómo la educación ha de encontrar caminos para abordar esos libros o textos no incluidos en el canon tradicional y propios de la literatura popular, puesto que tal vez puedan brindar una experiencia de lectura tan "valiosa" como la que tradicionalmente atribuimos a la ficción de "calidad".

Por su parte, la escritura hipertextual es el correlato de la lectura hipertextual. En el mundo de los textos electrónicos pueden anularse tres restricciones consideradas desde siempre como imperiosas (5). La primera es la que limita de modo estricto las posibles intervenciones de lector en el libro. En el texto electrónico no sólo puede el lector someter los textos a múltiples operaciones (confeccionarles índices, anotarlos, copiarlos, desplazarlos, recomponerlos, etc.); más aún, puede convertirse en coautor. La distinción, visible de inmediato en el libro impreso, entre la escritura y la lectura, entre el autor del texto y el lector del libro, se borra en provecho de una realidad diferente: el lector ante la pantalla se convierte en uno de los actores de una escritura múltiple y no acabada, o por lo menos se halla en posición de constituir un nuevo texto a partir de fragmentos cortados y conjuntados. La segunda restricción es la imposible exhaustividad, el ensueño de una biblioteca universal que reuniría todos los libros publicados desde siempre (Borges). La electrónica, que permite la comunicación de textos a distancia anula la distinción, hasta ahora imborrable, entre el lugar del texto y el lugar del lector. Además, la tercera cosa que ha cambiado radicalmente con la escritura hipertextual ha sido la idea

sacralizada de que la escritura es una actividad sólo reservada a las élites literarias, a los intelectuales, y que está frontalmente reñida con las pantallas de las nuevas tecnologías y de las nuevas generaciones. Los desacreditados *screen-agers*, se han convertido en unos expertos grafómanos (en formato de *messenger*, cuadernos de bitácora o correos electrónicos), y si bien salen ágrafos de la escuela, pues supuestamente no les enseñan a escribir ni muchos menos les inducen al placer de la lectura (todo es lo mismo), se citan masivamente a la salida de clase para escribir frenéticamente durante horas en las mensajerías instantáneas de la Red. (6) Lo harán con faltas de ortografía, con vocabulario inventado y con una sintaxis y sindéresis que recuerda mucho a los experimentos vanguardistas, la escritura automática y simultánea de los surrealistas o la intertextualidad multimedia de los setenta; en definitiva dedican su tiempo a aquel placer solitario de la escritura del que hablaba Barthes.

El lector joven

La literatura juvenil está actualmente tan arraigada en el universo escolar que resulta difícil imaginar que antes no fuera así. Describir la historia de esta conquista territorial, pacífica pero ambivalente, permite actualizar algunas concepciones de la infancia que durante mucho tiempo fueron antagonicas. En los medios privilegiados donde se dispone de tiempo, los juegos infantiles eran concebidos como algo que debía a la vez dar placer en el momento y servir para un futuro lejano, el de los estudios. Ciertas lecturas recreativas bien elegidas debían crear “el gusto por leer” sin ayuda y ser un trampolín hacia otras lecturas escolares futuras. En cambio, en los medios populares, la lectura “por placer” era un peligroso estímulo para la pereza. En el solitario encuentro cara a cara con la página, los niños se retiran de los intercambios con otras personas, se encierran en lo imaginario en vez de enfrentar la realidad, prefieren el mundo de las palabras al mundo de las cosas. ¿Cuáles son las condiciones que permitieron que la concepción de la lectura surgida de la educación burguesa se implantara poco a poco entre los niños del pueblo? ¿Y cuál puede ser la función escolar de los libros en la época de los nuevos medios audiovisuales de comunicación?

La expansión de la educación primaria en la Europa del siglo XIX propició el crecimiento de otro sector importante del público lector: los niños y adolescentes. Durante gran parte del siglo su formación siguió siendo no obstante rudimentaria. El surgimiento de una floreciente industria de literatura infantil y adolescente es parte del proceso que Philippe Ariès denomina la “invención de la infancia”, la definición de la infancia y la adolescencia como fases específicas de la vida, con sus propios problemas y necesidades. Las historias se ambientaban en lugares exóticos a fin de captar la imaginación infantil y todas tenían un final feliz y moralizante, y difundían un mensaje tradicional tras plantear un escenario burgués sin que el catolicismo constituyera un impedimento (Lyons, 2001: 564). Así prosperaron diversas formas de literatura infantil que se desarrollaron estimulando el apetito por parte de los jóvenes de magia y fantasía, y de todas ellas, las más populares fueron los cuentos de hadas. En realidad es así como se bautizaron y edulcoraron los cuentos populares campesinos, cambio que señala su importancia como literatura ahora expresamente destinada a los jóvenes.

El lector consumidor por su parte reacciona de modo igualmente irracional, ya que las instituciones –sobre todo la escuela– adeptas desde siempre al

(6)

Las cifras hablan de más de cien millones de fanáticos globales del *messenger*, de entre 12 y 25 años, que todos los días utilizan las mensajerías instantáneas. En España, según las últimas audiencias de Nielsen / Netratings, este servicio ya cuenta con seis millones y pico de usuarios activos.

mantenimiento y difusión del *canon* tradicional de la lectura y sus valores han perdido fuerza y capacidad de influir. Aquél se comporta pues en el mercado del libro de modo desordenado e imprevisible: compra y no compra, elige y no lo hace, sigue un vector y luego cambia. Comienzan pues a aparecer en áreas diversas síntomas de explícito rechazo del *canon* tradicional por parte de sectores del público cada vez más amplios y conscientes; y parecen condicionados no tanto por el mercado sino más bien por orientaciones ideológicas propias.

No es la primera vez que un *canon* de textos escritos tradicionalmente aceptado se cuestiona parcialmente o en su totalidad. En el mundo contemporáneo ha ocurrido en el caso de las lecturas de una categoría social débil de consumidor de libros como es la población joven, pero que posee potencialmente el hábito de la lectura por disponibilidad de tiempo libre. Los jóvenes no consiguen casi nunca programar sus lecturas ni colocarlas ordenadas en un determinado *canon*, ya que por su falta de poder económico y político no dominan un espacio bibliotecario ni tienen la disponibilidad para crearse uno propio, y por tanto leen libre y caóticamente todo lo que encuentran a mano, mezclando géneros y autores, disciplinas y niveles, y así si bien de modo inconsciente, critican y a la vez ignoran el *canon* oficial y sus jerarquías de valores, al margen de los cuales actúan y eligen los textos a leer. La cuestión que cabe plantearse es si ignoran porque protestan o protestan por ignorancia. Entre ambos vértices de este dilema se sitúan y oscilan los episodios de rechazo del *canon* actual que es posible individualizar en la lectura cotidiana más allá de las experiencias organizadas relevantes.

Hay pues una diferencia de actitud en la lectura entre las prácticas del estudio y las del consumo, entre leer para aprender, para recordar y para formarse, y leer por leer, por pasar el tiempo, sólo para divertirse. ¿Puede resultar atractivo lo que se ha vuelto obligatorio? Actualmente las cifras de edición y hábitos de lectura de los jóvenes revelan el hecho de que cada vez está más difundida la lectura consumista que rechaza en nombre de una absoluta libertad lectora cualquier sistema de valores y actitud pedagógicas, con cierta reivindicación de su derecho a no dejarse influenciar y la legitimidad de su rechazo a toda clase de condicionamientos o sugerencias externas en la elección de sus lecturas, conscientemente orientadas a conseguir el más puro y simple entretenimiento. Algo que se ha originado a causa de la crisis de las estructuras institucionales e ideológicas que hasta ahora habían sustentado el anterior “orden de la lectura”, es decir, la escuela como pedagogía de la lectura dentro de un determinado repertorio de textos autoritarios, la iglesia como divulgadora de la lectura orientada hacia fines piadosos y morales; y la lectura progresista y democrática que centraba en la lectura un valor absoluto para la formación del ciudadano ideal. Pero también es fruto de una poderosa alfabetización de masas, del acceso a los textos de un número mucho más elevado de lectores, de la crisis de oferta de la industria editorial respecto a una demanda caóticamente nueva en términos numéricos y de gusto.

Pese a que existen muchos trabajos recientes sobre el tema de la respuesta de los lectores frente a la literatura, son pocos los estudios que analizan directamente lo que hacen los propios lectores jóvenes con los libros que leen, sobre todo cuando leen de manera voluntaria, tal vez no sancionada explícitamente por el mundo escolar. Un elemento importante que es común a los trabajos de Fry (1985) y Sarland (2004) es su capacidad para hacer que hablen los jóvenes y demuestren una respuesta empática a lo que tienen que

decir acerca de los libros que están leyendo. Es muy frecuente que en otros trabajos de este tipo nuestra información acerca de las respuestas de los jóvenes escolares se base en escritos que ellos mismos hacen, lo que inevitablemente introduce una dimensión adicional por la cual deben filtrarse sus respuestas.

Nuevas tecnologías

Contrariamente a lo que sucedía en el pasado, hoy en día la lectura ya no es el principal instrumento de culturización; ésta ha sido desbancada en la cultura de masas por la televisión, cuya difusión se ha realizado de un modo rápido y generalizado, en los últimos cuarenta años. (7) Para cada vez más personas se va convirtiendo en casi su único y exclusivo alimento intelectual. Así por ejemplo, al cumplir 18 años un estadounidense promedio ha visto quince mil horas de televisión, una cantidad muy superior al tiempo que pasó en las aulas escolares. (8) La situación europea y la japonesa son, desde este punto de vista, similares a la estadounidense, aunque no se presentan con las mismas características. En general, se puede afirmar con seguridad que hoy día en todo el mundo el papel de información y de formación de las masas, que durante algunos siglos fue propio de la producción editorial, y, por tanto, “para leer”, ha pasado a los medios audiovisuales, es decir, a los medios para escuchar y ver, como su propio nombre indica.

Como expone Armando Petrucci (2001), la lectura tradicional en nuestro mundo tropieza conjuntamente con la competencia de la imagen y con la amenaza de perder los repertorios, los códigos y los comportamientos que inculcaban las normas escolares o sociales. A esa primera “crisis” viene a añadirse otra, todavía minoritaria y desigualmente sensible según los países: la que transforma el soporte de lo escrito y que, por ello, obliga al lector a nuevos gestos, a nuevas prácticas intelectuales.

En efecto, por primera vez el libro y la restante producción editorial encuentran que tienen una función con un público, real y potencial, que se alimenta de otras experiencias informativas y que ha adquirido otros medios de culturización, como los audiovisuales; que está habituado a leer mensajes en movimiento; que en muchos casos escribe y lee mensajes realizados con procedimientos electrónicos; que además, está acostumbrado a culturizarse a través de procesos e instrumentos costosos y muy sofisticados; y a dominarlos, o a usarlos, de formas completamente diferentes a las que se utilizan para llevar a cabo un proceso normal de lectura. Las nuevas prácticas de lectura de los nuevos lectores deben convivir con esta auténtica revolución de los comportamientos culturales de las masas y no pueden dejar de estar influenciados. Como es sabido, el uso del mando a distancia del televisor ha proporcionado al espectador la posibilidad de cambiar instantáneamente de canal, pasando de una película a un debate, de un concurso a las noticias, de un anuncio publicitario a una telenovela, etc., en una vertiginosa sucesión de imágenes, de episodios. De un hábito de estas características nacen en el desorden no programado del vídeo nuevos espectáculos individuales realizados con fragmentos no homogéneos que se superponen entre sí. El telespectador es el único autor de cada uno de estos espectáculos, ninguno de los cuales se incluye en el cuadro de una cultura orgánica y coherente de la televisión, pues constituyen a la vez actos de dependencia y actos rechazo y son en ambos casos el resultado de situaciones de total desculturización, por una parte y de original creación cultural, por otra. El *zapping* (nombre

(7)

En Estados Unidos, en 1955, el 78% de las familias tenían un televisor; en 1978 este porcentaje creció al 95% y en 1985 llegó al 98%. Al mismo tiempo, en la sociedad norteamericana disminuía el número de periódicos: en 1910 había más de 2.500, que descendieron a 1.750 en 1945 y a 1.676 en 1985 (Fleur, 1990). Fernando G. Luccini (1996: 43) nos proporciona algunos datos estadísticos muy significativos, como el hecho de que los niños pasan un tiempo promedio de entre 1.000 y 1.500 horas al año observando programas de televisión, frente a las 750 horas que están en el colegio. Según el Informe Carnegie de los Estados Unidos, los programas de televisión, a los que tienen acceso los niños, alcanzan un promedio de entre 20 y 25 actos de violencia por hora, es decir aproximadamente un acto de violencia cada dos minutos.

(8)

Sin embargo ya en 1973 el estudioso inglés Ronald Morris (1973: 25) podía afirmar que la lectura había perdido terreno con respecto a la televisión y a otros medios de comunicación no escrita y que tal proceso se había acentuado en los últimos diez años de su estudio.

angloamericano de esta costumbre) es un instrumento individual de consumo y de creación audiovisual absolutamente nuevo. A través del mismo, el consumidor de cultura mediática se ha habituado a recibir un mensaje construido con mensajes no homogéneos y, sobre todo, si se le juzga desde una perspectiva racional y tradicional, carente de “sentido”; pero se trata de un mensaje que necesita de un mínimo de atención para que se le siga y disfrute y de un máximo de tensión y de participación lúdica para ser creado.

Esta práctica mediática, cada vez más difundida, supone exactamente lo contrario de la lectura entendida en sentido tradicional, lineal y progresiva; mientras que está muy cercana a la lectura en diagonal, interrumpida, a veces rápida y a veces lenta, como es la de los lectores desculturizados. Por otra parte, es verdad que el telespectador creativo es en general también capaz de seguir, sin perder el hilo de la historia, los grandes y largos enredos de las telenovelas, que son nuevas compilaciones épicas de nuestro tiempo, síntesis enciclopédicas de la vida consumista, cada una de ellas puede corresponder a una novela de mil páginas o a los grandes poemas del pasado de doce o más libros cada uno.

El hábito del *zapping* y la larga duración de las telenovelas han forjado potenciales lectores que no sólo no tienen un *canon* ni un “orden de lectura”, sino que ni siquiera han adquirido el respeto, tradicional en el lector de libros, por el orden lineal del texto, que tiene un principio y un final y que se lee según una secuencia establecida por otros; además esos lectores son capaces a su vez de seguir una larga serie de acontecimientos con tal que contenga las características del hiperrealismo mítico, propias de la ficción narrativa “popular”.

El orden tradicional de la lectura consistía (y consiste) no sólo en un repertorio único y jerarquizado de textos legibles y “leyendas” sino también en determinadas liturgias del comportamiento de los lectores y del uso de los libros que precisan ambientes convenientemente preparados y equipos especiales, dictando pues reglas sobre los modos en que debía realizarse la operación lectora y los comportamientos de sus usuarios. En la actualidad esas reglas descienden directamente de las prácticas didácticas de la pedagogía moderna y han encontrado una puntual aplicación en la escuela institucionalizada entre los siglos XIX y XX, uno de cuyos ejemplos paradigmáticos son las salas de lectura de las bibliotecas, lugares sagrados para la lectura. Tomando como base estos principios y modelos, la lectura se convierte en una actividad seria y disciplinada, que exige esfuerzo y atención, y se realiza con frecuencia en común, siempre en un silencio compartido según unas normas rígidas de comportamiento.

Un aspecto muy importante con relación a las nuevas tecnologías es el concerniente a la nueva forma de lectura. Con el libro o revista de papel la lectura viene determinada por el autor. Leer un libro de principio a fin significa una linealidad, la cual está predeterminada por la estructura dada por el autor del libro. La lectura de los textos digitalizados o electrónicos es una lectura hipertextual y por la naturaleza del hipertexto (9) deviene en una lectura no secuencial, no lineal, una lectura de curso sinuoso, que a la manera de los ríos que se desplazan por zonas de llanura, de escasa pendiente, va discurriendo sinuosamente, con múltiples brazos e incluso con cursos abandonados, que se convierten en pequeñas y efímeras lagunas. El hipertexto, definido como “Forma de organización de textos e información. En lugar de leer un texto en

(9)

Recordemos que el hipertexto es un medio informático que relaciona información tanto verbal como no verbal, al almacenar caracteres, todo tipo de imágenes, cuadros, esquemas, fotos, vídeos, películas, sonidos. Como señalan Juan Antonio Pastor Sánchez y Tomás Saorín Pérez el hipertexto, como estructura activa, interviene en la búsqueda de información orientando al lector (ellos lo llaman usuario) en la navegación, permitiéndole acceder a información acorde a las necesidades del lector, pero que innegablemente viene sugerida por el autor que preparó el hipertexto con sus hipervínculos. Le corresponde al lector evaluar la calidad de la información a la cual acceda, pero existe la gran ventaja de que esos hipervínculos por lo general conducen a otros hipervínculos y por ello se puede ir saltando textos y discriminar la calidad de los mismos. En última instancia quien tiene que decidir sobre lo que le es útil o no es el propio lector y es por ello que se requiere de un gran espíritu analítico y crítico.

forma continua, ciertos términos estarán unidos a otros mediante relaciones (enlaces o links) que tienen entre ellos” (Galo, 2001: 42).

Los jóvenes lectores están cambiando las reglas del comportamiento de la lectura que hasta ahora había condicionado rígidamente este hábito. El nuevo *modus legendi* comprende por su parte una relación física con el libro, la revista, el comic o la pantalla, una interacción intensa y directa, mucho más que en los modos tradicionales. “El libro está enormemente manipulado, lo doblan, lo retuercen, lo transportan de un lado a otro, lo hacen suyo por medio de un uso frecuente, prolongado y violento, típico de una relación con el libro que no es de lectura y aprendizaje, sino de consumo” (Petrucci, 2001: 621).

El hipertexto ha revolucionado realmente la actividad de leer al generar una lectura multilineal y multiseccional. Como señala Ana Calvo Revilla (2002) el hipertexto no posee un eje primario de organización; “es el lector quien, libremente y con una gran autonomía, desplaza o fija el principio organizador marcando su recorrido entre las lexias a través de diversas trayectorias, bien dentro de la obra o fuera de ella. En cualquier caso, el texto principal ya no constituye el centro, pudiendo haber tantos centros de lectura como lectores posibles...”. Sin embargo, como bien señala la autora que venimos citando, la no linealidad de la lectura en el hipertexto no significa una real y total autonomía del lector con relación a la estructuración de la obra hecha por el autor, puesto que los caminos o atajos que se pueden seguir vienen dados por el autor (persona natural o institución) que colocó los enlaces, que estableció los hipervínculos.

El nuevo modo de leer influye en el papel y en la presencia del libro en la sociedad contemporánea, contribuyendo a modificarlo respecto al pasado más próximo. Ahora convive, incluso físicamente, con un gran número de objetos distintos de información y formación electrónicos y los abundantes *gadgets* tecnológicos puramente simbólicos que decoran los ambientes juveniles y que caracterizan su estilo de vida. Entre estos objetos, el libro simplemente es el menos caro, el más manipulable y el que más se puede deteriorar. Todo ello termina por tener a su vez algún reflejo en los hábitos de lectura, en el sentido de que la breve conservación y la ausencia de una colocación concreta y por tanto de una localización segura, hacen difícil, por no decir imposible, una operación que se repetía en el pasado, la de relectura de una obra ya leída y que derivaba de una concepción del libro como texto para reflexionar, aprender, respetar y recordar; muy diferente al concepto actual del libro como objeto de uso instantáneo para consumir, perder o incluso tirarlo en cuanto se ha leído o incluso antes.

Entre los detractores de estas prácticas se encuentran aquéllos para quienes se confunde la información con la formación, señalando a los culpables como la televisión a partir del tratamiento breve de los temas, de sus mensajes simples y el peso dominante de la imagen sobre el discurso, de forma que lo que consigue es una “banalización de la realidad”. Una banalización que en términos formativos admite su continuidad con la *Escuela Zapping* por cuanto ésta tiene de evitar la reflexión, hasta el punto de lograr que los niños y los jóvenes no hayan creado el hábito de la lectura, de impedir la lectura placentera, que es la verdadera lectura según Martha Hildebrandt (cit. en Jorge G. Paredes) puesto que la lectura obligatoria, ya escolar, universitaria o profesional, no constituye la verdadera lectura. Respondiendo al comentario del entrevistador acerca de aquellos que ven la lectura como un trabajo, dice:

(10)

Recordemos el correlato de esta tecnofobia en el pasado. Román Mazzilli, en un artículo dedicado a rebatir esta postura nos dice: “¿Qué se dijo del libro en el momento de su nacimiento? Que era un arma del diablo que enfermaba las mentes de las personas, que les cambiaba hasta el color de la piel y ensombrecía el semblante –piénsese que se leía a la luz de velas, muchas veces a escondidas-. Además era un objeto que venía a destruir la comunión de la gente que hasta ayer nomás formaba rondas para escuchar las narraciones orales y hoy se aislaba para establecer contacto con un objeto: el libro”. O como nos indica Carlos Sáez que, refiriéndose a la recién inventada imprenta, cita a Filippo di Stara quien llegó al extremo de decir que “la pluma es una virgen, la imprenta una puta”. Con ello el veneciano se refería “no sólo al peligro que veía de que se plasmasen por escrito textos inmorales heterodoxos, sino a que la imprenta divulgaría el saber entre los ‘ignorantes’. Recelaba así el temor de que la imprenta acabara con el tradicional monopolio de unos pocos sobre la cultura escrita”. Y no nos olvidemos, como nos lo recuerdan Félix Sagredo Fernández y M^ª Blanca Espinosa Temiño “que algunos inquisidores del siglo XVI solicitaban al Papa Julio II la publicación de una Bula que permitiera quemar todos los productos de papel, denominados por ellos ‘artilugios del demonio’, que luego conocimos expandido por el orbe con el nombre de imprenta”. Había también en ello, y lo mismo puede decirse del presente, una concepción de la lectura como práctica social (Chartier) asociada a la estructura social y a las formas de capital cultural (Bourdieu) convertibles, a la postre, en capital económico y reproducción de estatus. Es así cómo los aristócratas y los

“Exacto. Es gente que no lee por placer sino sólo cuando tiene exámenes. Entonces asocian la lectura a la obligación. Algo que quita tiempo para verdaderamente distraerse. Y ésa es la diferencia entre un lector y un no lector. El primero se desvive para encontrar una hora para leer, el segundo se desvive para otros placeres, como el cine, por ejemplo. De lo que se trata es de hacer de la lectura un placer”. Y, de inmediato, frente a la pregunta: ¿Considera que eso podría lograrse en la escuela? Hildebrandt contesta: “No, desgraciadamente. Eso se da en el hogar. Y digo desgraciadamente porque son muy pocos los hogares en los que un niño puede ver a sus padres leer por placer, quizás en la noche en la cama, por lo menos un periódico o una revista, incluso frívola. Si el niño ve que la gente goza y se ríe leyendo algo que él no sabe qué es, va a sentir curiosidad y a saber que es algo rico que él también quiere tener. Pero si nunca los ve coger un libro, y en la escuela la lectura se asocia con deberes e imposiciones, entonces nunca será un placer”. La lectura en forma de placer se asocia entonces al “antilibro”, aquel prolijamente ilustrado, pleno de fotografías y estímulos visuales y casi vacío de texto de lectura, e incluso en esto último aparecen las diversas fuentes, letras de colores diferentes, subrayados, etc. Es decir, todo digerido, saturado de párrafos ensamblados de una forma que resulta generalmente inconexa, desgajada de su contexto más amplio; en contradicción con un libro que organice su saber y dé al joven una base donde estudiar.

Otros autores como el lingüista italiano Raffaele Simone consideran por su parte que las nuevas tecnologías, en especial Internet, constituyen “el principal enemigo del libro y de la lectura, a pesar de su apariencia de estar hecho para leer y escribir”, porque lo que realmente ha producido es un retroceso evolutivo que sustituye la lectura por la simple mirada. (10) En este sentido, y utilizando entre otros a Simone, cabe apuntar los diversos cambios que han traído “la disolución de un paradigma de cultura, de información y de cultura”:

Cambio en la jerarquía de los valores: ahora la visión natural prevalece sobre la alfabética.

Aumento del valor de la imagen (hipervisualidad) y con ello la supremacía de lo menos estructurado sobre lo más estructurado.

Nueva forma de elaborar la información, que cabe catalogar como “no proposicional” y la cual se caracteriza porque ha perdido los rasgos de ser analítica, estructurada, contextualizada y referencial, para convertirse en “una masa indiferenciada donde todo está en todo” y que desprecia el análisis y la experiencia.

Se ha modificado la naturaleza de la escritura y la tipología de los textos (hipertextos). “Las desventajas del libro frente al hipertexto hacen presagiar su desaparición y el nacimiento de una nueva cultura, con profundas repercusiones sociales, en especial en los modelos de enseñanza-aprendizaje, que tienen en el libro un fiel transmisor de información y esparcimiento con memoria indeleble”. (Cote, Eduardo. “Educación y cibersociedad: Hipertextos e hipermedia”).

“Los multimedia interactivos dejan muy poco margen a la imaginación. Como una película de Hollywood, los multimedia narrativos incluyen representaciones tan específicas que la mente cada vez dispone de menos ocasiones para pensar. En cambio la palabra escrita suelta destellos de imágenes y evoca

metáforas que adquieren significado a partir de la imaginación y de las propias experiencias del lector” (Negroponte, 2000: 24-25).

Se tiene acceso a la información en un grado desproporcionadamente alto, lo que motiva que se hable de una “infoxicación” (indigestión informativa) en tanto no discrimina según criterios de selección, espíritu analítico y crítico.

En el mismo artículo dedicado a la conferencia de R. Simone se informa que la introducción estuvo a cargo del filósofo español Fernando Savater, quien conociendo el pensamiento de Simone manifestó ser contrario tanto a las “visiones apocalípticas” como a los “entusiasmos desmedidos” con relación a Internet, aunque señaló que “los jóvenes no leen porque sólo entienden los textos que son muy simples”. Por otra parte Savater puso como ejemplo de la peligrosa influencia que tienen las nuevas tecnologías en la educación la desaparición de la ortografía y de la sintaxis que caracteriza a muchos correos electrónicos. Para corroborar esta idea de simplificación cognitiva cabe citar a Sven Birkerts sobre su experiencia en 1992 al impartir un curso sobre «El relato corto americano» que lo llevó a la conclusión que sus jóvenes estudiantes “...salvo unas pocas excepciones, no eran lectores, ni nunca lo habían sido; que siempre se habían entretenido con música, televisión y vídeos; que tenían bastantes dificultades como para concentrarse en una prosa de cierta entidad...” Y continúa: “Todo esto confirmó mi antigua sospecha de que, habiendo madurado en una cultura electrónica, mis alumnos de manera natural exhibirían determinadas habilidades y carecerían de otras. Pero las implicaciones, como empecé a darme cuenta, eran asombrosas, en particular si se las consideraba no como una carencia generacional temporal sino como un cambio permanente...” (Birkerts, 1999: 31-32).

Otros, como Giovanni Sartori, caracterizan de forma apocalíptica la relación de la televisión con la educación. Así, una de las consecuencias nefastas es que se está produciendo una metamorfosis en la naturaleza misma del *homo sapiens*, en la medida que la televisión “no es sólo instrumento de comunicación; es también, a la vez, *paideia*, un instrumento «antropogenético», un médium que genera un nuevo *ánthropos*, un nuevo tipo de ser humano, el *homo videns*, caracterizado por responder casi exclusivamente a los estímulos audiovisuales y como consecuencia de ello insensible a los estímulos de la lectura y del saber transmitidos por la cultura escrita. El *homo videns* está perdiendo la capacidad de abstracción y por ende las capacidades de análisis, de crítica, de comprensión e incluso el de diferenciar entre lo verdadero y lo falso. En las propias palabras de Sartori: “el mundo en imágenes que nos ofrece el video-ver desactiva nuestra capacidad de abstracción y, con ella, nuestra capacidad de comprender los problemas y afrontarlos racionalmente” (Sartori, 2005: 127-128). Y a continuación concluye: “...Yo creo que Internet puede ser un instrumento formidable de uso práctico. Pero en la esfera de lo que a mí me interesa, es decir la *Paidéia*, la formación del conocimiento, dependen del usuario. Si yo le doy una máquina maravillosa a un auténtico analfabeto, no la sabrá utilizar. Éste es el punto. Es la capacidad del usuario que convierte positiva la utilización de Internet. Si el video-niño entra en el mundo de Internet se repite el mismo problema. Es decir que podrá buscar sólo juegos o vaya a saber qué cosas. Toda máquina necesita un contexto de valorización por parte de quien la da. ¡Si yo le doy un reloj suizo a un chimpancé, lo rompe! Si metemos a chimpancés dentro de Internet podrán jugar con los niveles de chimpancés, pero no más”.

eruditos preferían la circulación manuscrita de las obras porque destinaba los textos sólo a los que podían apreciarlos o comprenderlos, y porque expresaba la ética de obligaciones recíprocas que caracterizaba tanto la urbanidad nobiliaria como las prácticas intelectuales eruditas”. La resistencia al cambio fue sustantiva. El apego a los manuscritos, ¿acaso no nos recuerda a actitudes actuales de aquellos que tienen una actitud cerrada de oposición a los cambios electrónicos en materia de soporte de los libros?

Para acabar

Hay pues fuertes síntomas de disolución del orden de la lectura propio de la cultura escrita occidental, tanto en lo referente al repertorio como a los hábitos de conservación y utilización. A ello contribuye un sistema productivo que se comporta de un modo irracional, que tiende a maximizar sus beneficios en el plazo inmediato sin prestar atención a las perspectivas futuras, mientras que la coexistencia de los libros (y otro materiales editados) con los elementos audiovisuales margina a los primeros que se ven debilitados por su sustancial incapacidad de adaptación a los nuevos tiempos, a los hábitos de utilización y a los métodos de aprendizaje que tienden cada vez más a prescindir del escrito tradicional. De ahí la figura del lector anárquico, hasta ahora representada sobre todo por los jóvenes pero que está destinada a multiplicarse y llegar a convertirse en el modelo hegemónico del futuro próximo.

Por lo que cabe prever parece que, por una parte, desde una perspectiva general, el debilitamiento del canon occidental y su mezcla con otros repertorios, y por otra, desde una perspectiva individual, encontramos la consolidación de prácticas “anárquicas” que están convirtiendo a la lectura en un fenómeno fragmentado, diseminado y carente de reglas, excepto a nivel personal o de pequeños grupos. Opuesto pues a lo que sucede con los medios de comunicación electrónicos y en especial con la televisión, cuyo *canon* de programas tiende rápidamente a uniformarse a nivel mundial y a homologar al público de cualquier edad o tradición cultural a la que pertenezca.

“Realmente puede parecer erróneo (aunque tal vez inevitable) preguntarse en este momento si el porvenir de la lectura tal como la hemos planteado hasta aquí, hecha de prácticas individuales, elecciones personales y de rechazo de reglas y jerarquías, de caos productivo y de consumo salvaje, de *métissages* de repertorios diferentes, de niveles de producción diferentes pero paralelos, puede ser considerado o no como un fenómeno positivo. En realidad, éste parece configurarse como un fenómeno difundido y complejo, destinado a consolidarse y a afirmarse en una o dos décadas” (Petrucci, 2001: 625).

BIBLIOGRAFÍA CITADA

AGUIRREGOMEZ CORTA, Marta (2004): “La lectura en las aulas”, EL PAÍS/ Educación - 31-05-2004.

BAHLOUL, Joëlle (2003): *Lecturas precarias estudio sociológico sobre los “poco lectores”*. México, Fondo de Cultura Económica.

BARTHES, Roland (1987): *S/Z*. Madrid, Siglo XXI, 4ª ed.

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

BOLTER, David Jay (1991): *Writing Space: The Computer, Hypertext and the History of Writing*. Hillsdale (New Jersey), Lawrence Erlbaum Ass.

BOURDIEU, Pierre (1977): *La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona, Laia.

CABALLO, Guglielmo y CHARTIER, Roger (eds.) (2001): *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus.

CALVO REVILLA, Ana (2002): «Lectura y escritura en el hipertexto». *Espéculo. Revista de estudios*

CERTEAU, Michel de (1990): *L'Invention du Quotidien. Arts de faire*. París, Gallimard.

CHARTIER, Anne-Marie (2002): "Lectores en extinción: iletrismo e iletrados" y "La lectura-escritura, de los informáticos a los internautas", capítulos 1 y 3 en Jean Hébrard: *La lectura de un siglo a otro. (Discursos sobre la lectura 1980-2000)*, Colección LEA, Barcelona, Gedisa, 121-192.

CHARTIER, Anne-Marie (2002): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.

CHARTIER, Anne-Marie (2003): *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México, Fondo de Cultura Económica.

DAHL, Svend (1999): *Historia del libro*. Madrid: Alianza Editorial.

ECO, Umberto: «El futuro del libro» (<http://www.utec.edu.sv/campus/intelecto/libro.htm>).

ESCOLANO, Benito (ed.) (1992): *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Rulópez.

FLEUR, M. L. de (1990): "How Massive are Mass-Media?", *Syracuse Scholar* X1, 14-34.

FOUCAULT, Michel (1987): *El orden del discurso*. Madrid, Siglo XXI.

FRY, Donald (1985): *Children Talk About Books: seeing themselves as readers*. Milton Keynes. Open University Press

GALO, Igor (2001): *Diccionario de Internet*. Madrid, Acento Editorial.

HILDEBRANDT, Martha: *El Comercio de Lima*. Domingo 27 de abril del 2002, sección C, 15.

LUCCINI, Fernando G. (1996): *Sueño, luego existo*. Madrid, Grupo Anaya S.A.

LYONS, Martín (2001): "Los nuevos lectores del siglo XIX: mujeres, niños, obreros", en Guglielmo Caballo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus, 539-590.

MANOVICH, L. (2001) *The language of the new media*, MIT Press, Cambridge, Mass.

MARTÍNEZ MARTÍN, Jesús A. (1991): *Lectura y lectores en el Madrid del siglo XIX*. Madrid, CSIC.

MAZZILLI, Román. "Algunas imprecisiones sobre nuestra realidad virtual: La tecnofobia de Gutenberg a Internet" (<http://www.campogrupal.com/tecnofobia.html>).

MORRIS, Ronald (1973): *Success and Failure in Learning to Read*, Londres, D. McKay Ed., 3ª.

NEGROPONTE, Nicholas (2000): *El mundo digital. El futuro que ha llegado a ser*. Madrid, Suma de letras Biblioteca de Bolsillo.

PAREDES, Jorge G.: "Libro y lectura en la era digital. El gran desafío de la educación actual" (<http://www.monografias.com/trabajos13/librylec/>)

PASTOR SÁNCHEZ, Juan A. y SAORÍN PÉREZ, Tomás: «El hipertexto documental como solución a la crisis conceptual del hipertexto. El reto de los documentos cooperativos en redes» (<http://debiblio.voll.net/articulos/art13.html>)

PETIT, Michele (2002): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.

PETRUCCI, Armando (2001): "Leer por leer: un porvenir para la lectura", en Guglielmo Caballo y Roger Chartier, *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid, Taurus, pp. 591-625.

SÁEZ, Carlos: "El libro electrónico" (<http://scrineum.unipv.it/saez.html>)

SAGREDO FERNÁNDEZ, Félix y ESPINOSA TEMIÑO, Mª Blanca: "Del libro al libro electrónico-digital" (<http://www.ucm.es/info/multidoc/multidoc/revista/num9/cine/sagredo.htm>)

SARLAND, Charles (2004): *La lectura y los jóvenes*. México, Fondo de Cultura Económica.

SARTORI, Giovanni (2005): *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Suma de Letras.

SIMONE, Raffaele: (<http://www.serv-inf.deusto.es/abaitual/konzeptu/htxt/hipertxt.htm>)

