

CERRILLO TORREMOCHA, PEDRO C.
SENÍ, JUAN
"Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?",
en *Revista OCNOS* nº 1, 2005,
p. 19 - 33.

Nuevos tiempos, ¿nuevos lectores?

Pedro C. Cerrillo
Juan Senís

Universidad de Castilla-La Mancha

PALABRAS CLAVE:

lectura, nuevos lectores, nuevas tecnologías, educación literaria

KEYWORDS:

reading, new readers, new technologies, literary education.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. *El lector nuevo*, el consumidor fascinado por las nuevas tecnologías, enganchado a la red, que sólo lee en ella: información, divulgación, juegos, que se comunica con otros (chatea), pero

que no es lector de libros, ni lo ha sido tampoco antes. Es un lector que —en muchas ocasiones— tiene dificultad para discriminar mensajes y que —en algunas otras— incluso no entiende algunos de ellos.

Este *nuevo lector* suele coincidir con personas jóvenes que no han tenido la experiencia de haber vivido la cultura oral que vivieron sus antepasados, porque la cadena de la literatura oral se está rompiendo, o se ha roto ya irremediablemente en algunos géneros, como la lírica. Además, este *lector* tampoco ha participado, o lo ha hecho en menor medida que antaño, de la lectura en voz alta, de la memorización de poemas, del recitado y de la declamación, o del acto de contar una historia con sentido. El intertexto lector¹ del *nuevo lector* no va a acumular, por tanto, el mismo tipo de experiencias lectoras que hace unos cuantos años. Este lector va a tener experiencias lectoras que son consecuencia de un cierto uso del lenguaje escrito (textos escolares o álbumes ilustrados), por un lado; y, por otro, de unos especiales usos del lenguaje oral, de un nuevo lenguaje oral, dominado —sobre todo— por la televisión.

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

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

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

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

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

¿Y qué era *todo*?, les preguntó Sven Birkerts. Sentía tal desesperación, tal impotencia por la imprecisión de sus estudiantes y por su incapacidad para hacer que se interesasen en las narraciones seleccionadas que estaba a punto de tirar la toalla. Pero, afortunadamente, pronto se dio cuenta de que el problema era más importante y más grave. Por decepcionantes que fueran los resultados de esta *James Session*, al menos le habían servido para “confirmar algo que llevaba años a punto de precisar” (*ib.* 30): que todo un sistema

de valores, creencias y fines culturales estaba en peligro y tal vez a punto de desaparecer. No se trataba solamente de un caso *estudiantes contra Henry James* o de un choque aislado de sensibilidades, sino de la existencia de un punto límite que separaba dos órdenes._

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

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

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

El futuro del libro y el futuro de la lectura.

Los lectores del siglo XXI

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

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

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

Anécdotas como las de *Elegía a Gutenberg* no hacen sino recordarnos y confirmarnos que, como dice Umberto Eco, el código lingüístico no es suficiente para comprender un mensaje lingüístico (Eco 1985: 64-65) y que comprender to-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nuevas lecturas, nuevos lectores

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

El progresivo impacto de los medios de comunicación audiovisual, con la televisión a la cabeza de todos, no parece que sea la causa por la que muchas personas abandonan la práctica lectora en el umbral que pasa de la infancia a la adolescencia. En todo caso, será una dificultad importante para la creación de “nuevos lectores”. Sin embargo, el auge de los medios audiovisuales y la irrupción de las nuevas tecnologías de la comunicación sí han favorecido un cierto cambio de modelo cultural, ya que hemos pasado de la supremacía de una cultura alfabética, textual e impresa a la de otra que se construye mediante imágenes audiovisuales²; este cambio sí implica ciertas modificaciones en el uso del lenguaje y, sobre todo, en las capacidades de razonamiento, lo que —a su vez— podemos comprobar en los hábitos lectores de los más jóvenes, así como en sus habilidades para la lectura comprensiva. Este cambio de modelo ha sido general en el conjunto de la

sociedad —incluida la escuela—, que ofrece continuamente espectáculos y actividades, incluso informaciones, en donde prevalecen las imágenes y los iconos frente al texto escrito. La confirmación de ese cambio de modelo es, probablemente, el éxito de las televisiones, que obliga a una manera de percibir los mensajes, y por tanto de construir significados, diferente de la que es propia de la lectura literaria y, en general, de la lectura de casi cualquier texto escrito.

Pero las *nuevas tecnologías* no son neutras ni inocentes; “chatear”, por ejemplo, no es sólo una forma de comunicación, sino que, con su desarrollo, exige —no sabemos si impone— un nuevo lenguaje y, con él, un nuevo lector. Hay ya estudios³ que indican que la mayoría de usuarios de la red asegura “leer” rastreando, es decir, saltándose párrafos o bloques de información, realizando la lectura en pantalla y no imprimiéndola, haciendo cierta la afirmación de George Steiner (2000: 64) “nunca tanta información ha generado menos conocimiento”. No podemos confundirnos: la informática, internet particularmente, es una excepcional manera de democratizar el acceso a la información que hace posible, además, la adquisición de nuevos conocimientos, pero no deja de ser una lectura instrumental; como dice Ana M^a Machado (2002: 36):

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

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

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

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

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

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

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

ella de gentes escasamente alfabetizadas. Al respecto, dice Roger Chartier (2003: 148):

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

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

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

La formación del lector literario: hacia una nueva educación literaria

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

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

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

Sobre la incuestionabilidad del papel educativo de la literatura y de su función social, Darío Villanueva (1994:112) ha señalado que puede desempeñar un papel insustituible para la recta formación de los ciudadanos en el sentido “plural y democrático”, pero al preguntarse con qué método y a partir de qué teorías, indica que:

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

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

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

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

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

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

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

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

que la obra literaria sea oral o escrita, que pertenezca a un género literario o a otro, que se considere una obra canónica o clásica, etc. Esa complejidad del hecho literario:

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

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

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

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

“prelectura”, o las primeras lecturas en las que los adultos cuentan o leen en voz alta relatos y cuentos a los niños más pequeños. No olvidemos que, además, la Literatura Infantil y Juvenil hunde buena parte de sus raíces en el cuento tradicional.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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