

FECHA DE RECEPCIÓN:

04/02/2013

FECHA DE ACEPTACIÓN:

27/09/2013

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

PALABRAS CLAVE

Formación lectora y literaria;
proceso lector; plan de fomento
de la lectura.

KEYWORDS

Literary education; reading
literacy; reading process; plan to
promote reading.

JOSEP BALLESTER

e-mail: Josep.Ballester@uv.es

NOELIA IBARRA

e-mail: Noelia.Ibarra@uv.es

La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria

Evil temptation to learn. Reflections on the teaching of reading and literary education

JOSEP BALLESTER

Universidad de Valencia

NOELIA IBARRA

Universidad de Valencia

RESUMEN

A partir de las palabras de Voltaire, los autores analizan con rigor el concepto de lectura y sus diferentes implicaciones en el marco de la educación literaria y lectora, como también sus peligros, contradicciones y paradojas. En este sentido, se revisan de forma crítica los actuales planteamientos de la didáctica de la literatura contemporánea respecto a la formación de lectores y se cuestionan determinados lugares comunes, prácticas y estrategias presentes en el fomento lector. Asimismo, se profundiza en diferentes conceptos clave como la figura del lector, los hábitos de lectura de la población española y sus principales indicadores de medida así como su contraste con otros sectores, la eclosión del libro digital y su relación con el libro impreso, o la competencia lectora y literaria.

ABSTRACT

From the words of Voltaire, the authors analyze rigorously the concept of reading and its various implications in the context of literary and reading education, as well as the dangers, contradictions and paradoxes that it infers. In this sense, current approaches on the teaching of contemporary literature are here reviewed concerning the formation of readers and questioning certain common practices and strategies in promoting readership. Likewise, different key concepts are analyzed such as the figure of the reader, the reading habits of the Spanish population and its main indicators as well as its contrast to other sectors, the emergence of digital books and its relation to the printed book, or reading literacy and literary competence.

Cómo citar este artículo:

Ballester J. y Ibarra, N. (2013). La tentación diabólica de instruirse. Reflexiones a propósito de la educación lectora y literaria. *Ocnos*, 10, 7-26. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/238>

Introducción

Por estas causas y otras, para la edificación de los fieles, y por el bien de sus almas, les prohibimos que jamás lean ningún libro, bajo pena de condenación eterna. Y para evitar que les llegue la tentación diabólica de instruirse, prohibimos a los padres y a las madres que enseñen a leer a sus hijos (Voltaire, 1994, p. 6).

Así reza un fragmento del célebre opúsculo escrito en diciembre de 1764 y editado por primera vez un año más tarde, en el tercer volumen de las *Nouveaux Mélanges*, de un tal François Marie Arouet, más conocido como *Voltaire*. A partir de estas palabras del gran intelectual francés del siglo XVIII, nos gustaría reflexionar de forma crítica en torno al eje central de este trabajo y los diferentes aspectos relacionados con este núcleo que a continuación abordaremos: sobre el horrible peligro de leer y sus consecuencias. Ser lector, este largo y complejo proceso, se confirma como un ejercicio de recepción sin el que está falta de sentido la obra literaria y, por tanto, aquello que conocemos como educación literaria.

El placer de leer no constituye una actividad que se genere y después se desarrolle de forma espontánea. No implica, en modo alguno, una práctica sencilla, ni una destreza automática. De ahí, entre otros motivos, la importancia de la denominada educación literaria en nuestros días.

Con frecuencia, escuchamos cómo numerosos padres al caracterizar las aficiones del hijo o de la hija concluyen: “no le gusta leer”. No obstante, en la manera de articular esta aseveración no se expresan como si dijese no le gusta tal tarea o carece de esta práctica, sino que al pronunciar estas palabras, exhiben su inquietud por el futuro de sus vástagos, como también y, en cierto sentido, su decepción ante la carencia de una preferencia marcada por la lectura.

Sin embargo, en su aparente pesadumbre, estos mismos progenitores omiten un factor esencial: el olvido de su propia afición a la lectura. En esencia, a través de este ejemplo se deduce el desplazamiento del foco en cuanto al planteamiento del hábito lector se refiere, pues ya no se trata de determinar cuánta gente no sabe leer, sino quién no quiere leer y qué motivación aduce para no cultivar esta actividad, pese al elevado valor o prestigio concedido a la lectura en el ámbito social. En otros términos, estamos aludiendo a la necesidad de vincular de forma explícita los índices de lectura con el placer de leer en los trabajos en torno a la educación lectora y literaria, tal y como realizaremos a continuación, a lo largo de estas páginas.

Desarrollo

Índices y perfiles de lectura

Recientemente, como nos tiene acostumbrados cada año, la Federación de Gremios de Editores de España publica el barómetro de *Hábitos de Lectura*

y *Compra de Libros en España 2012* (2013), del que apuntaremos y comentaremos algunos de los datos más relevantes para nuestro artículo.

El estudio desvela que el 63% de la población española mayor de catorce años afirma leer libros en cualquier formato, ya sea por ocio, por motivos de trabajo o por razones ligadas a los estudios que se realizan. Estos ciudadanos han leído una media de casi 11,1 obras en los últimos doce meses. Si tenemos en cuenta únicamente a la población que afirma leer en el tiempo libre, el porcentaje llega al 59.1%. Esta cifra, aquellos que leen con una frecuencia diaria o semanal, se incrementa en dos puntos con respecto al año anterior, y se sitúa en el 47.2% de la población. Hay que señalar que desde que el año 2000, cuando se inició la publicación del Barómetro, se ha observado una tendencia creciente en el número de personas que leen con frecuencia, que ha pasado del 37.0% al 47,2%.

En el perfil del lector, los datos aportados vuelven a demostrar que desde hace ya muchos años el porcentaje de mujeres lectoras (64.1%) sobrepasa al de los hombres (54.0%). Por otra parte, la tasa de lectura merma según aumenta la edad. Los jóvenes entre 14 y 24 años forman el grupo de población que más lee (70.2%), mientras que la tasa desciende bruscamente entre los mayores de 65 años (38.2%), si bien se ha incrementado 4.8 puntos porcentuales con respecto al año 2010.

El nivel de formación representa un factor determinante en este hábito. La proporción de lectores crece entre la población con estudios superiores. El mayor índice de lectura se registra entre aquellos que disponen de titulaciones universitarias (83.6%), cifra que se reduce entre aquellos que poseen estudios secundarios (61%) y, más significativamente, entre la población con formación primaria (32.4%).

Si interrelacionamos la información relativa al perfil de lectores que más leen, descubriremos que en este retrato destacan los jóvenes entre 14 y 24 años por una parte, y por otra, la población con estudios superiores no obligatorios, con particular incidencia entre titulados universitarios. ¿Podríamos entonces aventurar la importancia de la educación en la gestación y consolidación de hábitos lectores y, en consecuencia, propugnar la urgente necesidad de asumir, desde todas las etapas curriculares, la relevancia de la lectura y, sobre todo, la lectura literaria en el desarrollo pleno del ser humano y su papel irremplazable en el aprendizaje a lo largo de la vida? Desde nuestra óptica la respuesta debe sin duda ser afirmativa, tal y como esperamos verificar mediante diferentes argumentos en este trabajo.

Sin embargo, la defensa de tal aseveración no puede fundamentarse en una exaltada publicidad descontextualizada o peor incluso, en una plática no predicada con el propio ejemplo sobre los beneficios de la lectura, como tampoco puede ceñirse a la mera aplicación de un conjunto de fórmulas como si de mágicas recetas de exactas proporciones o ecuaciones matemáticas de invariables términos se tratara, con independencia del contexto de aula o del receptor último del texto. Todo lo contrario. La educación literaria y lectora

requiere tanto del compromiso teórico como de la praxis cotidiana enmarcada en una propuesta metodológica coherente, según mostraremos a lo largo de estas páginas.

Lectores y libros digitales

En este panorama cuantitativo de la lectura en España que hemos esbozado, aparece un nuevo tipo de perfil: el lector en soporte digital, definido en este *Informe* como aquel que lee con una frecuencia por lo menos trimestral en un ordenador, en una agenda electrónica, un teléfono móvil o un *e-Reader*. Las cifras nos hablan de un 52,8% de la población mayor de 14 años que se declara lectora en soporte digital.

La irrupción de las nuevas tecnologías en el ámbito de la lectura nos muestra diferencias más significativas en lo que atañe a las variables de edad y sexo. Así, el sector masculino aventaja con creces el número de las lectoras; un 65,6% de hombres frente un 50,4% de mujeres. La brecha se agrava más todavía si atendemos a los diferentes intervalos de edad, ya que entre los jóvenes de 14 a 24 años nos encontramos la mayor presencia de lectores en formato digital con un 88,6%, proporción que se aminora según vamos avanzando en la edad de los lectores.

La lentitud del mercado digital europeo en comparación con la expansión de los mercados de los Estados Unidos podría explicar el escaso número de lectores de libros electrónicos frente otros soportes más desarrollados en el Estado español. De hecho, de acuerdo con el último documento de trabajo publicado por el Observatorio de la Lectura y el Libro, *Situación actual y perspectivas del libro digital en España II* (2012) podemos observar un cambio de tendencia en el sector editorial, focalizado ahora en desarrollar acciones de digitalización o transformación de formatos, así como la comercialización de obras digitales.

El tardío ritmo de entrada en este nuevo mercado, tanto de España como del resto de Europa, ligado al cariz todavía local de gran parte de las iniciativas diseñadas, el grado de desarrollo de los dispositivos y los formatos y la incompatibilidad entre sistemas y modelos, como también la ausencia de definición de los modelos y de las leyes comerciales explican en parte, el estado poco desarrollado del panorama y, consecuentemente, el bajo número de lectores de libros digitales en nuestro país.

El análisis del sector del libro electrónico publicado por PricewaterhouseCoopers con el título *Turning the Page: The Future of eBooks* (2010-2011) apuntaba como causa temprana de la parsimoniosa cadencia europea el escaso interés por esta industria editorial, fundamentado sobre todo en la rentabilidad a largo plazo, y también en los riesgos implícitos. No obstante, diferentes voces coinciden al señalar como efecto directo de la actual evolución del mercado americano la expansión de la edición electrónica en Europa y su establecimiento.

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

No es éste el lugar de augurar osados vaticinios en un intento de dar respuesta a interrogantes como los anteriores, como tampoco de dibujar un abanico de opciones con pretensiones de exhaustividad en cuanto a todas las ventajas e inconvenientes, pero quizás sí es éste el espacio crítico idóneo para ofrecer una suerte de reflexión sobre el presente y, desde ésta, una inferencia de las modificaciones que esta revolución tecnológica puede suponer en cuanto a las formas de enfrentarse a la lectura y la escritura se refiere (Anis y Lebrave, 1991; Eco y Carrière, 2009 o FGSR, 2009 y 2011).

Con independencia de la postura defendida en este sugerente coloquio bibliográfico de voces se reconoce el cambio que el nuevo paradigma tecnológico comporta, sobre todo en cuanto a nuestra concepción del conocimiento y la manera de gestionarlo. Desde nuestro punto de vista, en esta asunción radica una de las claves de la controversia, ya que la revolución que comporta sobrepasa los límites de un nuevo soporte de lectura.

No se trata pues, de reflexionar en torno a cómo perpetuar la lectura tradicional como tampoco de alabar su muerte, tal y como suele ocurrir cuando aparece un nuevo invento, así por ejemplo con la imprenta, pero también con los cd o incluso con los PDF —y hablamos sólo de un formato!— como posibles asesinos del libro en papel y de manera semejante con otros medios, como el cine ante los reproductores de vídeo, dvd, blue-ray, etc., sino de admitir la diversificación de usos y soportes como base para la coexistencia.

Aludimos a la necesidad de definición tanto del concepto libro electrónico —a menudo nos encontramos con la encrucijada nocional: ¿dispositivo o contenido?—, como de sus posibilidades y sus funciones en lo referente a la lectura contemporánea. Hablamos claro está, de la inauguración de nuevas formas

de leer y, por tanto, del surgimiento de nuevos perfiles de lectores, caracterizados por la hibridez y por la fragmentación, rasgos característicos de la tan mencionada posmodernidad dibujada por Lyotard (1979) entre otros, pero también, por la interactividad y por el dinamismo inherente a las tecnologías empleadas. Al mismo tiempo, nos referimos al nacimiento de nuevos perfiles profesionales centrados en el nuevo paradigma, desde los diseñadores informáticos, a los editores, bibliotecarios o profesores que desean conectar con el mundo de sus alumnos y usuarios.

No defendemos la ley de usos y gratificaciones como posible explicación de la desaparición del libro en pro de la racionalidad de sustitución de los medios, como tampoco nos dejamos llevar por una hiperbólica visión tecnológica exaltada que aventura vidas y lecturas propias de la novela de ciencia ficción con descripciones del exterminio del libro en papel y su conversión en objeto de coleccionista. Tales representaciones corresponden a un futuro todavía lejano y, por lo menos, en el más próximo, nos enmarcamos por ahora, en la incipiente especialización de funciones y prestaciones del libro electrónico y en papel como base de su coexistencia pacífica y, sobre todo, como fundamento de nuevas formas de leer la memoria de la humanidad y el universo que nos rodea.

El objetivo entonces de la educación literaria y lectora adquiere todavía mayor importancia y sobre todo, complejidad, pues debe atender tanto a la lectura tradicional, como al nuevo tipo de lector que los estudios y las estadísticas reflejan, y en este sentido, debe comprender los diferentes soportes de lectura más allá del libro en papel, sin por supuesto, relegarlo al olvido.

Sin embargo, con frecuencia, al menos de forma particular en el Estado español, la actual coyuntura sociohistórica, sobre todo, en su vertiente económica ha determinado la inversión en infraestructuras en prácticamente la totalidad de instituciones públicas, con el consiguiente destierro de esta necesidad a un segundo plano en un elevado porcentaje de centros educativos de carácter público. Entre otras consecuencias, podríamos hablar de la imposibilidad de programación de un canon de aula y de experiencias de lectura acordes al escenario cada vez más cambiante en el que se encuentra inmerso el alumnado de los diferentes niveles educativos en cuanto a las transformaciones tecnológicas se refiere. Y por tanto, la manifiesta desconexión entre programaciones, cánones, experiencias, actividades y planes de fomento lector y los intereses y preferencias de los discentes a los que interpela.

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

y presidida por la coherencia, con la finalidad entre otras, de configurar un canon necesariamente plural en todos los sentidos (Ballester e Ibarra, 2009) capaz de atender a la diversidad creciente de lectores que preside las aulas.

13

La lectura: el complejo proceso de apropiarse de un texto

En esta línea de reflexión destacamos la presencia de una paradoja de drásticas consecuencias para los implicados, pues con frecuencia, nos encontramos con personas que sufren un analfabetismo de segundo grado o funcional: saben leer, al menos, aparentemente. Nos referimos a la lectura mecánica, pero funciona con vacilaciones. Sin embargo, debemos recordar que la validez de todo acto de lectura se rige por la comprensión. Esta lectura puede oponerse a la profunda, aquella que permite expresar un texto en su riqueza, interpretarlo y, al tiempo, gozarlo. No se trata de mecarse plácida y superficialmente en una obra sino de irrumpir en ella y acceder a su epicentro y, por tanto, de descubrir la belleza, pero también las trampas, los mecanismos, los entresijos de un texto. La lectura acompaña el espíritu crítico. O por lo menos debería guiarlo. (Ballester, 2011).

Así, leer representa mucho más que descifrar unas marcas gráficas. Saber leer implica la apropiación de aquello escrito: elegir la lectura, integrarla, ser capaz de servirse, de complementarla ampliándola con todas las otras lecturas. Por tanto, no puede considerarse en modo alguno como una acción pasiva, pues constituye en primer lugar, una búsqueda y una construcción de sentido.

Desde esta óptica, algunos autores han hablado de la distinción entre leedor y lector (Salinas, 1954 o Meek, 1991). El leedor lee por obligación, mientras que el lector lee por el puro placer de leer. La aptitud de reconocer los signos gráficos y la voluntad de unirlos no puede equipararse al placer de leer, a la delicia de ingresar en un mundo que, aunque se presente como exterior por sus trazos manuscritos, resulta interior por los sentimientos, las imágenes y los pensamientos que desencadena.

Además, todo lector por afección continúa participando en el fondo de la adolescencia, como si de una joven criatura capaz de sumergirse en los lagos de la letra impresa para convertirse por unos instantes en una parte de aquello que quisiera ser y no es se tratara. Ya Ítalo Calvino (1979, p. 7) nos lo explicaba de forma tan sugerente como la que sigue: “Leer es ir al encuentro de algo que está a punto de ser y aún nadie sabe qué será...”. Como también y en cierto sentido, Fernando Savater nos advierte (1976, p. 15):

Toda literatura es juvenil porque toda tiene un temblor de curiosidad y de incertidumbre, de provocación y de maravilla: cuando desaparecen estas características, sólo quedan manuales de instrucciones y recetas médicas. Pero ¿no podríamos afirmar también que todo lo juvenil es literario? Los motivos del amor y de la guerra, del descubrimiento y de la iniciación, de la travesía, del enigma, del espanto...

Las facultades de jugar, de reír, de descubrir, de maravillarse, de leer el mundo y de leerse personalmente, no han de -o no deberían- desaparecer con el fin de la infancia. El ser humano es curioso porque pretende vivirlo todo; y esta tendencia natural implica como presupuesto de base una incontenible aspiración metafísica a serlo todo. Éste es en esencia, el goce que nos ofrece la literatura. Las lecturas nos divierten porque confirman nuestro propio ser. Porque nos transforman, nos enriquecen, nos afirman, ya sea de una manera fugaz o imaginativa. Según Robert Gloton en GFEN (1975, p. 19):

...el poder de leer le está dado solamente a aquel que sabe hacer de la lectura una operación eminentemente activa, aquel que sabe adoptar esta actitud a la vez de espera y de interrogación en relación con el otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone que sabe escuchar -y escucharse-. Sartre tenía razón en ver en la lectura la síntesis de la percepción y la creación. Quien posea ese poder de compromiso total en la búsqueda del diálogo tendrá necesariamente gusto por la lectura; y la riqueza de la producción literaria será para su deseo una excitación permanente. Quien no haya adquirido esta actitud a la vez intelectual y sensible no sabrá leer. La ausencia del poder de leer implica necesariamente la del placer de la lectura. Por eso resulta comprensible que tanta gente no lea.

Esta reflexión nos permite también estimar hasta qué punto *el poder de leer*, y ahora utilizamos la terminología del equipo dirigido por J. Jolibert y R. Gloton, el *Groupe Français de Education Nouvelle*, dista de reducirse a una simple cuestión instrumental: es el fruto de toda una educación. Y nosotros diríamos que de toda una vida, pues, realmente, nunca se sabe leer lo suficiente.

El placer de leer descansa también, en encontrar el conveniente deleite en esta actividad como para pretender proseguirla y renovarla con frecuencia. La lectura supone una cuestión activa, por lo menos, así es como la entendemos, y esta concepción implica una relación entre el lector y el texto totalmente creadora. Una acción sobre uno mismo y sobre el mundo que nos rodea. A la educación lectora y literaria le corresponde entonces, el arduo y complejo cometido de, a partir de tal relación entre el texto y el receptor, suscitar el interés de los discentes y obsequiarles con la delectación por la lectura, su descubrimiento, en fin, como fuente de fruición y encantos interminables e irremplazables para poder transformarlos en lectores.

Leer nunca es inocente

La actividad de leer nunca podrá ser calificada como inocente. Como sagazmente apuntó Victor Hugo, las lecturas han transformado a los hombres y a las mujeres de despacho en seres humanos de acción. Según parece, así ocurrió con Vladimir Ilic Uljanov, Lenin, al leer a Tolstoi, reflejado, incluso, en un largo trabajo titulado "Tolstoi: espejo de la revolución rusa"¹ de 1908. Recordemos que, además de su trayectoria como político y como ideólogo de

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

la revolución, ejerció un gran papel como impulsor del valor instrumental del libro y de las bibliotecas y posee numerosos escritos sobre el tema. Entre otras actuaciones destacadas en esta línea, fijó las características de las organizaciones bibliotecarias en la antigua Unión Soviética.

15

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

Los libros constituyen pues, un riesgo de inusitadas proporciones para la vida de sus lectores, tal y como hemos comprobado hasta el momento. No obstante, también pueden entrañar peligros para el nivel más físico, según les ocurre a todos aquellos que en un monasterio de la Italia septentrional, concretamente la última semana de noviembre de 1327, sienten un extraño interés por algunos libros prohibidos y se encuentran con el castigo divino o el Maléfico. El afán de conocimiento les provoca horribles consecuencias. Fray Guillem de Baskerville y su ayudante Adso de Melk son testigos. Se conocen otros casos, como en un libro denominado *El Necronomicón*, cuya propiedad corresponde a un árabe no excesivamente cuerdo, Abdul Alhazred; abrirlo es suficiente para perder la razón y también la vida. Tal y como lo relata de forma precisa y minuciosa un tal Lovecraft, que según parece murió perseguido por unos seres invisibles y terribles. Incluso una persona cultivada como el librero suizo Johann Georg Heinzmann, que vivió en el siglo XVIII, llegó a pensar que la manía y el hábito lector incontenible de muchos seres humanos representó la causa de una de las catástrofes de su época, incluso tan terrible, según él, como la Revolución francesa, hasta el punto de conducirle a afirmar que en el fin de la monarquía y del antiguo régimen jugaron el papel esencial los lectores en detrimento de los jacobinos.

Torrente Ballester (1983, p. 263-264) reflexiona con sutil ironía en torno a los enemigos del libro y nos comenta:

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

cual - como le dió la gana a don Quijote-. Para esas gentes, el libro es el gran terrorista, el enemigo número uno, pues aunque encierran a la víctima, si le dejan libros a mano, por sus páginas se evaden, y si con sus personajes participan en la vida del mundo, ellos mismos les ayudan a alcanzar la libertad. Don Quijote se escapó de casa a causa de los libros; a causa de los libros estuvo a punto de escaparse Santa Teresa de Jesús, y si yo mismo no me escapé fue porque me daba miedo el hambre de un viaje por tierra y no tenía a mano un bergantín goleta para hacerlo por mar. Pero, ¿quién duda de que, gracias a los libros, huí de casa, y del pueblo, y del tiempo en que me tocó vivir, y navegué de grumete con Honorata van Gould?

Los poemas de Auden, leídos por Joseph Brodski durante el tiempo que pasó en Siberia condenado a trabajos forzados, fortalecieron su decisión de desafiar a aquellos que le vigilaban e impulsaron su deseo de sobrevivir a la espera de una libertad muy lejana y poco certera. Como también, otro caso, el de Dovstoievki con las *Sagradas Escrituras*. Incluso Pinochet vetó *don Quijote* en las bibliotecas de Chile porque pensó que en aquella novela había suficientes argumentos para la subversión. Razones semejantes se han aducido para prohibir desde *Pinocho* hasta *El guardián de centeno* de Salinger. Y es que, según parece la literatura puede provocar ideas sediciosas. O incluso, riesgos para el ser humano todavía más extravagantes, como las razones apuntadas por el pedagogo Karl G. Bauer en el año 1791, en cuya argumentación destaca cómo la falta de movimiento que se sufría por leer, junto a la gran diversidad de ideas y de sensaciones podía provocar “la somnolencia, la obstrucción, la flatulencia y la oclusión de los intestinos con consecuencias bien conocidas sobre la salud sexual de ambos sexos, muy especialmente del femenino” (Bollmann, 2006, p. 25).

La lectura simboliza, asimismo, un intercambio. La interacción existente entre el texto y el lector, el producto de un diálogo en el que se negocia entre la coherencia interna del texto y aquella que el lector le atribuye. Por eso, leer no significa, en esencia, más que una conversación y, desde esta óptica, nos regala un amigo que habla y que escucha. Representa un interlocutor discreto, al que se le puede arrebatar siempre la palabra, con el que se puede reconciliar uno sin que éste manifieste despecho alguno. El coloquio lector implica, sin embargo, sobre todo recreación. La lectura nos engendra. Todo lo que se lee es íntimamente forjado. Una persona cuando lee se lee. El pensamiento de Kant, el significado humano de Hamlet o la pasión que Carmesina siente por Tirant lo Blanch vuelven a nacer, recreados por el lector.

Así, podríamos afirmar que la lectura supone también, vivir reviviendo, o en otros términos, la obra se mantiene viva cada vez que la leemos, cada vez que un ser humano la ha leído a lo largo de la historia. Y en este sentido, podemos aventurar con certidumbre, la existencia de libros que siempre han gozado del aliento lector, que no han dejado de ser leídos ni un solo día desde el momento en el que se escribieron (Ballester, 1999/2007, p. 120-121).

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

semos por ejemplo en la *Biblia*, el *Corán* o el *Tao-Teking*. En algunos casos, este libro puede transcribir la única verdad, por lo que rebatirla o distorsionarla constituye una herejía y como tal es condenada y perseguida. En esta línea, podríamos citar como uno de los casos más espectaculares en nuestros días el de la *fatwa* lanzada contra Salman Rushdie (1988) y sus *Versículos satánicos* o en los últimos tiempos, el caso de Roberto Saviano (2006) y su libro *Gomorra*, donde realiza una lúcida denuncia de la mafia en la ciudad de Nápoles.

No obstante, estas muestras no constituyen casos singulares, sino que a lo largo de la historia se constatan numerosos ejemplos, como los de Erasmo de Rotterdam, de Nicolás Copérnico o de François Rabelais. Cuando este último, en el año 1532 publica las aventuras de Pantagruel, Calvinus o Calvin (Jean Cauvin), teólogo protestante francés, dirá: “Hete aquí un pisaterrones que lanza indecentes pullas contra las Santas Escrituras: como ese diablo denominado Pantagruel, y todos esos estiércoles y vilezas. Todos ellos son perros rabiosos que vomitan sus inmundicias contra la majestad de Dios” (1984, p. 179). Así se inician las persecuciones. Comienzan quemando libros y acaban quemando personas, tal y como nos explicaría Heinrich Heine o un célebre aforismo de Joan Fuster.

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

Desde esta perspectiva, aducimos como muestras entre otras, las actuales devastaciones en Bosnia-Herzegovina, Irak o Afganistán. No obstante, quizá, más alarmante incluso que la hecatombe perpetrada resulte el descubrimiento de que en la mayoría de los casos, la autoría de las acciones no procede de masas poco cultivadas.

Fernando Báez (2004a y 2004b) ofrece su perturbadora conclusión al respecto, pues a través de sus investigaciones y del estudio de claros ejemplos de estadistas, intelectuales, filósofos o escritores que han reivindicado la biblioclastia, deduce: “Los intelectuales han sido los enemigos más grandes de los libros. Tras doce años de estudio sobre el tema, he concluido que mientras más culto es un pueblo o un hombre, está más dispuesto a eliminar libros bajo la presión de mitos apocalípticos” (2004b, p. 2).

El aprendizaje del proceso lector

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

Debemos tener siempre presente que todos (padres, educadores, docentes, mediadores, como también administraciones educativas locales y estatales, así como la sociedad en general) desempeñamos un importante papel en el aprendizaje de las costumbres lectoras de los niños y de las niñas. Por tanto, si de verdad queremos que instauren una actividad ejercitada con frecuencia, resultará esencial que en el entorno de los pequeños haya adultos que practiquen y ayuden a cultivar la lectura como placer, concepción que no tiene, ni mucho menos, nada que ver con la lectura entendida y vivida como una obligación. Un mal encuentro con la lectura siempre produce rechazo y desmotivación.

En este sentido, podemos afirmar que la lectura escenifica un proceso plagado de obstáculos durante el que, como si de un viaje iniciático se tratase, existe el riesgo de quedarse a mitad del camino, o, incluso, de querer volver atrás, dado que así de complicadas resultan las etapas que hay que recorrer y los obstáculos que se deben superar. Esta aseveración no puede considerarse en modo alguno gratuita, puesto que con frecuencia, nos encontramos con teorías e investigadores que ocultan la dificultad de la tarea a la que el niño se enfrentará por vez primera. Así, por ejemplo, explican Bruno Bettelheim y Karen Zelan (1983, p. 60) la percepción de la relevancia de la lectura en las fases iniciales:

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

De manera semejante, pero ahora en relación con el aspecto lingüístico y, también con la concepción de la lectura, destacamos los episodios vividos por el escritor de origen judío Elias Canetti, nacido en el año 1925 en Rustschuk, en aquel momento ciudad del Imperio Otomano, en la actualidad Bulgaria. En su casa, en función del interlocutor se hablaba en una lengua diferente; las criadas se comunicaban entre sí mediante el búlgaro y todas sus historias las explicaban en esta lengua; los padres optaban por el alemán para el diálogo de la pareja, pero el resto no entendía ni una sola palabra; y con los niños, los parientes y los amigos, se decantaban por el español. En realidad, ésta era la

lengua de la familia, un castellano antiguo, el sefardí. No obstante, Canetti tenía un deseo extraordinario por conocer el idioma en el que se hablaban sus padres. Aquella lengua y todo lo que estaba relacionado con esta forma de hablar le parecía mágico (Canetti, 1985, p. 45-46):

19

Hablaban alemán, el idioma de sus felices años de escuela en Viena. (...) Se ponían de lo más animados y divertidos y yo relacionaba esta transformación –bastante es que la percibía– con el sonido del idioma alemán. Los escuchaba, muy concentrado, y después les preguntaba por el significado de esto o de aquello. (...) Yo creía que se trataba de cosas maravillosas que solo se podían decir en este idioma (...) entre los muchos deseos vehementes de este periodo, comprender su idioma secreto para mí fue el más vehemente (...) y no solamente hablaban entre ellos alemán: mi padre leía diariamente el *Neye Freie Presse* y cuando lo desplegaba era un gran momento. Tan pronto como había empezado a leer, no se interesaba en absoluto por mí, ya sabía que entonces no contestaba a nada, mi madre tampoco le hacía ninguna pregunta, ni tan siquiera en alemán. Intentaba descifrar qué era aquello que tanto le fascinaba del diario, primero pensaba que era el olor y, cuando estaba solo y no me veía nadie, me enhebraba a la silla y lo olía ávidamente. Pero entonces observé que iba moviendo la cabeza a lo largo de la hoja, y le imitaba por detrás sin tener el diario delante de los ojos, lo tenía él entre las manos, encima la mesa, mientras yo jugaba en tierra, detrás suyo. (...) Entonces me habló, antes de ir a ocuparse de la visita, y me explicó que se trataba de letras, muchas pequeñas letras, que me señalaba dando unos golpecitos con el dedo. Pronto aprendería, dijo, y despertó en mí un anhelo insaciable de letras.

La actividad lectora significa una de las principales adquisiciones de los niños, por este motivo, influirá de forma positiva o negativa en el desarrollo de su personalidad. Entre otros factores, podemos citar su papel en la construcción de la sensibilidad, puesto que gracias a la lectura se verá doblemente enriquecida o malherida, como también, condicionará en gran medida la apertura al mundo, aumentada o disminuida en función de la lectura.

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

La lectura comienza antes de la lectura (véase Bettelheim y Zelan, 1983; Duran y Ros, 1995 o Pennac, 1993). De hecho, no se pueden leer libros si no se ha empezado a leer el mundo que nos rodea. En esta tarea, la experiencia

otorgará mayores facilidades, puesto que todo libro constituye un apoyo cuyo uso resulta positivo comenzar a ejercer muy pronto. En primer lugar, para aprender a respetarlo físicamente e integrarlo en la vida cotidiana, como si de un objeto se tratara. La posesión de un libro implica también un aprendizaje que el niño debe realizar, cómo tener un libro, cómo cuidarlo de la misma manera que a un amigo y no infligirle daños, al igual que se aprende a no destruir aquello que se aprecia. Y se estimará porque funda una historia, porque promete un juego nuevo por descubrir, porque presenta vivos colores ante los que fascinarse. Se abre y se puede explorar. Después se cierra. Se puede volver a coger y dejarlo. Es manejable, dócil, disponible. Y por encima de todo porque es, o puede ser, muy divertido.

Esta fase precede al aprendizaje técnico de la lectura y se traduce en una inestimable ayuda, puesto que este inicio de destreza, de agilidad y de seguridad, permitirá a los niños asimilar este complejo mecanismo que asocia un sonido y un signo gráfico. Destacamos pues, cómo el componente lúdico y placentero ejerce un papel esencial, dado que sin el deleite no se generan las sinergias necesarias para ser seducido por los misterios del texto. No obstante, si estos primeros sonidos, y rápidamente, estas palabras se insertan en una aventura sentida y vivida, ésta se convierte en un paisaje virgen para las diferentes miradas y en un itinerario sin límites. Leer es comprender. Mejor, leer es vivir y descubrir. Pennac (1993, p. 40) lo explica de forma brillante en tan sólo unas líneas: “Este grito de alegría celebra la culminación del más gigantesco viaje intelectual imaginable, una especie de primer paso en la luna, ¡el paso de la arbitrariedad gráfica más total a la significación más cargada de emociones!”. En una treintena de signos descansa la posesión del universo. La piedra filosofal. El código alfabético del saber para el presente y para el futuro de cualquier persona.

La lectura, por tanto, debe formar parte de un proceso muy amplio, heterogéneo y global de la formación del ser humano. Seguramente, el sistema educativo y la misma sociedad contemporánea deberían ostentar un cierto grado de responsabilidad en esta transmisión de la representación personal y social de la lectura, cuya consecuencia más visible radica en el distanciamiento de tantos seres humanos del hábito lector.

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

El niño puede sentir el deseo de leer bien con el objetivo de traducir unos signos, bien con la finalidad de comprender los sentidos que debe otorgarle al dibujo o a las palabras intercambiadas entre dos personajes, pero es posible que estas motivaciones, si tropiezan con excesivos obstáculos no perduren demasiado en el tiempo. Solo si persisten permitirán franquear poco a poco todos los escollos que separan al libro de su lector. ¿Cuántos niños con deseo

de leer se han desanimado por culpa de alimentos indigestos? A los seis o siete años, Stevenson, Verne, Joanot Martorell o Cervantes tal vez funcionen como unos deliciosos pero inadecuados manjares. Como si de un plato de cocido para una criatura de pecho se tratara.

En relación con las dificultades de los lectores, recogemos una leyenda urbana que se cuenta en el gremio de los creadores literarios. Parece que un escritor estaba trasladándose de domicilio y en un momento determinado pidió disculpas a los operarios encargados de la disposición de los libros de la biblioteca en cajas para su embalaje: “No se preocupe, seguro que ha sido peor para usted, que los ha tenido que leer”. Así son las cosas, lo que para unos funda el espacio del hedonismo, para otros supone un gran esfuerzo. Aquellos seres humanos para los que leer simboliza una carga abrumadora, abandonan esta tarea cuando la lectura se convierte en una obligación. No poseer una buena competencia lectora desemboca en la disminución de horas destinadas a tal fin hasta reducir considerablemente su frecuencia y, a largo plazo, el abandono total de la actividad.

El gozo de leer significa poder hablar del libro, asociarlo con una forma de deleite. Debe simbolizar un aprendizaje para la libertad y para la autonomía del individuo. Por este motivo, la defensa de la libertad de leer se presenta en el mismo plano de relevancia que la defensa de la libertad de expresión. Elegir un libro entre otros implica tener ocasión de comparar. Aquí radica la clave de este juego.

La rápida desalfabetización que a menudo podemos comprobar en nuestros adolescentes (véase los diferentes informes PISA²) evidencia un proceso de alfabetización realizado de forma incorrecta, puesto que no se han apoderado de los mecanismos de la lectura, como tampoco han conquistado el nivel de lectura rápida, silenciosa, interesada y crítica que podemos considerar como verdadera lectura. Si ignoran que leer puede producir placer, no hemos conseguido enseñarles correctamente. En este sentido, se comprende la irremplazable urgencia de abordar con rigor los objetivos de la educación literaria y lectora en el contexto contemporáneo.

En las condiciones arriba descritas, podemos comprender cómo gran parte de este público lector descubre que sus necesidades culturales se pueden satisfacer con un menor trabajo y, en consecuencia, con la obtención de una gratificación inmediata a través de otros medios, por lo que estos lectores renuncian a insistir en su esfuerzo y se pueden transformar en no lectores. Mejor incluso, desde nuestro punto de vista, definido de esta manera su perfil y rasgos característicos, a través de la nomenclatura de lectores sin experiencia apuntada por Margaret Meek (1991).

Si leer significa todos los elementos y factores que hemos enumerado hasta el momento —y seguramente mucho más— se comprende que no sea una actividad que pueda dejarse al azar.

2 En los últimos informes PISA, en el aspecto que ahora nos interesa, la competencia lectora, nos sitúa a España en la parte más baja de los estados de la OCDE.

Conclusiones o cómo hacer odiar la lectura a los niños

Esta preocupación creciente por la lectura comporta una reflexión desde varias perspectivas y, por tanto, nos puede ayudar a plantear y a perfilar los problemas más acuciantes, pero también y, al mismo tiempo, las posibles actuaciones para subsanar algunas de las carencias más reiteradas. Uno de los factores fundamentales en la búsqueda de una solución radica en la elaboración de una estrategia de información amplia y divulgadora para acercarnos con garantías de éxito a la extensión del hábito lector. Gianni Rodari (1964) escribió un perspicaz artículo en el que nos desvela algunas de las prácticas más repetidas en nuestra sociedad y nos advirtió de los efectos de su uso frecuente, cuanto menos contraproducente para la finalidad planteada. El título ya ofrece suficientes indicios del enfoque del trabajo: “Nueve maneras de hacer odiar la lectura a los niños”. Las comentaremos a continuación:

22

1. La primera consiste en presentar el libro como una alternativa a la televisión. La televisión, empleada de forma correcta, puede simbolizar una magnífica aliada en nuestras pretensiones. Si por el contrario nos centramos en negar una ocupación placentera para afirmar otra, no creemos que puedan desprenderse consecuencias positivas de este sistema.
2. La segunda opone el libro a los cómics. En cierto sentido, volvemos a encontrarnos ante la dicotomía descrita en el punto anterior. Por contraposición, recordamos las palabras siempre repetidas en casa durante la infancia: “Donde hay un tebeo”, -decían- “más tarde puede haber un libro”, valga como ejemplo.
3. La tercera alude al clásico sermón de ciertas personas en torno a que los niños de antes leían más que los de hoy. Aseveración totalmente falsa, puesto que si revisamos las cifras del hábito lector de hace sesenta o incluso, cien años atrás, las cotas del analfabetismo alcanzaban niveles que hoy podemos calificar de terroríficos.
4. La cuarta crítica apunta a las excesivas distracciones. No depende de los pasatiempos que tengan los niños sino del lugar que ocupa el libro y la lectura en la vida del país, de la sociedad, de la familia y de la escuela.
5. La quinta culpa a los niños y las niñas de que no les guste la lectura, atribución que resulta en el fondo, muy cómoda, ya que oculta las propias responsabilidades.
6. La sexta consiste en transformar el libro en un instrumento de tortura. Desde esta óptica, la lectura ya no representa una finalidad sino un medio para actividades más trascendentes. La lectura abandona su rol de regalo y se convierte así, en la perfecta excusa para realizar resúmenes o fichas. Como dice Rodari, la escuela como el tribunal, en vez de como la propia vida.
7. La séptima niega al niño el placer de escuchar leer una historia. Sin embargo, la lectura en voz alta puede ejercer un poderoso embrujo en sus receptores, sobre todo, en las primeras etapas educativas y a través de espa-

cios como “la hora del cuento” puede fundarse un extraordinario lugar de encuentro entre los más pequeños y la literatura, sin excluir las prácticas de lectura individual o silenciosa.

8. La octava estriba en no ofrecer una selección suficiente. Como ya hemos comentado, el canon que ofrezcamos a nuestros discentes condicionará su primera aproximación a los textos literarios, y posteriormente, guiará su itinerario lector. De ahí la relevancia de configurar un canon capaz de atender a la diversidad de los actuales lectores, más todavía, si pensamos que en algunos casos supondrá la mejor manera de paliar las diferencias entre discentes procedentes de entornos con marcada desafección por la lectura y otros con evidente refuerzo familiar en el ámbito lector.
9. La novena consiste en obligar a leer. En este caso, la lectura se realizará para el cumplimiento de una determinada tarea escolar o imposición por parte del adulto, pero una vez desaparezca tal prescripción, se abandonará la lectura, pues no ha representado una actividad libre y fruitiva sino una tarea coercitiva asociada a la instrucción recibida.

Resultará pues, esencial tener presentes estas prácticas contrarias para no repetir las. Por esta razón, debe buscarse un conjunto de estrategias positivas, concebidas de acuerdo con el contexto que rodee a los niños. Solo desde esta perspectiva, tiene sentido hablar de un plan de fomento lector que, necesariamente, contendrá el conjunto de objetivos y de actividades planificadas con la finalidad de aumentar el índice de la lectura y consolidar el hábito lector.

Ahora bien, contrariamente a lo que puede pensarse, cualquier plan que intente incentivar la lectura no se deberá dirigir exclusivamente al alumnado, sino también a toda la comunidad educativa, con especial atención en dos sectores clave, el profesorado y la familia, e incluso a varias órbitas sociales que tenemos más próximas. Se deben proyectar los objetivos y programar las actividades convenientes dirigidas a estos tres ámbitos relacionándolos entre sí. Algunos de los ingredientes que deberemos considerar serán la información, la imaginación, la paciencia y la conversión del libro y la lectura en unos objetivos cotidianos. Sin olvidarnos que los docentes deben ser lectores y conocer los textos con los que pretenden despertar el interés del niño por la lectura.

Asimismo, debería, quizá, mencionarse que el descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen representan el mejor aliado para proporcionar incentivos al lector, más que cualquier tipo de escrito como el presente. El hecho literario constituye un lugar de producción y conservación del imaginario, donde individuos y colectividades inscriben sus propias concepciones, aspiraciones y miedos. En este sentido, configura un espacio de conocimiento y de confrontación de los productos de la cultura y de la experiencia personal. El libro no sólo en su formato papel sino en los diferentes soportes y modalidades actuales como una fuente insoslayable de placer estético, emotivo e intelectual forma un objeto cargado de posibilidades que esperan ser descubiertas. A la educación

lectora y literaria le corresponde emprender esta expedición con los discentes de los diferentes niveles educativos y guiarlos en este descubrimiento si desea crear hábitos de lectura estables.

Incluso, también puede optar por transmitir las posibilidades lúdicas y de catarsis del texto literario, dado que la lectura nos hace abstraernos del mundo en el que vivimos para encontrar sentido al mundo. Y por tanto, en ningún momento el verbo leer, como nos dicen Rodari o Pennac, puede admitir el imperativo. Se trata entonces, de enamorar a estos receptores hasta transformarlos en lectores.

La palabra instauro la memoria de la humanidad. Refleja, organiza y conserva la experiencia, el sentir y el saber. La palabra -recordemos la obra de Heidegger o la de Proust- compone la memoria articulada de la experiencia fugaz, que queda y perdura. En este sentido el libro, en cualquier soporte, escenifica la residencia de la palabra, donde la voz se torna signo permanente y para todos. No se puede formar una individualidad personal sino con el prójimo. La voz dormida de los otros, que una vez fue pensamiento vivo, y que renace cuando otro ser humano, con su mirada propia, la despierta. La lectura como un itinerario hacia el conocimiento, hacia la imaginación y naturalmente hacia el placer que el alumno recorrerá en los distintos niveles escolares.

En la medida en que la lectura es formadora, crítica y creadora, ayuda a leer el mundo, a los otros y a nosotros mismos. Todo un universo infinito que se abre ante nuestros ojos:

Eludiendo estos asaltos, llegas bajo las torres del fuerte, donde ofrecen resistencia
los Libros Que Hace Mucho Tiempo Tienes Programado Leer,
los Libros Que Buscabas Desde Hace Años Sin Encontrarlos,
los Libros Que Se Refieren a Algo que te Interesa en este Momento,
los Libros Que Quieres Tener Al Alcance De La Mano Por Si Acaso,
los Libros Que Podrías Apartar para Leerlos Tal Vez este Verano,
los Libros Que Te Faltan Para Colocarlos Al Lado de Otros Libros en tu Estantería,
los Libros Que te Inspiran Una Curiosidad Súbita, Frenética Y No Claramente Justificable.

He aquí que te ha sido posible reducir el número ilimitado de fuerzas en presencia a un conjunto muy grande, sí, pero en cualquier caso calculable con un número finito, aunque este relativo alivio se vea asediado por las emboscadas de los Libros Leídos Hace Tanto Tiempo que Sería Hora de Releerlos y de los Libros Que Has Fingido Siempre Haber Leído. Mientras que Ya Sería Hora Que Te Decidieras a Leerlos De Verdad. Calvino (1979, p. 6)

- Anis, J. y Lebrave, J.L. (Ed.) (1991). *Texte et ordinateur: les mutations du lire-écrire*. La Garenne-Colombes: Éditions de l'Espace Européen.
- Báez, F. (2004a). *Historia universal de la destrucción de libros*. Barcelona: Destino.
- Báez, F. (2004b). Cuando los intelectuales queman libros. *El País. Babelia* (9-IX-2004), 2.
- Ballester, J. (1999). *L'educació literària*. Valencia: PUV. 2007.
- Ballester, J. (ed.) (2011). *Sobre l'horrible perill de la lectura*. Valencia: Perifèric.
- Ballester, J. e Ibarra, N. (2009). La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico, *Ocnos*, 5, 25-36. Recuperado de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ocnos/article/view/182>
- Bettelheim, B. y Zelan, K. (1983). *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.
- Canetti, E. (1985). *La llengua salvada. Crònica d'una adolescència*. Barcelona: Proa.
- Bollmann, S. (2006). *Las mujeres, que leen, son peligrosas*. Madrid: Maeva.
- Calvin/Calvinus, J. (1984). *Des scandales*. Genève: Droz.
- Calvino, I. (1979). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Torino: Einaudi Editore.
- Durán, T. y Ros, R. (1995). *Primeres literatures. Llegir abans de saber llegir*. Barcelona: Pirene.
- Eco, U. y Carrière, J. C. (2009). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milà: Bompiani.
- FGSR, (2009). *Lectura en la red y redes en torno a la lectura: nuevas dinámicas y servicios de los espacios de lectura pública*. Madrid: FGSR.
- FGSR, (2011). *Ebook 55+ Los lectores mayores de 55 años y los libros electrónicos*. Peñaranda de Bracamonte: FGSR.
- GFEN (1975). *Le pouvoir de lire*. París: Casterman.
- Federación de Gremios de Editores de España (2013) *Hábitos de lectura y compra de libros en España 2012*. Recuperado de http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/Habitos_lectura2012.pdf
- Ilic Uljanov, V. (Lenin) (1908). León Tolstoi, espejo de la revolución rusa, *Revista de la Universidad de Colombia (1944-1992)*. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co./index.php/revistaun/article/view/11878>
- Lytard, J. F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir*. Paris. Minit.
- Meek, M. (1991). *On Being Literate*. Londres: The Bodley Head.
- Pennac, D. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.
- OCDE (2000). *Informe del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2000 y 2009*. Recuperado de: <http://www.mecd.god.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

Rodari, G. (1964). Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura, *Il giornale dei genitori*, 10, octubre 1964. Texto reproducido en *Scuola di fantasia* (1992). Roma: Editori Reuniti, 78-79.

Rushdie, S. (1988). *The Satanic Verses*. Londres: Viking Press.

Salinas, P. (1954). *El defensor*. Madrid: Alianza, 1986.

Savater, F. (1976). *La infancia recuperada*. Madrid: Taurus.

Saviano, R. (2006): *Gomorra. Viaggio nell'impero en el sogno di dominio della camorra*. Milán: Mondadori.

Observatorio de la Lectura y el Libro (2012). *Situación actual y perspectiva del libro digital en España II: La producción española de libros digitales y su distribución y venta en la Red*. Recuperado de <http://www.mcu.es/libro/docs/MC/Observatorio/pdf/situacion librodigital2.pdf>

Torrente Ballester, G. (1983). Divagación vespertina a propósito del libro. En F. Lázaro Carreter (ed.), *La cultura del libro* (pp. 255-246). Madrid: FGSR.

Pricewaterhouse Coopers (2012). *Turning the Page. The Future of eBooks*. Recuperado de http://www.pwc.com/en_6X/gx/entertainment-media/pdf/eBookc-Trends-Development-pdf

Voltaire (1994). *De l'horrible danger de la lecture*. Ginebra: Héritiers de Gabriel Grasset.