

Modos de leer, maneras de pensar. Lecturas intensivas y extensivas

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia

Este texto parte de cuatro premisas que, en el caso de que no se acepten, invalidan todas las afirmaciones, consideraciones, hipótesis o tesis posteriores:

1. El primer supuesto o premisa, de fácil aceptación, es que existe algún tipo de relación entre pensamiento y lenguaje. Es cierto que no se expresa oralmente todo lo que se piensa ni, al parecer, se piensa en ocasiones todo lo que se dice (o, al menos, así solemos afirmarlo coloquialmente). Es cierto, así mismo, que el orden sucesivo y lineal del lenguaje parece romper la simultaneidad con la que lo pensado se contiene en el pensamiento. Pero también lo es, en símil tomado de Vygotsky, que el pensamiento podría compararse con una nube que derrama un chaparrón de palabras que alimentan a su vez dicha nube; es decir, que el pensamiento genera lenguaje y viceversa.

2. El segundo supuesto o premisa no se admite tan fácilmente. Mantiene que los medios, modos y tecnologías de la comunicación y conversación entre los seres humanos determinan y condicionan junto a otros aspectos, incluso de un modo físico, las estructuras, procesos y operaciones mentales.¹

3. El tercer supuesto o premisa es, así mismo, consecuencia del anterior: la lectura y la escritura, además de dos prácticas sociales y culturales, son dos tecnologías o usos de la palabra y la comunicación y, por tanto, dos actividades mentales que implican al cuerpo en su totalidad. Ergo, la diversidad en los modos de leer, de apropiarse de los textos escritos y de rela-

¹ Una ampliación y justificación de esta tesis puede verse en Antonio Viñao, "Derrick de Kerckhove, la historia de la mente humana y las nuevas tecnologías", en Francisco Martínez y M^a Paz Prendes, (coords.), 2004, pp. 21-25.

cionarse con ellos, implicará una diversidad en los modos de pensar, de operar o funcionar mentalmente.

4. El cuarto supuesto o premisa es que la lectura es una práctica social y cultural diversa y cambiante, así como una actividad mental no pasiva o de mera recepción, sino creadora de sentidos e irrepitable en sí misma como experiencia personal (cada acto de lectura es un acto independiente e irrepitable).

Expuestas las cuatro premisas que sustentan mi exposición, sólo indicaré, antes de entrar en el cuerpo de la misma, que con ella pretendo responder en parte a la cuestión o pregunta de qué sucede en la mente de una persona cuando lee, todo ello en relación con los cambios históricos acaecidos en los modos de leer intensivos y extensivos.

¿Qué significa leer? ¿De qué hablamos cuando hablamos de leer o saber leer?

Nadie aceptaría hoy que por leer se entendiera, como ya señaló Robert Escarpit en su día, *un simple descifrado visual seguido de un eventual cifrado fónico*.² Sin embargo, tampoco diríamos de alguien que no está leyendo porque lea un texto sin comprender lo que lee, es decir, porque se limita a dar voz a lo escrito. Y ello con independencia de la corrección fonética en el leer: yo puedo leer, dar voz, a un texto escrito en otro idioma que utilice el alfabeto latino o el griego (los dos que conozco), sabiendo o no qué significa lo escrito y pronunciando o no correctamente lo leído. De hecho, tanto históricamente como hoy en día, abundan los ejemplos en los que se utiliza el verbo leer para referirse a simples descodificaciones visuales: ¿lee el niño o niña que descodifica y da voz (siquiera mental) a las primeras letras, sílabas o palabras que aprende, o a palabras (por ejemplo, marcas de bebidas o alimentos) a las que asigna un significado, por lo general correcto, porque las identifica como si fueran dibujos o logotipos?

2 ESCARPIT, R., 1975, p. 46. El concepto de desciframiento, tal y como lo utiliza Escarpit, como el simple reconocimiento visual de un signo escrito –esto (f) es una efe–, guarda una clara relación con la identificación histórica entre desciframiento y lectura mecánica, es decir, no comprensiva o sin dar sentido alguno a lo que se lee (Anne-Marie Chartier, 2004, pp. 112 y 114).

La cuestión de fondo es que cuando se habla de lectura se confunde el significado de leer con el de saber leer y, por extensión, con el arte de leer. Se confunde, pues, un acto, el de leer, con una facultad, la de saber leer. Sólo, se supone, lee quien sabe leer (¿cómo puede leer lo escrito quien no sabe leer?) Y lo que sea saber leer (como lo que sea leer) es un concepto histórica y culturalmente cambiante.

En ese sentido, suele afirmarse, de un modo superficial, que leer, saber leer, es comprender un texto escrito. Pero ¿a qué nivel o grado de comprensión? En una obra de amplia difusión titulada *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*, sus autores, Adler y Van Doren, definen el arte de leer como

el proceso por el cual la mente de una persona, sin nada con la que funcionar sino los símbolos de la materia lectora, y sin ayuda exterior alguna, (...) pasa de comprender menos a comprender más (una cuestión o tema).³

Aunque, extrañamente, dichos autores distinguen el arte de leer, dirigido *al incremento de la comprensión* de un texto, de la lectura por *entretenimiento*, para la que bastaría, según sus palabras, con saber leer (como si la lectura por entretenimiento no implicara comprensión),⁴ queda en pie la cuestión de qué significa comprender un texto y, sobre todo, cómo y quién determina cual es la comprensión adecuada del mismo.

La pregunta clave es si puede considerarse lectura la comprensión errónea de un texto. Si alguien lee las instrucciones para tomar un medicamento, poner en marcha un aparato electrodoméstico o un cuadro horario de salida de trenes o aviones y no acierta a interpretarlo o comprenderlo correctamente, con consecuencias en ocasiones funestas ¿diríamos que no ha leído, que no sabe leer o que, sabiendo, ha leído demasiado precipitadamente o, más simplemente, que no ha acertado a comprender lo escrito? ¿No sería mejor decir, en relación con la exigencia de la comprensión, que leer es obtener o extraer de un texto escrito algún tipo de signi-

³ ADLER Mortimer, J. y Charles van Doren, 2001, p. 22.

⁴ *Ibidem*, pp. 17 y 24. Claro está que, para una más cabal comprensión de la distinción establecida entre saber leer y arte de la lectura, habría que añadir que cuando Adler y van Doren utilizan el término *lectores* lo hacen para referirse a *quienes siguen acostumbrados, como solía ocurrir con casi todas las personas cultas e inteligentes, a obtener gran parte de la información y de la comprensión del mundo mediante la palabra escrita.*

ficado o sentido, aunque por cualquier causa, no siempre imputable al que lee, éste sea erróneo? ¿O, en palabras de Perec, que leer:

es ante todo extraer de un texto elementos significantes, migajas de sentido, algo así como palabras clave que destacamos, comparamos, encontramos.... estas palabras clave pueden ser palabras... pero también sonoridades (rimas), modos de disposición en la página, giros de frase, particularidades tipográficas... o aún secuencias narrativas enteras.⁵

La noción de lo que sea saber leer, como se ha advertido, es históricamente cambiante. Dada la diversidad de modos de leer (de la que daremos cuenta seguidamente), podríamos decir que uno sabe leer pero que no se acaba nunca de saber leer. Que dicha habilidad no es sólo una cuestión de grados o niveles, de formas o maneras, sino también de discernimiento y capacidad para decidir cuál de dichas maneras es la que debe utilizarse en cada caso, en función del texto y de lo que se pretende del mismo, de la finalidad con que se lee. Saber leer sería, desde esta perspectiva, un largo proceso, siempre inacabado. Este planteamiento choca con la idea, generalmente admitida en el medio escolar (y en el social), según la cual el saber leer *se define como la capacidad para actuar en cualquier situación donde el alumno se enfrente con lo escrito* y de que, por tanto, uno sabe leer cuando puede *leer de todo*, cuando, de hecho, *saber leer en una situación no garantiza su transferencia a otra situación*.⁶ Es decir, la lectura como actividad posee un carácter no universal y abstracto sino situacional, cambiante e irrepetible que ofrece histórica y actualmente una amplia diversidad de prácticas.

Un planteamiento de este tipo nos lleva directamente al análisis, por necesario, de los distintos modos o maneras de leer. Una cuestión que puede ser abordada desde dos enfoques complementarios: uno etnográfico, sincrónico, al modo como lo haría una fotografía tomada en un instante dado, y otro histórico, diacrónico, que nos muestre su evolución y tendencias en el tiempo.

⁵ PEREC, Georges, 1986, p. 83.

⁶ CHARTIER, *op. cit.*, p. 178.

Hacia una etnografía de la lectura⁷

El intento de efectuar una tipología de los modos y maneras de leer está condicionado por el criterio o criterios de observación y clasificación utilizados. Dichos criterios pueden referirse, entre otros aspectos, a las implicaciones fisiológicas del cuerpo en la lectura, al entorno o contexto en el que se lee, al carácter o estatuto de lo leído, a los tipos de escritura, a los usos (contextos de uso y finalidades) y a la posición del sujeto que lee en relación con el texto leído. Todos ellos, por sí solos o combinándose entre sí, determinan e implican distintos modos de apropiarse de los textos, de relacionarse con ellos y, por tanto, de leer.

Implicaciones fisiológicas del cuerpo en la lectura. Se lee con el cuerpo o, si se prefiere, el que lee es un cuerpo. No sólo las distintas partes de ese cuerpo pueden implicarse de modos muy diferentes en la lectura, sino que también ese cuerpo, contemplado de modo global, puede adoptar distintas posturas en función del tipo de lectura a efectuar.

Se lee con los ojos, Pero no sucede así, por ejemplo, en el caso de los ciegos ni cuando un texto nos es leído en voz alta por otros. Además, según la destreza y finalidad lectora, los ojos no operan del mismo modo. Los ojos se mueven a modo de saltos o picoteos. La mirada se traslada saltando por el renglón, o incluso la página, para detenerse, fijarse, en palabras aisladas o en conjuntos de dos o tres palabras, volviendo atrás en caso necesario. Por otra parte, no se detiene en la palabra en su conjunto, de modo global sino en la parte superior de las mismas, al menos en la escritura alfabética y en los lectores avezados. Las técnicas de la llamada *lectura rápida* se basan, en síntesis, en evitar las regresiones o vueltas atrás, tan comunes en los lectores no avezados, y en acortar la duración de las detenciones sin que ello afecte a la comprensión del texto.⁸ En todo caso, es obvio que la legibilidad de un texto, para cada caso

7 La tipología que seguidamente se ofrece, de modo sumario, debe mucho al trabajo de Georges Perec titulado "Leer: bosquejo sociofisiológico", publicado originalmente en la revista *Esprit*, n° 456, 1976, pp. 9-20, e incluido en su libro *Pensar y clasificar*, *op. cit.*, pp. 80-93, y al capítulo inicial de la novela de Italo Calvino, *Si una noche de invierno un viajero*, Madrid, Siruela, 1989, pp. 11-18. No es desde luego una casualidad que ambos pertenecieran al grupo OULIPO o taller de literatura potencial.

8 La llamada técnica del *puntero* o *marcador* lo que hace, en suma, es forzar los ojos, yendo por delante de los mismos para acostumbrarles a un ritmo de lectura más rápido del que les es habitual.

y persona, depende de la destreza lectora, pero también de la extensión o longitud de la palabra y de la frase (a más extensión más largas son las detenciones o fijaciones) y de la construcción de esta última (no es igual, por ejemplo, colocar el verbo al final que entre las primeras palabras de la frase) y, sobre todo, de la familiaridad de quien lee con el texto leído. En síntesis, cada persona posee diferentes velocidades de lectura para cada texto.

Los labios también intervienen en la lectura. Y no sólo para aprender a leer (aprendemos a leer en voz alta pero rápidamente, hoy en día, se nos fuerza a leer silenciosamente) o para leer en voz alta, sino también en la lectura silenciosa, aunque en este caso los movimientos labiales sean imperceptibles o inconscientes. Las manos son asimismo imprescindibles, si bien su relación táctil con el texto leído varía según la postura adoptada, la función que cumplen (sostén del texto, pase de sus páginas, apertura y disposición en el espacio del mismo, realización de marcas o señales, etc.) y el soporte o tecnología utilizada (rollo, libro, periódico, revista, pantalla con teclado y ratón, etc.).

Otras partes del cuerpo pueden también servir de sostén o apoyo en la lectura, pero ello guarda ya una relación estrecha con la amplia diversidad de posiciones o posturas corporales en relación con la misma. Se puede, por ejemplo, leer:

- De pie y quieto: ante un atril (por lo usual en voz alta y en actos formales de índole religiosa, administrativa o académica); consultando un diccionario.
- Caminando: en un museo mientras se pasa por delante de los cuadros de una sala; en un parque o bosque por lo general en solitario.
- Sentado: con los codos apoyados en la mesa, a un lado y otro del texto (lecturas de concentración y estudio); con los pies en alto, en un taburete o en una mesa; sentado en el suelo; con el texto sobre una tabla que, a su vez, se apoya en los muslos o en las rodillas.
- Acostado: de espaldas (algo propio de las lecturas ociosas, pero que también puede servir de descanso en una lectura de estudio), de bruce (por ejemplo, en la playa, pero también en la cama, con los pies en alto o no).
- De rodillas: los niños en una biblioteca infantil o, al parecer, entre los japoneses.
- En cuclillas, una postura corporal habitual, en muy diversas actividades, entre los pueblos mal llamados *primitivos* para la que el hombre occidental se halla, por lo general, incapacitado.

Contextos o entornos de lectura. El contexto determina en ocasiones la función y el modo de leer. De una manera u otra, está relacionado con ambos aspectos. Existen, por ejemplo, lugares, diseñados, construidos, pensados o dedicados de un modo exclusivo o preeminente a la lectura, por ejemplo, las bibliotecas. Pero no sólo las bibliotecas. Pueden asimismo existir, en el hogar, habitaciones o espacios destinados a tal fin: rincones junto a una ventana o fuente de luz artificial con mobiliario adecuado, mesa o escritorio junto a la biblioteca o estanterías con libros, mesita o mueble con revistas (revisteros). Las librerías (a diferencia de las librerías-papelerías) suelen diseñarse y disponer los libros cada vez más para ser leídos (uno puede pasarse una o dos horas en ellas y leer, de modo superficial, una docena o veintena de libros). Sugiero, en este punto, un estudio sobre los recorridos y detenciones efectuados por los diferentes lectores en diferentes momentos en una librería determinada, comparando después dichos movimientos y detenciones con los de los clientes de un libródromo.⁹

Otros lugares o contextos posibles, donde la lectura se convierte o puede convertirse en una práctica usual, son las salas de espera (médico, dentista o peluquería donde, por lo general, sólo hay revistas atrasadas), determinados lugares de encuentro y ocio (café, parques, playas), espacios del hogar dedicados a otras funciones como el baño o la cama (y no sólo en caso de enfermedad benigna, sino también como antídoto o remedio para el insomnio) y los transportes. No en balde los quioscos surgieron en el siglo XIX en las estaciones de ferrocarril (el tren es el medio de transporte que, al parecer, propicia más la lectura, tras el que se hallarían, por este orden, el avión, el metro, el autobús y el coche). Sugiero, en este punto, otro estudio (ya existe algún ejemplo) sobre las lecturas en el metro en función del sexo, de la edad, del recorrido y de la hora del día.

Tipo o carácter del texto leído. No se lee del mismo modo, un texto de índole pública (una disposición legal o una declaración institucional) o privada (una agenda, una carta o un diario personal), un texto literario o comercial, etc. Por supuesto, no se trata tanto del texto en sí mismo (aunque cada tipo de texto tiene marcas que indican, a quien sabe leer, el carácter del mismo), cuanto de lo que piensa al respecto quien lee. Basta

⁹ Sobre la distinción entre librerías y libródromos (espacios o sectores con libros en los grandes almacenes) remito a Mario Vargas Llosa, "Librerías y libródromos", en *El País*, 12 de enero de 1997, España.

con añadir a un escrito cualquiera un sello con la indicación expresa e inicial, en rojo y letras mayúsculas, de *confidencial o secreto*, para que el lector se sitúe frente al mismo y lo lea de un modo diferente.

Usos (y contextos de uso). Un mismo texto puede ser utilizado en contextos diferentes (por ejemplo, un texto literario o publicitario que se utiliza en el medio escolar con fines docentes), modificando de este modo el tipo de lectura que se pretende del mismo o, incluso, puede haber sido escrito para ser leído con diferentes propósitos. Pero, con independencia de ambas posibilidades, es obvio que existe una marcada diferencia entre los textos escritos con fines publicitarios, literarios, escolares, profesionales, personales o íntimos, meramente utilitarios, institucionales, informativos, ideológicos o para el simple recreo, diversión o entretenimiento de quien los lee, por indicar algunas de los más conocidos usos y contextos de uso de lo escrito. Cada uno de estos usos implica o lleva consigo unas marcas determinadas que afectan no sólo a lo que en ellos se dice (el contenido) sino también al cómo se dice y, en este último caso, tanto al estilo, sintaxis, léxico, etc. como a determinados aspectos materiales (formato, tipo de papel e impresión, soporte y modo de difusión, etc.) que hacen que el lector identifique la naturaleza del texto en cuestión y el uso para el que fue escrito.

Posición del sujeto que lee en relación con el texto leído. No es lo mismo leer de modo voluntario o libre un texto que leerlo obligatoriamente o de modo más o menos impuesto. En este sentido, el medio escolar puede verse como un espacio en el pugnan dos finalidades y usos contradictorios de la lectura: una de índole restrictiva, obligatoria y con vistas a superar un examen o prueba, y otra dirigida a despertar el gusto por la lectura voluntaria y abierta a una multiplicidad de textos y modos de leer.

Puede haber, así mismo, lecturas guiadas con comentarios, críticas previas o prólogos o ausentes de toda indicación anterior (lecturas *salvajes*), lecturas deseadas, buscadas, en ocasiones de un modo compulsivo (por ejemplo, los adictos a un periódico o a un autor determinado), lecturas imprevisibles o inesperadas, producto del azar, e incluso no lecturas, es decir, lecturas evitadas, por ejemplo, por razones morales o ideológicas (determinada prensa periódica se rehuye y no se lee ni siquiera aunque se encuentre en la sala de espera del dentista).

Soportes y tipos de escritura. Si la forma material de los textos determina de modo decisivo, aunque no exclusivo, sus significados¹⁰ es, en buena parte, porque dicha forma material condiciona, como se advirtió, la posición ante un texto determinado de quien lo lee (lo que se espera del mismo, el estatuto o carácter del texto, su uso, etc.) y del modo de apropiarse del mismo, es decir, los modos de leer. Dicha forma material puede referirse a los soportes, a los utillajes y a las técnicas de ejecución de la escritura, desde la tablilla de barro a la pantalla en sus diversas modalidades, pasando por el punzón, el papiro, el rollo, el pergamino, el códice, el papel, el manuscrito, el libro impreso, la pizarra, las escrituras mecánicas y electrónicas y la amplia panoplia histórica y actual de dichas técnicas.¹¹

Por una historia de la lectura como
práctica (evolución, procesos, tendencias)

Parece haber un cierto acuerdo entre los historiadores de la lectura en relación con la evolución y tendencias en el tiempo de esta práctica social y cultural, al menos por lo que al mundo occidental se refiere. Dicho acuerdo, muchas veces matizado (como se verá) y en ocasiones rebatido, sostiene que ha habido, en el tiempo y con ritmos y oscilaciones irregulares, un cierto desplazamiento de las lecturas públicas, compartidas y en voz alta (realidades no siempre coincidentes: se puede leer en voz alta a sí mismo), por las privadas, silenciosas e individuales, así como de las lecturas intensivas por las extensivas. Sobre la primera tendencia nada diré en este trabajo.¹² El centro de atención lo constituirá el supuesto o real desplazamiento de las lecturas intensivas por las extensivas. Pero antes, dada la naturaleza de estas jornadas y el tema, considero necesario hacer una serie de consideraciones generales, necesariamente superficiales, sobre la evolución histórica del aprendizaje de la lectura y de la misma noción de aprendizaje.

¹⁰ MCKENZIE, 2005.

¹¹ Una buena síntesis de las distintas tecnologías de la escritura puede verse en Armando Petrucci, 1987, pp. 167-212.

¹² Abundan las referencias y estudios sobre el particular. A título indicativo remito a lo dicho, por ejemplo, en Armando Petrucci, 1984, pp. 603-616; Jean-François Botrel, 1998, pp. 577-590, Alberto Manguel, 1998, pp. 135-151, y Guglielmo Cavallo y Roger Chartier, 1997, pp. 31-32, 77-80, 106-114, 140-142, 160-164, 225-230, 346-356, 425-427, 444-451 y 514-517.

El aprendizaje de la lectura: una realidad y una noción cambiante.

Desde un punto de vista general, uno de los cambios más significativos acaecidos en Occidente durante los tres últimos siglos en el aprendizaje de la lectura, es el declive de los aprendizajes familiares, autodidactas y profesionales, o laborales y el consiguiente auge de los aprendizajes escolares. No sólo la infancia es escolarizada a edades cada vez más tempranas y la presión social para aprender a leer y escribir en la escuela se ha hecho cada vez más fuerte, en contra incluso del criterio de algunos docentes y de especialistas o estudiosos del tema, sino que cada vez son menos los testimonios autobiográficos relativos a aprendizajes no escolares acaecidos en la infancia, o con posterioridad a ella, sin que ello sea incompatible con la cada vez más temprana incorporación social, por impregnación, al mundo de la cultura escrita, al menos en el medio urbano donde la publicidad y los signos gráficos son más abundantes.

Con independencia de esta evolución general, así mismo pueden apreciarse una serie de tendencias y cambios históricos en la noción escolar de lo que significa saber leer, es decir, en el aprendizaje escolar de la lectura. Cambios que afectan no sólo a la ampliación de dicha noción, sino también a la modificación de los tipos de lectura considerados como objetivo último de la tarea escolar.¹³

La noción más antigua, primitiva y simple es la que hacía coincidir el aprendizaje de la lectura con el simple deletreo y la lectura deletreada de las sílabas y palabras. Esta noción fue pronto superada por la exigencia de leer *de corrido*, es decir, con soltura y sentido, por supuesto en voz alta y sin vicios de pronunciación. A ella se añadirían, sobre todo en el siglo XIX, la llamada lectura *comprensiva* que podía entenderse tanto como una lectura comentada, explicada o guiada con el fin de asegurar una

¹³ Para una ampliación de lo aquí escrito remito a lo ya dicho en otros trabajos anteriores: en relación con la España de los siglos XVI y XVII, a “Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)”, en Antonio Castillo (comp.), 1999, pp. 39-84; para el siglo XIX y el primer tercio del XX, así mismo en España, a “Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX”, en Jesús A. Martínez Martín. 2003, pp. 85-147 y “Las prácticas escolares de la lectura y su aprendizaje”, en Jesús A. Martínez (dir.), 2001, pp. 417-429, y, de un modo más general, a “La enseñanza de la lectura y la escritura: un análisis socio-histórico”, *Anales de Documentación*, 5, 2002, pp. 345-359. Dejo fuera del análisis en este momento, como es obvio, todo lo relativo al material e instrumentos utilizados para el aprendizaje de la lectura, a los métodos empleados y a las prácticas escolares de la lectura, cuestiones sobre las que puede hallarse información en los trabajos mencionados.

comprensión *correcta* del texto en cuestión, como un intento de facilitar la comprensión autónoma de lo leído y, todavía en ciernes, la idea de que, con la lectura, debía despertarse el interés del alumno y, con dicho interés, su motivación. En el último cuarto del siglo XIX y en el primer tercio del XX, debido sobre todo a la influencia de la obra de Ernest Legouvé, *L'art de la lecture*, publicada en 1877 y traducida y editada en España en dos ocasiones, en 1878 y 1901, y de los manuales o tratados de la disciplina de teoría de la lectura, que se impartía en las Escuelas Normales, en especial del *Arte de la lectura* de Rufino Blanco y Sánchez, que publicado por primera vez hacia 1896 conocía ya en 1915 su quinta edición, se impondría como modelo y objetivo máximo del aprendizaje de la lectura, al menos desde un punto de vista teórico, la lectura *expresiva* o *bella lectura*, en voz alta y con entonación o incluso dramatizada.¹⁴

Sería así mismo en el primer tercio del siglo XX cuando, primero de un modo incipiente y después de manera más generalizada, surgiría y se extendería la idea de que el objetivo del aprendizaje escolar de la lectura no debía ser ya lectura en voz alta, hasta entonces dominante como ideal y como práctica de modo exclusivo, sino la lectura mental o silenciosa que abría la puerta a la comprensión, y sobre todo, al estudio, tal y como destacaría Tirado Benedí en 1936.¹⁵ Pese a que la lectura en voz alta en grupo o colectiva (ya sea a coro y del mismo libro, de fragmentos sucesivos leídos individualmente o del mismo fragmento a fin de facilitar su memorización) subsistiría como una práctica habitual en las escuelas, el hecho es que ha terminado imponiéndose la idea de que, una vez pasados los primeros aprendizajes, el ideal de la lectura escolar es la lectura mental o silenciosa con vistas al estudio no ya de un solo libro sino combinando textos de procedencia y textualidad diversa con gráficos e imágenes.

La introducción de la literatura infantil y juvenil en el ámbito escolar, a partir sobre todo de la segunda mitad del siglo XX, como una forma de promover el placer y el goce por la lectura, ha venido a reafirmar, como objetivo escolar, la consecución de la afición por la misma y a añadir una

14 BLANCO y Sánchez, Rufino, en su *Arte de la lectura* (Madrid, Imprenta de Agustín Auriol, 1897, p. 290) diría que la lectura en voz alta era *un acto*, a su juicio, *más artístico, perfecto y útil* que la lectura *menta*.

15 TIRADO Benedí, Domingo, *La enseñanza del lenguaje*, Barcelona, Labor, 1936, pp. 145 y 149. En igual sentido, para Francia, véase Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura* (1880-1980), Barcelona, Gedisa, 1994, p. 319, entre otras.

contradicción o aporía más a la práctica de la lectura en la escuela y al sentido y cometido de las bibliotecas escolares:¹⁶ ¿cómo despertar e inocular el placer y la afición a la lectura si no es mediante las lecturas libres y, en cierto modo, desordenadas o salvajes? ¿cómo es posible promover dicha afición en un medio en el que la mayoría de las lecturas (salvo, y en ocasiones, en la clase de lenguaje o en la disciplina de literatura) son forzadas, impuestas, tanto en sus textos y contenidos como en su finalidad u objetivos, y en el que dicha finalidad y objetivos están relacionados con el estudio y el examen? ¿cómo promover las lecturas intensivas, tan relacionadas con el placer y la afición por la lectura, en un contexto que cada vez exige a los alumnos más lecturas fragmentadas, no lineales y extensivas?. Por último ¿cómo romper la divergencia creciente entre las prácticas escolares de la lectura y las que tienen lugar fuera de ella? ¿cómo responder, desde la escuela, a lo que se viene llamando el fracaso de la lectura en las sociedades de alfabetización y escolarización generalizadas?

Lecturas intensivas y extensivas: ¿oposición o complementariedad?

He ahí dos modos de leer, intensivo y extensivo; dos modos de enfrentarse, apropiarse y relacionarse con los textos; dos modos de pensar a partir de lo que se lee. Una tesis en general aceptada (en algunos casos hipótesis) sobre la evolución histórica de la lectura como práctica social y cultural, viene manteniendo la existencia de una tendencia al desplazamiento de las lecturas intensivas por las extensivas, en especial, tras la aparición y difusión de la prensa puramente informativa, flor de un día, en el siglo XIX. Las lecturas intensivas establecen una relación estrecha con unos pocos textos releídos y, en algún caso, incluso memorizados. Se trata de lecturas concentradas, atentas, rumiadas y digeridas, en las que el lector se implica o se ve implicado y en las que, de un modo u otro, resulta afectado por lo que lee. Las extensivas, por el contrario, son lecturas superficiales, no atentas, rápidas, circunstanciales, fragmentarias, banales, que no dejan o dejan escasas huellas.

La tesis, así mantenida, precisa ser matizada. Y no ya porque ambos modos de leer se combinen en el tiempo y que lo que más bien haya su-

¹⁶ Sobre la presencia de la literatura infantil y juvenil en el medio escolar y las cuestiones que ha planteado en Francia, véase Anne-Marie Chartier, *op. cit.*, pp. 123-169.

cedido sea, en todo caso, el desplazamiento del predominio cuantitativo de los modos intensivos de leer por los extensivos (y no, como es obvio, el declive de los primeros), sino porque la tesis (o hipótesis) precisa ser analizada en función de la evolución de los distintos modos de lectura intensiva o extensiva. En otras palabras, es posible que unos modos, intensivos o extensivos, sean hoy menos frecuentes que antaño y otros, por el contrario, estén más extendidos. Así mismo, como se verá, no siempre existe una oposición entre lo intensivo y lo extensivo sino más bien complementariedad. Aclarar esta cuestión requiere, en todo caso, distinguir, dentro de ambos modos de leer, las distintas modalidades que presentan.

Lecturas intensivas: modalidades o tipos. No todas las lecturas intensivas responden a las mismas motivaciones, se producen en el mismo contexto o situación ni ofrecen los mismos rasgos. El término intensivas (y, como se verá, el de extensivas) oculta una amplia diversidad de prácticas y formas de leer.

Históricamente quizás hayan abundado, al menos hasta el siglo XX y entre las clases populares, aquellas lecturas intensivas forzadas o impuestas por el difícil acceso a la letra impresa o manuscrita y la posesión en el hogar, o en el lugar de trabajo y ocio, de sólo unos pocos libros, folletos, pliegos sueltos o ejemplares de la prensa periódica, leídos y releídos. Estamos, en este caso, ante una intensividad forzada, impuesta por las circunstancias, no elegida ni libre. Así mismo, hay circunstancias o situaciones de restricción que explican la forzada limitación a unos pocos textos una y otra vez leídos o leídos con calma y detenimiento. Unas veces se trata de restricciones morales, por ejemplo, en relación con la mujer, la infancia o la adolescencia que limitan el acceso a lo que puede leerse. Otras veces las restricciones son de índole bibliotecaria por razones asimismo morales, pero, sobre todo, ideológicas o derivadas de la concepción, más de conservación que de difusión, que los bibliotecarios han tenido en ocasiones de su tarea.¹⁷ O, por poner otro ejemplo, de índole es-

¹⁷ Vale la pena recordar aquí las dificultades, narradas por Pedro Salinas, que éste después profesor, ensayista y poeta, encontraría en su juventud (hacia 1900) para leer las obras que deseaba en la Biblioteca Nacional (Pedro Salinas, *El defensor*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1991, pp. 185-188, 1ª edición de 1948). Sobre el discurso bibliotecario en relación con la lectura, en general, remito a lo dicho en Antonio Viñao, "Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX", *op. cit.*, pp. 107-119, y "Del periódico a internet. Leer y escribir en los siglos XIX y XX", en Antonio Castillo (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad infor-*

colar: con independencia de las razones morales e ideológicas aducidas, ampliamente reforzadas en el ámbito escolar, basta con imponer un número tal de lecturas obligatorias (sobre todo libros de texto) que no quede espacio alguno para otras posibles lecturas. Por último, es obvio, que las limitaciones en el acceso a unos pocos textos también pueden derivarse de situaciones generales de censura y prohibición generalizadas, de la imposición de algún texto concreto o, de un modo más particular, del encierro o reclusión en cárceles, conventos, cuarteles u otras instituciones y espacios similares.

Otro tipo de lecturas intensivas, bien diferentes de las anteriores, son aquellas no impuestas sino buscadas por razones, en general, ideológico-proselitistas. Un buen ejemplo serían las lecturas anarquistas en la España de la segunda mitad del siglo XIX y las cuatro primeras décadas del siglo XX, ya fuera de la prensa anarquista o de libros del mismo signo como *La conquista del pan* de Kropotkin, tal y como testimoniaron Ramiro de Maeztu y Juan Díaz del Moral, entre otros: lecturas públicas, en voz alta, repetidas, memorizadas y transmitidas a otros, todo ello en un ambiente cuasireligioso e ideológicamente sobrecargado.¹⁸ Otro ejemplo similar, tomado de la práctica familiar de algunas confesiones religiosas protestantes, sería la lectura de la Biblia tras la cena, en voz alta y en familia, por el padre a la madre, hijos, otros familiares y criados, a la luz de una vela o lámpara.

Todavía pueden existir otro tipo de razones que promuevan o exijan la lectura intensiva de determinados textos en determinadas situaciones. Razones de índole profesional o utilitaria serían las de aquellos casos en los que la comprensión del texto requiere una lectura detenida y atenta, y dicha comprensión es exigida por la naturaleza o relevancia de la tarea a realizar. Así sucedería, por ejemplo, en la lectura de los textos que contie-

matizada, Gijón, Trea, 2002, pp. 317-381, en especial el epígrafe que lleva por título “Las bibliotecas: ¿lugares de la memoria, espacios de lectura, centros culturales o nudos de información?”, pp. 337-342.

18 MAEZTU, Ramiro de, “El ideal anarquista”, *El Imparcial*, 28 de noviembre de 1901 (texto incluido en *Artículos desconocidos (1897-1904)*, Madrid, Castalia, 1977, pp. 176-180, y Juan Díaz del Moral, *Historia de las agitaciones campesinas andaluzas*, Madrid, Alianza, 1967, p. 189 (1ª edición de 1929). Esta cuestión la traté con más extensión en “A propósito del neoanalfabetismo: observaciones sobre las prácticas y usos de lo escrito en la España contemporánea”, texto incluido en *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, op. cit., pp. 182-212.

nen instrucciones de uso de aparatos cuyo correcto funcionamiento es necesario en unas determinadas tareas laborales o que se refieren a las medidas precautorias a adoptar en la utilización de productos venenosos.

En las antípodas del supuesto anterior estarían las lecturas intensivas relacionadas, sobre todo, con textos poéticos, obras de ficción y, en general, con aquellos textos ligados a una determinada situación emocional, afectiva o, incluso, intelectual, que afectan y alcanzan sentimentalmente a quien lee.

Existe, pues, una amplia diversidad de motivaciones y situaciones en las que pueden aflorar las lecturas intensivas y, en consecuencia, de modos de leer intensivamente. Sin embargo, hay algunos rasgos, además de los ya señalados, que pueden servir para identificarlas allí donde se producen. Uno de ellos es la relectura. *Desde hace bastantes años –¿diez o doce?– no leo o apenas leo: releo*, decía Juan Goytisolo en un artículo periodístico.¹⁹ Leer es, en este sentido, releer, volver sobre lo ya leído, sobre aquello que ya conocemos y que sabemos que puede producirnos un cierto placer, goce, entretenimiento o utilidad, o hacer que descubramos aspectos y sintamos sensaciones que antes no supimos ver o no pudimos sentir: nunca se lee el mismo texto como nunca se baña uno en el mismo río.

Todavía quedan, sin embargo, dos tipos más de lecturas intensivas, relacionadas por lo general con el trabajo intelectual y académico, que interesa analizar con cierto detenimiento. Me refiero a lo que Adler y Van Doren llaman lecturas analíticas y lecturas paralelas, combinadas o comparativas.²⁰ Las lecturas analíticas tendrían por objetivo la comprensión de un texto y su más completa y sistemática apropiación por quien lo lee. Dichas lecturas, además de dirigir preguntas al texto de modo más o menos sistemático u organizado, de definir los temas, cuestiones, palabras o párrafos clave, tesis, lagunas y contradicciones del mismo, suele ir acompañada de dos prácticas escritas. Uno de ellas es la confección independiente, en otro soporte, de esquemas, notas, comentarios o resúmenes. La otra deja sus huellas o marcas de apropiación lectora en el mismo soporte donde figura el texto: se trata de subrayados, notas, asteriscos, líneas verticales en los márgenes, signos (por ejemplo, flechas dirigi-

19 GOYTISOLO, Juan, "Lectura y relectura", *El País*, 19 de marzo de 1993.

20 MORTIMER J., *op. cit.*, pp. 71-193 y 307-332.

das a un determinado párrafo o palabra), referencias a otras páginas y temas, comentarios e incluso imprecaciones escritas en los márgenes o en espacios u hojas en blanco.

Las lecturas combinadas o comparativas son aquellas que se realizan cuando se trabaja con varios textos durante un lapso de tiempo más o menos prolongado y en relación con una cuestión o tema dado por lo general académicamente, en el mundo universitario, pero también, por ejemplo, con vistas a un informe profesional o técnico. Este tipo de lectura exige una primera lectura de inspección de los textos con los que trabajar, una posterior lectura analítica de todo o parte de ellos, una vez desechados, tras la inspección previa, los que no interesan, y la lectura a diferentes velocidades de los textos seleccionados, según cual se estime que sea su relevancia en el tema. Lo que se busca, en último término, es facilitar el hallazgo de semejanzas y puntos en común, de diferencias y matices, de oposiciones y contradicciones y de complementariedades y relaciones entre los textos leídos.

Lecturas extensivas: modalidades y tipos. La caracterización inicial de las lecturas extensivas como superficiales, rápidas, triviales, fragmentarias, circunstanciales y fácilmente olvidadas por la débil y ocasional relación que establecen entre lo leído y quien lee, oculta, como sucedía con las lecturas intensivas, una cierta diversidad de modalidades o tipos y, con ella, de matices y cambios en su evolución a lo largo del tiempo.

Suele afirmarse, y así lo hemos hecho en algún caso, que el auge y difusión de los modos extensivos de leer corren en paralelo con el auge y difusión de la prensa meramente informativa y de las revistas y publicaciones periódicas que se produce a partir de mediados del siglo XIX en conexión con la aparición del telégrafo eléctrico, los cables telegráficos submarinos y la telegrafía sin hilos y con los adelantos técnicos producidos, asimismo en el siglo XIX, en el ámbito de la producción de papel y de la imprenta. Sin embargo, las críticas por la abundancia de lecturas y lectores (más bien lectores, según la terminología de Pedro Salinas) y las lecturas superficiales y vanas puede hallarse ya en la carta XLV a Lucilo de Séneca (siglo I) sobre *la lectura provechosa*, cuando escribía que *lo que importa no es tener muchos (libros, en su caso rollos), sino tenerlos buenos. El que quiera llegar al fin que se propuso, siga un camino sólo; no merodee por muchos; esto no es ir a algún sitio,*

sino vagupear y descarriar.²¹ Es cierto que, tras este consejo o advertencia, había razones morales derivadas del peligro que representaban las lecturas no *provechosas*, pero también críticas a la vanidad generada por las muchas lecturas, la superficialidad en el leer y la apariencia de saber que ello proporcionaba. Críticas que arreciarían, como es lógico, tras la aparición y difusión de la imprenta tanto en la literatura sobre el particular como en la pintura.²²

Los ejemplos más habituales de lecturas extensivas son los que se refieren a la lectura de la prensa diaria (¿a quién interesa el periódico de ayer o, no digamos, de hace quince o veinte días, que a lo mejor buscamos en su día afanosamente?) y de las revistas y publicaciones periódicas, o a lecturas meramente informativas o utilitarias no relevantes (por ejemplo, en relación con los textos publicitarios o anuncios callejeros). La prensa periódica, en efecto, no se lee, se ojea (se le echa un ojo mirándola superficialmente) y se hojea (pasando hojas y leyendo sólo los titulares). Incluso, en los últimos años, acomodándose a los *leedores* con prisa, una buena parte de la prensa periódica se ha configurado con este fin: pocas páginas, pequeño formato, textos breves con grandes titulares, abundancia de fotografías y color, letra grande, etc. Como se decía en el titular de una noticia periodística sobre periódicos, se trata de diarios de *lectura rápida para jóvenes adultos con prisa*.²³ Sin embargo, las lecturas extensivas no se reducen a este ámbito. Los medios técnicos de producción de textos escritos (impresos o electrónicos) han originado tal sobreabundancia de escritura en circulación que, cada vez más, la velocidad lectora y la necesidad de discriminar lo relevante o irrelevante dentro de esa gran masa informe de producción escrita han convertido el modo extensivo de leer no ya en una práctica habitual sino en una necesidad formativa. Hoy en día, para saber leer hay también que saber leer extensivamente, hay que dominar el arte de lo que Adler y van Doren llaman las lecturas de inspección o prelecturas.²⁴ Algo que ellos refieren al mundo académico,

21 SÉNECA, Lucio A. *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1943, p. 443.

22 Así Cristóbal Suárez de Figueroa, en *Varias noticias importantes á la humana comunicación* (Madrid, Tomás Iunti, 1621, p. 235) indicaba, en relación con los libros, que era “más a propósito detenerse en pocos buenos, que vagar por muchos malos”. En cuanto a la pintura, basta recordar que el libro, como objeto muerto y origen de la vanidad, figura, en el siglo XVII, en un buen número de aquellos cuadros que representan naturalezas muertas o la vanidad.

23 *El País*, 6 de enero de 1994.

24 Mortimer J., *op. cit.*, pp. 45-57.

en especial universitario, pero que cada vez parece más necesario incluir en la noción general, para toda la población, de lo que significa saber leer. Algo que, como se dijo, no se opone sino que complementa y es exigido por el modo de leer intensivo.

La lectura de inspección o prelectura es el arte de examinar superficialmente un texto de forma sistemática para saber de qué trata y hacerse una idea general del mismo por razones informativas y por si valiera la pena o fuera necesario en algún momento volver a él o leerlo detenidamente. En definitiva, se trata de extraer la máxima información sobre un texto determinado en un tiempo limitado. Un arte muy útil, como se ha indicado, tanto en el mundo académico como en el profesional y, desde una perspectiva más general, para sobrevivir ante la sobreinformación trivial, repetitiva y engañosa propiciada por la revolución electrónica de la cultura escrita. Un arte que, con algunas diferencias estratégicas, puede practicarse no sólo ante la pantalla del ordenador sino también en las librerías o bibliotecas de libre acceso.

¿Qué operaciones conlleva este tipo de lectura? Suele comenzar, si se trata de libros, con la lectura de la página del título, del prólogo (o de parte del mismo, si es muy extenso), y de los textos informativos que figuran por lo general en la contracubierta junto con algunas referencias bio-bibliográficas del autor. Puede continuar con la lectura del índice general o de materias, si lo hay, para pasar, después, a hojear algunas páginas y leer algunos párrafos o páginas en diagonal o de modo breve y fragmentado, en especial de la introducción y resúmenes o conclusiones, caso de haberlos o del principio y final de algunos capítulos. Por último, se aconseja, para perfeccionar dicho arte, elaborar, con la información así obtenida, un breve resumen o síntesis informativa del texto en cuestión de entre 10 y 15 líneas.

¿Nuevas tecnologías de la lectura y la escritura = nuevos modos de leer?

*El texto electrónico cambia simultáneamente la técnica de producción y de reproducción de textos, el soporte de lo escrito, las prácticas de la lectura y la escritura.*²⁵ Una vez realizada esta afirmación

²⁵ CHARTIER, *op. cit.*, p. 202.

queda por saber cuáles son y en qué dirección van esos cambios. El problema, como indica la misma autora de la cita anterior, es que carecemos de la perspectiva temporal suficiente para calibrar la naturaleza e importancia de los mismos.²⁶ Si ha sido en el último cuarto del siglo XX cuando han aparecido los trabajos más relevantes sobre las consecuencias y los efectos originados por la aparición y difusión de la imprenta como tecnología de la palabra (es decir, quinientos años después de que ello tuviera lugar), nada tiene de extraño que, salvo algunos aspectos o cambios más o menos obvios, sólo puedan hacerse conjeturas e hipótesis sobre la naturaleza última de los mismos y, sobre todo, en relación con la evolución futura de la lectura y la escritura como prácticas sociales.

En lo que respecta a la producción y reproducción de lo escrito, los cambios más evidentes son la posible fusión de las figuras del autor, el impresor y el editor (el autor imprime y edita sus propios textos), el debilitamiento de las nociones de autor y autoría, a causa de la fragilidad y maleabilidad de los textos electrónicos, y la impresión y venta *on line* en función de la demanda, como hacían los copistas medievales.

Más relevantes, desde nuestro punto de vista, son los cambios acaecidos en los soportes de la escritura y de la lectura. Estamos ante nuevos soportes de lo escrito, un soporte digital, no visible ni tangible para el que escribe o lee, que incorpora no sólo escritura sino también imagen y sonido, y otro soporte, la pantalla, que hace visible lo escrito para que pueda ser leído, pero no tangible. Lo escrito sigue teniendo, para el que lee, un carácter inmaterial. Esta ausencia de materialidad física confiere a los textos, junto con la posibilidad de introducir modificaciones sin huella en los mismos, un carácter frágil, mutable, blando, fugaz, modificable, corregible, suprimible, adicionable, transportable, no terminado ni cerrado, sin principio ni fin, cuyo efecto hipnótico no depende ya tanto de lo escrito o de la motivación del que lee, como en el rollo, el códice o el libro, sino, sobre todo, de una cualidad intrínseca de la pantalla como medio o soporte en el que lo escrito se hace visible y legible. Además, en este soporte o espacio nuevo de lectura/escritura, los textos pueden ser impresos o no, pueden hacerse desaparecer temporal o definitivamente o no. De hecho, el soporte exige tarde o temprano el retorno a la invisibilidad inmaterial de lo inexistente que existe en cuanto que puede recuperarse si no ha sido borrado, modi-

²⁶ *Ibidem*, p. 193.

ficado o ha pasado a la condición de inaccesible. Esta fragilidad existencial se ve reforzada por la posibilidad, en los textos *lanzados* a Internet, de ser constantemente reelaborados, de mutar y convertirse en otros textos de difusión inmediata sin control alguno sobre dicha difusión o sobre el texto.

En síntesis, el ordenador y la pantalla electrónica constituyen un espacio y una tecnología de la palabra distintos a la página u hoja de papel, otra experiencia o modalidad más de lectura y escritura, que *permite una relación mucho más distanciada descorporeizada* e inmaterial entre el lector y lo escrito,²⁷ que puede generar o facilitar (y dificultar), por tanto, unas maneras de leer y no otras, unas formas de pensar y no otras, unas estructuras mentales y no otras, en función del uso que se haga de dicho espacio, en especial por las generaciones conformadas ya mentalmente, desde la infancia, por estos nuevos soportes. ¿Qué nuevos modos de leer están emergiendo o desplazando a otros? Más en concreto ¿propiciarán estos nuevos soportes y tecnologías de la palabra, el predominio cuantitativo y cualitativo de las lecturas extensivas sobre las intensivas, como suele afirmarse?

Estos nuevos soportes y en especial Internet, *esa red acéfala de conexiones horizontales con difícil control* desde cualquier lugar,²⁸ al alcance de cualquier persona o grupo, favorecen la explosión de lo escrito, la visión de una posible biblioteca universal, y, con ello, de las lecturas no lineales, arbóreas y ramificadas, a la búsqueda de lo último, de la novedad, de las lecturas laberínticas y fragmentadas, del nomadismo y la caza furtiva del *zapping* electrónico, así como de la navegación aleatoria, sin rumbo, un poco a lo que salga o se encuentre, y la descarga o toma de textos, imágenes y sonidos de aquí y de allá para hacerse la propia biblioteca, iconoteca o fonoteca. La opulencia y sobreinformación textual, en cantidad y velocidad, parecen favorecer, además, la inflación lectora (y escritora) y las lecturas extensivas de textos fugaces que nos llegan a través de repertorios y buscadores sin duda útiles pero, al mismo tiempo, peligrosos por lo que significan de renuncia, por parte de quien lee, a efectuar sus propias selecciones y conexiones, a pensar en términos re-

27 CHARTIER, Roger. *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*, Barcelona, Gedisa, 2000, p. 17.

28 CASTELLS, Manuel. "Ciudadanos ¿al Internet?", *El País*, 7 de febrero de 1996.

lacionales o asociativos. ¿Qué cuestiones o problemas plantea todo ello a la escuela como espacio social y formalizado para el aprendizaje de la lectura y de la escritura?

Una primera cuestión, de índole práctica, está ya presente en las aulas. Si, en el futuro, la mayor parte de los actos de lectura y escritura van a producirse por vía electrónica ¿debe iniciarse su aprendizaje escolar con los nuevos soportes y olvidarse de los antiguos? O, en el caso de seguir recurriendo al papel impreso, al cuaderno u hoja de papel y al lápiz o bolígrafo, ¿en qué momento del aprendizaje escolar deben introducirse los soportes electrónicos? ¿cómo y cuándo combinar el aprendizaje de la lectura y la escritura con los soportes e instrumentos tradicionales y con los nuevos?

Yendo más allá de las exigencias inmediatas de la práctica docente, los nuevos soportes y tecnologías plantean otras cuestiones no menos relevantes para dicha práctica. Una de ellas es la cada vez más necesaria distinción entre el acceso a la información, la información misma como conocimiento, y el dominio de dicho conocimiento o saber. Como ha señalado Anne-Marie Chartier, clicar no es saber, en contra de lo afirmado por el conocido slogan publicitario. La información se encuentra disponible para cualquiera que pueda y sepa hacerle *clic* a un ratón, pero para llegar a dominar la información y el conocimiento es necesario que los vínculos se establezcan no en el soporte electrónico sino en el soporte mental de quien lee, en *la memoria del lector*. La tarea escolar, en este punto, ha sido la de *imponer los vínculos autorizados*, los *buenos y legítimos* vínculos, *estigmatizando* o *dejando en la oscuridad* aquellos vínculos *establecidos por el lector en su marcha subjetiva a través de los textos*. La situación actual, para unos, incentivaría los vínculos *mentales* del lector y las *redes no jerarquizadas, informales, productoras de sociabilidad e inventiva cultural* al margen del fosilizado sistema escolar. Para otros, sólo conduce a *un peloteo o zapping generalizado* que convierte al lector en un telespectador con control remoto que cambia de canal *según sus gustos (o su aburrimiento)*, una *práctica mediática cada vez más difundida (que) es exactamente lo contrario de la lectura entendida en su sentido tradicional*.²⁹ A lecturas, además, sólo aparentemente libres, tan dirigidas o impuestas como las escolares pero, por su carácter subliminal e hipnótico, más peligrosas.

²⁹ CHARTIER, *op. cit.*, pp. 195 y 198-200, y Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, 2002, pp. 175-176.

Otra cuestión es la relativa a la contraposición entre las lecturas lineales, continuas, con un principio, un argumento, trama o desarrollo, y un fin, que, al menos desde un punto de vista teórico, han sido las predominantes en el mundo académico y escolar, ya sea como práctica, ya sea como objetivo o modelo, y las fragmentarias, laberínticas, entrecortadas y discontinuas lecturas que promueven los soportes electrónicos de lo escrito.³⁰ Una contraposición a matizar ya que, por un lado, este último tipo de lecturas es el que exigen determinados soportes impresos, como la prensa y las publicaciones periódicas, y, por otro, éste es también el lenguaje y la lectura propia del discurso televisivo-publicitario que ya ha conformado las mentes de los escolares prácticamente desde su nacimiento. Una contraposición, por último, a la que viene a sumarse la que existe entre el *orden* o intento de *orden escolar* de la lectura sujetándola a unas determinadas reglas en cuanto a los contenidos, formas textuales, posturas e implicaciones corporales, lugares, contextos y hábitos de utilización y conservación de los textos, y el *desorden de la lectura* promovido por la *lectura como acto anárquico* cada vez más habitual entre los jóvenes lectores, como un acto en el que se hallan ausentes los cánones de dicho *orden escolar* y en el que pueden apreciarse ya los nuevos cánones de la cultura consumista, televisiva y publicitaria.³¹ O, si se prefiere, otra contradicción añadida y relacionada con la anterior, la que existe entre la lectura como formación y la lectura como consumo, entre la lectura sosegada y saboreada y la lectura funcional, rápida, de pura información o entretenimiento.³²

Por otra parte, como también ha puesto de manifiesto Anne-Marie Chartier, *todo parece indicar que las grandes cuestiones (en relación con la lectura en la escuela) están en vías de desplazarse de la lectura hacia la escritura. Mientras que antes la preocupación primordial de los sistemas educativos era la recepción desigual de los textos, actualmente la urgencia se concentra en la producción escrita.*³³ La

30 GIL Calvo, Enrique. "Ariadna enmarañada (del relato a la red)", *El País*, 15 de agosto de 1996.

31 PETRUCCI, Armando "Leer por leer. Un porvenir para la lectura", en Guglielmo Cavallo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*, op. cit., pp. 519-549.

32 CHARTIER, Anne-Marie "Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabétisation populaire à la culture de masse", *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, 54, 2002, pp. 361-380.

33 CHARTIER, op. cit, p. 203.

ruptura, como todas las rupturas, ofrece antecedentes. Unir el aprendizaje de la lectura al de la escritura (y el dibujo), y viceversa, es una propuesta cuya existencia puede rastrearse ya en las últimas décadas del siglo XIX. *La escritura por la lectura, la lectura por la escritura*, propugnaba Pedro de Alcántara García en 1886.³⁴ Más tarde, ya en el siglo XX, dos reputados maestros y directores escolares, Ángel Llorca y Félix Martí Alpera, proponían iniciar el aprendizaje de la lectura mediante el trazo y la descomposición de palabras familiares.³⁵ Y Tirado Benedí, en 1936, al referirse al método ideo-visual, diría que, en este método, *el niño escribe previamente lo que ha de leer, lee su propia escritura, y hasta que no la domina de un modo comprensivo no se pone en sus manos cartilla ni libro alguno con caracteres impresos*.³⁶ Ello por no referirse a la ruptura freinetiana del texto libre, la correspondencia escolar, y la introducción de la imprenta en la escuela. He aquí un ámbito en el que las nuevas tecnologías ofrecen un *margin de juego*³⁷ y unas posibilidades que sobrepasan las de la tradicional imprenta escolar.

Retornemos a una de las preguntas iniciales: ¿promoverán los nuevos soportes y tecnologías de la palabra el predominio cuantitativo y cualitativo (mental) de las lecturas extensivas? La respuesta, provisional, parece que debiera ser en principio afirmativa dada la proliferación (cantidad) de textos escritos, su naturaleza frágil, fragmentaria y maleable y la velocidad con la que se producen, se transmiten, aparecen y desaparecen. Pero no necesariamente y en todos los casos. Todo depende, como en las anteriores tecnologías y soportes de la palabra, del uso que se haga de las mismas. En último término, como dijo Montesquieu, al referirse al propósito con el que había escrito *Del espíritu de las leyes*, no se trata de hacer leer, sino de hacer pensar. En otras palabras, todo depende de cómo se lea y se escriba, de cómo estén estructuradas y de lo que suceda en la mente y en la memoria de quienes lean y escriban. ▲

³⁴ Pedro de Alcántara García, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, t. VI, Madrid, Gras y Cia., 1886, p. 380.

³⁵ LLORCA, Ángel. *Los cuatro primeros años de la escuela primaria*. Hernando. Madrid, 1929, pp. 17-19, y MARTÍ Alpera, Félix. *Lengua española* (lectura, escritura, gramática), Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Madrid, 1925, p. 5-10.

³⁶ TIRADO Benedí, Domingo. *La enseñanza del lenguaje*, *op. cit.*, p. 145.

³⁷ Anne-Marie Chartier, *op. cit.*, p. 204.

Bibliografía

- ADLER, Mortimer J. y Charles van Doren, *Cómo leer un libro. Una guía clásica para mejorar la lectura*. Debate. Madrid, 2001.
- ALCÁNTARA García, Pedro de, *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*, t. VI, Gras y Cia., Madrid, 1886.
- ALPERA, Félix Martí. "Lengua española (lectura, escritura, gramática)", en *Publicaciones de la Revista de Pedagogía*. Madrid, 1925.
- BLANCO y Sánchez, Rufino. *Arte de la lectura*. Imprenta de Agustín Curial. Madrid, 1897.
- BOTREL, Jean-François. "Teoría y práctica de la lectura en el siglo XIX: el arte de leer", en *Bulletin Hispanique*, 100-2, s. 1., 1998.
- CALVINO, Italo. *Si una noche de invierno un viajero*. Siruela. Madrid, 1989.
- CAVALLO Guglielmo y Roger Chartier (dirs.), *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus. Madrid, 1997.
- CHARTIER, Anne-Marie *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. FCE. México. 2004.
- ."Les modèles contradictoires de la lecture entre formation et consommation, de l'alphabetisation populaire à la culture de masse", *Cahiers de l'Association Internationale des Études Françaises*, 54, 2002, pp. 361-380.
- CHARTIER, Anne-Marie y Jean Hébrard, *Discursos sobre la lectura (1880-1980)*. Gedisa, Barcelona, 1994.
- ESCARPIT, R. *Escritura y comunicación*. Castalia. Madrid, 1975.
- GOYTISOLO, Juan, "Lectura y relectura", *El País*, 19 de marzo de 1993.
- LLORCA, Ángel. *Los cuatro primeros años de la escuela primaria*. Hernando, Madrid, 1929.
- MAEZTU, Ramiro de, "El ideal anarquista", *El Imparcial*, 28 de noviembre de 1901. Madrid.
- MANGUEL, Alberto. *Una historia de la lectura*. Alianza, Madrid, 1998.
- MCKENZIE, Don F., *Bibliografía y sociología de los textos*. Akal, Madrid, 2005.
- PEREC, Georges. *Pensar y clasificar*, Barcelona, Gedisa, 1986, p. 83.
- PETRUCCI, Armando. *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*, Editore Riuniti, Roma, 1987.
- ."Lire au Moyen-Âge", en *Mélanges de l'École Française de Rome*, 96, Italia, 1984.
- SALINAS, Pedro. *El defensor*. Círculo de Lectores, Barcelona, 1991.
- SÉNECA, Lucio A. *Obras completas*. Aguilar, Madrid, 1943.
- TIRADO Benedit, Domingo, *La enseñanza del lenguaje*. Labor, Barcelona, 1936.
- VARGAS Llosa, Mario "Librerías y libródromos", en *El País*, 12 de enero de 1997, España.
- VIÑAO, Antonio. "Derrick de Kerckhove, la historia de la mente humana y las nuevas tecnologías", en Francisco Martínez y M^a Paz Prendes, (coords.), *Nuevas tecnologías y educación*. Pearson Educación. Madrid, 2004.
- ."Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)", en Antonio Castillo (comp.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. Gedisa, Barcelona, 1999.
- ."Las prácticas escolares de la lectura y su aprendizaje", en Jesús A. Martínez (dir.), *Historia de la edición en España*, (1836-1936). Marcial Pons Historia. Madrid, 2001.
- ."La enseñanza de la lectura y la escritura: un análisis socio-histórico", *Anales de Documentación*, 5, 2002.
- ."Del periódico a Internet. Leer y escribir en los siglos XIX y XX", en Antonio Castillo (coord.), *Historia de la cultura escrita. Del Próximo Oriente Antiguo a la sociedad informatizada*. Trea. Gijón, 2002.
- ."Los discursos sobre la lectura en la España del siglo XIX y primeros años del XX", en Jesús A. Martínez Martín (ed.), *Orígenes culturales de la sociedad liberal (España siglo XIX)*. Biblioteca Nueva. Madrid, 2003.