

EN TEORÍA

# Más allá de la animación lectora

La formación lecto-literaria de los jóvenes

**Antonia María Ortiz Ballesteros\***



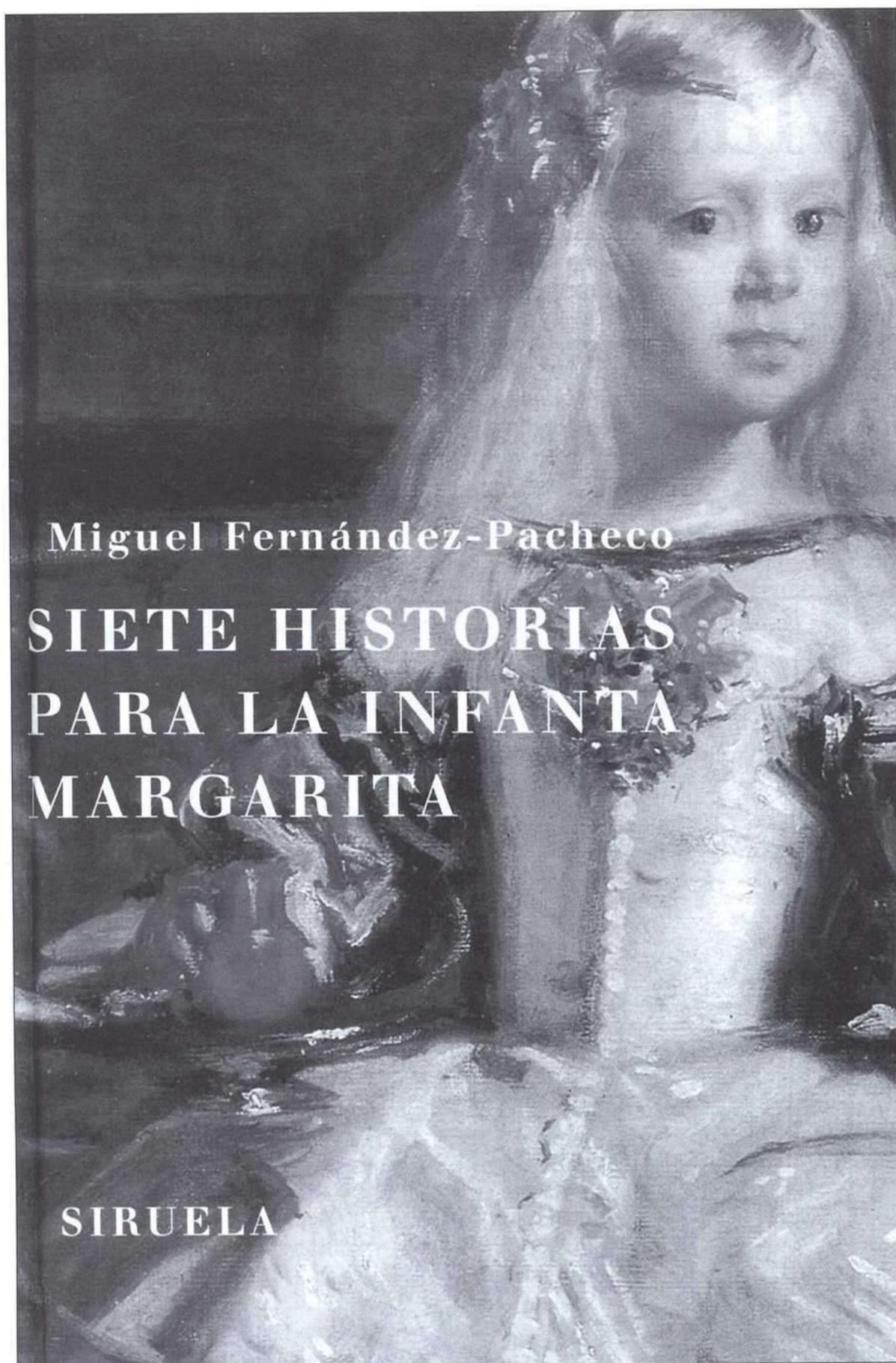
*En opinión de la autora, junto a la irrenunciable libertad del lector y la necesaria variedad de la oferta, existen también otros factores que contribuyen a la eficacia de la animación lectora y repercuten en la educación lecto-literaria de los adolescentes y jóvenes: la interdisciplinariedad de los textos; y la intertextualidad. Y sugiere como lecturas voluntarias de los alumnos o trabajadas en clase, una serie de títulos de calidad.*

Que la lectura es cada vez más importante, y no sólo la de carácter funcional, lo prueba cada día el interés creciente que instituciones y particulares, en ámbitos muy diversos, ponen en su promoción. No es sólo que los docentes, encargados de introducir al niño en la lectura y vigilar su maduración, aconsejen leer clásicos, infantiles, juveniles, hasta «lo que sea», que afirman algunos, o que los libreros, parte claramente interesada, realicen periódicamente actividades que favorezcan y promuevan el hábito, si no de leer libros, sí de comprarlos, con ferias del libro, muestras específicas, presentaciones, etc., porque también las administraciones educativas, por medio de sus consejerías y ministerios están intentando llevar a buen puerto esta que consideran saludable pero poco habitual costumbre de la lectura. Ahí están como ejemplos los Planes de Lectura de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha o el análogo de la Comunidad de Madrid, secundando el veterano Plan de Fomento de la Lectura del MEC.

## Obstáculos en la animación lectora para jóvenes

Tanto énfasis y tamaño esfuerzo, material y personal, no parecen dar sin embargo el fruto anhelado. Aunque la permeabilidad de los más pequeños hacia la lectura sí se ha visto incrementada, gracias al variado abanico de ofertas lectoras adecuadas a gustos, intereses, economía y madurez lectora, no ha sucedido lo mismo con nuestros adolescentes y jóvenes.

Si en el primer caso podemos achacar buena parte del éxito a la eficiente colaboración entre editores, bibliotecarios, maestros y especialistas, que han sabido ofrecer, como auténticos mediadores, una rica pluralidad de materiales (cuentos populares, de autores contemporáneos, variedad genérica, combinación con otros códigos, etc.), no podemos decir lo mismo cuando hablamos de las lecturas para adolescentes. La producción editorial, hoy ingente, se ha incorporado con retraso y actualmente abruma a unos docentes que no han sido preparados para seleccionar, valorar ni emplear textos



que, en un porcentaje todavía elevado, no pertenecen siquiera a su *canon literario*.

A la desventaja que esto supone se añade que los escasos programas de animación lectora que pudieran realizarse en bibliotecas, centros escolares, ayuntamientos, etc., se encuentran con la

«desleal» competencia que les hacen otras actividades más apetecibles para el joven, como las deportivas, musicales o tecnológicas.

Aun deberemos considerar dentro de los obstáculos el hecho de que, a diferencia de lo que ocurre con los niños, a los

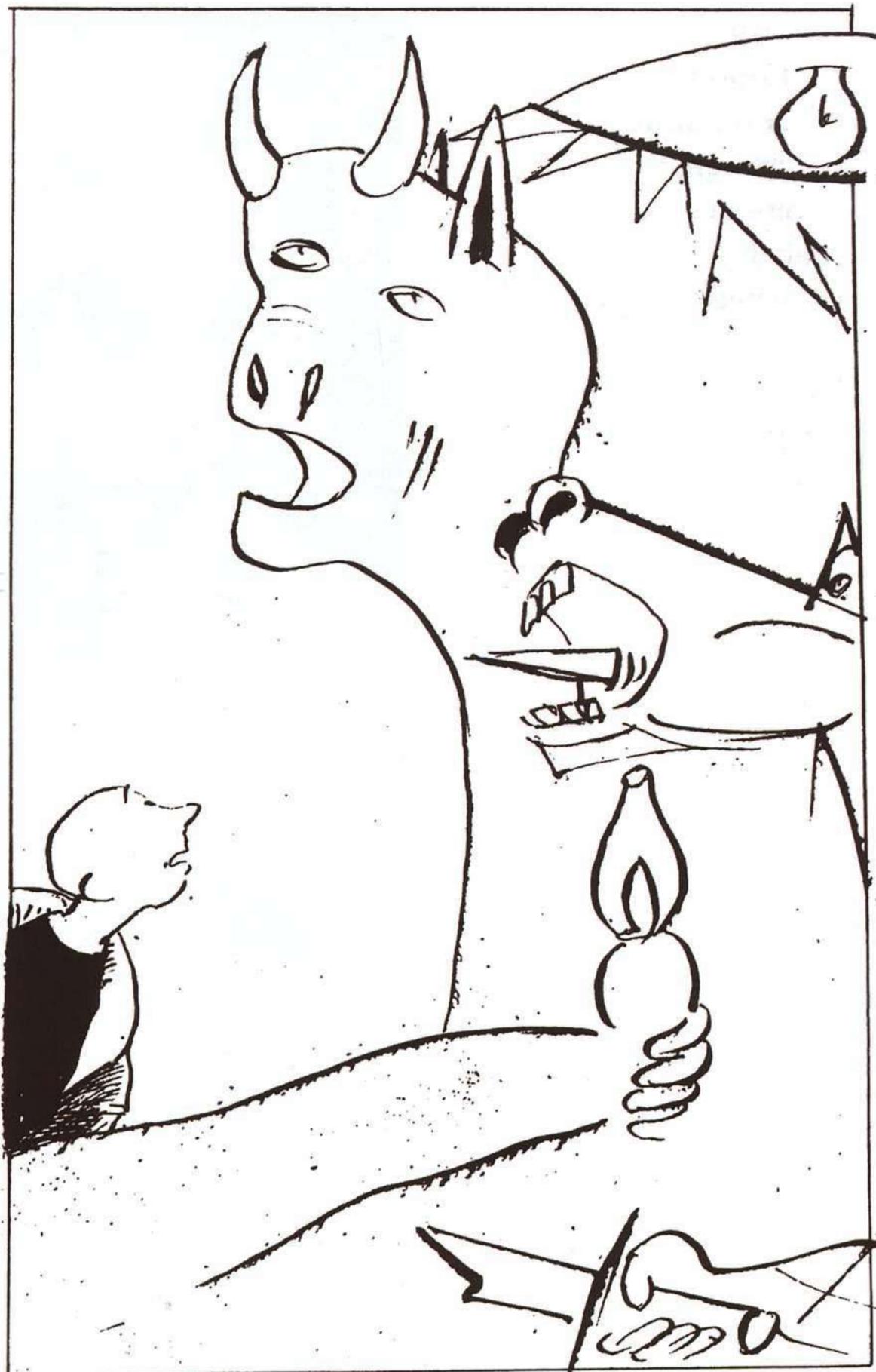
jóvenes no les podemos decir qué deben leer ni cuándo, ni cómo. La influencia de los mediadores se reduce de forma drástica al llegar a la adolescencia, pues los jóvenes buscan sus caminos y aunque aún necesitan consejos no están dispuestos a asumir de forma conformista, obediente ni incondicional lo que de forma tradicional se les ofrezca.

El asunto es que los niños se hacen adolescentes, luego jóvenes... o lo que es tan sencillo como natural: crecen, y con el desarrollo evolucionan también sus gustos y hábitos lectores, sienten inquietudes, buscan vías para satisfacerlas, comparando, eligiendo y, si el proceso es adecuado, evaluando y modificando actuaciones que, en lectura, supone la creación y maduración del gusto.

Todo lo dicho se manifiesta específicamente en el ámbito educativo. En el paso de la Educación Primaria a la Educación Secundaria Obligatoria, el alumno-lector deja de verse tutelado por un maestro con el que compartía gran parte del tiempo, conocía sus gustos y capacidades, integrándose en un grupo más o menos homogéneo; este maestro era educador, mediador y animador y estaba preparado para ello. Diferente es el caso del profesor de Secundaria. Todos, independientemente de la asignatura, reconocemos el valor de la lectura, pero muy pocos se atreven a darle protagonismo en sus aulas y a concederle tiempo en sus programaciones: esporádicamente son animadores pero sólo raramente tienen la capacidad y formación que los convierte en mediadores.

Y sin embargo, el adolescente sigue necesitando —incluso más que antes— la tutela de un experto que, en lugar de descodificar, le transmita y facilite —no ya enseñe— el gusto y el placer de la lectura. Ésta se convierte en una «tierra de nadie» que excede las posibilidades de los profesores de Lengua —tal vez los más afines y concienciados— cuando pretenden, como cualquier otro, cumplir eficazmente las exigencias de temarios cada vez más amplios para alumnos cada vez menos preparados o motivados.

No extraña, por esto, y a pesar de la simplicidad con que hemos querido presentar alguna de las causas de la pérdida de hábitos lectores en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria, que en



JOMA, LOS CUADROS DEL TIEMPO, CASALS, 2006.

lugar de ganar adeptos a la lectura, se pierdan de forma paulatina y que los alumnos se encuentren desorientados, con dificultades para la lectura instrumental (problemas de comprensión) y aún mayores para la estética (interpretación, valoración y disfrute).

### Libertad y variedad

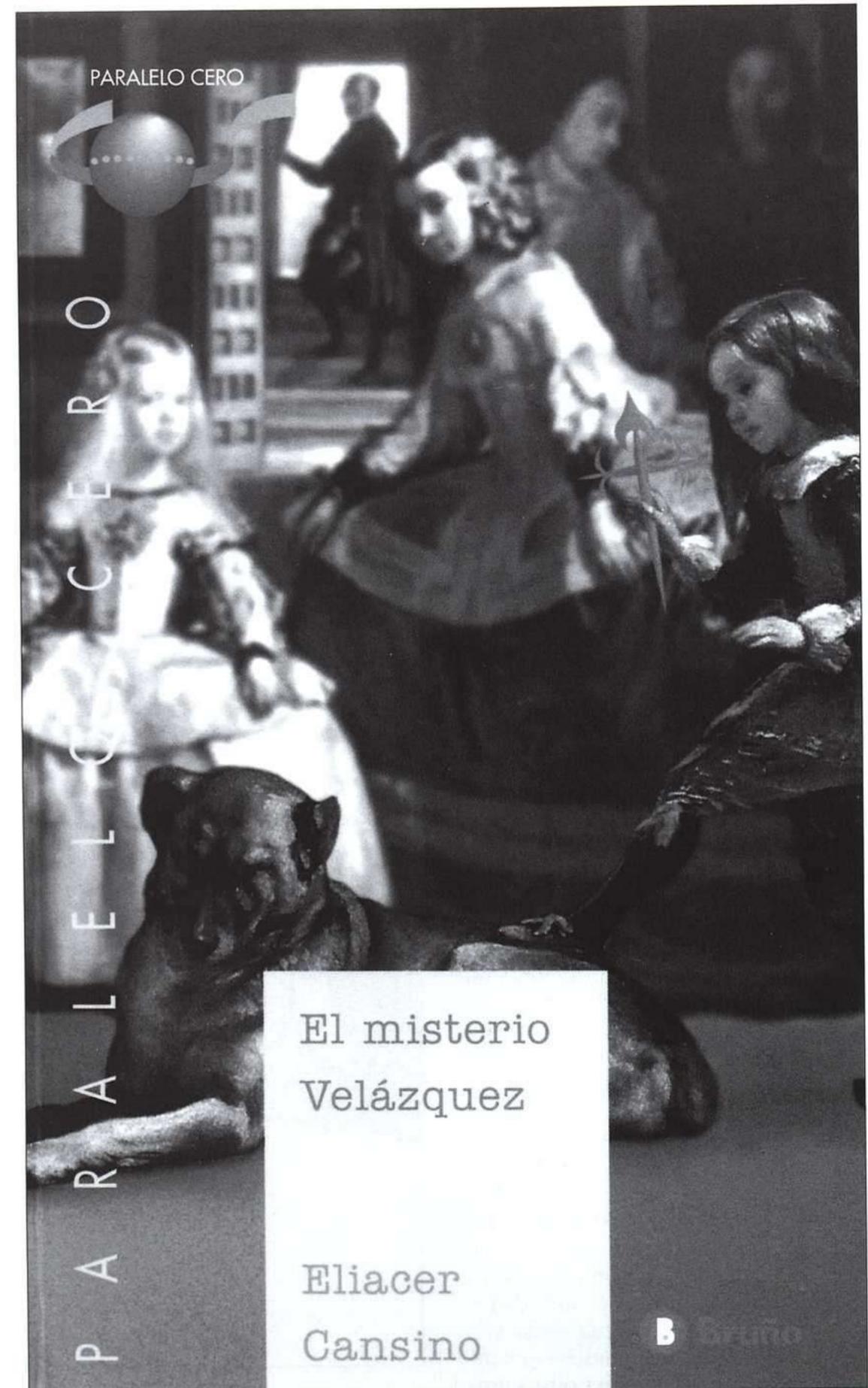
Si no queremos que nuestros alumnos dejen de crecer en su hábito lector debemos buscar vías y métodos desde dos premisas: la libertad y la variedad. Sólo a través de la primera es posible llegar a

la segunda y sólo a partir de ésta es posible complacer a la individualidad concreta que define a cada lector. Para ello no sólo es necesario contar con una oferta editorial amplia —que afortunadamente ya existe— ni con una biblioteca bien dotada (anhelo este que, al parecer, se verá cumplido progresivamente), sino que los profesores deben asumir también su tarea de mediadores.

En otro lugar ya hemos indicado el valor global, integrador e interdisciplinar que tiene la lectura, por lo que ahora debemos insistir en la importancia de que todos los docentes, y no sólo los de Lengua, colaboren en la tarea. Las últimas investigaciones en materia de lectura confirman la idea de que a leer se aprende leyendo, que mientras más y más variadas lecturas realicen nuestros niños y jóvenes, más querrán leer y más disfrutarán. Si les ofrecemos literatura juvenil junto a la clásica para que sean ellos los que seleccionen, mejor que si los obligamos a leer una u otra; si disfrutamos con declamaciones poéticas, representaciones teatrales y relatos, el resultado será más satisfactorio que si nos limitamos a la narrativa; si tomamos textos fáciles, que se leen rápidamente y los combinamos con otros de dificultad creciente, obtendremos más desarrollo que si complacemos al lector con obras triviales o le agotamos de forma sistemática con textos cuya dificultad le suponga enojo; si en vez de leer todos en la clase el mismo libro, en las mismas fechas para llegar a una misma interpretación (la del profesor) existe la posibilidad de leer libros diferentes, en el momento que elijamos y valorarlos según nuestra propia experiencia, obtendremos el enriquecimiento que después se deriva del intercambio plural y la aceptación de sugerencias entre iguales.

Ofrecer variedad para leer en libertad, no es sin embargo cuestión baladí. La libertad, como recordaba el filósofo Savater, «cuesta», y en materia lectora no va a ser menos, porque supone, como en otros aspectos, el esfuerzo de la formación que legitima la acción de elegir, la capacidad de comparar y la crítica para discernir.

La ayuda de las editoriales y los profesionales de la lectura es sin duda valiosísima y afortunadamente abunda ca-



da vez más a la hora de aportar al docente ideas sobre aquello que puede aconsejar a sus alumnos, pero la de los otros docentes, por ser «interesada», contextualizada y cualificada, resulta imprescindible. Por eso es tan pertinente

la reflexión sobre la actividad educativa, así como el intercambio de propuestas y la sistematización de experiencias. También por eso añadiremos a las reflexiones teóricas anteriores, fruto de dicha práctica docente en enseñanzas

medias y universitarias, algunas propuestas de carácter práctico.

### Lectura, literatura e interdisciplinariedad

Junto a la irrenunciable libertad del lector y la necesaria variedad de la oferta lectora, existen también otros factores que contribuyen a la eficacia de la animación lectora y repercuten, más allá de ésta, en la educación lecto-literaria de nuestros alumnos: la interdisciplinariedad de los textos; la intertextualidad y la literatura comparada (particularmente comparaciones inter-genéricas) y la relación de la lectura con otros códigos.

Lectura, literatura e interdisciplinariedad: uno de los elementos que más contribuyen a la creación de hábitos, del tipo que sean, es la práctica continuada del hecho en cuestión. En la Educación Primaria, cualquier momento es bueno para la lectura; el mismo maestro que enseña Matemáticas lee con los alumnos, mientras que en la Educación Secundaria el momento para leer ha desaparecido: sólo se lee para aprender y la lectura estética debe reducirse a la clase de Lengua o al tiempo libre.

De esta manera, la lectura, sobre todo la de carácter no funcional, termina siendo un equivalente de asignatura (de Lengua y Literatura en concreto) y hasta obtiene una calificación, además del rechazo que produce la suplantación que la lectura, de carácter obligatorio, hace de otras actividades preferidas para el ocio. Si la asignatura de Lengua no es la preferida de los alumnos, si los libros elegidos por el profesor de Lengua no responden a los gustos del joven, si el tiempo empleado en la lectura los priva de otras actividades y si, además, de la lectura obtienen un castigo más que una recompensa, ¿cómo van a querer leer los jóvenes? Aún más, si sólo leen lo que un profesor (entre los once que tienen) les manda como parte de su asignatura, ¿cómo van a tener oportunidad de aprender a leer leyendo, de comparar lecturas, de intercambiarlas, de sacar conclusiones, de desarrollar un pensamiento crítico...?

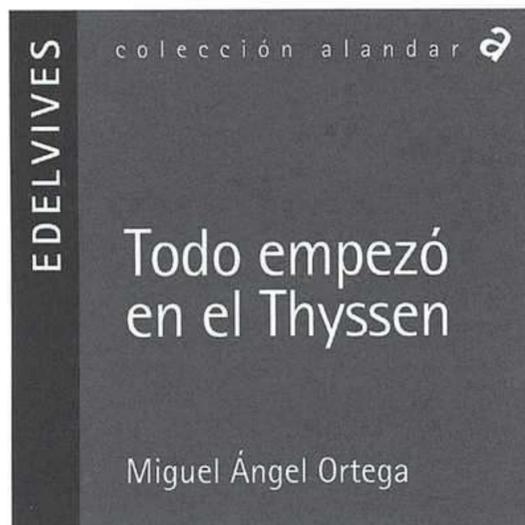
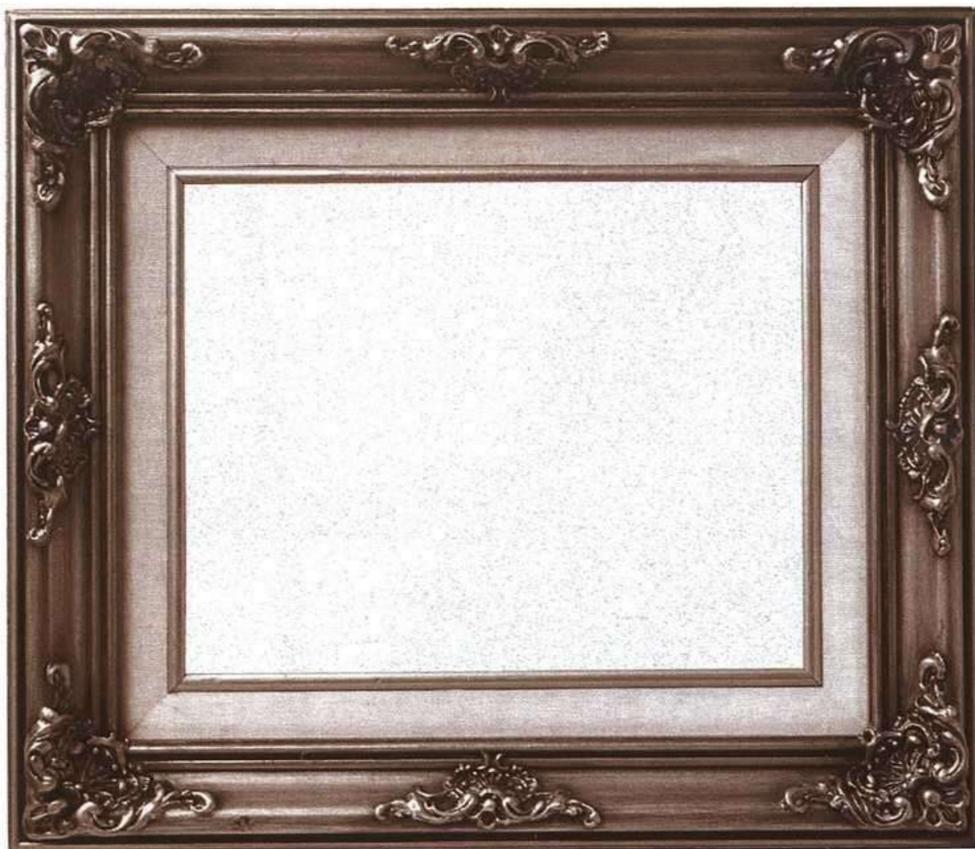
Si hablamos de literatura clásica, consagrada, es muy posible que el profesor



PABLO AUJADEL, DUICINEA Y EL CABALLERO DORMIDO, EDEIVIVES, 2005.

de Lengua sea el indicado para sugerir e incluso mandar (ha sido preparado para ello), pero si, por ejemplo, hablamos de otra literatura, léase la juvenil, de otros temas, de otros propósitos... ¿no sería deseable favorecer también otros mo-

mentos? Ahí es donde los demás profesores tienen su función: hay literatura (y más específicamente literatura juvenil) que puede ser leída, comentada, saboreada y recomendada en cualquier otra asignatura.



## Sugerencias de lectura

Ya en otro momento hemos estudiado este tema, por lo que ahora nos limitamos a ofrecer una muestra, en este caso aprovechable por nuestros compañeros

de Educación Plástica o Arte, aunque su aplicación es viable en las otras áreas (Matemáticas, Educación Física, Cultura Clásica, Tecnología, Historia, Música, etc.). Nos limitaremos a sugerir, como lecturas voluntarias para los alum-

nos o trabajadas en clase de la manera que el docente estime conveniente, cuatro libros de innegable calidad:

— *Siete historias para la infanta Margarita* (Ed. Siruela, Col. Las Tres Edades, 2001), de Miguel Ángel Fernández Pacheco. En *Las Meninas*, cada personaje del cuadro tiene su propia vida y su propia historia de amor. Siete historias independientes pero unidas «por un cuadro». Sencillamente, exquisitas y deliciosas, con el encanto de los cuentos tradicionales.

— *El misterio Velázquez* (Ed. Bruño, 1998), de Eliacer Cansino. Con esta obra, merecedora del Premio Lazarillo en 1997 y finalista del Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 1999, nos adentramos no sólo en la vida y el entorno del pintor, sino en el mundo palaciego real y también en el misterio que rodea a los genios y a su obra. Como el título indica, la base es el misterio, pero la obra ofrece más para descubrir.

— *Los cuadros del tiempo* (Ed. Calsals, 2004), de Antonio Gómez Montejano. Calificada por la editorial como «aventura histórica», nos muestra los avatares de un adolescente que, de forma accidental, se separa del grupo del instituto con el que ha ido a visitar el Museo de El Prado con bastante desgana. Todo cambiará cuando, en la soledad del museo, observa cómo los cuadros comienzan a formar parte de la realidad y él mismo se introduce en el momento histórico que los cuadros atrapaban, mezclándose la aventura con la historia a través del tiempo, lo que nos permitirá llegar a otros espacios, tiempos, personajes e ideas gracias al hilo conductor de la creación pictórica.

— *Todo empezó en el Thyssen* (Ed. Edelvives, 2005), de Miguel Ángel Ortega. La protagonista, una adolescente no muy aficionada al arte, se ve envuelta en una trama sentimental y policíaca que la atrapa por igual. El misterio se conjuga con lo histórico de forma idónea para producir tensión e interés, bajo la apariencia de una sencilla novela de aventuras amorosas entre adolescentes, ante la atenta mirada de una pintura holandesa del siglo xv.

Intertextualidad y literatura comparada: las potencialidades de la intertextualidad y la literatura comparada han sido

señaladas suficientemente en las últimas investigaciones sobre lectura, en particular en las llevadas a cabo por el profesor A. Mendoza Fillola, bien con carácter general o bien aplicadas a la literatura juvenil, pese a lo cual, siguen sin explotarse suficientemente.

En lo que se refiere a la intertextualidad, las ventajas del uso de literatura juvenil son evidentes, ya que el texto que se ofrece, al ser más adecuado al lector en tono, estilo y tal vez incluso tema, permite que los elementos de reconocimiento intertextual estén más claros. La satisfacción consiguiente motiva la recreación lectora.

Muchos de los textos clásicos que los alumnos rechazan contienen diversos elementos que les son desconocidos y por ello los califican de extraños, lo que supone animadversión. Si partimos de un texto que, con certeza, es conocido por los alumnos, y ofrecemos otros que incorporen elementos textuales del primero, este nuevo texto (*hipertexto*) tendrá la dificultad justa para ser disfrutado y servir, a su vez, como *hipotexto* de una nueva lectura.

La intertextualidad se produce no sólo entre obras, sino también con personajes, situaciones, motivos, etc. El reconocimiento de algunos elementos hace que la dificultad se concentre en otros, como pueden ser el género, el tema, el lenguaje, etc., lo cual facilita doblemente la lectura: mediante la asociación de elementos de forma directa, que no requiere esfuerzo, y mediante la concentración de todo el esfuerzo en situaciones específicas, con lo cual los logros serán mayores.

La presencia de elementos intertextuales y el goce que produce su reconocimiento resultan patentes no sólo en el lector, sino en los propios creadores, que manifiestan sus deudas con las obras leídas recreándolas y aludiendo a ellas de forma más o menos explícita e insistente. Así sucede en *Dulcinea y el caballero dormido* (Edelvives, 2005), de Gustavo Martín Garzo o en *Días de Reyes Magos* (Anaya, 1999), de Emilio Pascual (ambos a propósito del *Quijote*), en *El verdadero final de la Bella Durmiente* (Lumen, 1995), de Ana María Matute o en *Fabulosa noche de San Juan* (Edelvives, 2006) —en relación con *Los mú-*



JAVIER SERRANO, *DÍAS DE REYES MAGOS*, ANAYA, 1999.

*sicos de Bremen*—, obra de Joan Manuel Gisbert, etc.

Además, y en aras de eliminar posibles dificultades en el goce estético de la lectura, la intertextualidad posibilita la elección entre una gran variedad, requi-

sito al que aludíamos como irrenunciable. Un ejemplo cuya calidad literaria lo hace especialmente apto para su uso en el aula es *Los zapatos de Murano* (Ed. Siruela, Col. Las Tres Edades, 1997) —Premio Lazarillo en 1996—, de Mi-

guel Ángel Fernández Pacheco. En él encontramos elementos populares como los gemelos y el juego cómico-ingenioso que produce el intercambio, los fantasmas y las leyendas medievales y otros elementos metaliterarios, pero lo más evidente es la recreación y actualización de la historia de Cenicienta, que otorga protagonismo a los zapatos como motivo simbólico ya desde el título. La com-

paración de aspectos, en los que ahora no podemos detenernos, es rica, sugerente y muestra una sensibilidad e inteligencia por parte de Fernández Pacheco que enriquecerá enormemente al joven lector.

Relacionada con la intertextualidad está la literatura comparada, ya sea entre literaturas en lenguas diferentes, ya entre textos escritos en la misma lengua, y si prescindimos de ciertas dificultades y nos concentramos precisamente en las similitudes y diferencias que hay entre diversos textos, la tarea resulta enormemente fértil y presenta adecuación y significatividad. Aunque el caso de *Los zapatos de Murano* podría servir de

ejemplo, añadamos otro motivo popular: el de *Caperucita*. Resulta evidente que el cuento será conocido por todos nuestros alumnos y aunque la edad de éstos no permita su mero uso, sí podremos utilizar otros textos de forma comparativa, sirviéndonos, una vez validada la intertextualidad, de la conocida historia de Perrault. Así, sería posible abordar:

—Poesía de los clásicos: Federico García Lorca, *Balada de Caperucita Roja* —«En la tarde abrumada de luz fascinadora...»—; Gabriela Mistral —«Caperucita Roja visitará a la abuela...»—.

— Teatro, apto para todos los públicos: *Te pillé, Caperucita* (Ed. Bruño, 1995), de Carles Cano.

— Narrativa, también para todos los públicos, pero con claves para el público juvenil: *Caperucita en Manhattan* (Ed. Siruela, 1998), de Carmen Martín Gaité.

## Animar a leer desde otros códigos

Relación de la lectura con otros códigos. Animar a leer, desde otros códigos, o más específicamente combinar lecturas realizadas en códigos diferentes, es también una tarea significativa que, además, gustará a nuestros alumnos y puede relacionarse con otras áreas. Partiendo del caso presentado de *Caperucita*, tal vez no proceda, como resultaría apropiado en otros niveles, ver una versión en dibujos del cuento, pero la película *La verdadera pero increíble historia de Caperucita* (Manga Films, 2005) nos dará mucho juego a la hora de trabajar los elementos estructurales de la narración o de partir de la perspectiva para reflexionar sobre las percepciones propias y trabajar actualizaciones de clásicos de manera creativa.

También para esta edad resulta apropiado el humor y los chistes, que encontraremos fácilmente en la red. He aquí algunos:

«Caperucita Roja se casó con el Príncipe Azul y tuvieron un hijo violeta.»

«Estaba Caperucita Roja... de tanto correr.»

«Iba Caperucita Roja por el bosque, y



TERESA RAMOS, EL VERDADERO FINAL DE LA BELLA DURMIENTE, LUMEN, 1995.

# FAIRY OAK

Elisabetta  
Gnone

## El Encanto de la Oscuridad



Después del éxito de  
«El Secreto de las Gemelas»,  
reserva en tu librería el segundo  
y emocionante episodio.

se encontró al lobo feroz, que le preguntó: “¿Dónde vas, niña?”. Ella le respondió: “¿A usted qué le importa?”. Y él se dijo: “¡Cómo ha cambiado el cuento!”».

«Érase una vez una niña llamada Caperucita Roja que se dirigía por la tarde a casa de su abuelita. Así pues, cayó la noche... ¡y la aplastó!».

La red, por otro lado, nos puede servir para investigar sobre el tema y, en concreto, es posible encontrar en ella páginas donde se cuentan experiencias de alumnos que hacen poemas a partir del relato de *Caperucita*, las versiones clásicas del cuento y otras, reivindicaciones ecologistas a favor del lobo, poemas de creadores actuales también sobre el tema de Caperucita, etc. Finalmente, las ilustraciones, obtenidas a través de la propia red o en otros textos, dan pie a actividades como la creación de aleluyas, cómics, viñetas, actualizaciones, etc.

En suma, hemos tratado de presentar, partiendo de los avances actuales en el terreno de la lectura, las aplicaciones prácticas que en nuestra experiencia han sido más fructíferas, conjugando la libertad del joven lector con la variedad y satisfaciendo las necesidades de formación

que éste tiene, tarea en la que los docentes, independientemente de su área profesional, pueden colaborar de forma eficaz, y en la que las aportaciones de la literatura clásica —sobre todo de la popular— son singularmente valiosas porque facilitan la comprensión e interpretación gra-

cias a la comparación, permitiendo finalmente el goce estético. ■

\***Antonia María Ortiz Ballesteros** es doctora en Filología e investigadora de la LIJ. Da clases en el IES Las Veredillas (Torrejón de Ardoz, Madrid).



CARMEN MARTÍN GAITE, CAPERUCITA EN MANHATTAN, SIRUELA, 1990.

## Bibliografía

Sobre las recreaciones de *Caperucita Roja*:

Boland, Elisa, «Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita por siempre!», en *Imaginaria*, 29 de marzo de 2006 (en la red: <http://www.imaginaria.com.ar/17/7/caperucita-roja.htm>). Amo, Álvaro del, *Caperucita cuenta Caperucita*. Zaragoza: Edelvives, 1998.

Arciniegas, Triunfo, *Caperucita Roja y otras historias perversas*, Panamericana Editorial, 1996. (Apropiado para adolescentes).

El cuento de *Caperucita* está disponible en *Cuatrogatos 4*, octubre-diciembre 2000 (en la red: <http://www.geocities.com/cuatrogatos4/arciniegas.html>).

Díez Navarro, María del Carmen, *Caperucita Roja y los 40 ladrones*, Madrid: Hiperión, 2001. Para todas las edades. Ibáñez, Julián, *No disparéis contra Caperucita*, Madrid: SM, 1997. Interante novela policíaca para adolescentes. El motivo de Caperucita resulta meramente anecdótico u ornamental.

Para las aportaciones del intertexto y la literatura comparada:

Díaz-Plaja Taboada, Ana, «El lector de secundaria», en VV.

AA: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. 12*. Zaragoza: ICE, 2001, pp. 171-197.

Lluch, Gemma, *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Cuenca: UCLM, 2003.

López Molina, J., «Por una educación literaria a partir de la LIJ», en *CLIJ* 167, 2004, pp. 7-13.

Mendoza Fillola, A., *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid: La Muralla, 1994.

Mendoza Fillola, A., «Las claves en *La balada de Caperucita*», en Guerrero, P. (ed.). *Federico García Lorca en el espejo del tiempo*. Alicante: Aguaclara, 1994, pp. 67-100.

Mendoza, A. y Cerrillo, P. (coords.), *Intertextos: aspectos sobre la recepción del discurso artístico*, Cuenca: UCLM, 2003.

Mendoza Fillola, A., *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, Cuenca: UCLM, 2001.

Mendoza Fillola, A., *La educación literaria, bases para la formación de la competencia lecto-literaria*, Málaga: Aljibe, 2004.

Mendoza Fillola, A., «Un comentario sobre el intertexto discursivo. El caso de *Laluna.com*», en *CLIJ* 185, 2005, pp. 7-18.