

LECTURA Y DESARROLLO PERSONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. SOBRE EL «HOMO TYPOGRAPHICUS» EN LA ERA DE LA ELECTRÓNICA

por ANTONIO BERNAL GUERRERO

Universidad de Sevilla

Parece no haber inquietudes culturales, ni grandes aspiraciones sociales, ni verdaderos debates ideológicos en la sociedad actual; atrapados entre un vacío existencial y la deserción de valores, no pocos hombres de nuestro tiempo se mueven dentro de un horizonte vital en el que existe el riesgo de que si no hay una canalización de la actividad humana a través de lo cultural y lo espiritual, se produzca una caída hacia la superficialidad, hacia formas más alejadas de la genuina condición humana (Lipovetsky, 1987). No es de extrañar, pues, que se hable de la «sociedad del espectáculo», como aquella en la cual no hay discusión, o mejor dicho, es vacía, y en la que los medios de comunicación repiten insistentemente un discurso también ligero y efímero (Debord, 1988). Así se conforma una existencia vacía, indiferente, alejada del compromiso, esclava de las pasiones y del subjetivismo; un hombre mediocre, que sólo se ocupa intelectualmente en todo aquello que tenga relación con su trabajo profesional, carente de otras preocupaciones culturales, entregado a la cultura de la vida fácil, motivado por conseguir el bienestar, un cierto nivel de vida, o, simplemente, el placer. Este nuevo tipo humano ha sido definido, con perspicacia, en comparación a la vorágine de productos «light» que nos invade, como el «hombre light», sin contenido, materialmente colmado, pero infeliz y moralmente vacío (Rojas, 1992).

Más allá de planteamientos simplemente mecánicos o técnicos, al hombre se le entiende mejor si lo miramos en la esfera de la *cultura*

mediante la lengua, la historia, el pensamiento... y, particularmente, a través de las actitudes que asume ante los grandes acontecimientos de la vida: el sentido de la existencia, el amor, el trabajo, el sufrimiento o la muerte. Hablar de crisis cultural es tanto como hacerlo de crisis de la realización del hombre, en tanto que la cultura no es producto espontáneo de la naturaleza y requiere que su producción se haga desde la libertad humana (Choza, 1990). Los fenómenos de comunicación, en la postmodernidad, han creado una suerte de división entre dos culturas: la audiovisual y la del libro. Son cuestiones graves, que, como todo lo humano, encierran promesas e inquietudes. Pero, aun reconociendo que el estudio de las distintas formas de vida humana no puede reducirse al influjo de la dimensión tecnológica —pues olvidaríamos, de este modo, la específica dignidad de la condición humana, que, al fin y al cabo, explica el origen mismo de todo proceso tecnológico—, no puede ignorarse que del acertado análisis de las contribuciones de ambas culturas, la audiovisual y la impresa, no sólo depende la formación completa de las jóvenes generaciones, sino la misma realización humana de los pueblos.

1. El «Homo Typographicus» en la Era de la Electrónica. El lugar del libro en la sociedad postmoderna

Como consecuencia del desarrollo de la Electrónica, se han modificado sensiblemente nuestras condiciones de vida. Los cambios tecnológicos experimentados en las comunicaciones, en la información, en el cálculo, etc., junto a sus enormes posibilidades, presentan el riesgo de abandonarnos a su simplicidad, de preferir transitar por las rutas de los programas electrónicos, antes que surcar con esfuerzo nuevos caminos para el conocimiento. En otros términos, hay el peligro de que los medios devienen fines, y de quedar atrapados en el gigantesco universo tecnológico que hemos creado; la rapidez y la mutación constante de la vida, dificulta el ejercicio del pensamiento, que requiere sosiego y serenidad (Marías, 1985). El mundo posmoderno no se caracteriza precisamente por la capacidad de reflexión, más bien se distingue por la precipitación; es como si el hombre actual no parase de moverse entre las cosas, y cuando se cansara, las pusiera en movimiento.

Resultado de esta verticidad y del progreso tecnológico, ¿estará el libro destinado a desaparecer? El avance espectacular de los medios audiovisuales, especialmente de la televisión, en los últimos decenios se ofrecería como alternativa. La Era de la Electrónica vendría a sustituir a la Era de la Escritura; la civilización de la imprenta dejaría paso

a la cultura de los «media electrónicos», como la radio y la televisión. Aquí vienen a parar las conocidas tesis del eminente sociólogo canadiense Marshall MacLuhan (1972). La historia de la humanidad, en gran medida, se halla caracterizada, según MacLuhan, primigeniamente, por el alfabeto, y, posteriormente, por el fenómeno gutenberiano: la invención de la imprenta. El carácter visual, secuencial, uniforme y lineal de la imprenta, vendría a ser poco menos que la explicación de la moderna lógica cartesiana, del individualismo abstracto, de la pérdida de los rasgos tribales en el hombre y hasta responsable del malestar de la civilización de nuestra época. La Electrónica vendría a imponer la necesidad de una interdependencia humana planetaria; y, según el sociólogo canadiense, carecería de sentido, en el seno de una sociedad eléctricamente estructurada, el individualismo visual, alfabético y fragmentario que la cultura de la imprenta implica. ¿Una absoluta revolución en la vida humana?

Las no lejanas apocalípticas profecías sobre el fin de la era de la escritura impresa no se han cumplido, y, según se desprende del análisis de los logros reales de los medios audiovisuales de comunicación, parece haber remitido considerablemente el entusiasmo desmesurado que se había depositado en estos medios. Así, en un plano teórico, adquiere un renovado vigor la cultura de la imprenta, no ya como único canal creador y transmisor de la cultura, sino compatible con la cultura audiovisual, la cual, en cualquier caso, ha supuesto una inequívoca innovación y variación de los hábitos sociales de nuestro tiempo.

Si en ámbitos intelectuales suele aceptarse la compatibilidad entre la electrocomunicación y la lectura, como canales culturales complementarios; a nivel de masas, en cambio, los medios audiovisuales de comunicación parecen avanzar irrefrenablemente, en detrimento de la escritura impresa (Lázaro Carreter, 1988). A grandes rasgos, podría decirse que la acción de leer —que requiere esfuerzo intelectual— es postergada por otras acciones más simples, que exigen menor denuedo, o meramente el que consiste en apretar un botón —hoy, la televisión constituye para no pocos el principal alimento cultural—. Las clásicas funcionalidades informativa, de aprendizaje y de diversión o gozo estético que la comunicación impresa ha proporcionado al hombre, sufren actualmente la competencia feroz de los audiovisuales, que presentan una información más rápida y que llega a más población, unas considerables ventajas didácticas para la aprehensión de la realidad y hasta un mayor impacto social de la dimensión estética, a través de la imagen, que el que ha conseguido tradicionalmente la literatura. Incluso la función de archivo del saber, que el libro ha ostentado desde la invención de la escritura, se ve hoy amenazada por los prodigios de la Electrónica, capaz de abarcar bancos de datos que se abren a nues-

tros ojos con una sencilla presión digital. No pueden ignorarse las virtualidades comunicativas de los medios audiovisuales. Pero, al mismo tiempo, introducen nuevos riesgos y peligros. Si la información siempre es susceptible de distorsión, sea cual sea el medio, no cabe duda de que los grandes recursos informativos actuales corren un mayor riesgo de ser instrumentalizados por los poderes políticos, económicos e ideológicos, puesto que su radio de acción es mayor. Tal vez sea más interesante interrogarnos por el papel de la Electrónica en la formación humana.

El empleo de los medios audiovisuales en la educación escolar alcanza su plena justificación en el principio pedagógico de la intuición (Marín, 1986). La eficacia de la enseñanza requiere, por otra parte, el dominio de la competencia icónica, y no sólo de la competencia lingüística (Moles, 1981). Ahora bien, reducir los sistemas de enseñanza a las nuevas tecnologías audiovisuales, hoy por hoy, es más una ilusión de quienes confían en la construcción de una nueva teoría del aprendizaje por estos medios, que una propuesta científica rigurosamente contrastada. Hasta el momento, los audiovisuales enriquecen enormemente la tecnología educacional, pero, por lo general, continúan precisando una apoyatura fundamental de la comunicación impresa. Y por otra parte, las imágenes difícilmente pueden idear las operaciones mentales de relación (causa, efecto, tesis, antítesis...), que sí señala el lenguaje. La enseñanza depende de la comunicación oral y escrita.

La cultura audiovisual alcanza un nivel de influencia enormemente mayor en las grandes masas de población. La televisión y el videoscopio constituyen, a no dudarlo, una verdadera transformación cultural. El viejo sueño ilustrado de la difusión del saber parecería haber encontrado en los audiovisuales la más adecuada de las vías. Y de justicia es señalar que, a través de estos medios, es posible a las masas de población conocer cosas del mundo y aspectos de la realidad insospechados no hace mucho tiempo. No obstante, se cuestiona, desde vertientes sociológicas y pedagógicas, el papel que representa la televisión ante la divulgación cultural; se advierte en las emisiones televisivas divulgadoras una especie de «efecto de saber», sustitutorio del auténtico saber, que precisa de una coparticipación (Allemand, 1980). Los audiovisuales han llegado incluso a la traducción icónica de la narrativa, con cierto éxito popular, pese a la absoluta imposibilidad de trasladar a un lenguaje de imágenes y diálogos la complejidad y riqueza del lenguaje escrito; no es difícil encontrar, incluso en estudiantes de Literatura, una mayor familiaridad con actores y directores de cine que con las obras literarias que se salgan de sus obligaciones escolares.

No se trata de despreciar la cultura audiovisual, ni de defender la cultura del libro como opuesta a aquélla. La importancia de la cultura audiovisual no radica en convertirse en sustitutoria de la cultura de la comunicación impresa, sino más bien en ser un complemento fecundo que posibilita la comprensión de la realidad. No es posible concebir el pensamiento sin lenguaje, sin palabras; la *lectura* se ofrece como la acción humana capaz de desarrollar la capacidad para el pensamiento abstracto. «Una cultura que no se forje y se transmita mediante el sistema simbólico del lenguaje, quedará normalmente en conato o en un imposible, ya que es el lenguaje el elemento modelante de todos los demás fenómenos culturales: sólo por su intermedio, otros lenguajes —el visual, por ejemplo— pueden resultar comunicativos, pues de él recibe todas las reglas de relación» (Lázaro Carreter, 1988, 24). La lectura aumenta la competencia lingüística, estimula y fomenta la expresión oral y escrita; y contribuye, pues, a la creación e interpretación de otros lenguajes.

Junto a las valiosas contribuciones que cabe esperar de los medios audiovisuales a la cultura actual y futura, existen serios riesgos y peligros señalados, de modo escueto, anteriormente. Si de veras se quiere impulsar una formación completa de la persona, si se quiere huir de un hombre vacío y superficial, sometido al imperio de lo efímero e insustancial, hay que cuidar la formación integral de la persona, fomentando la cultura del libro. La cultura escrita es necesaria para la perfecta realización de los hombres, en el dominio de los conocimientos, de los descubrimientos, de las creencias, del arte, de la lengua, de la vida social, de la conservación de la conciencia colectiva y de la formación de la individualidad. Esta es justamente la razón última por que resulta irrefutable, al tiempo que humanamente esperanzadora, la perpetuación del «homo typographicus», del hombre que se alimenta intelectualmente de la comunicación impresa, entre los prodigios técnicos de la electrocomunicación en la posmodernidad.

2. *El proceso de la lectura*

«Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, pronúnciense o no las palabras representadas por estos caracteres». Esta es la definición de la acción de leer que, tradicionalmente, ha venido dando la Real Academia Española de la Lengua. Una cierta imprecisión se observa en ella, puesto que no se señala cuál es el auténtico alcance del valor y la significación que los caracteres tienen y el lector desvela. Puede interpretarse la lectura como la creación de la forma sonora de la palabra

sobre la base de su reproducción gráfica, o como la correlación de una imagen sonora con una imagen visual; en este sentido, se habla de grado hipologográfico de la lectura: consistente en la construcción de logogramas o sonidos articuladores partiendo de la visión de signos gráficos convencionales (Cubells, 1990). Un papel relativamente pasivo se asignaría, con estas definiciones, al lector.

Un proceso complejo es el de la lectura. Se trata de un proceso que va más allá de la transformación de signos en sonidos, alcanzando la transformación de signos en ideas —grado hiperlogográfico— (Cubells, 1990). «Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro, siguiendo ciertas leyes muy precisas, es comprender el contenido del mensaje escrito, es ser capaz de juzgar y apreciar el valor estético» (Mialaret, 1972, 13). En la lectura se emplea un conjunto completo de ideas y valores propios del sujeto que lee. Una actividad dinámica en la que el lector se halla involucrado, viene a ser la lectura. Considerando esta implicación del lector, se han formulado nuevas definiciones de la lectura: modo de llegar a las ideas mirando lo impreso (Kennedy, 1984); transferencia de la información desde la letra impresa al pensamiento del lector, pero también contribución activa desde el conjunto de conocimientos del lector (Crowder, 1982). La acción de leer se nos ofrece, de esta forma, como una acción de pensamiento estimulada por lo escrito; no es sólo el texto lo importante en la lectura, sino el lector, la persona que lee.

El reconocimiento de los símbolos escritos estimula el recuerdo de los significados ya construidos en nuestra pasada experiencia, a la vez que ayudan a la construcción de nuevos conceptos. Las ideas resultantes se organizan en la mente del lector, y producen un desarrollo personal, bien interno, bien manifiesto y públicamente observable. Esta interpretación eminentemente dinámica se aproxima más a la verdadera complejidad de lo que supone el proceso de la lectura. Saber leer no significa únicamente tener acceso a la información impresa, sino también desarrollar un pensamiento crítico y autónomo.

El proceso de la lectura abarca desde la palabra impresa a la reorganización mental y personal del lector, cubriendo elementos de percepción, comprensión y respuesta del sujeto que lee. La lectura, bien entendida, sobrepasa la mera percepción de palabras, alcanzando su nivel de comprensión cuando el lector entiende el significado de aquellas palabras; en este sentido, se dice que leer es entender lo que un determinado autor de una expresión escrita quiso manifestar con ella. En ocasiones, la lectura no va más allá de este nivel de comprensión, no afectándonos prácticamente nada en ningún orden de nuestra vida; pero otras veces, lo que leemos nos impele a indagar en el conocimien-

to de algo, a reconsiderar opiniones y conocimientos anteriormente adquiridos, e incluso a modificar sustancialmente nuestra filosofía de la vida y nuestra forma de vivir. Por eso se ha dicho de mil modos que la lectura puede ser el medio esencial de desarrollo del pensamiento y de enriquecimiento de la personalidad. En la lectura no puede separarse la comprensión del juicio: «Leer no es nada, si no es saber distinguir sobre un papel impreso el mensaje de la verdad y reconocer las secretas e insidiosas combinaciones que pueden formarse a veces» (Mialaret, 1972, 16). Saber leer significa leer lo que hay impreso y lo que se sobreentiende; además, el lector extiende el mensaje del autor del escrito empleando su propio conocimiento, contrastándolo con su experiencia personal, única e irrepetible —esto explica que ante un mismo texto impreso puedan existir diversas «lecturas», dependiendo de quiénes sean los lectores.

Al hablar del proceso de la lectura, es frecuente recurrir al estudio de la calidad del *material de lectura* y a su evaluación (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989). El análisis de las condiciones tipográficas y lingüísticas adecuadas para un determinado nivel de enseñanza o para un público infantil o juvenil específico, se presenta como inevitable y, naturalmente, recomendable. Así, por ejemplo, la lecturabilidad del material escrito ha sido objeto de investigación didáctica (Rodríguez Diéguez, 1988, 1989), en tanto que denota ciertas condiciones que convierten un texto en legible: facilidad de comprensión y retención, capacidad para atraer la atención e interés para retenerla. Igualmente, el vocabulario, como elemento básico de la comunicación impresa, ha sido objeto de reconocidas investigaciones empíricas (García Hoz, 1953, 1976), tanto en su vertiente común como científica, que han generado la construcción de diccionarios basados en la competencia lingüística de los escolares (García Hoz, 1987). En la misma línea de relacionar la lectura con la calidad del material escrito, se han realizado muchos estudios sobre evaluación de dicho material (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1989, 389 y ss.), y sobre otras características del material lector (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 311 y ss.).

Pero si no se presta atención al lector, que es quien realiza la lectura, centrándonos únicamente en el texto impreso, estamos olvidando la verdadera dimensión y complejidad del proceso de la lectura. La calidad de una experiencia lectora no se halla vinculada exclusivamente a la calidad del material escrito, sino que también se encuentra influida, y no en pequeña medida, por la persona que se enfrenta al texto en cuestión. La competencia lectora se desarrolla con el proceso educativo general; es fruto de toda una formación. Si el libro lleva a la lectura, para llegar a aquél es indispensable cierto nivel de cultura

(G.F.E.N., 1985). El procesamiento de la información impresa requiere no sólo los métodos de lectura básicos, sino métodos de lectura más especializados para determinados tipos de textos. Un estudiante de Enseñanza Secundaria puede leer con relativa facilidad ciertos textos narrativos, pero quizás encuentre mayor dificultad, por ejemplo, en la lectura de textos científicos o jurídicos. La enseñanza de la lectura no acaba en el nivel primario de educación. De algún modo, podríamos decir que todos mejoramos progresiva e ininterrumpidamente nuestro grado de competencia lectora.

No puede ignorarse que cada lector, en función de sus características personales, reaccionará singularmente a la lectura de un determinado texto (Kennedy, 1984). La *personalidad de cada lector* predispone, en cierto modo, a la realización más satisfactoria de determinadas lecturas. Pero hay aquí un evidente riesgo de simplificación, si se pretendiera adaptar absolutamente la lectura a cada personalidad concreta; en efecto, por un lado, es imprescindible el acceso a un considerable volumen de información cultural, que constituye el denominador común científico, técnico y artístico de nuestra civilización; y, de otra parte, los rasgos personales —particularmente en la adolescencia— no presentan un carácter fijo e inamovible, presentándose comportamientos y necesidades cambiantes —muchachos aparentemente muy activos y extrovertidos, tienen períodos de patente quietud y reflexión; y al revés, chicos supuestamente retraídos y reflexivos tienen períodos de manifiesto dinamismo.

Por otra parte, hay que tener presente que la lectura, como tal experiencia global, tiene lugar en un *contexto cultural y social* determinado. En cada lugar, en cada centro escolar, en cada familia existen unas determinadas actitudes, motivaciones y valores que hacen más o menos fácil la lectura. Un ambiente educativo adecuado constituye un continuo refuerzo para el aprendizaje en los distintos campos de la cultura (García Hoz y otros, 1991) y, por ende, para la formación de lectores. En este sentido, hay investigaciones (Medrano, 1989) que demuestran la influencia decisiva de un ambiente letrado ya desde los años preescolares.

3. *La aventura de leer*

Cuando el acto de leer se entiende como una actividad dinámica, como una operación fundamentalmente activa, es posible hablar de una dialogicidad en y por la lectura. Ideas, sentimientos, recuerdos, contenidos, en la mente del autor leído entran en contacto con nos-

otros, a través de la acción de leer. Un callado diálogo, un reservado coloquio, se establece entre el lector y el autor de la comunicación impresa. Gracias a la escritura, a los libros, podemos conversar animadamente con Aristóteles, san Agustín, Tomás de Aquino, Kant, Hegel, Rousseau, Freud, Cajal o Einstein. Podría decirse que leer no es sino dialogar con tiento, quedamente, con alguien que quiso decirnos algo desde su concreta realidad personal; es un diálogo auténtico, aunque implícito, porque en la lectura de un texto el interlocutor está ausente. Poéticamente, ya lo dijo Quevedo en los dos primeros cuartetos de un soneto de la Torre de Juan Abad: «Retirado en la paz de estos desiertos,/con pocos pero doctos libros juntos,/vivo en conversación con los difuntos,/y escucho con mis ojos a los muertos./Si no siempre entendidos, siempre abiertos,/o enmiendan o fecundan mis asuntos;/y en músicos callados contrapuntos/al sueño de la vida hablan despiertos».

Recreación es, ante todo, el coloquio lectivo. Por eso se ha dicho, con razón, que carece del poder de leer quien no sabe adoptar esa actitud de espera e interrogación con relación al otro, actitud de recreación de un pensamiento ajeno que supone saber escuchar y hacerse escuchar (G.F.E.N., 1985). En la lectura hay una recreación personal de lo leído. Si el acto de leer es verdadero, nos sentimos transportados, no sin sobrecogimiento, de la mano de Homero, a los imaginarios campos de batalla de la guerra de Troya, y vuelven a recobrar vida Príamo, Héctor o Aquiles; con Cervantes, asistimos a las venturas y tribulaciones de una comunidad universal, la de Don Quijote y Sancho, y nacen nuevamente, en nuestra imaginación, los sucesos en la venta creída castillo por el ingenioso hidalgo o la aventura del valeroso Don Quijote con la carreta de las Cortes de la Muerte; con Cajal, viajamos entusiasmados al mundo que no podemos ver con nuestros ojos, y miramos al hombre, desde el microscopio, rodeados de tubos de ensayo, probetas, pipetas, sustancias químicas y olor a laboratorio; y el pensamiento humanista de Maritain adquiere su significación de nuevo, si de verdad entendemos lo leído. Saber leer es participar en la vida intelectual de la Humanidad toda.

Pero no sólo es recreada la materia leída, sino que también hay un proceso recreador, transformador, configurador, de orden espiritual, en el propio lector. En la medida que aquello que hemos leído nos perfecciona, nos enmienda, rectifica o desarrolla, nos encontramos más aptos, despiertos y diligentes, recreados en una palabra, para continuar el rumbo de nuestra vida, sintiéndonos cada vez más conductores de nuestras trayectorias vitales, más responsables y, por tanto, más libres.

Más allá del mero dominio del sistema gráfico que permite, a la vez, codificar a través de la escritura y descodificar mediante el desciframiento de la comunicación impresa, saber leer significa una búsqueda consciente y comprometida del diálogo. Esta actitud a un tiempo intelectual y sensible, aunque con diferente y moderado predominio de la curiosidad o la sensibilidad, según sea la condición de lo escrito o lo que se quiera conseguir con lo leído, hace posible el gusto por la lectura. Leer es comprender y juzgar, pero además valorar en un nivel estético; en la enseñanza de la lectura se ha de procurar que el educando ame la lectura. En la medida que en el ejercicio de leer la persona opera activa y perfectamente, en un plano intelectual, y es capaz de sensibilizarse ante la materia leída, o lo que es lo mismo, es capaz de mostrar sensibilidad en la acción de leer, alcanza el gozo de la lectura. Y ésta se convierte así en origen o fuente de alegría en la persona. La complacencia espiritual en lo leído, en aquello que ha sido recreado, es vía segura hacia nuevas lecturas, hacia inéditos horizontes literarios siempre estimulantes y sugeridores. Quien inicia auténticamente la aventura de leer emprende una maravillosa travesía sin retorno.

4. *Características de la Adolescencia (Etapa de la Educación Secundaria)*

Genéricamente concebida entre los doce y los dieciocho años de edad, la etapa de la Educación Secundaria viene a coincidir con la adolescencia (incluyendo la preadolescencia, entre los doce y catorce años aproximadamente), una etapa de la vida humana situada entre el mundo del niño y el mundo del adulto, una época en la que se ha dejado de ser niño, pero aún no se es propiamente adulto. En el adolescente se dan las condiciones madurativas que hacen posible adentrarse en la aventura de leer. Pero conviene reparar, siquiera sea sumariamente, en las características propias de esta etapa de la vida, a fin de fundamentar adecuadamente cualquier formulación pedagógica. En estas edades, se presentan múltiples matices peculiares; sin embargo, quizás lo más interesante sea apreciar qué es lo auténticamente constitutivo de la adolescencia.

Sujeto propio de la Educación Secundaria parece ser, grosso modo, el adolescente. En esta etapa de la vida se producen suficientes cambios en el desarrollo (físicos, biológicos, cognitivos, afectivos...) como para identificarla con una época vital particularmente problemática y difícil. En nuestra sociedad, el tránsito de la niñez a la adultez es un período largo e impreciso en no pocos aspectos, incluidos los referentes a su limitación temporal. Tal vez lo más relevante de la psicología

juvenil sea el hecho de establecer la identidad adulta. Esto, sin embargo, no es fácil en una sociedad muy compleja y dinámica que, al contrario de las sociedades más simples y estables donde el paso del joven a la vida adulta es más corto y sencillo, alarga la adolescencia al exigir largos años de estudio y preparación, con la consiguiente dependencia familiar.

Las perspectivas teóricas acerca de la adolescencia suelen girar desde las que ponen énfasis en los aspectos culturales hasta las que defienden un determinismo biológico. La teoría psicosexual de Sigmund Freud (1973) considera la «etapa genital» como la clave del desarrollo experimentado en la adolescencia. Las necesidades sexuales, ya despertadas en la etapa fálica, se manifiestan con intensidad durante la adolescencia. Estas necesidades sexuales, verdadera determinación biológica, acaban por proyectar el deseo hacia personas de otro sexo; Freud admitía la premura sexual de estos años en los que el muchacho o la muchacha, a causa de su *desarrollo biológico*, sienten el despertar de la sexualidad. Pero, evidentemente, hay otras funciones adolescentes relevantes, no de orden biológico, relativas a la identidad adulta, a los valores socioculturales o a la ética personal. Las contribuciones de la moderna psicología evolutiva han resultado esclarecedoras en lo referente al *desarrollo cognitivo*: el adolescente domina el pensamiento abstracto. En un complejo desarrollo, el sujeto va estructurando su inteligencia en interacción con el medio, y en la adolescencia se llega al período de «pensamiento formal», en el cual el individuo puede operar mentalmente mediante abstracciones, siendo capaz de tener flexibilidad para afrontar los problemas, de probar hipótesis y de practicar el razonamiento hipotético-deductivo (Piaget-Inhelder, 1985). El medio ambiente desempeña una función de gran importancia para el logro de esta etapa de la vida.

Aunque de trasfondo psicoanalítico, la teoría psicosocial de Erik Erikson (1963) trata de combinar la importancia de los factores biológicos y los culturales. En la adolescencia se produce, según Erikson, la quinta crisis de la evolución del individuo: «la identidad contra la confusión de funciones». Los cambios físicos ejercen una honda influencia en la psicología del joven, que, al apreciarse a sí mismo como adulto, se interroga sobre su función dentro de la sociedad adulta. La tendencia de los adolescentes a reunirse en grupos y la intolerancia hacia los que son distintos representa, según Erikson, una defensa contra la confusión de identidad. Básicamente, la adolescencia es una etapa psicológica situada entre la niñez y la edad adulta, entre la ética infantil y la moral del adulto. Para Erikson, en estos años de la vida humana, la búsqueda de identidad se refleja, especialmente, en la decisión de elegir una profesión. Para algunos autores, el *desarrollo social*

constituye el aspecto más marcado de la adolescencia, supone una conciencia social muy definida, un incremento en la expansión de la actividad de grupo y la lealtad, así como un esfuerzo hacia la unidad del grupo (Kelly, 1982). No debe olvidarse el aspecto generacional en la dimensión social; como manifestaba Spranger (1929), las capas de población que tienen la misma edad se comprenden con especial facilidad por virtud de una estructura espiritual afín. En palabras de Arnold Gessel, el *sentido ético* es el atributo más complejo de toda la configuración psicológica del adolescente. Éste denota una capacidad incrementada para dirigir y restringir los pensamientos, las emociones y las acciones mediante la elección consciente, a la vez que puede traducir sus decisiones en acciones. Desde el punto de vista moral, el adolescente ha desarrollado notablemente su aptitud volitiva. Posiblemente, la característica más destacada de la adolescencia sea el *desarrollo emocional*. La problemática personal del joven se puede reducir al intento de establecer una fecunda síntesis entre la ordenación interior, que le conduce a su propia comprensión, y la orientación exterior, que le lleva a integrarse socialmente (García Hoz, 1980).

Tal vez ningún pedagogo hispano ha sintetizado los rasgos constitutivos de la adolescencia tan bien como Víctor García Hoz. Según el máximo representante de la Educación Personalizada en el ámbito iberoamericano, la palabra adolescencia responde al inicio de un crecimiento y a determinadas manifestaciones de orden afectivo. La adolescencia es el comienzo de un crecimiento cualitativo, el nacimiento de algo en el hombre: la propia *intimidad*: «Examinando los fenómenos, a veces contradictorios, del comienzo de la vida juvenil, nos encontramos con que todos ellos van dejando la impresión de que el mundo interior irrumpe con todo su vigor en la vida. Y es esta aparición de la vida interior la que completa, cualitativamente, la evolución del hombre, que al final de la niñez ya es capaz de asomarse y percibir todo el mundo exterior que le rodea. Ahora bien: el fenómeno que da un matiz singular a la aparición del mundo interior es la conciencia que el sujeto tiene de estas nuevas fuerzas de su vida; de aquí que la adolescencia pueda caracterizarse como un nacimiento de la intimidad» (García Hoz, 1980, 22).

No ha de confundirse con el descubrimiento del yo, el descubrimiento de la intimidad. El yo es descubierto desde los dos o tres años de edad, aunque la conciencia de dicho yo sufre una evolución. Pero el yo de la niñez es un yo superficial, externo, hecho para las cosas externas; la intimidad, en cambio, tiene un sentido de interioridad y también de contenido, es lo opuesto a lo externo y a lo meramente representativo. No es que la intimidad sea lo contrario al yo, sino que existe en el yo, y aun se podría decir que es su contenido interno. «La

intimidad es el conjunto de contenidos psíquicos en tanto que percibidos como interiores; esto vale tanto como decir que la intimidad prescinde de toda referencia externa. Cuando el yo es capaz de ocuparse únicamente con sus propios contenidos, entonces, el hombre vive de un modo particular: vive dentro de sí mismo. La vida no es entonces una relación con el mundo externo, sino una relación con lo que existe dentro del hombre, con su interior» (García Hoz, 1980, 33). Ya porque sean constitutivos de la intimidad, ya porque sean consecuencia de ella; los fenómenos de la adolescencia encuentran explicación en el descubrimiento de la intimidad.

Tanto las *tendencias sin objeto definido* cuanto la *reflexión y crítica del propio pensamiento* en el adolescente, son constitutivas del descubrimiento de la intimidad (García Hoz, 1980). En el adolescente, las tendencias carentes de objeto se ponen de relieve, especialmente, en su problemática amorosa, la cual es una llamada persistente hacia la interioridad; aun cuando la tendencia amorosa parece tener un objeto, la frecuente inadecuación de éste hace que pueda considerarse esta tendencia también sin objeto. Por otro lado, la actividad cognoscitiva experimenta una sensible modificación respecto de la niñez, como se ha dicho anteriormente; en la adolescencia, se produce la manifestación de la reflexión, del pensamiento abstracto. Por esto, la adolescencia es una época de dudas, de crítica, y exige demostraciones, puesto que la adhesión a una determinada idea tiene que estar, de alguna manera, elaborada en el propio pensamiento.

El inicio de la adolescencia conduce a la conciencia de la *riqueza interior de la persona*. Consecuencia de esta conciencia son tres situaciones o momentos típicos: la afirmación de sí, el espíritu de independencia y el afán de conquista afectiva del mundo (García Hoz, 1980). La afirmación de sí supone una de las actitudes más típicas del comienzo de la edad juvenil, por la cual el adolescente se aparta, busca la soledad. El conocimiento de la propia riqueza se manifiesta también en el espíritu de independencia; esta autoafirmación típica del adolescente se explica igualmente por la proximidad de la vida adulta. Hay una aspiración en el adolescente por la que pretende que su riqueza trascienda a los demás; desde su realidad personal, el adolescente quiere que los otros reconozcan el valor de su persona. En este sentido, puede hablarse de una conquista afectiva del mundo: con las limitaciones que se quiera, el adolescente se halla en condiciones de aportar algo, por ínfimo que sea, en el orden espiritual; se inicia la propia creación artística, la propia reflexión, las propias vivencias religiosas o la propia formación de sociedades. Pero el inicio de la adolescencia no conlleva sólo un conocimiento de la riqueza interior, sino también la *conciencia de la contradicción interna*, que enfrenta al adolescente con su deficien-

cia, que unas veces es impotencia para realizar la nueva vida que alborea y otras veces es inclinación injustificable (García Hoz, 1980). Esta conciencia de la contradicción interna humana crea un singular matiz de inseguridad en el adolescente; dos actitudes típicas surgen de este conocimiento: de un lado, el deseo de comprensión, a veces con angustia, que lleva al adolescente a buscar apoyo en quienes reconoce más experiencia; de otro, la desilusión que le produce el choque con el mundo.

Podríamos decir que con la adolescencia acaba la evolución fragmentaria del hombre, cuya vida adulta está constituida por las operaciones internas y por las conductas externas. Sintetizando, en la adolescencia hallamos una etapa de la vida en la cual la persona queda caracterizada, fundamentalmente, por el descubrimiento de la *intimidad*. Y teniendo a ésta como punto de referencia principal, también se caracteriza la adolescencia por la *apertura*, sobre todo a los demás, así como por las *expectativas* de una vida adulta lograda. La capacidad de formular proyectos ideales y la vivencia de los sentimientos más íntimos y profundos constituyen las principales fuentes de alegría en este período de la vida humana.

En torno a esta problemática general, giran las más elementales *preocupaciones lectoras de los adolescentes*. Existen cuestionarios que exploran las actitudes hacia la lectura y las preferencias de temas posibles de lectura, e incluso para detectar el mayor o menor atractivo que puedan causar en los alumnos diversos procedimientos del profesor y prácticas desarrolladas en el aula (Dulin, 1989). Estos suelen acudir a los libros para: descubrir su propia identidad personal, conocer mejor la realidad que les rodea, comprender más atinadamente el mundo natural y la realidad sociocultural, adquirir elementos culturales para la propia reflexión, conseguir bases para desplegar su potencial creador, buscar interpretaciones filosóficas de la vida, encontrar rastros de solución a problemas sociales y prácticos, hallar recursos para la formulación de proyectos de futuro, reunir elementos de juicio sobre la vida profesional de los adultos, lograr satisfacer las tendencias espirituales más hondas y recónditas. En tanto que la lectura coadyuva a dar satisfactorias respuestas a todas estas inquietudes se convierte en un factor condicionante del desarrollo personal.

5. *Elementos de una Pedagogía de la Lectura para la Educación Secundaria*

Se advierte en la pedagogía actual un interés evidente por hacer el aprendizaje lo más intuitivo posible, y si esta intuición es directa me-

por aún. La vieja regla áurea de Comenio, reflejada magistralmente en su *Orbis Pictus*, de 1638, por la que todo se presenta a cuantos sentidos sea posible, presenta renovado vigor en las formulaciones tecnológicas del final de este milenio. Y no se trata de cuestionar las virtualidades pedagógicas que este principio educativo encierra; no es preciso redactar un nuevo *ABC de la intuición*, como el que nos legara Pestalozzi, ni proclamar la importancia decisiva de la experiencia en la configuración del conocimiento humano, como se ha puesto de manifiesto desde el empirismo moderno hasta la ciencia posmoderna. La pedagogía contemporánea, como decíamos, ha sabido recoger en su discurso las posibilidades y ventajas indudables de un conocimiento inmediato, sensible y, fundamentalmente, audiovisual.

Un cierto reduccionismo intuitivo, de carácter sensible y empírico, acecha a la pedagogía actual. Parece como si todo hubiese de ser experimentado directamente; el aprendizaje sólo vale si se está ante la realidad que ha de ser aprehendida, como si la simple intuición directa de las cosas, el mero ejercicio de los sentidos fuera suficiente para el conocimiento humano. El libro se convierte de este modo en un medio indirecto de captación de la realidad, y se menosprecia por su abstracción de la misma y por su alejamiento de la vida. En esta tesis fundamental han confluído todas las críticas contemporáneas que han atacado, no siempre sin entera razón, los métodos y efectos de una educación libresca. Por eso, cuando aquella cosa que se quiere conocer no puede ser captada directamente, se buscan representaciones lo más fidedignas posibles a través de los materiales y medios audiovisuales que han ido generando las nuevas tecnologías.

Al margen de que el conocimiento no se agota en la experiencia sensible, sino que con ella se inicia normalmente; cuando la experiencia directa no es posible o resulta improcedente, la lectura cumple una función primordial en la formación de la persona. El conocimiento del pasado difícilmente se presta a una experiencia directa; así como nos resulta materialmente imposible tener experiencias directas de tantos fenómenos y hechos naturales y culturales alejados de nuestro medio habitual. Leyendo, somos capaces de extender la experiencia a través del tiempo y del espacio, situándonos conscientemente en el mundo que nos ha tocado vivir (Maravall, 1988). A menudo ocurre que la experiencia que se puede proporcionar no resulta conveniente para el educando (enfermedades, violencia...), y entonces la lectura ofrece una función sustitutoria muy eficaz. Por otra parte, la experiencia directa, por sí misma, no satisface, con frecuencia, la necesidad cognoscitiva de la persona. Por más tiempo que expongamos a los alumnos ante la naturaleza, difícilmente deducirán la significación vital del proceso de la fotosíntesis o la ley de la gravedad; por muy interesante que resulte

una visita al Parlamento, si no hay una información adicional será altamente improbable que los alumnos sepan cómo se gobierna realmente un país; por mucho que insistamos en observar el motor de un coche, esto no nos advierte de cómo la combustión interna lo pone en movimiento. De modo que la lectura ayuda a la preparación y a la estructuración de la experiencia directa (Spink, 1990), favoreciendo la comprensión de la realidad y desplegando las potencialidades de la persona. Pero es menester considerar también que, más allá de lo sensible, empírico y concreto, con la lectura se realiza una proyección hacia lo racional, lo inteligible, lo abstracto.

5.1. *Desarrollo y lectura*

No sólo el desarrollo general del adolescente posibilita el acceso a la cultura escrita a un nivel más elevado, sino que la propia lectura puede influir decisivamente en el desarrollo personal. De aquí su capital importancia en la formación completa de la persona. Este influjo comprende los diversos tipos de desarrollo que son constitutivos de la persona.

No hay duda de que una provechosa charla o una interesante conversación pueden ser muy útiles al muchacho o muchacha para entender los cambios físicos y biológicos que en él o ella tienen lugar; pero, un buen libro sobre el *desarrollo físico* facilita una soledad y una intimidad muy adecuadas para esta etapa de la vida.

En el nivel de Enseñanza Secundaria pueden proponerse lecturas de información, documentación y estudio que exijan una comprensión de estructuras argumentales más complejas que en etapas anteriores, donde las lecturas que se realizan suelen presentar los hechos en formas narrativas más simples (la vida de un animal, qué ocurre en un determinado lugar público, como por ejemplo un ayuntamiento, las estaciones del año...). En el nivel secundario de educación, las lecturas pueden requerir la comprensión de operaciones como las de: análisis y síntesis, de general a específico y a la inversa, cronología, comparación o causa y efecto. Una buena ordenación de lecturas conduce no sólo a una sólida asimilación de contenidos culturales, sino que también estimula el *desarrollo intelectual*, anima el pensamiento reflexivo y ayuda a tener conciencia de los procesos de la mente (Donaldson, 1978). El proceso de la lectura está relacionado con el despliegue de las técnicas y capacidades intelectuales. Por lo demás, el aumento del vocabulario y el *desarrollo del lenguaje* proveen al educando de una mayor aptitud para la comprensión, la indagación y el goce de la realidad.

Hay lecturas muy apropiadas (poesías, novelas, biografías...) para lograr una comprensión aceptable de los sentimientos y emociones

humanas; ayudan a tomar conciencia de una común naturaleza en el hombre, a descubrir un rostro fraterno en el prójimo, y refuerzan un *desarrollo emocional* equilibrado. No en vano se ha extendido el uso terapéutico de la lectura; la biblioterapia, el uso sistemático de la lectura en el tratamiento de los problemas psicológicos, ha ido alcanzando un volumen considerable (Marshall, 1981). La lectura de libros de ficción puede proporcionar un conocimiento de la condición humana que, habitualmente, no se da en la vida real (Rustin y Rustin, 1987); en una buena narración podemos encontrar desvelada no sólo la vida exterior, lo conocido públicamente de una persona, sino también los más secretos anhelos, proyectos, ambiciones, dudas, grandezas y miserias.

Parece claro que la lectura se halla relacionada con la curiosidad por la conducta de los hombres, por las actitudes humanas hacia las grandes cuestiones de la existencia y también hacia los asuntos más prosaicos. Pero en la lectura se busca, igualmente, la comprensión de nuestra intimidad, nuestra identidad personal.

La realización personal, cabalmente entendida, sólo es posible porque el hombre es una realidad abierta, posible, inconclusa. El hombre, como el animal, tiene una individualidad psicobiológica, y depende de su medio; pero, mientras que el animal depende del ajuste entre sus necesidades, inscritas biológicamente en su organismo, y las oportunidades de satisfacerlas, inscritas naturalmente en el medio biofísico en que vive su especie, el hombre no está sujeto del mismo modo a una unidad abastecedora formada por su organismo y su medio, y es capaz de irse soltando, de irse quedando ab-suelto respecto de ellos (Yela, 1988). No a otra cosa se refería Zubiri (1986) cuando expresaba que el hombre vive en un mundo de realidades, no como el animal en un medio de estímulos. Ser hombre significa formular un proyecto que dé sentido a su vida, continuándolo o transformándolo al hilo de las circunstancias, acercándose en un esfuerzo ininterrumpido y perseverante a quien se quiere ser, mediante las acciones que realiza por la vida, haciendo personal y suyo el mundo en que vive, la obra que ejecuta y la acción con que actúa: «Esa es la individualidad del hombre. Una individualidad fundamental y distintivamente personal. No dada. Buscada y formada. Que el hombre, desde su individualidad biopsíquica, busca y construye y no puede dejar de buscar y construir (...) Es lo que solía repetir Ortega. Al hombre se le da la vida, pero no se le da hecha; tiene que hacérsela. Hacerla significa hacerse a sí mismo, formar la propia individualidad personal» (Yela, 1988, 109). Ahora bien, este proceso de personalización no se da en el vacío, se realiza desde la naturaleza del hombre y su mundo; por eso se ha dicho, con razón, que la individualización personal se realiza perfectamente sólo cuan-

do es proceso de liberación, y sólo se cumple perfectamente en la libertad solidaria: «No soy yo, ni eres tú el que se individualiza personalmente. Eres tú y soy yo *con los otros*. Vamos haciéndonos individuos personales con lo que los otros nos legan y con lo que con los otros hacemos. De los otros heredamos todo» (Yela, 1988, 110).

Abierto a la propia realidad y también a la ajena, el hombre no sólo convive, no sólo hereda la experiencia de sus semejantes próximos, sino que también participa de la herencia cultural. En ella, en la cultura conservada y transmitida, se encierran nuevas posibilidades de ser hombre, a las que cada persona está llamada para hacerlas suyas y renovarlas (Proust, 1983). Aquí, la cultura impresa viene a ser voz permanente de los hombres, experiencia humana que ha trascendido los límites del espacio y el tiempo, memoria persistente de la humanidad.

La propia identidad personal, la búsqueda de sí mismo es un proceso que tiene lugar en el curso de la vida, a lo largo de la existencia. Uno de los medios de descubrirse a sí mismo es justamente la lectura; por eso, Marcel Proust ha dicho que cada lector, en realidad, en tanto que lee, es lector de sí mismo, y, por la lectura, llega a percibir y descubrir aquello íntimo que tal vez nunca hubiera descubierto de otro modo. Hay una amplia gama de posibles lecturas, no sólo de ficción, sino también de información, biográficas, epistolares o líricas, que constituyen una fecunda muestra de cómo beneficiar el *desarrollo de la personalidad*.

Al hilo de las lecturas sobre graves problemas de nuestro tiempo (hambre, guerras, terrorismo, contaminación, totalitarismos, racismo, enfermedades mortales, materialismo hedonista...) se estimula el *desarrollo moral*. La formación del criterio ético, esto es, la posesión de unas ideas morales y la capacidad de transformarlas en normas para valorar éticamente las situaciones y posibilidades de actuar, y aplicarlas en cada caso particular, puede ser promovida y reforzada con la lectura (Spink, 1990). En cierto modo, ligado al desarrollo moral surge, también con la lectura, el planteamiento del *desarrollo espiritual*. Hay lecturas que resultan formalmente perfectivas, porque hacen mejor, más cabal, no más cerrada, nuestra realidad personal. La lectura es un medio para acercar cada vez más al hombre al cumplimiento de su proyecto personal de vida, y aun para descubrir la posibilidad de nuevos proyectos; para ir siendo una persona más «perfecta», aunque dicha perfección nunca quede colmada, lo que, por otra parte, como dice Laín Entralgo (1988), no sólo es drama, porque dramático es el trance de no lograr lo que se desea, sino además incentivo, porque el camino es preferible a la posada. Todos los proyectos y acciones perso-

nales, se sepa o no, se hallan referidos a algo trascendente, algo que ordena y da al esfuerzo su último sentido. Por eso, puede haber una perfección *ad intra*, de carácter interno, de autoedificación, y otra *ad extra*, relativa a cómo el hombre va encaminando su vida personal respecto a aquello que finalmente le da sentido. Hay, pues, lecturas que nos perfeccionan porque nos edifican, y otras, en la medida que nos impelen a ofrecernos, en tanto que nos ayudan a orientar nuestra existencia. Entre estas últimas, las lecturas religiosas cumplen un irremplazable cometido. El desarrollo espiritual se produce, de este modo, bajo el impulso y la sugerencia de la palabra; y, entre los modos humanos de entender la religación, ninguno se ofrece tan fecundo en lecturas perfectivas como el cristianismo: «La religiosidad cristiana exige por modo constitutivo la palabra —*fides ex auditu*, dijo San Pablo— y, en consecuencia, la lectura es parte principalísima en el empeño de aprender el sentido y las diversas formas de la perfección oblativa que al cristianismo corresponde» (Laín, 1988, 142).

Una relación recíproca se advierte entre desarrollo y lectura. Si es verdad que en la adolescencia hay que considerar determinados rasgos madurativos que afectan a la entera personalidad del adolescente y demandan respuestas específicas a través de la lectura, no lo es menos que el conocimiento, la diversión o la información lectivos, por otra parte, y sin exclusividad respecto de otros medios y mediadores, optimiza, mejora y perfecciona la propia persona, aproximándola a ser de verdad quien está llamada a ser, según la clásica máxima de Píndaro.

5.2. *Personalización en la formación de lectores*

De alguna manera, durante toda la vida estamos aprendiendo a leer. Pero, en la institución escolar se abandona, a menudo, la orientación de la lectura tal vez muy pronto, bajo el argumento de que hay un momento en que los alumnos ya pueden leer por sí mismos. Así, en el nivel de Enseñanza Secundaria se suele dar por supuesto este aprendizaje. Sin embargo, la *enseñanza de la lectura* sigue siendo una cuestión pedagógica de indudable importancia en estos años de la vida escolar del adolescente.

Naturalmente, el alumno domina, a través del método que se haya empleado, la descodificación del texto escrito. Pero saber leer, como ya se dijo en páginas anteriores, no se reduce a esto, sino que exige, asimismo, comprensión del contenido del mensaje escrito, juicio propio y cierta aptitud estética. Por tanto, el aumento de la capacidad de comprensión, el crecimiento del vocabulario, una más lograda expresión oral de lo leído, el incrementar la velocidad de la lectura silenciosa sin detrimento de la comprensión, la ampliación de la capacidad de

resolución de problemas en función de lo leído y la intensificación del interés por la lectura autónoma, como medio de afirmación, de autoafirmación y de diversión o recreo, son objetivos de la enseñanza de la lectura para esta etapa de la educación (Cubells, 1990).

La habilidad lectora reclama un lector activo y crítico, capaz de desplegar intencionadamente sus facultades y energías en la acción de leer. De aquí se desprende, evidentemente, que la lectura es, ante todo, un proceso *personal*, no impersonal. Si el lector no hace del texto algo suyo, la lectura puede conducir al fracaso. ¿Cuántos jóvenes han rehuido la cultura impresa, el trato decidido y libre con los libros, por no haber alcanzado ese nivel de competencia lectora que sobrepasa los límites de la meticulosa reproducción de las palabras de cualquier página de no importa qué libro?

Hay aquí, a nuestro juicio, una deficiencia de índole primordialmente pedagógica. Nunca se insistirá demasiado en la necesidad de que el alumno alcance a ver la recompensa de la lectura. A saber: la alegría de comprender lo leído más allá de la mera percepción de palabras, obteniendo información, satisfaciendo curiosidades, descubriendo enigmas y secretos, surcando mundos imaginarios, sintiendo emociones y desnudando ámbitos de realidad que acaso no podrá conseguir por otros medios. Al final de cada lectura, bien ideada, bien preparada y bien ejecutada, nos sentimos más logrados, más desarrollados, más realizados personalmente. La lectura entra en nuestra vida, nos configura y nos sirve cuando respondemos al contenido del texto y nos abrimos a su mensaje —al margen de la reacción que, en última instancia, nos provoque— de un modo personal; sólo entonces intervienen nuestras pasadas experiencias y los intereses actuales para apoyarnos en aquello que leemos (Bettelheim y Zelan, 1982). No es de extrañar que los muchachos que no llegan a ver la recompensa de la lectura, que no han experimentado verdaderamente la alegría de saber leer, no sean lectores autónomos y espontáneos, y acaben por no leer correctamente.

Es preciso insistir en que la lectura es distinta según la clase de textos y los objetivos que se persigan. Atenerse rígidamente a una decodificación impersonal y objetiva de todo texto escrito, es probablemente una de las mejores formas de garantizar un futuro no lector. Hay veces que interesa buscar una información determinada, y no otra cosa, y se obvia lo que en ese momento no interesa; no es igual la lectura de un texto científico o técnico, que la de un enunciado matemático, la de un cuento o novela, la de un texto poético, la de un texto jurídico o político o, sencillamente, la de un periódico (G.F.E.N., 1985). Cuando el lector ha entendido que hay diversas clases de lectura, y que

ésta ha de tener una significación personal (activa y valorativa), puede decirse que se ha conseguido un lector diestro (Meek, 1982). Pero la experiencia lectora no acaba aquí, el buen lector siempre está en disposición de mejorar como tal.

Quizás los adolescentes de hoy no lean todo lo que sería deseable por la competencia de la cultura audiovisual, pero una buena parte de culpa recae en el carácter convencional y, a menudo, poco sugeridor de la metodología pedagógica que se practica en los centros escolares. Es preciso —aunque resulte a veces penoso, por la carencia de recursos materiales y técnicos— plantearse una renovación de la práctica educativa. Y, aunque el área de conocimiento de Lengua y Literatura tiene en la enseñanza de la lectura una responsabilidad evidente, presumimos que el alcance de una formación completa de la lectura es de carácter *interdisciplinar*.

Al realizar un bosquejo de la enseñanza de la lectura, no es infrecuente apelar a técnicas de comprensión y velocidad lectora (Fry, 1970; Fink-Rose-Tate, 1988), y a procedimientos de animación de la lectura basados en debates, diálogos, discusiones dirigidas, dramatizaciones... (Barrientos, 1982; Lacau, 1966; Sarto, 1984). Pero conviene insistir en aprovechar pedagógicamente las potencialidades productivas de la lectura, y hacerlo de un modo objetivado y perceptible, mediante alguna obra material, sensible, con algún grado de permanencia. Por otra parte, hay que considerar de un modo especial la *significación actual* de la lectura para el adolescente. La lectura adquiere mayor sentido y vigor cuando se funda en las exigencias y preocupaciones principales de los alumnos. Aquellos libros que permiten al muchacho situarse en su época y en su medio, y que le ayudan a comprender mejor la realidad y a descubrir sus posibilidades, son libros «actuales», aun cuando no sean necesariamente contemporáneos (G.F.E.N., 1985). Parece claro, en función de lo que venimos diciendo, que la lectura en la Enseñanza Secundaria encuentra un soporte elemental en las preocupaciones propias de la adolescencia; pero estas características generales de la adolescencia no anulan las palmarias diferencias individuales entre los alumnos, lo que justifica plenamente un enfoque *personalizado*.

Es bien sabido que todo escritor se encuentra con la necesidad de leer, de encontrar elementos generadores de su discurso creativo en las palabras de los otros, en la memoria articulada de la experiencia parva y fugaz que, merced a los libros, permanece. Todo escritor, pues, es necesariamente lector; pero, con las limitaciones que puedan formularse, todo lector también puede acabar produciendo algo escrito. El potencial creador de la adolescencia podría ser canalizado a través de

la relación dialéctica que se da entre los procesos de la lectura y la escritura. Proponer la realización de *obras objetivadas*, de trabajos diversos (filosóficos, literarios, históricos, sociales...) que exijan el contacto con una bibliografía adecuada y adaptada a las posibilidades reales de los alumnos, no sólo significa la práctica de una metodología participativa y heurística, y el reconocimiento de la lectura como una fuente de conocimiento, documentación y diversión, sino también, en la medida que responda a las exigencias de la Obra Bien Hecha (García Hoz, 1988), una concreción práctica de la personalización educativa.

Pero junto a trabajos relativos a contenidos de los programas académicos, es preciso ampliar la perspectiva intelectual del trabajo escolar para extenderlo a la vida del alumno, mediante la contemplación de *proyectos personales*. Los problemas familiares, de relaciones con personas de otro sexo, religiosos, relativos al mundo profesional, de drogadicción, de diversiones sociales juveniles, etc., cuentan con un material bibliográfico abundante y pueden, por tanto, ser objeto también de obras objetivadas, de descripción y elaboración escrita. El conocimiento real de los alumnos, de cada alumno, obliga al conocimiento de los *intereses* y *aficiones* de cada cual. De manera que ellos mismos pueden participar activamente en la elección de lecturas determinadas y en la realización de trabajos concretos; así, se facilita el desarrollo de la autonomía personal, pero paralelamente se ofrece una base objetiva para exigir la responsabilidad de trabajar bien. En esta relación dialéctica de la lectura con la escritura no se trata de formar escritores, sino de que los estudiantes comprendan que la lectura puede hacerse generadora, principio para desarrollar la creatividad; pero, principalmente, procura poner de manifiesto que la lectura es una actividad capital para la formación y la estructuración de la persona.

No sólo puede haber una educación de la lectura por una influencia directa. También indirectamente, a través del medio, educamos. La configuración de un *ambiente letrado* puede resultar esencial en la formación del lector. La disposición de *medios materiales* es algo básico; los alumnos han de tener a su alcance el material de lectura adecuado. La responsabilidad de profesores, bibliotecarios, padres y, en fin, de la comunidad al respecto es inexcusable (Monson y McClenathan, 1989). Un tal ambiente vendría caracterizado por la *presencia de lectores adultos* —Bettelheim y Zelan (1982) han hablado de la respuesta del niño a la lectura, en función de la absorción emocional de los padres en la lectura—. Ver a un profesor leer con entusiasmo en la biblioteca del centro o ante sus alumnos, o hablarles del último libro que lee, por ejemplo, puede ser un estímulo primordial, de un enorme valor, porque invita a compartir, a descubrir los secretos que le entu-

siasman, la «magia» que le cautiva y le absorbe en la lectura. Junto al vivo ejemplo como lectores, los profesores deben mantener vínculos personales con los alumnos, creando, desde una actitud respetuosa y flexible, la posibilidad de *conversar*, de modo semejante a como debe suceder en el seno familiar; la conversación es una posibilidad constante de iniciar la afición a la lectura. Toda huida del anonimato en la relación docente-discente es positiva, porque nos acerca a la pluralidad de la vida humana, es decir, a lo real, a lo personal. También un ambiente letrado puede configurarse con el planteamiento de *actividades diversas* (participación de los alumnos en la elección de libros para la biblioteca, creación de asociaciones de alumnos en tareas bibliotecarias auxiliares, actos especiales en el día del libro, jornadas sobre literatura juvenil, etc.) que ayuden a que el muchacho o muchacha tomen conciencia del poder de leer y estimulen su afición a la lectura.

Sintetizando. Quien adquiere el hábito de leer aumenta su capacidad de reflexión, de crítica y de goce personal. En una pedagogía de la lectura es menester insistir en esta dimensión esperanzadora de mayor promoción humana. Una pedagogía de la lectura, desde el ángulo más general de una Pedagogía de la Persona, más que una «pedagogía del libro» al estilo del humanismo renacentista, es sistema para una nueva formación humana, que tiene presente en cada momento del proceso educativo el genuino desarrollo personal.

Decía Heidegger que la palabra es la morada humana del ser. Con la lectura, más allá de la comprensión de un mensaje escrito, nos infiltramos, en compañía humana, en los dominios del ser. El libro es insuficiente, y, parafraseando a Goethe, al libro de la vida y del poder de la realidad que la soporta hemos de recurrir, para alcanzar la plenitud humana; pero, desde hace unos cinco mil años, cuando se fija la escritura, se inventa una cierta plenitud de humanidad que, para ser verdaderamente hombres, nos reclama el hábito de la lectura, el trato con los libros —¿acaso mañana, de un modo generalizado, con los textos informáticos?—. En última instancia, palabras, palabras en tabletas de arcilla, en rollos de papiro, en libros manuscritos o impresos, en teletextos, videodiscos o sistemas de ordenador... nada menos que palabras.

Dirección del autor: Antonio Bernal Guerrero. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, Avda. Ciudad Jardín, 20, 41005-Sevilla.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 1.V.1994

BIBLIOGRAFIA

- ALLEMAND, E. (1980) *Pouvoir et télévision* (Paris, Anthropos).
- BARRIENTOS, C. (1982) *Libro-fórum. Técnica de animación a la lectura* (Madrid, Narcea).
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1982) *On learning to read: the child's fascination with meaning* (London, Thames & Hudson).
- CROWDER, R.G. (1982) *The psychology of reading: an introduction* (Oxford University Press).
- CUBELLS, F. (1990): La lectura, pp. 183-235, en SOLER, E. y otros *Enseñanza de la Lengua en la Educación Intermedia* (Madrid, Rialp).
- CHOZA, J. (1990) *La realización del hombre en la cultura* (Madrid, Rialp).
- DEBORD, G. (1988) *Commentaires sur la société du spectacle* (Paris, Lebovici).
- DONALDSON, M. (1978) *Children's minds* (London, Fontana).
- DULIN, K. L. (1989) Evaluación de los intereses de lectura en alumnos de enseñanza básica y media, pp. 13-27, en MONSON, D. L. y McCLENATHAN, D. K. (comp.) *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios* (Madrid, Visor).
- ERIKSON, E. H. (1963) *Childhood and society* (New York, Norton).
- FINK, D.; ROSE, M. y TATE, J. (1988) *Técnicas de lectura rápida* (Bilbao, Deusto).
- FREUD, S. (1973) *Obras completas*, 3 vols., (Madrid, Biblioteca Nueva).
- FRY, E. (1970) *Técnica de la lectura veloz. Manual para el docente* (Buenos Aires, Paidós).
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (1989) *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (Madrid).
- GARCÍA HOZ, V. (1953) *Vocabulario usual, Vocabulario común y Vocabulario fundamental. Determinación y análisis de sus factores* (Madrid, C.S.I.C.).
- (1976) *El Vocabulario General de Orientación Científica y sus estratos* (Madrid, C.S.I.C.).
- (1980) *El nacimiento de la intimidad* (Madrid, Rialp).
- (1987) *Diccionario Escolar Etimológico* (Madrid, Magisterio Español).
- (1988) *La práctica de la Educación Personalizada* (Madrid, Rialp).
- GARCÍA HOZ, V. y otros (1991) *Ambiente, Organización y Diseño educativo* (Madrid, Rialp).
- GROUPE FRANÇAIS D'ÉDUCATION NOUVELLE (1985) *El poder de leer* (Barcelona, Gedisa).
- KELLY, W. A. (1982) *Psicología de la Educación* (Madrid, Morata).
- KENNEDY, A. (1984) *The psychology of reading* (London, Methuen).
- LACAU, M.^a H. (1966) *Didáctica de la lectura creadora* (Buenos Aires, Kapelusz).
- LAÍN, P. (1988) La lectura, arte de ser hombre, pp. 129-143, en LÁZARO CARRETER, F. (coord.) *La cultura del libro* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide).

- LÁZARO CARRETER, F. (COORD.) (²1988) *La cultura del libro* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide).
- LIPOVETSKY, G. (1987) *L'empire de l'éphémère. La mode et son destin dans les sociétés modernes* (Paris, Gallimard).
- MACLUHAN, M. (1972) *La Galaxia Gutenberg* (Madrid, Aguilar).
- MARAVALL, J. A. (1988) El libro de Historia y la memoria en común de un pueblo, pp. 29-52, en LÁZARO CARRETER, F. (COORD.) *La cultura del libro* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide).
- MARÍAS, J. (1985) *Cara y cruz de la Electrónica* (Madrid, Espasa-Calpe).
- MARÍN, R. (⁴1986) *Principios de la educación contemporánea* (Madrid, Rialp).
- MARSHALL, M. R. (1981) *Libraries and the handicapped child* (London, André Deutsch).
- MEDRANO, M.^a G. (1989) Ambiente letrado como metodología para el aprendizaje de la lectura, pp. 207-221, en FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (Madrid).
- MEEK, M. (1982) *Learning to read* (London, The Bodley Head).
- MIALARET, G. (1972) *El aprendizaje de la lectura* (Madrid, Marova).
- MOLES, A. (1981) *L'image, communication fonctionnelle* (Paris, Casterman).
- MONSON, D. L. y McCLENATHAN, D. K. (comp.) (1989) *Crear lectores activos. Propuestas para los padres, maestros y bibliotecarios* (Madrid, Visor).
- PIAGET, J.-Inhelder, B. (1985) *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: Ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales* (Barcelona, Paidós).
- PROUST, M. (1983) *En busca del tiempo perdido* (Madrid, Alianza).
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. (1988) La lecturabilidad del material escrito, pp. 219-230, en VARIOS *Cuestiones de Didáctica* (Barcelona, Ceac).
- (1989) Predicción de la lecturabilidad de textos en castellano: Una propuesta y sugerencias, pp. 284-310, en FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ *Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura* (Madrid).
- ROJAS, E. (1992) *El hombre light* (Madrid, Temas de Hoy).
- RUSTIN, M. y RUSTIN, M. (1987) *Narratives of love and loss: studies in modern children's fiction* (London, Verso).
- SARTO, M. (1984) *La animación a la lectura* (Madrid, S.M.).
- SPINK, J. (1990) *Niños lectores* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez).
- SPRINGER, E. (1929) *Psicología de la edad juvenil* (Madrid, Revista de Occidente).
- YELA, M. (1988) El libro y la formación de la individualidad, pp. 101-114, en LÁZARO CARRETER, F. (COORD.) *La cultura del libro* (Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Ediciones Pirámide).
- ZUBIRI, X. (1986) *Sobre el Hombre* (Madrid, Alianza Editorial).

SUMMARY: READING AND PERSONAL DEVELOPMENT IN SECONDARY EDUCATION. «HOMO TYPOGRAPHICUS» IN THE ELECTRONICS AGE.

The culture of the book, which is compatible with the audiovisual culture, is necessary for the successful fulfilment of man. Reading is a human action which is able to develop the capacity for abstract thought. It also stimulates language development, boosts a balanced emotional development, helps the formation of ethical criteria and improves the full development of personality. An adequate reading pedagogy for adolescents at school is essential in secondary education.

Starting from the interdisciplinary approach to the achievement of a full training on reading, several pedagogical suggestions are offered from a personal point of view. These suggestions range from the realization of objectified works to the reflection on personal projects especially stressing on the present meaning of reading for the educand, or on the configuration of a learned atmosphere. A link between the habit of reading and the personal development has been established.

KEY WORDS: Culture of book. Reading. Secondary education. Development and reading. Personalization in readers training.