

DEL NIÑO YUNTERO AL LETRADO TELEDERIGIDO: VOLVER A PENSAR HISTÓRICAMENTE ALGUNOS PROBLEMAS

(Artículo publicado en la revista *Peonza* (de literatura infantil y juvenil), nº 91 de diciembre de 2009)¹.

Julio Mateos Montero

En este artículo se abordan la lectura, la marginación, el medio rural, los agentes alfabetizadores y los recursos educativos desde una perspectiva social e histórica que ha conducido a los problemas del presente. Con una óptica que problematiza el presente negándolo como final feliz del pasado, se cuestiona la visión idealista del progreso, y, al tiempo, no se dejan de señalar las miserias de antaño. Las nuevas tecnologías que emergen en la educación de masas plantean nuevos problemas y aporías.

0.- Introducción

Durante más de cien años, –en España desde que se erige el proyecto de una escuela nacional al margen y/o al lado de instituciones eclesiales e ilustradas– ha sido tan recurrente y larga la demanda de escuelas, de cultura, de bibliotecas y de fomento de los hábitos lectores² como motores del progreso en el medio rural, como forma de superar una ancestral marginación, que el mismo problema y las soluciones se han convertido en una “verdad eterna”, naturalizada³. Por ende se han mantenido dos ilusiones que, aparentemente, discurren en direcciones opuestas. Una consiste en abordar la cuestión

¹ Con posterioridad se han añadido algunas precisiones y referencias bibliográficas a fin ofrecer el texto más actualizado.

² Un experto, Ramón Saleberriá, dice que «el siglo XX en España se inicia solicitando bibliotecas en las escuelas y finaliza solicitando bibliotecas en las escuelas». La cita la tomamos Carmen Diego y Monserrat González (2008): “Gestación, dotación y expurgo de las bibliotecas escolares en España, 1869-1939”, en *Museos Pedagógicos*, Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón, Huesca, pp. 283-308. Es esta una breve aproximación histórica al tema que aporta datos, recoge intenciones normativas, criterios y mecanismos burocráticos para la selección de obras destinadas a las escuelas, que son de interés. Puede verse también en la dirección electrónica: http://www.represa.es/represa_7_febrero_2011_articulo2.html.

Otro trabajo que nos parece especialmente recomendable es el de Viñao, A. (1989): “A la cultura por la lectura. Las bibliotecas populares (1869-1885)” en Guereña, J.-L. y Tiana, A., *Coloquio Hispano-francés (Casa de Velázquez, Madrid, 15-17 junio de 1987)*, Madrid, UNED, 1989, p. 307.

³ En realidad el universo de la escuela, de la lectura, de los libros, etc. hunde sus sueños civilizatorios en las grandes transformaciones que dieron paso a la Edad Moderna, con artífices tan emblemáticos como Comenio y, si se quiere, aún instituciones más remotas. Desde luego el ideal comeniano que, a efectos alfabetizadores se encarna en el *Orbis sensualium pictus*, contiene ya todo un complejo sistema del que puede arrancar un controvertido presente que aquí tocamos parcial y sucintamente. Hay autores, como Carlos Lerena, que han visto los principios del sistema de enseñanza en el medieval *mester de clerecía*. Los “orígenes” de los problemas dependen de lo que el analista está dispuesto a explicar, aunque pocas veces se alcance una sólida consecuencia entre un aspecto y otro.

de la lectura y el medio rural/urbano, o, más ampliamente, el problema de cultura y marginación, como dilema del presente, sin historia, sin genealogía,... como un reto que hasta el momento no ha sido tratado con acierto. La otra ilusión sería pensar que ya está todo dicho y hecho al respecto, y que sobre tan vetustos problemas nada nuevo hay bajo el sol. Discernir entre los mitos y la realidad es, por tanto, algo necesario; pues tan cierto resulta que toda *verdad* tiene sus circunstancias constituyentes y su historia, como que dicha historia no ha sido la realización de sueños de progreso y felicidad, ni el presente está hecho de metas racionalmente previstas en el pasado. Esa tarea requiere, necesariamente, inmersiones genealógicas de gran calado, lo cual aquí no podremos ni siquiera esbozar. Nos contentamos con transmitir al lector algunas inquietudes y contagiarlo de las incómodas dudas que acarrea el pensar sin idealismos sobre la lectura, la marginación, la escuela, los recursos bibliotecarios,... Es decir, sobre lo que no es otra cosa que una parcela de las políticas de la cultura en la sociedad capitalista; políticas que difunden y “democratizan” el conocimiento, al mismo tiempo que restringen y seleccionan su distribución.

1.- Un necesario apunte histórico

El cuerpo legislativo del sistema educativo español se fue gestando en el marco de una agitada vida política. Desde el *Informe Quintana* a la *Ley Moyano* de 1857 los textos legales presentan una triple ambición: escolarizar a la infancia bajo la promesa de “liberarla por la razón”, de ayudarla a “conducirse en la vida” y de prepararla para “gozar de la plenitud de sus derechos”; también centralizar, controlar, superar el desorden que literalmente “repugnaba” al primer liberalismo (pletórico de entusiasmo reformista tras la Constitución de 1812) así como clasificar y caracterizar con fines, medios y órganos de dirección “bajo reglas fijas y uniformes” todos los ramos de enseñanza y, en tercer lugar, establecer la naturaleza del conocimiento escolar en los angostos límites de leer, escribir y calcular, amén de una catequística formación religiosa, moral y cívica. Si los dos primeros propósitos pertenecen al estrato retórico de intenciones y fines cuyo incumplimiento mensurable es cosa bien sabida, en lo que se refiere a las enseñanzas de la escuela elemental, los textos legales más bien se preocupan de poner un techo, de limitar el alcance de unos elementales conocimientos para las clases populares, de evitar todo exceso de saberes innecesarios y de adorno, impropios de los destinatarios. Este carácter del conocimiento escolar queda con gran claridad establecido en el Informe Quintana: leer, escribir, reglas aritméticas, dogmas de

religión y máximas de buena moral y crianza. En esas archiconocidas enseñanzas de las escuelas de primeras letras decimonónicas que también se rememoran con el trío de leer, escribir y contar, leer era, sin duda, lo primero. Lo primero y lo último para muchos niños de la escuela decimonónica que eran retirados de ella por sus progenitores cuando tenían alguna destreza lectora, al entender que con eso ya bastaba, pues no veían la necesidad de dilatar la estancia en la escuela para aprender a escribir y “saber hacer” cuentas. Para las clases populares el tiempo en la escuela era tiempo perdido para el trabajo y la economía familiar. Y los materiales para aprender a leer, frecuentemente eran manuscritos elaborados por los maestros, o manuscritos de *procesos* judiciales que no costaban dinero. Los carteles-silabarios, catones, cartillas, libros de texto y de lectura son útiles que aparecieron poco a poco y más tarde que pronto. Lo que aquí interesa destacar es que la alfabetización y la lectura es asunto estrechamente relacionado con los recursos disponibles, con la difusión de los soportes y tecnologías. Lo fue de una manera antaño y lo es de otra en el presente.

Aunque una vaga idea de *biblioteca escolar* aparece ya en los primeros reglamentos y leyes decimonónicas que acompañan la erección de nuestro sistema educativo, no pasó de ser una de tantas intenciones que durante décadas no tuvieron una mínima plasmación real. En la segunda mitad del siglo XIX unas pocas bibliotecas populares se instalan en las escuelas para ser gestionadas por los maestros, sin que pueda distinguirse con claridad entre el carácter *popular* o *escolar* de esas primeras dotaciones de libros. Recordemos que a mediados del siglo XIX el analfabetismo alcanzaba en España al 75% de la población mayor de 10 años y en 1900 ese índice estaba aún en el 56%. A lo cual había que añadir que durante décadas, en aquella escuela tradicional no se aspiraba a mucho más que proporcionar unos rudimentos de lectura *mecánica*, vacilante, en un estadio prácticamente de silabeo. Sólo a veces el escolar llegaba a leer con mediana corrección. Esa destreza lectora nada valía como instrumento para la culturización o adquisición de conocimientos y, además, con el tiempo, frecuentemente, se olvidaba. La lectura era adquisición previa e independiente de la escritura y en sus fines y posterior desarrollo no estaba contemplado, en absoluto, lo que hoy llamaríamos competencias lectoras adecuadas para la actividad intelectual y ni siquiera para la prolongación de la carrera escolar prolongada. La escuela acababa donde empezaba el trabajo. Como dice al respecto en el Diccionario dirigido por L. Sánchez Sarto: «La escuela encontraba que muy poco le quedaba ya que hacer en este sentido, porque el resto, es decir, la lectura hábito mental e instrumento de trabajo, era ya cuestión individual a la que el muchacho

llegaba si las condiciones personales y familiares le permitían un desenvolvimiento ulterior, en el que apenas tenía que ver la escuela primaria»⁴. Maticemos que cuando el autor de estas líneas dice «las condiciones personales y familiares», debería decir las condiciones «de la clase social de pertenencia». Ni que decir tiene que los textos escolares, los libros de las bibliotecas de ese ámbito institucional, los procesos de escolarización y alfabetización y las mismas prácticas y método de enseñanza de la lectura son objetos de estudio diferenciados, pero guardan entre sí estrecha relación desde la perspectiva histórico-social. Precisamente se adivina también en el texto anterior (1936) que la tradicional enseñanza de la lectura, como todo el universo educativo, se encontraba en una profunda revisión característica de un largo y zigzagueante proceso de cambio que conducirá, con resultados imprevisibles en aquel momento, a la actual *educación tecnocrática de masas*. En el curso de esos titubeantes cambios la tipología de libros con los que se adiestraban en la lectura los niños es también sintomático. Las lecturas *edificantes*, las directamente *útiles* alusivas al mundo del trabajo y la producción material (del género de *lecciones de cosas* o similares) y otras más claramente instructivas de lugares y seres más lejanos ocupaban la mayor parte de los estantes para libros en las escuelas primarias. Desde luego que también la literatura ocupó, desde los orígenes decimonónicos de la escuela un lugar, como demuestran las muchas ediciones adaptadas de *El Quijote* para bibliotecas escolares y populares⁵ (que los dos conceptos estuvieron muchos años confundidos). En realidad los criterios manejados por los que seleccionaban los libros cuyo destino era ese pueblo *en trance de alfabetización y culturización restringida*, eran fundamentalmente dos: la *utilidad* de la obra y el *mérito* del autor. Si bien se mira, tras ese par subyace cierta contraposición: si la *utilidad* se refería a los conocimientos limitados, elementales y concretos que el escolar iba a necesitar para su destino laboral en el campo, en el taller o en comercio, el criterio del *mérito* del autor aportaba títulos de la cultura culta. Dicho de otra forma: a medida que se transita hacia un modo de educación tecnocrático de masas, los ideales de la escuela se mueven en una bipolar disyuntiva entre *limitar* o *elevar* la cultura del pueblo. En realidad es lo mismo, porque se trata de una cuestión de

⁴ Sánchez Sarto (dir.) (1936): Voz “Lectura (Enseñanza de la)”, *Diccionario de Pedagogía Labor*, Tomo II, p. 1857.

⁵ Llegó a reglamentarse la lectura obligada de *El Quijote* en las aulas en el primer tercio del siglo XX.

graduación que a su vez respondía a viejos debates pedagógicos sobre *los fines, el alcance y el carácter de la escuela primaria*⁶ y de lo que allí se enseña.

En efecto, durante el primer tercio del siglo XX se despliegan iniciativas varias para el desarrollo de un sistema nacional de escuela pública, y podemos decir que desde entonces hasta aproximadamente la década de los sesenta los discursos y las normas giraron en torno a una preocupación principal: “redimir” mediante la escuela y la alfabetización a un atrasado mundo rural. Ya a principios del siglo XX surge la idea de hacerlo con el “misionero” empeño de llevar a pueblos y aldeas libros, arte y otros ingredientes de la “cultura culta”, incluyendo proyectos para una adecuada orientación de los rústicos maestros a pie de obra, aunque, como es bien sabido, no será hasta principios del periodo republicano que se concreten oficialmente aquellas ideas en el Patronato de Misiones Pedagógicas. Los impulsos y realizaciones de todo este periodo han sido estudiados y documentados abundantemente. No lo han sido tanto (sobre todo no lo han sido de la misma manera) los que con similares fines siguieron después de la guerra civil. Pero lo cierto es que después de 1939 continuaron ese tipo de actuaciones educadoras⁷. La continuidad de las Misiones Pedagógicas dentro del nuevo Instituto San José de Calasanz (de 1942 a 1954), las campañas de alfabetización emprendidas en el franquismo, la actividad de la División de Adultos y Extensión Cultural y otras iniciativas siguieron dirigiéndose, con escasos recursos y discutible eficacia, al agro como ámbito donde se situaba preferentemente la “lacra” del analfabetismo. Al margen del acompañamiento ideológico que portaban los textos y agentes de la extensión cultural, en general, poco hicieron más allá de lo que se hacía en la precaria escuela primaria. Para concluir este fugaz boceto histórico, y siguiendo el mismo nivel de generalidad, sólo cabría apuntar que, a lo largo de los tres primeros tercios del siglo XX, vemos dos discursos ideológicos justificatorios de la culturización de los pueblos españoles. El primero se apoyaría en la idea del *progreso*, de la cultura, la ciencia y el arte nacional y cosmopolita, como los bienes que habrían de llevarse al mundo rural, en

⁶ Esta expresión, de la que hago uso frecuente en mis trabajos, se inspira en una atinada formulación con que se encaró uno de los debates en el Congreso Pedagógico nacional de 1982 y con el que arrancaba el largo epígrafe de aquel debate: *Carácter, sentido y límites que debe tener la educación primaria en sus diferentes grados, así en las escuelas urbanas como en las rurales,...*

⁷ Por mucho que el primer franquismo paralizase proyectos ya iniciados en la Segunda República, en muchas facetas se hace más visible la continuidad que la ruptura. Y eso fue porque las necesidades, la estructura del sistema educativo, el currículo escolar y, sobre todo, la estructura socioeconómica siguieron siendo las mismas. Con esta aseveración no se olvida, ni mucho menos se niega, la salvaje represión del franquismo sobre los profesionales de la pedagogía y la cultura, ni el adoctrinamiento con la retórica del nacional catolicismo, ni ninguna otra consecuencia de aquella dictadura en la historia de la educación española.

campañas misioneras para redimirlo de su atraso e ignorancia⁸. La segunda reivindicaría acometer la acción cultural desde el *folklore*, desde las mismas raíces culturales, desde la idiosincrasia popular y no con la emulación de las creaciones urbanas, ... Estas dos versiones tuvieron, respectivamente, dos paladines que dedicaron buena parte de sus poderosas capacidades intelectuales y movilizadoras a la causa de la cultura popular: Manuel Bartolomé Cossío y Adolfo Maíllo García. La huella de ambos ha tenido (y aún tiene) una larga proyección sobre el tema que motiva este artículo⁹. El caso es que las mismas Misiones Pedagógicas de la república, aunque pusieran el acento en “la cultura culta” (basta leer el catálogo de las bibliotecas donadas por la institución a los medios rurales), llevaban en sus repertorios retazos de cultura popular, expresiones poético-musicales de la tradición rústica. Pero ¡jojo! eran piezas transformadas, seleccionadas e interpretadas por los cultos voluntarios de las misiones. Sin aportar ahora elementos demostrativos arriesgamos la siguiente hipótesis: el objetivo principal era llevar muestras del progreso y la cultura culta, sirviendo las porciones las partes folklóricas de los programas de cada misión como “gancho” o motivación para los rústicos espectadores, en el supuesto de que aquellas romances y letrillas populares les serían más cercanos y comprensibles. No hacemos cuestión de las buenas intenciones que movían a célebres colaboradores de las Misiones Pedagógicas. Sobre todo de algunos como Lorca, Casona o Miguel Hernández, cuya misma fama ha podido llegar a ensombrecer, en el piélagos de estudios academicistas, lo fundamental: eran una excelentes personas que, además, unían un notable genio literario a una sensibilidad nada común.

Para cerrar estos sucintos apuntes históricos cabe decir que las organizaciones obreras (socialistas y anarquistas) se ocuparon de desarrollar, con medios y en lugares propios planes de alfabetización y culturización independientes de los oficiales, de los del “Estado burgués”. Miles de libros en las Casas del Pueblo, los Centros Obreros al

⁸ La metáfora del hombre rural como “buen salvaje” y del *misionero* (culto y desinteresado) que le lleva la redención, la civilización, el gusto por lo refinado, la noticia de mundos lejanos, etc., no es casual. Es decir, las Misiones Pedagógicas comparecen como versión laica de las misiones evangelizadoras.

⁹ De la ILE ya se han escrito innumerables estudios. De lo que representa Adolfo Maíllo, mucho menos. No nos resistimos a formular una advertencia. Si el lector quisiera conocer sobre este autor, habría de acceder, sin prejuicios, a una parte significativa de las obras maillanas, evitando dejarse llevar por las visiones que acomodan la historia de la educación hispana a los avatares de los regímenes políticos. En tal sentido remitimos a una obra de reciente publicación, J. Mainer y J. Mateos (2011): *Saber poder y servicio. Un pedagogo orgánico del Estado: Adolfo Maíllo*, Tirant lo Blanch, Valencia.

servicio de un ambicioso proyecto de formación para la clase trabajadora que abarcaba distintas actividades¹⁰.

Aún sin abandonar las incursiones al pasado, quisiéramos acercarnos un poco más a los problemas del presente.

2.- El “peso del pasado” al llegar la educación de masas

Hace más de una década presentamos un trabajo¹¹ en el cual se venía a cuestionar la pervivencia de ciertos mitos sobre la marginación del medio rural y problematizábamos la compleja relación entre ruralismo, alfabetización, acción de las instituciones escolares y bibliotecarias. Con los datos obtenidos en algunas indagaciones se mostraba cómo los fenómenos de la marginación cultural venían más de la mano de diferencias socio-económicas que de una dicotomía simple entre ámbito rural y urbano. Esto puede parecer una obviedad si no se matizan y descubren las complejidades, pues esa marginación clasista ha tenido en España su peculiar geografía que no es ajena a la tradicional dicotomía agro / ciudad. En efecto, las mayores cuotas de iletrados se han localizado a lo largo del tiempo en medios rurales, pero no en cualquiera sino en las agro-ciudades de la España latifundista y también en regiones de precaria económica minifundista, como la gallega. Por otra parte, veíamos cómo la distribución territorial del analfabetismo guardaba una sorprendente continuidad a lo largo del siglo XX. Si, por ejemplo, en 1920 Cantabria ocupaba el primer lugar en la tasa de alumnos alfabetizados, en 1981 no se había movido de esa favorable posición. Y en el extremo opuesto, lo mismo podía decirse de Jaén. Pero lo que aún llama más la atención es que, en la actualidad, el mapa significativo del analfabetismo, aunque la vieja “lacra” tiende de forma continua a su erradicación (realmente sigue una asíntota hacia el cero que nunca llega), amén de mantener las diferencias inter-territoriales de “toda la vida”.

En efecto, históricamente las condiciones materiales de los trabajadores del campo se han correspondido con tasas de escolarización inferiores, con mayor analfabetismo y, en general, con una mayor exclusión de los bienes culturales. Esa tradicional ausencia de pan, escuela y cultura ha tenido su proyección en el tiempo largo y ya en aquel trabajo pudimos mostrar cómo los hábitos lectores, el número de libros en los hogares y, en

¹⁰ Puede verse Francisco de Luis Martín (2010): “Sinopsis de un proyecto de investigación sobre la cultura obrera socialista en España”, *Con-Ciencia Social*, 13, pp. 127-137.

¹¹ Fue por invitación de las 5^{as} Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares celebradas en Salamanca. La ponencia fue posteriormente publicada: J. Mateos (1998): “Del niño yuntero al letrado teledirigido. Mitos y pervivencias de la marginación rural”. En *¿Dónde están los lectores? La contribución de la biblioteca pública frente a los procesos de exclusión*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Salamanca. pp. 83-108.

general los signos cuantitativos y cualitativos de las prácticas lectoras se relacionan estrechamente con esta historia del llamado “desarrollo y el progreso”: «los datos nos conectan a lo largo del tiempo con el problema del analfabetismo atravesando una intrincada red de variables demográficas, económicas y sociales, entre las que el factor de la pobreza es el más determinante» (*Op. cit.* p. 95). Para identificar de forma expresiva los “destinos” vitales más probables de ciertos prototipos sociales, procedentes de sagas familiares del medio rural, recurrimos a una ficción: imaginar la biografía de unos supuestos hijos y nietos de dos personajes de la novelística de Miguel Delibes: el señor Cayo (*El disputado voto del señor Cayo*) y la Régula (*Los santos inocentes*). Ciertamente es que una buena parte de hijos de pequeños campesinos y trabajadores de la ciudad accedieron a un estatus superior, se aproximaron y se incluyeron en una clase media en expansión cuando, en los años sesenta, se produjo el “famoso” desarrollo español y el país se empieza a introducir en el modelo de capitalismo monopolista y transnacional. Ese proceso está íntimamente ligado a la promoción social por medio de la escuela, a la erradicación del analfabetismo, a la escolarización universal y ampliación masiva de los estudios en las enseñanzas medias; es decir se corresponde con esa “revolución silenciosa” que fueron los precedentes y consecuentes de la Ley General de Educación de 1970. El proceso coincide, sin lugar a dudas, con la aceleración del flujo de población del campo a la ciudad. Y también con otros significados fenómenos que no cabe analizar aquí y que, en definitiva, dieron lugar a una rápida transición desde un *modo de educación tradicional elitista* a un *modo de educación tecnocrático de masas* en el que aún estamos inmersos. Si los descendientes del *Señor Cayo*, en nuestra ficción, habrían engrosado la nómina de emancipados por el triunfo de la educación de masas, los de *la Régula* formarían parte de esa reserva de marginados que el orden capitalista mantiene como si fuera imprescindible.

¿Qué ha cambiado y qué permanece en la última década que ha seguido a aquel análisis?

3.- Conquistada la alfabetización como problema de cantidad, surgieron las competencias como problema de la calidad. La sociedad de la información.

Hasta que se demuestre lo contrario la marginación social y cultural siguen yendo de la mano. Ese sector de seres humanos que son los testimonios vivientes del fracaso social y el fracaso escolar, ha venido a engrosarse con los efectivos de la emigración más

desfavorecida. Por otra parte, el tradicional analfabetismo ha ido desapareciendo gradualmente con la educación de masas y puede considerarse que es un problema residual. Por ello, la atención de los que se preocupan por estos temas se centra en los hábitos lectores, terreno en el que nuestro panorama nacional es “manifiestamente mejorable” (como solía decirse en otros tiempos de las fincas improductivas). Hay una gran abundancia de información disponible¹² y entre los muchos datos que nos aporta es pertinente retener aquí dos que se refieren al perfil de las personas que leen con más frecuencia¹³. Si se hace abstracción del nivel de estudios (que es el factor de mayor incidencia), resulta que los lectores frecuentes son los menores de 45 años y, por otra parte, dentro de ese grupo leen menos los que habitan en poblaciones con menos de 10.000 habitantes. Es decir, el presente arrastra el pasado pues la gente mayor de los 45 años son los que se escolarizaron antes del modo de educación de masas (con fecha de referencia en la LGE de 1970). La segunda circunstancia indica que cuanto mayor es el núcleo de residencia más favorable es el contexto para crear hábitos de lectura.

Todo apunta a que, con un ritmo u otro, se seguirá dando un progresivo crecimiento de los hábitos lectores. Así llegamos a la emergencia de las nuevas tecnologías y su compleja implantación social, a nuevos revestimientos y expresiones de viejos problemas.

Numerosos estudios sobre el uso social de los ordenadores, que prácticamente equivale a decir de acceso y uso de Internet se afanan en desentrañar mediante estadísticas distintas “brechas digitales”: socio-económicas, de género, de lugar de residencia, de edad, etc.; (casi siempre con análisis aislacionistas de unos y otros resultados de la discriminación). Así como las relativas a los fines: información, comunicación, entretenimiento, consumo, etc. La radiografía de todo ello no despeja, desde luego, las inquietudes de aquellos que nos interrogamos sobre las posibilidades emancipatorias que abre (o no) las llamadas TIC.

En la recámara de los deseos suele encontrarse “la construcción de un pensamiento crítico” para encarar los interrogantes e inquietudes más relevantes, que se derivan de la revolución informática, de lo que, de forma pretenciosa, se ha llamado “sociedad del conocimiento”. Se trataría de construir críticamente el conocimiento que necesitamos o

¹² El Barómetro sobre hábitos de lectura y compra de libros se elabora desde el año 2001. La información aportada es mucha y puede obtenerse a través de los enlaces que ofrece el Centro de Documentación del Libro en

<http://www.mcu.es/libro/MC/CentroDoc/Informes/HabitosLectura.html>.

¹³ Ese concepto de lector frecuente (el 39,7% de la población mayor de 14 años) se establece por aquellos que declaran leer diaria o semanalmente.

que deseamos poseer, haciendo uso de las nuevas tecnologías. ¡Pero eso no es nada fácil! Por decirlo de golpe y dejarlo ahí, sobre el tapete: bajo la idea de “pensamiento crítico” no se cobija la misma cosa para unos que para otros. Requiriendo éste pensamiento de la complejidad, de sólidos conocimientos y razones, requiere, necesariamente también de una voluntad ética de impugnar la realidad, la ideología y la cultura dominantes; requiere de una posición *a la contra*, aunque no tiene padre ni madre reconocidos. Dejémoslo aquí: pidiendo aclaraciones.

Sabemos que las competencias de los lectores se desarrollaron y evolucionaron conjuntamente con refinamientos del texto impreso, modificaciones del espacio gráfico, nuevas tipografías; es decir: la construcción de la tecnología del texto impreso ha conformado una estructura psicológica en el lector eficaz. Pero ese desarrollo conjunto ha durado muchos años y generaciones. Sin embargo, el ritmo al que se producen los adelantos tecnológicos en la era digital es muy rápido. La escuela, la familia y otros agentes de culturización van a la zaga de las competencias que los estudiantes adquieren en otros contextos. Sin arriesgarnos a imaginar un dudoso futuro, los hechos actuales hacen patente la incapacidad de la educación institucional para ocuparse de instruir solventemente en el uso de las nuevas tecnologías, tanto en sus aspectos meramente técnicos como en estrategias para construir conocimiento propio a partir de los recursos informáticos (si es que tales estrategias pudieran ser “enseñadas”). Lo que se está haciendo (lo que resulta más simple) es dotar a las escuelas de ordenadores con las correspondientes conexiones a Internet y otros artilugios, llegando hasta la más pequeña aldea. Siendo tales medidas bienvenidas e incluso necesarias, no son, desde luego suficientes. Cada vez más jóvenes se manejan con soltura ante los ordenadores, pero muy pocos serán capaces de «convertir la información en conocimiento», como señala José Antonio Millán¹⁴. También las nuevas tecnologías conformarán a la larga nuevas estructuras mentales, formas de percibir, de conceptualizar, de sentir y desear. ¿Cómo convertir esto en objeto de enseñanza? Por el momento sólo podemos intuir que las destrezas de un avezado lector dotado de condiciones necesarias para usar (sin alienación) las nuevas tecnologías, aunque no sean condiciones suficientes. Compartimos la opinión de José Antonio Millán: «Ahora sabemos que quienes, desde el sistema educativo y las editoriales, desde los hogares y bibliotecas luchaban por la

¹⁴ Nos ha parecido muy sugerente para reforzar lo que decimos en esta parte, un opúsculo muy conocido de J. A. Millán, *La lectura y la sociedad del conocimiento*, disponible en <http://jamillan.com/lecsoco.htm>.

lectura, estaban también trabajando por la sociedad de la información y del conocimiento: antes de que existiera.»

Nos queda aún por plantear (o insistir) en otras incómodas aporías. Hemos dejado entrever en las primeras páginas las promesas incumplidas que el idealismo pedagógico ha ido depositando en la historia de la escuela; hemos hecho tenues insinuaciones sobre el mismo idealismo que presenta la historia de la educación como un trayecto hacia el progreso con final feliz. Y así, la conquista de la alfabetización universal, el consumo masivo de libros, la “escuela para todos” presenta un doble rostro inquietante. Son logros de los que nadie duda, pero con ellos se reprodujo la desigualdad y aparecieron nuevas formas de dominación. Erradicado prácticamente el analfabetismo, las diferencias en las prácticas lectoras de los ciudadanos (qué leo, cómo leo, para qué leo, etc.) forman parte de las marcas de identidad para las distinciones sociales, contribuyen a las relaciones jerárquicas de una ciudadanía muy segmentada. De igual forma ya se van perfilando prácticas y competencias muy diferentes en relación a las nuevas tecnologías y a esa torre de Babel que crece y crece sin medida. Una temática, sin duda, compleja y de gran envergadura que dará lugar a muchos más estudios de los ya existentes.

No conocemos el final de la historia. Si por lo que aquí se ha dicho parece que la emancipación del *niño yuntero condujo a un letrado sutilmente dirigido por el Estado y el mercado*, también es cierto que pueden darse otros giros, procesos de insurrección que como destellos inesperados den lugar a que los grandes recursos disponibles (libros, Internet, etc.) se dobleguen en nuestras manos y sean fuentes, como decía Nietzsche, de la alegría del conocimiento.

El Pino de Tormes, febrero de 2009.