

Nuevas formas de leer II. Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura¹

MAR CAMPOS F.-FÍGARES

Universidad de Almería

España

mcampos@ual.es



Ofrecemos aquí una segunda entrega de “Términos escogidos” tomados de esta obra colectiva cuyo título definitivo es *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*², que saldrá a la luz en papel, en su versión en español, el próximo mes de julio³.

¹ Para citar este artículo: Campos F.Figares, M., (selec.) (2013). Nuevas Formas de leer II. Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura. *Alabe* 7, [www.revistaalabe.com] (Recibido 03-06-2013; aceptado 24-06-2013)

² Martos Núñez, E. y Campos F.-Fígares, M. (coords.) (2013). *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid: Santillana.

³ Véanse: Campos F.Figares, M., (selec.) (2012). Nuevas Formas de leer. Términos escogidos I. *Alabe* 6, [www.revistaalabe.com] y Martos Núñez, E. y Campos F.-Fígares, M. (2012) La lectura y la escritura en el s.XXI: Cultura letrada y modernidad. *Alabe* 5 [www.revistaalabe.com]

Términos

- **A**labetización Informativa (ALFIN) (María Pinto, Universidad de Granada)
- **B**logs (José Rovira, Universidad de Alicante)
- **C**omunidad de aprendizaje (Rosa Vall s y Carme García Yeste, Universidad de Barcelona)
- **E**ducación social (José Antonio Caride, Universidad de Santiago de Compostela)
- **I**nclusión (Tania K. Rösing, Miguel Rettenmaier, Rita de Cassia Tussi, Beatriz Segal. Universidad de Passo Fundo)
- **L**ectura clínica (María Carreño, Universidad de Almería)
- **L**iteratura fantástica (Mesquita, Armindo Teixeira, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro)
- **M**ediador de lectura (Pedro C. Cerrillo, Universidad de Castilla-La Mancha)
- **O**ralidad (Pascualita Morote, Universidad de Valencia)
- **P**aracosmos (Gloria García Ribera, Universidad de Extremadura)

Alfabetización informacional

● Concepto

Vivimos en la sociedad de la información y del conocimiento, caracterizada por un crecimiento exponencial de la información, presentada en diferentes formatos y soportes y distribuidas a través de múltiples canales. Una parte significativa de la actividad humana y la generación de riqueza proceden de la producción y el uso de la información. Pero para poder procesarla, utilizarla y generar conocimiento es necesario contar con las competencias y habilidades adecuadas que permitan reconocer qué información se necesita, dónde se puede localizar, cómo evaluarla y cómo emplearla de manera responsable y eficaz.

Concebimos la *alfabetización informacional* (ALFIN) (information literacy) desde un doble enfoque: desde el punto de vista de los usuarios, sería el dominio de un conjunto de competencias clave para obtener, evaluar, procesar, usar y comunicar la información a través de medios analógicos y digitales; y desde el enfoque de las instituciones educativas y documentales, es considerada como el conjunto de actividades e iniciativas para fomentar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto saber escoger, saber dar sentido a la información y saber utilizarla para resolver problemas, encarar nuevas situaciones y continuar aprendiendo son cuestiones esenciales en el panorama de la enseñanza y del aprendizaje a lo largo de la vida en la sociedad contemporánea.

Se considera un prerrequisito para participar eficazmente en la Sociedad de la Información y es parte de los derechos básicos de la Humanidad para un aprendizaje de por vida. La OCDE la incluye como una de las competencias básicas para cualquier ciudadano, y el Parlamento Europeo, en el marco de aprendizaje permanente, la considera como una competencia clave. En España, es una de las ocho competencias básicas que todo estudiante debe alcanzar al acabar la Educación Secundaria Obligatoria.

Fue Zurkowski quien acuñó el concepto de alfabetización informacional (ALFIN), en el año 1974. Desde entonces la ALFIN ha sido definida en múltiples ocasiones. Probablemente la definición más citada sea la proporcionada por la *American Library Association* (ALA, 1989): para poder ser considerada infoalfabeta, una persona debe ser capaz de reconocer cuándo necesita información, así como tener la capacidad para localizarla, evaluarla y usarla efectivamente.

Aunque el término alfabetización informacional es el de mayor uso en la mayoría de los contextos profesionales, existen otros relacionados de interés:

- *Educación de usuarios*: se refiere al enfoque global para enseñar el acceso a la información a los usuarios de la misma.
- *Instrucción bibliográfica*: centrado en las habilidades necesarias para el uso de la biblioteca.
- *Desarrollo de habilidades informacionales*: proceso de aprendizaje destinado a que los usuarios fortalezcan las capacidades para manejar información.
- *Competencias informacionales*: se refieren a la capacidad de desempeñar efectivamente una actividad de información empleando los conocimientos, las habilidades, actitudes, destrezas y comprensión básicos para lograr los objetivos de información necesarios en un momento determinado. Una persona es competente en información cuando demuestra que sabe, es decir, cuando es capaz de realizar la actividad de información especificada, en condiciones de eficiencia, en tanto que ha desarrollado habilidades y conocimientos para reconocer necesidades y resolver problemas de información (González y Wagenaar, 2003).

La alfabetización informacional tiene una dimensión comprensiva de las demás, siendo por ello, un objetivo primordial la alfabetización continua, que englobaría también la alfabetización lectoescritora básica y la digital, integrándola con la idea de aprendizaje permanente. Hay que hablar de una alfabetización múltiple que comprende los aspectos interculturales, sociales, éticos, multimedia así como los promovidos desde las tecnologías de la información, la comunicación y los media.

● Análisis

Podemos decir que las personas alfabetizadas en información gozan de las siguientes características: han aprendido a aprender, porque saben cómo se organiza el conocimiento, cómo se encuentra la información y cómo se emplea para que otros puedan aprender de ellas. Están preparadas para el aprendizaje a lo largo de la vida, porque han desarrollado sus habilidades para encontrar la información que requieren en cualquier tarea o decisión. Practican una alfabetización global, integral, múltiple, que tiene en cuenta tanto la información como a la persona y a la sociedad, acorde con el contexto actual (Pinto, 2010).

Para el desarrollo y la puesta en práctica de la alfabetización informacional es necesario contar con normas y modelos adecuados, que recogen lo que ha de saber una persona capacitada en ALFIN. Cada norma cuenta con indicadores (qué hay que aprender) y resultados observables de su consecución (para saber si en efecto se ha aprendido), con el fin de planificar propuestas didácticas en función de los niveles y necesidades de formación.

La primera norma fue publicada por ALA (2000) y ha sido adoptada por los centros de enseñanza superior en Estados Unidos. Se centra en estas cinco competencias:

Normas ALFIN (ALA, 2000)	
<i>Una persona alfabetizada en información es capaz de:</i>	
1	Determinar el alcance de la información necesitada
2	Acceder de forma efectiva y eficiente a la información requerida
3	Evaluar de forma crítica la información y sus fuentes e incorporar la información seleccionada en la propia base de conocimientos y sistema de valores
4	Usar la información de forma efectiva para llevar a cabo un propósito específico
5	Entender los aspectos económicos, legales y sociales que rodean al uso de la información, y acceder y utilizar la información de forma ética y legal

En base a las propuestas normativas han surgido diferentes modelos para la implementación de la formación de alfabetización informacional en la enseñanza: bien como formación complementaria ofrecida desde la biblioteca o como materia transversal integrada en los planes de estudio, estableciendo un enlace estrecho entre ésta y el objetivo global de aprendizaje o bien como contenidos prácticos especializados, embebidos en determinadas asignaturas. Son precisas colaboraciones y alianzas entre docentes y bibliotecarios para acometer acciones formativas de envergadura que calen en el colectivo de agentes implicados en la educación y en la sociedad en general. Ofrecemos un esquema de los componentes del modelo Big Six para la formación en ALFIN, que aborda las siguientes competencias y habilidades:

Componentes ALFIN



En el proceso de alfabetización informacional, la evaluación es importante y puede abarcar distintos aspectos, como la evaluación de sesiones de trabajo en ALFIN, la evaluación de la labor formativa de los bibliotecarios y el profesorado dentro del proceso, la evaluación de programas de ALFIN o la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Puede realizarse en distintos escenarios: la biblioteca, el aula, el campus y fuera de éste, y utilizando distintos instrumentos como test, cuestionarios, portafolios, etc.

● Implicaciones prácticas

La importancia de ALFIN para el desarrollo económico y social ha sido reconocida a nivel nacional e internacional como un elemento esencial para el logro de objetivos personales, sociales, profesionales y educativos. Es imprescindible en muchos ámbitos de la vida profesional y social como educación, vida laboral, administración, sociedad civil, salud y bienestar (Catts, Lau, 2008), pues contribuye a que las personas se conviertan en aprendices eficaces a lo largo de la vida y fomenten el crecimiento de la sociedad del conocimiento.

En el ámbito de la salud y bienestar es un instrumento crucial para todas las personas, tanto entre los profesionales de la salud -pues contribuye a la formación continua, potenciando el acceso a las investigaciones y a las mejores prácticas para prestar servicios de calidad- como entre los ciudadanos, que tienen derecho a gozar de una información de calidad sobre salud y bienestar.

También la alfabetización informacional es esencial para la creación de una sociedad civil informada, con participación de todos, donde los individuos actúen creativamente y tomen iniciativas en la búsqueda de nuevos significados y modos de gobernar. Lo mismo ocurre en la actividad laboral y económica, dónde coexisten dos modelos económicos contrapuestos: de una parte, el acceso libre y abierto al conocimiento, y de otra, el “capitalismo” del conocimiento, basado en el valor económico de la información. Es importante saber gestionar la información dentro de las organizaciones y es aconsejable también que las organizaciones incluyan en la gestión de la información la formación en competencias informacionales, como estrategia para integrar a las personas, los recursos de información y la tecnología en la construcción de conocimiento.

Pero donde la alfabetización informacional tiene gran rodaje es en el ámbito de la educación. En el caso de la educación superior se observan ciertos patrones de comportamiento sin precedentes como, entre otros, la movilidad social del estudiante, las nuevas pautas de financiación de la enseñanza superior, la diversificación de los sistemas de enseñanza, la competitividad entre las universidades, la presencia de las TIC y los nuevos modos de enseñanza, la aparición de una red internacional de conocimientos y la disminución

global de los niveles académicos (Altbach, Reisberg, Rumbley, 2009). Además, en los últimos años ha cambiado el perfil de los estudiantes que se incorporan a la universidad: poseen un conocimiento cercano de las tecnologías, emplean nuevos hábitos de comunicación, se interesan por nuevas formas de enseñanza y autoaprendizaje en línea, demandan simplicidad en la transmisión de conocimientos, se preocupan por ser competitivos... Sin embargo, tienen serias dificultades para relacionarse con la abundancia de información y, por tanto, necesitan una mayor formación en su manejo, sobre todo en la adquisición de habilidades y competencias informacionales, relacionadas con la síntesis, evaluación, difusión y uso de la información. En este sentido, la formación en ALFIN fomentaría su autonomía para aprender a aprender y desarrolla habilidades críticas que le acompañan en el proceso de aprendizaje continuo. El profesorado pasa a ser guía y facilitador en un entorno flexible y cooperativo, que enfatiza los resultados de aprendizaje. Por tanto, es importante disponer de buenos recursos pedagógicos sobre alfabetización informacional (portales y tutoriales específicos...) para promocionar el trabajo autónomo y el autoaprendizaje del estudiante, ya que pueden emplearse como ayuda y plataforma en clases presenciales y virtuales y también como recurso para la formación continua del estudiante, desde el autoaprendizaje: promocionan el trabajo en equipo del profesorado, contribuyendo tanto a los procesos formativos como a la cooperación interdisciplinaria; favorecen la innovación en metodologías de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la actualización en metodologías de evaluación de conocimientos y competencias por parte de los estudiantes y suponen un escenario abierto para que cualquier estudiante pueda acceder y trabajar con todos los materiales, vehiculado a través de Internet con las herramientas de navegación, recuperación e interacción propias de la web y del e-learning.

Sirva de botón de muestra para el aprendizaje de las competencias informacionales el portal Alfin-EEES (García y Pinto, 2010).

ALFIN-EEES

Habilidades y competencias de gestión de la información para aprender a aprender en el Marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior

Proyecto Alfin-eees

- Qué es
- Filosofía
- Objetivos
- Metodología
- Contenido
- Equipos

ALFIN-EEES

Alfin-EEES es una iniciativa piloto sobre la propuesta de contenidos de las principales **COMPETENCIAS GÉNERICAS** relacionadas con la alfabetización en información, válidas para cualquier estudiante universitario que necesite buscar, gestionar, organizar y evaluar la información recogida en fuentes muy diversas. Algunos estudios cualificados norteamericanos han demostrado que la alfabetización en información contribuye a la mejora de los resultados de aprendizaje y ayuda a producir titulados capacitados para el aprendizaje a lo largo de la vida.

Alfin-EEES sirve para potenciar dicha alfabetización en información de quienes lo consultan, multiplicando las oportunidades de aprendizaje electrónico autodirigido y fomentando valores como la innovación, la creatividad.

Herramientas

- Comunicación
- Citas
- Referencias
- Mapa
- Búsqueda
- Tutorial

© Alfin-EEES, 2005. María Pardo - 2008

● Términos relacionados

Educación de usuarios/ Instrucción bibliográfica/ Desarrollo de habilidades informacionales/ Competencias informacionales.

A

REFERENCIAS

ALA 1989; ALA/ACRL. 2000; Altbach, P.; Reisberg, L. y Rumbley, L. 2009; Catts, R. y Lau, J. 2008; Garcia, J. y Pinto, M. 2010; Gonzalez, J. y Wagenaar, R. 2005; Pinto, M. (dir.). 2006; Pinto, M. 2010; Pinto, M., Garcia, J., Sales, D. & Córdón, J.A. 2010; Zurkowski, P. 1974.

(María Pinto, UGR)

Blogs

● Concepto

Blog (proviene del inglés *Weblog*, que es la unión de *Web+Log*) es un anglicismo incluido por la RAE en la primera edición de octubre de 2005 del *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Por este hecho se puede escribir en redonda aunque tiene un equivalente en castellano: bitácora o cuaderno de bitácora. El término original fue acuñado por Jorn Barger en diciembre de 1997 para referirse a las nuevas herramientas que permitían la publicación directa en la red, situándose en los inicios de la web 2.0. La forma abreviada *blog* aparece por primera vez en 1999 cuando Peter Merholz divide la original en una frase: *we blog*, para indicar las posibilidades de colaboración. Enseguida se adoptó como nombre para indicar estos nuevos espacios y como verbo *to blog*, para escribir en nuestro propio espacio o dejar un comentario en el blog de otra persona. En castellano *bloguear*, pero no está reconocido por la RAE.

Los *blogs* son webs dinámicas que se pueden editar directamente desde los propios portales que los alojan y recogen la información con una cronología inversa donde las entradas más recientes parecen en primer lugar. Los textos pueden tener uno o varios autores, pero generalmente prima la opinión individual, con un estilo personal e informal. Cada entrada permite publicar *comentarios* de los lectores pudiendo generar foros de discusión. También es habitual que aparezcan listados de otros blogs e hiperenlaces a otras páginas creando el concepto de *blogosfera*. Para organizar la información, más allá del archivo cronológico, se utilizan *Etiquetas* (Tags) que asignan a cada entrada una información semántica específica.

● Análisis

Las múltiples posibilidades de edición y la facilidad para la publicación han transformado totalmente las dinámicas de la red, siendo posiblemente los mayores responsables del desarrollo de la Web2.0; se ha hablado incluso de revolución de los *blogs* (Orihuela 2006). Aunque muchos plantean el fin de la herramienta frente al éxito de los *servicios de redes sociales*, según los datos de Technorati (<http://technorati.com/state-of-the-blogosphere/>) encontramos más de ciento sesenta millones de blogs en la actualidad, de los cuales más de la mitad están activos. En el informe de 2011 de Bitácoras.com (<http://bitacoras.com/informe>) también destaca la salud de la blogosfera hispana, y la integración de los

servicios de redes sociales y *microblogging*. Ante tal cantidad de información se han desarrollado múltiples herramientas, como los *agregadores* de fuentes, buscadores específicos o los marcadores sociales para poder organizarla. En esta organización también prima la labor del individuo que etiqueta y clasifica según sus gustos, pudiendo compartir la información con otros desarrollándose el concepto de *Folksonomía*.

La temática y enfoque (profesional o lúdico) de cada blog responde solamente a los de los intereses del autor o autores, encontrando infinitas posibilidades. También existen numerosas plataformas para la publicación de blogs; *Blogger* (<http://www.blogger.com>), vinculado a Google y *Wordpress* (<http://wordpress.com/>), es la más usada.

Los blogs se han configurado como nueva categoría textual, permitiendo a cualquiera publicar sus escritos en la red y modificando las formas de escritura y producción literaria, favoreciendo nuevas formas como el *Fanfiction* (Martos Núñez 2006). Desde su creación, encontramos múltiples voces enfrentadas que critican muchas veces la simplicidad de las entradas, el poco respeto hacia la propiedad intelectual o la falta de revisión de los contenidos académicos recogidos. Sin embargo, el uso continuado por parte de especialistas, científicos o autores literarios de reconocido prestigio han confirmado su validez y relevancia como nueva fuente de información y creación en Internet. Su aspecto principal es la capacidad de publicar y comentar las aportaciones de otros como ejemplo de lectoescritura multimedia (Lara 2009). Existen muchas diferencias a la hora de elegir un blog o un wiki como nos indica Juan José de Haro (2008) (<http://jjdeharo.blogspot.com.es/2008/03/la-eleccin-entre-el-blog-o-el-wiki.html>) pero ambas implican un cambio en el paradigma educativo.

● Implicaciones prácticas

B

En el ámbito didáctico se ha desarrollado el concepto *Edublogs* que responde a todos los espacios educativos que se sirven de la herramienta para fomentar el aprendizaje. Existe una amplia tipología de *Edublogs*, según el nivel educativo o los contenidos trabajados. En ellos pueden participar los docentes y el alumnado para compartir lecturas, programar sesiones o presentar trabajos y exposiciones, entre otras muchas posibilidades. A través de ellos se favorece el aprendizaje activo y además nos permiten la comunicación con otras personas que van más allá de los centros educativos y mostrar las distintas experiencias educativas. (Balagué y Zayas 2008). Desde 2006 se otorgan en España los Premios Espiral Edublogs (<http://espiraledublogs.org/2012/>).

También contamos con una amplia blogosfera en castellano que se ocupa de la Literatura Infantil y Juvenil desde muy distintas perspectivas (escritores, ilustradores, críticos, bibliotecas, maestras), siendo el espacios central del concepto LIJ 2.0 (Rovira Collado 2010).

● Términos relacionados

Etiquetas/ Folksonomía/ Comentarios

B

REFERENCIAS

Balagué F. y Zayas F. 2008; Giles J. 2005; Lara, T. 2008 y 2009; Orihuela, J. L. 2006; Pajares Tosca, S. 2004; Martos Núñez, E. 2006; Rovira Collado, J. 2010.

(José Rovira Collado, UA)

Comunidades de Aprendizaje

● Concepto

De modo general, una comunidad de aprendizaje es una agrupación de personas que aprenden conjuntamente unas de otras. Se lleva a cabo tanto por Internet como de modo presencial en centros educativos, en empresas y en cualquier grupo de personas que tengan la finalidad del aprendizaje conjunto.

Ciñéndonos al campo educativo, y sobre todo en España, las comunidades de aprendizaje son escuelas de infantil, primaria, secundaria y educación de personas adultas que deciden funcionar como Comunidad de aprendizaje, esto es, con una organización no jerárquica de la que forman parte alumnado, profesorado, familiares, voluntariado que aprenden entre ellos de una forma presencial, especialmente a través de grupos interactivos.

La primera comunidad de aprendizaje surgió en 1.978 en el Centro de educación de personas adultas de La Verneda-Sant Martí, en Barcelona. El Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universidad de Barcelona, ha investigado el desarrollo de esa perspectiva de éxito educativo en la educación infantil, primaria y secundaria y ha elaborado el modelo de comunidades de aprendizaje que se empieza a aplicar en 1995. Como centro público de investigación, lo ofrece desinteresadamente a quienes quieran llevarlo a cabo <http://creaub.info/es/>.

En la actualidad hay una red en España de más de un centenar de centros educativos (de preescolar, primaria, secundaria y de personas adultas) que son Comunidades de Aprendizaje. También se están desarrollando en Brasil y Chile.

Su Web: <http://utopiadream.info/ca/>

● Análisis

Una comunidad de aprendizaje es un proceso que se inicia con una fase de sensibilización en la que se analizan tanto las condiciones de la propia escuela como las características de la sociedad actual y las actuaciones que pueden llevar a una mejora educativa. Tras la decisión de emprender esta transformación, toda la comunidad educativa desarrolla el “sueño”, es decir el ideal de escuela en el que desea transformarse. Tras establecer las prioridades desde esta transformación, se planifica cómo conseguirlo. En todo este

proceso toman parte tanto el profesorado y el alumnado como los familiares y vecinos del entorno. Esta participación es la clave para el desarrollo exitoso de la transformación.

Dentro de sus actuaciones que promueven el éxito educativo, podemos destacar: el aprendizaje dialógico que “se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008); los grupos interactivos, en los que los alumnos se organizan de forma heterogénea (con diversidad de nivel de aprendizaje, género, cultura) y realizan diversas actividades en cada sesión asistidas por una persona adulta (voluntaria, familiar,...) para acelerar los aprendizajes; la presencia de voluntariado en las escuelas y especialmente en las aulas; participación de familiares en todos los órganos de decisión del centro educativo así como su formación; la ampliación del tiempo educativo por ejemplo mediante las bibliotecas tutorizadas y la ayuda al alumnado con mayores dificultades; la aplicación de un modelo dialógico de resolución de conflictos a través del diálogo y la elaboración consensuada de las normas; la lectura dialógica, que implica la lectura en clase, en casa, en la biblioteca, dentro y fuera de la escuela, coordinando el conjunto de los aprendizajes, siempre en un marco dialógico, de solidaridad y de interacciones; y finalmente las tertulias literarias, que desarrollaremos a continuación.

Las Comunidades de aprendizaje aplican actuaciones de éxito (Crea, 2011) como sucede con el Proyecto Inclu-ed (2006-2011), una de las investigaciones sobre educación escolar de mayores recursos y más alto nivel científico de los incluidos en los Programas Marcos de Investigación de la Comisión Europea .

Actualmente diferentes resoluciones de la Comisión Europea hacen referencia a esta práctica educativa, como las recomendaciones del Ministerio de Educación de España como medida preventiva para reducir el riesgo de exclusión entre el alumnado (MEC 2011: 92b).

En la página web del proyecto se pueden consultar más de nueve tesis doctorales en relación a esta práctica.

● Implicaciones prácticas

La tertulia literaria dialógica. La experiencia de las tertulias literarias dialógicas de literatura universal se inició en la escuela de La Verneda-Sant Martí de Barcelona, como una práctica cultural y educativa no formal, en procesos de postalfabetización. Con el tiempo se ha expandido a muchas entidades culturales y educativas y entre alumnos de centros de educación primaria y secundaria y sus familiares. Tienen dos criterios básicos: la lectura de clásicos de la literatura universal y dar prioridad a la participación de personas sin estudios básicos o titulación académica. De este modo, sobre la base del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), las tertulias dialógicas rompen con las barreras al acceso a la literatura clásica universal a personas sin formación académica, al contrario de lo que pretenden las teorías del déficit que entienden que estas personas no pueden apreciar ni disfrutar de estas obras. En realidad, estas personas leen y disfrutan de las obras clásicas de la literatura universal (Shakespeare, Tolstoy, Kafka, Cervantes, Joyce...) al tiempo que aumentan sus competencias básicas y su vocabulario.

Sobre la base de la Lectura Dialógica (Soler, 2004) de libros de literatura clásica universal, implican un proceso de lectura, comprensión e interpretación colectiva de textos primando la validez de los argumentos en lugar de las pretensiones de poder de las y los participantes. Cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de los clásicos y se alcanzan comprensiones muy profundas y críticas que hubiesen sido imposibles en solitario.

Las personas participantes leen previamente las páginas que se han acordado. En la tertulias, cada personas que lo desea indica un párrafo o pasaje que le ha interesado especialmente y comparte este interés y las reflexiones que le suscitan con el resto de participantes que, a su vez, opinan, interpretan o comentan este mismo párrafo. Este proceso se va repitiendo a lo largo de la sesión. La persona moderadora da las palabras y favorece la participación igualitaria de todos los participantes. El desarrollo dialógico de la tertulia implica valores como la solidaridad, la convivencia o el respeto a la opiniones ajenas.

● Términos relacionados

Comunidades de aprendizaje virtual/ Lectura dialógica/ Tertulias literarias dialógicas

REFERENCIAS

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. 2008; Council of the European Union 2011; CREA : Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de las Desigualdades 2011; Elboj, C., Valls, R. & Fort, M. 2000 ; Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. 2003; European Commission 2011; European Parliament 2009; Flecha, R. 1997; Include-d Project 2006-2011; Ministerio de Educación Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional 2011; Racionero, S. & Valls, R. 2007; Soler, M. 2004; Valls, R. & Munté, A. 2010; Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. 2008.

(Rosa Valls y Carme García Yeste, UB)

Educación Social

● Concepto

La etimología latina del término “educación” nos sitúa, al menos, ante una doble acepción semántica: de un lado, la que toma como referencia el verbo *educō-as-are*, que significa criar o alimentar; de otro, la que se remite al verbo *educō-is-ere*, con el que se nombra la acción de extraer, sacar a la luz o guiar hacia fuera. En ambas lecturas han puesto énfasis, desde antiguo, las concepciones más esencialistas de los teóricos de la educación, vinculando el acto y el efecto de educar a dos procesos supuestamente convergentes en el desarrollo humano: en primer lugar, el que invoca la necesidad de orientar a los individuos en su adaptación-acomodación a las realidades (sociales, culturales, ambientales, etc.) en las que se inscriben su vida; en un segundo momento, el que aspira a aprovechar las potencialidades (intelectuales, emocionales, morales, etc.) de cada persona, para favorecer su perfeccionamiento y el de la sociedad. Acentuando sus respectivas capacidades, la expresión “Educación Social” comenzó a utilizarse –de forma explícita– en el vocabulario pedagógico de las primeras décadas del siglo XIX, poniendo de relieve la importancia que debe concedérsele a determinados valores y problemáticas en los procesos de socialización familiar, escolar, etc., sobre todo en la formación de niños y jóvenes en situación de riesgo o vulnerabilidad social.

En la actualidad, la Educación Social remite sus prácticas a un amplio conjunto de iniciativas, experiencias y acciones educativas, que teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales (grupos, comunidades, instituciones, programas, etc.), tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen en la vida cotidiana de las personas, desde la infancia hasta la vejez, mediando o interviniendo activamente en la mejora de la convivencia, apelando a los derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana. Una educación que para la *Asociación Estatal de Educación Social (ASEDES)* y el *Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES)* se define como un “derecho de la ciudadanía que se concreta en el reconocimiento de una profesión de carácter pedagógico, generadora de contextos educativos y acciones mediadoras y formativas, que son ámbito de competencia profesional del educador social, posibilitando: la incorporación del sujeto a la diversidad de las redes sociales, entendida como el desarrollo de la sociabilidad y la circulación social; la promoción cultural y social, entendida como apertura a nuevas posibilidades de la adquisición de bienes culturales, que amplíen las perspectivas educativas, laborales, de ocio y participación social” (ASEDES-CGCEES, 2007: 12).

● Análisis

Como ha venido sucediendo con otros conceptos “sociales”, controvertidos y discutibles (Carr, 2003), los usos cotidianos de la palabra “educación” la han ido asociando a un vasto repertorio de atributos que adjetivan o sustantivan la naturaleza y alcance de sus prácticas socializadoras, en distintos contextos y circunstancias. Así la observamos hoy, afirmando su caracterización como un derecho humano fundamental para la formación integral de la personalidad de los sujetos y, consecuentemente, de su participación activa –libre, consciente, crítica, democrática, etc.– en la construcción de sociedades que progresen en los ideales de la paz, la equidad y la justicia social. Una educación que permita a los individuos comprenderse a sí mismos y al mundo que habitan, en un quehacer cívico cuya extensión a lo largo de toda la vida (Delors, 1996) habilita múltiples oportunidades para el aprendizaje y la convivencia, más allá de las que procura la escolaridad, por muy importante que ésta sea. Una perspectiva que además de reforzar la identidad “social” de la educación, como una práctica que se hace *en, por, con* y *para* la sociedad, en todas las sociedades, posibilita su lectura como una “educación” social, comprometida con la compleja y desafiante tarea que supone educar y educarse en sociedad.

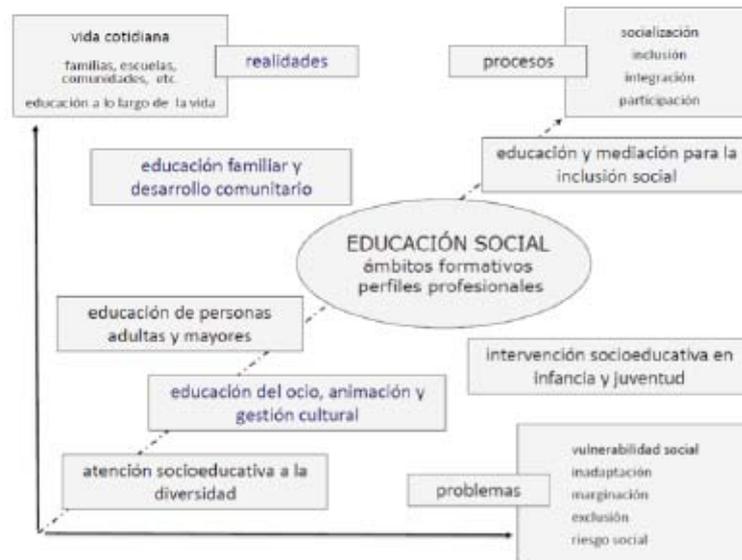
Asumiendo la importancia de la educación en la transformación de las realidades individuales y sociales, las prácticas que promueve la Educación Social comparten objetivos y criterios de actuación definitorios del Trabajo Social, en el que los educadores sociales y los pedagogos sociales confluyen con otros saberes disciplinares y prácticas profesionales, articulados en torno a la acción-intervención social con la decidida voluntad de dar respuesta a las necesidades de la población. Con este afán, fundamentan sus principios epistemológicos, metodológicos y aplicados en la *Pedagogía Social*: una ciencia pedagógica que al identificar como su objeto de estudio formal y abstracto la Educación Social, proyecta sus inquietudes científicas, académicas y profesionales tanto en el conocimiento de la dimensión social de la educación como en las dimensiones educativas de “lo” social (Caride, 2005).

● Implicaciones prácticas

Si en sus inicios los ámbitos o áreas de acción-intervención socioeducativa estuvieron focalizados en la educación de adultos, la animación sociocultural y la educación especializada en inadaptación y marginación social de niños y jóvenes, actualmente se prolongan en otros campos y actuaciones, para los que la lectura es un factor clave, como son: la educación familiar, el desarrollo comunitario, la educación inclusiva, la educación intercultural, la formación laboral y ocupacional, la educación del ocio, la educación para la ciudadanía, la educación ambiental, etc. Entre otras, deben significarse las contribuciones teóricas, metodológicas y prácticas que vinculan la Educación Social al teatro y a la animación teatral, ofreciendo materiales, actividades, recursos, procedimientos, técnicas, “entre las que destacan la improvisación, el juego de roles, la dramatización, los juegos de expresión oral y corporal o la escenificación, que nos proponen múltiples posibilidades en el plano de la creación, la difusión y la recepción... en todo tiempo y lugar y orientados a los colectivos más diversos” (Caride y Vieites, 2006: 15).

Representación gráfica

La Educación Social como práctica: áreas y ámbitos de acción-intervención



E

● Términos relacionados

Pedagogía social/Socialización/Intervención socioeducativa/Educador social

REFERENCIAS

ASEDES-CGEES (2007); Caride, J. A. (2005); Caride, J.A. y Vieites, M.F. (coords., 2006); Carr, D. (2003); Delors, J. (Dir., 1996).

(J. Antonio Caride, USC)

Inclusión

● Concepto

Tomada la expresión de exclusión como unidad expresión de la lengua (Fiorin, 2009), la cual, a diferencia de los enunciados, es repetible y neutra y por tantocarente de emociones, juicios, sentimientos, pasiones (Bajtín, 1992) y, sobre todo, de la naturaleza ideológica del signo, la palabra “inclusión”, etimológicamente, del latín *includere*, tiene una semántica que se relaciona con el acto de la abrazar, abarcar, envolver. En los diccionarios de lengua portuguesa, la palabra todavía se abre en el sentido más estricto, vinculado a la educación, según lo expresado en el Diccionario Aurélio da língua portuguesa, por el que la inclusión es tanto un “acto, proceso o efecto de incluir indistintamente a todas las personas en el proceso educativo o social”, por cuanto, en lo que atañe a las personas con discapacidad, las “implica en el proceso educativo, trabajo, ocio, etc., y tanto en actividades comunitarias como domésticas”.

La naturaleza neutra del término, sin embargo, gana nuevas orientaciones en la práctica de acciones y en la manifestación del término cuando se halla en diálogo y contraste con los enunciados que circulan en el mundo actual. En el ámbito de estos conflictos o bajo la complejidad de las diferencias culturales, el término inclusión implicaría un centro, en el cual se establecen las coordenadas dominantes, y las márgenes exteriores al centro, subordinadas a este reencuadramiento. un replanteamiento.

Este significado, con todo, aunque alberga en sí el reconocimiento de la naturaleza heterogénea de los tejidos sociales, multiplicados en identidades heterogéneas, en primer lugar, recorre el riesgo de negar el dinamismo de las configuraciones identitarias en cuando a su posición de mutua interacción y de influencia mutua; en segundo lugar, puede proteger la identidad en exceso, en particular las más periféricas, impidiendo la superación de la propia localización por individuos de fuera de los centros de poder. Asociado al término *lectura*, *inclusión cultural* genera una demanda, dando por resultado la noción de que, en el flujo de las relaciones de poder y las interacciones sociales y culturales, la lectura aparece como un derecho y una acción decisiva en el proceso de inclusión social.

● Análisis

Según Petit, reconocida a los sujetos el derecho a de la individualización, la posibilidad de lectura aser conducidos a “los círculos más amplios de la relación, a las nuevas socialidades, a otras formas de convivencia” (2008, p. 111), lo que está en juego en este derecho a la inclusión es: (a) el acceso a aprender, “considerado como la llave para alcanzar la dignidad y la libertad” (2008p. 65); (b) la apropiación de la lengua, como “pasaporte esencial para encontrar lugar en la sociedad (2008, p. 66); (c) la construcción de sí mismo, sin las imposiciones de la fiebre de la identidad, por la cual los sujetos se enclaustran en sí mismos, sin márgenes a las construcciones circulantes hacia una “identidad abierta” (2008, p. 73); (d) la combinación de las relaciones de inclusión, a partir de la cual es posible aproximar los universos culturales.

En este sentido, según Petit, por medio de las lecturas se pueden combinar múltiples relaciones, en un acto de *apropiación*, al mismo tiempo de las culturas dominantes⁹ y de las culturas del lugar de origen, con toda su diversidad, su singularidad y su dinamismo” (2008, p. 91). Para Petit, eso podría ayudar a “evitar que una unión totalizadora con una religión, una etnia o un territorio, llegase a actuar como identidad” (2008, p. 91). En una referencia similar, Paulo Freire apunta que el derecho de clases populares de “conocer mejor lo que ya saben, al lado de otro derecho, el derecho a participar, de alguna manera, de la producción del saber, aún no existe” (Freire, 2003, p. 111). Ello contrapone la noción de *inclusión* en el concepto de *multiculturalidad*, para Freire, más que un estado, sería un proceso nunca acabado o cerrado. A través de ella tiene lugar algo más allá de la yuxtaposición de culturas, es decir, la libertad conquistada de “moverse cada culturas en respeto la una de la otra, asumiendo libremente el riesgo de ser diferente, sin miedo ser diferente” (2003, p.156), lo cual implica, para el individuo, la libertad para superar la propia condición. En esta reconstrucción de sí mismo, por así decir, el paso del conocimiento se daría desde el “saber experiencial”, o sentido común, “al conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos de conocimiento” (2003, p. 84). Sería que, en esencia, un tránsito hecho posible por lectura, el modo en que las clases populares podría ejercer el derecho a la superación.

Inclusión cultural para la lectura, sin embargo, no puede establecerse únicamente por la línea de lo escrito. A través de la informática globalizada, la multiculturalidad se actualiza en cada recurso individual y en cada contacto entre grupos sociales través de un nuevo nomadismo (LEVY, 1998, p. 15), que es la base de un nuevo orden de vínculos sociales y de nexos con el saber. Si toda actividad humana, cada acto de comunicación y todas las relaciones humanas implican un aprendizaje, los nuevos entornos híbridos humanos, aumentados por el universo digital, proporcionan nuevas oportunidades para la existencia de un espacio de conocimiento construido sobre los cimientos de una *inteligencia colectiva*.

Como inteligencia “distribuida en todo el mundo” (LEVY, 1998, p. 28) y coordinada en tiempo real para una movilización efectiva de competencias, la inteligencia colectiva implica, sobre todo, reconocimiento y mutuo enriquecimiento de las personas, en contraste con las visiones basadas en el culto de las comunidades “fetichista y hipostasiadas”. El camino hacia tal (re) conciliación es utópico, en una inestabilidad saludable que une a la especie humana en un “hipercórtex”, en el cual se coordinan inteligencias e imaginaciones en un “abundancia de los mejores” (Levy, 1998, p. 209), que inventan “un mejor siempre nuevo y diversificado en todas las partes”, donde “cada nueva elección se hace en una ruta original e impredecible de aprendizaje colectivo y de invención de sí mismo” (Levy 1998, p. 209).

En este sentido, es una democracia electrónica que anima, en la medida de lo posible, a la expresión y elaboración de los problemas “por los propios ciudadanos, a la autoorganización de las comunidades locales, a la participación en las deliberaciones por parte de los grupos directamente afectados por las decisiones, a la transparencia de las políticas públicas y su evaluación por parte de los ciudadanos” (Levy, 2001, p. 187). La inclusión cultural, si se observan las nuevas tecnologías, no se vincula a un aprendizaje instrumental en lo referente a la operación con dispositivos electrónicos; está especialmente vinculada con con todo el mundo posible y factible en el marco de una democracia directa, en tiempo real, donde cada uno puede contribuir continuamente al “desarrollo y perfeccionamiento de los problemas comunes y a la apertura de nuevas deliberaciones,” a fin de formular argumentos, enunciar y adoptar posiciones

La inclusión cultural, reconocida la multiplicidad y las diferencias, debe, por lo tanto, extenderse a los elementos que mencionamos respecto a la diversidad de temas y puntos de reflexión que ininterrumpidamente estallan en la sociedad. Los diferentes tipos de familias, la enfermedad, la separación de los padres, diversidad sexual, la situación de degradación del medio ambiente, los conflictos raciales, el poder de los medios, las nuevas formas de ser jóvenes, nuevas tendencias en el mundo del trabajo, además de los más variados temas, pasan a incorporarse en los materiales de lectura como situaciones cotidianas para la reflexión de los lectores y en concreto de los lectores en formación. En esta amplitud de puntos de discusión, que se expanden y rebasan los contenidos curriculares, destaca la preparación de los mediadores de lectura, a quienes cabe la posibilidad de desarrollar la crítica sobre estos asuntos. De modo similar a como la inclusión permite la explotación de temas considerados periféricos en el concierto de los grandes temas destacados por la sociedad a lo largo de la historia, de la civilización, se debate sobre el Canon y la centralidad de la producción cultural. En ese sentido, las áreas periféricas de los centros urbanos pueden reclamar como base cultural legítima los saberes, la estética y los valores que han sustentado su formación. Ferréz, rapero y escritor, uno de los representantes más importantes de la literatura marginal de Brasil en el margen, provoca deliberadamente a los *centros* al decir que “nadie conoce la periferia” (Rösing

&Rettenmaier, 2009, p. 281). En su óptica, la periferia se representa, en Brasil, como un “kit favela”: “o barraco, o córrego”, el “caldo cultural” que lanza libros de varios autores, con tiradas pequeñas, como forma de crear cultura y expandir, porque “el sufrimiento es un gran maestro” (Rösing & Rettenmaier, 2009, p. 281) y la palabra no es algo que debe quedarse en una torre de marfil: “la palabra es un pan que yo puedo dividir con usted, y usted, con otro”. (Rösing & Rettenmaier, 2009, p. 297)

● Implicaciones prácticas

La selección de obras literarias para diferentes audiencias debe involucrar, en el desarrollo de prácticas inclusivas lectoras, textos contemporáneos con la intuición de promover un diálogo entre los lectores en formación, pertenecientes a clases sociales y culturales menos privilegiadas, con quien habla en su propio tiempo en estructuras textuales estéticamente concebidas y formuladas. También debe prever, en el camino de la expansión de sus intereses y necesidades, las posibilidades de participación de las obras canónicas, ampliándoles la sensibilidad y el sentido estético. El énfasis recae sobre la naturaleza literaria de las obras seleccionadas, independientemente del soporte en que se pueden presentar.

Otros aspectos a observar en esta trayectoria inclusiva son las perspectivas intertextuales, interdisciplinarias, multimediales, con miras a enriquecer, entre los lectores, la recepción de contenidos y de vivenciar, al mismo tiempo, la convergencia de los medios (Jenkins, 2008). Para los públicos formados por personas con dificultades de visión, audición, debe ser instrumentados, en los espacios apropiados, contactos con la lectura de materiales en braille, lenguaje de señas, audiolibros, manipulación de libros en equipos automáticos para personas con dificultades, incluyendo las de carácter motriz, y las impedidas para pasar hojas e incluso el uso otras tecnologías. La transcripción del material impreso en braille, también llevada a cabo por el equipo existente en bibliotecas bien equipadas, que se presenta como una referencia, es otra posibilidad inclusiva a disposición de públicos integrados por personas con discapacidad de la visión.

Entre los niños de las periferias urbanas, los libros con ilustraciones profusas, producidas con calidad editorial, den ser puestos en circulación, ofreciendo a los menos privilegiados económica y culturalmente una interacción con lo mejor posible, garantizándoles el desarrollo del sentido crítico y sensibilidad a los niños con niveles cercanos a los niños con vivencias más permanentes y más cualificadas. A esta variedad de lenguajes y de equipamientos deben tener acceso personas de diferentes grupos de edad, garantizando a todos el ejercicio de la ciudadanía para la *inclusión cultural*.

La lectura de las manifestaciones artísticas y culturales puede entenderse como un factor de inclusión, si se considera la multiplicidad de manifestaciones, su importancia en la cultura popular, en la cultura letrada y en la ubicación de las mismas en el mundo digital universalizado. La literatura en una perspectiva multicultural permite a los lectores de todos los tipos y niveles, con las experiencias lectoras más diversificadas, desconfiar de los criterios pautador por el *Canon*, diversificándolos y redifiniéndolos como representaciones multiculturales (CAI.2002. En ningún otro momento en la historia de la humanidad ha sido posible asegurar el acceso de todos los estratos sociales a la riqueza de la diversidad cultural, artística y de sus manifestaciones en distintos soportes. La lectura a través de las redes sociales por medio de la comunicación entre los más variopintos interlocutores, es, sin duda, un ejemplo del proceso de inclusión que se viven en la contemporaneidad.

● Términos relacionados

Participación/Acción Social/ Derechos culturales

REFERENCIAS

Bakhtin, Mikhail 1992; CAI, Mingshui 2002; Cunha, A. 1999; Ferreira, A. y Ferreira, M., Silveira, A. 2010; Fiorin, J. L. 2009; Freire, Paulo 2003; Jenkins, Henry 2008; Lévy, Pierre 1998, 2001; Pétit. Michele 2008; Rösing, Tania & Rettenmaier, Miguel. 2009.

(Tania K. Rösing, Miguel Rettenmaier, Rita de Cassia Tussi, Beatriz Segal. UPF)

Lectura Clínica

● Concepto

Por lectura clínica interpretamos toda la lectura que se hace en el ámbito de la clínica médica, desde los textos especializados, a la historia clínica del paciente, pasando por las memorias elaboradas por los propios pacientes, o el paciente mismo como objeto de lectura.

Distinguiremos dos tipos de lectura clínica, por presentar rasgos bien diferenciados y finalidades en ocasiones opuestas: la lectura clínica en psiquiatría y la lectura clínica del resto de especialidades médicas, centrándonos en el caso de la medicina general en centros de salud por ser las más esquemática y representativa.

La lectura de la enfermedad, en ambos casos, está determinada por una propedeútica, o conjunto de normas establecidas para realizar una lectura pautada y sistemática de los signos y síntomas de la enfermedad, facilitando así la recogida de datos objetivos y subjetivos, y favoreciendo el rigor científico tanto en la exploración física como en la elaboración y lectura de la anamnesis.

Un análisis más completo introduciría las diferencias entre la lectura del cuerpo en la medicina occidental y la oriental. Para este estudio comparativo tenemos el excelente trabajo del japonés S. Kuriyama *La expresividad del cuerpo y la divergencia de la medicina griega y china*, nosotros nos centraremos en esta ocasión en la lectura clínica de la medicina occidental.

L

● Análisis

Toda lectura clínica, psiquiátrica o no, está doblemente articulada a través la lectura literal y la literaria y sólo es una lectura completa a través de esta articulación. El médico tiene un bagaje “cultural” previo sobre la enfermedad, que le permite enfrentarse a la lectura concreta del paciente con unas herramientas de análisis válidas. En el paciente se leen datos de distinta naturaleza: desde su aspecto físico, la turgencia de la piel o la coloración de la esclerótica, hasta los resultados de pruebas de diagnóstico realizadas fuera del espacio estrictamente clínico (resonancias magnéticas, análisis de orina...), sin olvidar nunca en la anamnesis las enfermedades previas o los antecedentes familiares. Esta múltiple lectura de elementos tanto objetivos (pruebas) como subjetivos (sensaciones que describe el

paciente, valoración de determinados síntomas por parte del médico), requieren de un esfuerzo de síntesis que ayude a llegar a un diagnóstico lo más concluyente posible.

Por ello los informes clínicos tienen una estructura pautada que busca la claridad y objetividad, que sea entendida de la misma forma por todos los médicos que se aproximen a ella, y que permita su comprensión independientemente de la caligrafía del médico o de lo escueto de los planteamientos redactados en pocos minutos. La pretensión de una interpretación unívoca es la causa de un lenguaje estereotipado y con una fuerte presencia de tecnicismos convertidos en escuetos acrónimos. Como resultado tenemos una escritura fuertemente críptica que necesita de una serie de conocimientos científicos y gremiales para su descodificación, lo que la convierte en un auténtico argot que no siempre busca tener una alternativa comprensible para el profano, y por lo tanto que suele excluir al paciente del proceso interpretativo.

La univocidad de la lectura clínica a la que hemos hecho referencia, convierte, en cierta medida, a la lectura clínica en una lectura sin lectura, pues el acto lector persigue una conclusión, un cierre definitivo. La relectura de una sintomatología suele ser la consecuencia de una lectura previa errónea o incompleta, y se valora negativamente, pues tras el diagnóstico el médico debe de valorar si su hipótesis es suficientemente cierta (las certezas absolutas son infrecuentes y el diagnóstico suele desarrollarse en el campo lógico de la probabilidad) y sólo podrá pasar al siguiente paso, esto es, al tratamiento de la enfermedad, si la primera lectura le ha ofrecido conclusiones fiables, si no deberá volver a releer o a ampliar el tipo y modo de las lecturas realizadas.

El papel de la lectura clínica cobra una importancia excepcional en el caso de la psiquiatría clínica, fundamentalmente a través del psicoanálisis. La lectura clínica psicoanalítica es un espacio privilegiado de encuentro entre la ciencia y la literatura. Los textos psicoanalíticos suelen ser un verdadero esfuerzo de coherencia y comprensión, que pretenden llegar al conocimiento a través de las relecturas y reescrituras de las historias clínicas y demás textos vinculados a una patología concreta (poemas, memorias, artículos de divulgación). Poniendo como ejemplo más notable el caso Schreber en el estudio de la psicosis, observamos como la investigación y diagnóstico de esta enfermedad está construida literariamente, tomando como hipotexto las Memorias de un neurópata de Daniel Paul Schreber (1903), y desarrollando en torno a él un formidable palimpsesto donde la lectura convierte al libro en “una multiplicidad (...) un agenciamiento, y como tal posee líneas de articulación, pero al mismo tiempo líneas de fuga” citando las conocidas líneas de Guattari y Deleuze.

Quizás esta grandeza de la lectura psicoanalítica está en su conciencia de no ser una ciencia atemporal, sino que los cuadros patológicos que intentan descifrar, son productos culturalmente determinados.

El doctor Baumeyer descubrió entre 1946 y 1949 fragmentos de las historias clínicas de Schreber y pudo acceder al historial de su último internamiento; Niederlan trabajó sus datos biográficos y en 1984 Quackelbee publica una antología comentada de poemas y escritos de Schreber.

Pero la lectura fundamental fue la que realizó Freud a partir de 1910, y que Lacan describe como “el encuentro excepcional entre el genio de Freud y un libro único”. La lectura y análisis de las Memorias se van perfilando con la correspondencia que Freud mantiene con Jung, quien introdujo a Freud en este fabuloso relato de la demencia. Merece la pena citar a Jung cuando comenta en una carta a Freud:

“Me ha causado verdadera emoción y alegría el hecho de que usted sepa honrar como merecen la grandeza del espíritu schreberiano y las redentoras rudezas del lenguaje básico. Continúo estando sumamente intrigado acerca del destino de aquellos hermanos de cuerpo que fueron *supermaravillados* al cielo y por ello fueron designados como los *colgantes bajo Casiopea*. (...). Es un libro digno de ser leído y (...) merece el puesto de honor en toda biblioteca psiquiátrica”

La lectura del texto del texto de Schreber es simultáneamente un acto científico y un acto de placer. Y su complejo mundo intertextual es enriquecido con las aportaciones que el género epistolar va realizando sobre su hipotexto. El axioma lacaniano “el inconsciente está estructurado como lenguaje” y los estudios dedicados a lo imaginario en su articulación con el inconsciente, nos ayudan a entender la importancia de la lectura en la psiquiatría clínica, y el éxito crítico y editorial que tienen muchos de los textos elaborados por personas con dolencias mentales. Es el caso del propio Schreber, pero también de Artaud y de un largo etcétera de escritores cuya escritura no suele ser entendida sin la patología mental que se les asocia.

Pero el papel de la lectura clínica va mucho más allá con el papel terapéutico y redentor que tiene la escritura y la lectura para el paciente. Recientes terapias tienen al libro como fundamento (es el caso, por ejemplo, de la biblioterapia), pero el uso de la escritura como mecanismo para soportar las alteraciones mentales, está fuertemente documentado. Desde los citados Schreber o Artaud, hasta autores como Antonio Negri, Gramsci o Boecio, que escribían simplemente para no enloquecer, para soportar el dolor y el desequilibrio que genera, en estos casos, el encierro carcelario.

Por continuar con el ejemplo de Schreber, se puede leer el auténtico esfuerzo de comprensión que realiza a través de los borradores, anotaciones o diarios previos a la elaboración del texto definitivo. Esta riqueza del manuscrito se debilita en nuestros días con el uso del ordenador para la elaboración textual, que no guarda memoria de los borrones o ampliaciones que hemos realizado al elaborar un texto.

A parte de la lectura que el psiquiatra realiza sobre la producción de Schereber, basado en sus manuscritos y en el texto final (formas de anotación, ideas deslavazadas, paso de las notas sueltas al diario y de ahí a las memorias), está la propia lectura que el enfermo va realizando de sí mismo. Autoconocimiento y distancia crítica fundamentales para un pronóstico favorable en el desarrollo de la mayor parte de las enfermedades mentales. Esta autoexégesis contrasta vivamente con la literatura clínica no psicoanalítica, que hemos descrito en los primeros párrafos como críptica.

● Implicaciones prácticas

Las lecturas clínicas son un punto de encuentro privilegiado entre ciencia y literatura. Tal y como hizo Foucault en el *Nacimiento de la Clínica* podemos asociar medicina e historia de las ideas y darle un enfoque abiertamente terapéutico al acto de la lectura y de la escritura (cualquier lectura lleva implícita una reescritura del texto en el lector). No existe lectura inocente, como recuerda el filósofo, y la lectura clínica es un caso ejemplar de esta evidencia.

● Términos relacionados

Lectura/ Escritura/ Neurociencia/ Historia de las ideas

REFERENCIAS

Caballer García y Vizoso Piñeiro (2005); Desviat, M (2005); Fernández Samos, R (2011); Freud, S. (2001); Goodman, C (1993); Guilañá i Palanques (1997); Kuriyama, Sh. (2005).

(María Carreño López, UAL)

Literatura Fantástica

● Concepto

El término “fantasía” viene del latín *phantasia* (que significa ‘sueño’, ‘idea’) y éste del griego *φαντασία* (que significa ‘aparición’, ‘fantasma’, ‘visión’). Tiene muy diversas acepciones: imaginación, devaneo, sueño, ficción // gana // gusto particular, especial // pretensión pasajera // aquello que no asienta en bases sólidas, sin cualquier realización práctica // utopía // antojo súbito, capricho, apetito amoroso // extravagancia, aberración // opinión, sentimiento, humor // antojo de una cosa poco útil, la propia cosa // adorno, elemento que adorna la parte principal y real de una obra literaria o artística // obra artística, especialmente dibujo o pintura, que el autor ejecuta según su imaginación, sin modelo a la vista, o tomándolo en cuenta en función de su percepción // obra artística de pura imaginación, en que el autor se entrega a los caprichos de su espíritu // Aquello que es fantástico, que se aleja de lo que es común, corriente, generalmente endoso, clásico y que denota intención caprichosa de destacar, diferenciar // divertimento ecuestre y militar entre los árabes // composición musical de forma libre, variación // reunión de tramos de ópera, ópera-cómica y opereta, conectados por algunos compases hechos a propósito // género de piezas teatrales que, por su fabulación y estructura, se integran en una realidad fuera de la verdad y, por lo tanto, del mundo real; sus personajes imaginarios acompañan el sueño poetizado bajo forma literaria en sucesivos apólogos.

Así pues, no todo el mundo tiene la misma idea de qué es *lo fantástico* en la literatura y el arte. Muchos teóricos, como Tororov, L. Vax y otros han pretendido acotar el concepto hablando de distintos grados: *lo mágico* o *maravilloso* en su grado más alto, el mundo de los cuentos de hadas (*lo feérico*), *lo fantástico*, *lo raro*, etc. Por ejemplo, la película de *Los Pájaros* de Alfred Hitchcock no habla de un mundo aparte o *feérico*, ni de algo sobrenatural, sino de una conducta rara de las aves atacando a las personas, improbable pero no imposible. También es importante la propia idea de literatura de la que partimos, si la entendemos al modo de Aristóteles o de los realistas como una *mímesis* o imitación de la realidad, o bien según otros conceptos, como el de *imaginación creadora*, de los románticos. En relación con la literatura infantil, Cubells Salas (1990) adapta estas categorías para subdividir sus géneros más destacados: *lo feérico*, *lo fantástico*, *el realismo fantástico*, *la ciencia ficción* y el *non sense*. Tolkien, por su parte, acuñó un concepto muy apropiado para describir su saga, la subcreación: lo que en verdad sucede es que el inventor de cuentos demuestra ser un atinado “sub-creador”. Construye un Mundo Secundario en el que tu mente puede entrar. Dentro de él, lo que se relata es “verdad”: está

en consonancia con las leyes de ese mundo. Crees en él, mientras estás, por así decirlo, dentro de él. Cuando surge la incredulidad, el hechizo se quiebra; ha fallado la magia, o más bien el arte.

● Análisis

La fantasía en su sentido estricto es la facultad de imaginar algo que no existe, por eso constituye un importante impulso en términos de creación literaria. La fantasía puede ser entendida como un deliberado distanciamiento de lo que entendemos usualmente como real y normal. En el arte, y en particular en la literatura, la fantasía, como actividad representativa, es la base de la creatividad. Sin ella sería imposible a un autor describir escenarios, personajes, diálogos, pensamientos y acciones. Todas las obras literarias tienen cierto grado de fantasía. Mientras más próxima está una obra a la realidad conocida, menos fantásica será considerada por el lector. Así, en una escala hipotética ascendente, *Madame Bovary* estaría más próxima de la realidad conocida que *D. Quijote*; esta por su parte estaría más próxima de la realidad que *Alicia en el País de las Maravillas*.

La Fantasía Épica. Sus orígenes están en la novela Histórico-Legendaria. Si la novela de aventuras se configura como una evasión en el espacio, la novela histórica se construye como una evasión en el tiempo. También aquí la filiación con el Romanticismo es indudable, pues la novela histórica que recrearon los románticos fue más una proyección de sus preocupaciones que una indagación en el pasado. Fruto de ello es el espíritu nacionalista y la “invención” de paladines épicos, al modo de Rob Roy, Guillermo Tell y tantos otros.

Supone, además, una vuelta al Romanticismo porque los románticos preferían novelar sobre la Edad Media y los tiempos bárbaros a hacerlo sobre los tiempos contemporáneos, incluso en el género de espada y brujería. Y no hay que olvidar el componente cristiano, tan propio del Romanticismo, es decir, la mitificación constante: *Quo Vadis*, *Los últimos días de Pompeya*... Y como los románticos, los escritores de historias sobre la Historia no pueden evitar escribir desde unos parámetros cercanos, y si la épica ñoña de la posguerra nos trazaba un Cid de cartón piedra y una conquista imperial de América, las reflexiones actuales (cf. *Adonde llegan las nubes*, de Juana Aurora Mayoral) nos descubren el punto de vista del “otro”, que no es sino la “otra historia”, con lo cual accedemos al carácter polifónico que tiene la literatura de calidad. Por tanto, la novela histórica juvenil se presta a la lectura *diversiva* pero también a la convivencial, en la medida en que nos enseña a convivir empáticamente con seres de otras culturas y mentalidades. Incluso la fantasía épica y el género de espada y brujería nos sumerge en un mundo épico, agonal (*Iliada* de Homero), de valores en conflicto, que ya no es tan simple como el del cuento de hadas. Esto es, Frodo, por poner un ejemplo, no es simplemente un héroe, tal como podríamos decirlo de Pulgarcito, hay en él una construcción literaria del personaje y por eso la lectu-

ra ética, por ejemplo, en torno a las decisiones que tienen que tomar a lo largo de la obra, ilumina gran parte de los aspectos de la obra.

● Implicaciones prácticas

La frontera entre lo que pertenecía al ‘mundo de la fantasía’ y aquello que realmente existe es, a veces, tenue y difícil de demarcar. Esta relatividad hace que ese ‘alejamiento’ de lo real pueda ser condicionado por características propias del destinatario. Aunque los acontecimientos relatados pudieran ser integrados en la categoría de ‘real’, el desconocimiento de esos hechos puede llevar al lector a interpretarlos como propios del universo de la imaginación, de la fantasía. La fantasía moderna creó muchos subgéneros tales como la *ficción científica*, la *dark fantasy*, el *horror*, pero sin conexión clara con el folclore o con la mitología, aunque la inspiración en estos temas continúe.

Transliteracidad y transmedialidad. Las lecturas fantásticas se prestan especialmente a prácticas de transliteracidad: el caso más obvio es el de Tolkien, cuya saga *El Señor de los Anillos* ha sido objeto de diversas recreaciones intermediales (Jenkins), formando auténticos *conjuntos transficcionales* (Saint Gellais) que van del libro a la película o de los mapas a los videojuegos. Pero la sociedad no puede ser un depósito pasivo de todas estas nuevas prácticas de lectura y escritura que surgen al amparo de la Red, de la industria audiovisual o de la cultura mediática y donde, sin duda, hay un grado reconocido de interés puramente comercial y una cierta anarquía o fragmentación. La sociedad, y en particular el mundo educativo y cultural, debe ser permeable a estas prácticas para lograr los objetivos y competencias básicas que promueven, así como han de contribuir a educar en la alfabetización crítica de estos lenguajes y formatos; lo importante es alcanzar que los estudiantes sean capaces de construir por ellos mismo el conocimiento y de ser ciudadanos libres y polialfabetizados.

Bibliotecas fantásticas. Entre las experiencias relacionadas con este ámbito, cabe destacar la Biblioteca Fantástica de Wetzlar (Alemania), biblioteca especializada radicada en la ciudad alemana de Wetzlar (<http://www.phantastik.eu>); tiene más de 130.000 libros, enciclopedias, revistas de todos los géneros fantásticos (ciencia ficción, fantasía, mitología, terror...) así como materiales no librarios (cd-rom, vídeo, cómic...).

● Términos relacionados

Imaginario, Ficción, Mitología, Literatura Fantástica

REFERENCIAS

Bastos, G. (1999); Hume, K. (1984); Machado, J. P. (1991); Rodari, G. (2002); Cubells, F. (1990); JACKSON, R. 1986; ROAS, D. 2001; TODOROV, T. 1970; WELLEK, R. y WARREN, 1969.

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Fantasia_\(g%C3%AAnero\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Fantasia_(g%C3%AAnero))

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Universo_paralelo_\(fic%C3%A7%C3%A3o\)#Usos_na_fantasia](http://pt.wikipedia.org/wiki/Universo_paralelo_(fic%C3%A7%C3%A3o)#Usos_na_fantasia)

<http://pt.wiktionary.org/wiki/fantasia>

<http://www.etimo.it/?term=fantasia>

(Armando Mesquita, UTAD)

L

Mediadores de Lectura

● Concepto

En la creación de hábitos lectores, sobre todo en los periodos de la infancia y la adolescencia, es muy importante la figura del *mediador*, papel que suelen cumplir adultos con perfiles específicos (padres, maestros, educadores sociales, trabajadores sociales o bibliotecarios, aunque, en buena lógica, deberíamos considerar también como tales a los editores, a los autores o a los libreros). Debe entenderse la figura del *mediador de lectura* como un puente o enlace entre los libros y los primeros lectores, que propicia y facilita el diálogo entre ambos.

El *mediador* fomentará las primeras tendencias lectoras, consolidándolas con las estrategias más adecuadas en cada momento. Su trabajo es esencial, pero también complejo (particularmente en el ámbito escolar), entre otras razones porque deberá trabajar con lecturas de diverso tipo, con las que pretenderá lograr diversos objetivos: información, instrucción, diversión, imaginación, etc., lo que no deja de provocar ciertas confusiones.

El *mediador* de lectura debe formarse a lo largo de un proceso largo, organizado, coherente y comprometido, en el que se unirán conocimientos generales y específicos, competencias profesionales, espíritu crítico, capacidad para la intervención comunicativa, creatividad, criterios socializadores, humanismo y capacidad para entender y atender la diversidad cultural.

● Análisis

M

El *mediador*, sobre todo si es docente, no debe olvidar que hacer lectores en el ámbito escolar tiene una serie de dificultades, cuyo conocimiento le ayudará a superarlas en muchos momentos; las causas que provocan esas dificultades son variadas: desde el aprendizaje de los mecanismos lecto-escritores como una actividad mecánica, sin la necesaria atención a los aspectos comprensivos, hasta la excesiva “instrumentalización” escolar de la lectura, pasando por las diferencias en los niveles de adquisición de la lengua de expresión y en experiencias lectoras previas de los alumnos, o por la consideración social de la lectura como una actividad seria “aburrida”, o por la falta de ambiente de lectura en el entorno extraescolar del niño.

En esos casos, el *mediador* cumple el papel de primer receptor del texto, siendo el lector infantil el segundo receptor, algo que es fácil de percibir en la Literatura Infantil,

porque es una literatura que se dirige a unos lectores específicos (vid. Lluch, 2003: 28). El *mediador* facilitará ideas y caminos para realizar las lecturas, también para elegir las, porque el destinatario de las mismas es todavía un ser en desarrollo, con poca experiencia de contacto consciente con los textos literarios (su experiencia se suele limitar a la literatura oral), y con una pequeña competencia enciclopédica.

Pero el *mediador* de lectura no es un mero *promotor* de la misma (esta figura pertenece más al ámbito institucional o administrativo) ni tampoco un mero animador (una figura técnica válida para un momento concreto de la mediación, pero no para todo el proceso que requiere). Lo entenderemos mejor si pormenorizamos las principales funciones del *mediador* en lectura:

- 1ª. Crear y fomentar hábitos lectores estables.
- 2ª. Ayudar a leer por leer, diferenciando claramente la lectura obligatoria de la lectura voluntaria.
- 3ª. Orientar la lectura extraescolar.
- 4ª. Coordinar y facilitar la selección de lecturas según la edad y los intereses de sus destinatarios.
- 5ª. Preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura.

● Implicaciones prácticas

No todo el mundo cree en la conveniencia de que exista el *mediador de lectura*, ya que la decisión final en la elección de un libro la debe tener siempre el lector, pero una intervención mediadora fundamentada aportará soluciones ante las dudas y facilitará la decisión en la elección de la lectura adecuada en cualquier de los ámbitos clave de la lectura y, por tanto, también de la mediación lectora:

- a) *La familia*: el entorno más inmediato en que transcurren los primeros años de la vida y el lugar idóneo para el descubrimiento de la palabra por medio de la oralidad; un ámbito que no conlleva el aprendizaje de la lectura de las palabras escritas, y en el que la responsabilidad es de los *padres*.
- b) *La escuela*: un ámbito de obligatorio cumplimiento, en el que se aprende a leer las palabras escritas y se empieza a entender el significado de esas palabras. Es el ámbito de la primera lectura comprensiva. La responsabilidad es de los *docentes*, pero sin que los padres deban permanecer totalmente al margen.
- c) *La biblioteca*: a diferencia de los anteriores, es un ámbito indirecto, porque el acceso a ella es, y debe ser, voluntario, aunque el acceso a la biblioteca puede realizarse en busca de lecturas placenteras (ocio) o en busca de lecturas instrumentales (estudio), pero siempre por iniciativa propia. La responsabilidad es de los *bibliotecarios*. La biblioteca es patrimonio de una comunidad; en ella los lectores aprenderán a compartir y respetar los bienes comunes: libros y otros materiales a disposición de todos los usuarios.



● Términos relacionados

Promoción de la lectura/ Mediación lectora/ Fomento de la lectura

M

REFERENCIAS

Cerrillo, P. C. 2007; Lluch, G. 2003.

(Pedro C. Cerrillo, UCLM)

Oralidad

● Concepto

El término *oralidad* se recoge, en el Diccionario de la lengua española de la Real Academia, en una única acepción *calidad de oral* y se señala como un avance de la vigésima tercera edición del diccionario (consultado el 1 de mayo de 2012); y el término *oral*, acepción 1 adj., *que se manifiesta o produce con la boca o mediante la palabra hablada*. Estas acepciones conducen a las culturas primitivas donde el valor de la palabra es sagrado y ritual, ya que se vincula a las preocupaciones básicas de la existencia.

Todavía hoy pervive en culturas rurales la curación por la palabra, mediante oraciones acompañadas de ensalmos que se difunden verbalmente de generación en generación. Y la épica primitiva es en principio oral y después ha sido fijada por la escritura, por ejemplo *El Ramayana*, *La Odisea*, *La Biblia...* de ahí que en la oralidad y en el surgimiento de la escritura, los textos orales sean tan necesarios para entender al hombre capaz de crear y de integrarse en lo popular, que implica la noción de pueblo como tradición, como grupo humano poseedor de sensibilidad y memoria para recoger, transcribir, fijar, guardar, analizar y transmitir, todo lo cual se erige en el núcleo central de trabajos de investigación sobre folclore, géneros discursivos y géneros literarios escritos que se pueden estudiar desde el análisis lingüístico-literario, desde la interculturalidad y desde la intertextualidad.

La *oralidad* es un vehículo de transmisión cultural y un sistema de comunicación, ya que se necesita la voz y el gesto de quien habla, canta o cuenta en un espacio y en un momento del tiempo con el fin de que se le escuche, se le entienda y se le interprete por unos oyentes, a quienes el que habla se dirige y tiene en cuenta. Bajtín (1953) llamó la atención sobre la oralidad negada a través del binomio opositivo texto oral/texto escrito, que ha privilegiado el segundo como único enfoque del estudio del discurso y en su estudio de Rabelais y su contexto histórico vinculó el análisis literario con el folclore ofreciendo brillantes teorías sobre la dinámica de las culturas populares. La oralidad es universal; Zumthor (1991) señala que la oralidad no significa analfabetismo, sino supervivencia, resurgir de algo anterior. No hay oralidad en sí misma, sino múltiples estructuras de manifestaciones simultáneas, que cada una en su propio orden ha llegado a grados de desarrollo desiguales. No cabe hablar, pues, de la oposición entre oralidad y cultura escrita, sino, al contrario, de una situación de interacción y mezcla de ambas.

● Análisis

Apoyándonos en las teorías de Zumthor (1991) y Ong (1987) se distinguen tres tipos de oralidad:

1. Una *oralidad primaria e inmediata o pura*, sin contacto con la escritura, propia de personas, que solo han tenido una cultura oral.

2. Una *oralidad mixta*, que coexiste con la escritura y que según el modo de esta coexistencia puede funcionar de dos maneras: como tal (*mixta*) cuando la influencia de lo escrito permanece externa a ella (por ejemplo, en nuestros días en las masas iletradas del tercer mundo) o como *oralidad segunda* que se (re)compone a partir de la escritura y en el seno de un medio donde esta predomina sobre los valores de la voz en el uso y en la imaginación.

3. Una *oralidad mediatizada*, por tanto diferida en el tiempo y en el espacio. Ong (1987) trata, en este sentido de la relación indisoluble oralidad/escritura, a la que esta última nunca podrá sustraerse debido a que en todos los mundos que descubre la escritura, aún vive la palabra... Señala, además que la escritura, la imprenta y la computadora son, todas ellas, formas de tecnologizar la palabra, al mismo tiempo que reivindica la importancia de la oralidad como parte del discurso total de la cultura caligráfica técnica.

Las ideas de Ong (1987) responden al hecho de que la oralidad y la escritura forman parte integral de la evolución moderna de la conciencia hacia una mayor interiorización y una mayor apertura. Si bien el retorno a un estado de *oralidad primaria* es imposible, Ong (1987) legitima la oralidad como categoría fundamental e indispensable de la interacción humana. Enfoques críticos recientes resaltan que el punto de partida imprescindible para reconocer e incluir la voz del *otro*, frecuentemente asignado al segundo término de la oposición binaria (oralidad/escritura) es insuperable y arbitrario, aunque insiste Ong en que la oralidad no es un ideal, y nunca lo ha sido; enfocarla de manera positiva no significa enaltecerla como un estado permanente para toda cultura, pues el conocimiento de la escritura abre posibilidades para la palabra y la existencia humana que resultarían inimaginables sin ella.

● Implicaciones prácticas

En el mundo actual *letrado* la literatura oral convive con la cultura escrita, audiovisual e informática. Hoy consultamos múltiples recopilaciones y antologías de leyendas, cuentos, romances, fábulas, etc. que o se han transcrito fielmente, o se han sometido a procesos de reelaboración artística y literaria o las han creado los escritores, aunque bebiendo en las fuentes de la tradición popular. De esas tres formas llegan hasta nosotros. Incluso la informática, la red ayuda a conocer y encontrar con rapidez numerosas *versiones* y *variantes* de cualquier género oral, para poder trabajar en las aulas en los diferentes niveles educativos; son etnotextos aprovechables (aunque, no fiables en su totalidad por no

indicar, en ocasiones, lugar de recogida, fecha de nacimiento y nombre y apellidos de los informantes) como elemento de comparación de las versiones que los estudiantes conocen; unas, han sido recogidas por vía oral en el ámbito familiar y evocadas en su memoria; otras, conocidas en el medio escolar a través de antologías y libros de lecturas, donde se incluyen géneros orales recreados por escrito. Por esta razón cuando se propone algún *trabajo de campo* (investigación in situ) los estudiantes han de partir de los conocimientos previos literarios aprendidos en familia o en lugares de juego, mediante los cuales se ha acentuado con el tiempo, la interacción humana que rodea el proceso de la tradición popular y el hecho literario.

Es difícil en estos tiempos pensar en el texto oral como texto no escrito, pues incluso cuando se dirigen *trabajos de campo* para recopilar materiales orales, en el momento en que se transcriben, estamos fijando la lengua en un instante de su historia, sincrónicamente, a través de las manifestaciones de hablantes individuales que presentan un estilo diferente al de los textos escritos.

El estilo oral posee rasgos especiales: imprevisibilidad, espontaneidad, soltura, economía sintáctica, reiteraciones, vulgarismos, localismos, dialectalismos, arcaísmos, vocativos, diminutivos, adjetivos, comparaciones, metáforas, dichos, expresiones, etc. (propios del lugar de nacimiento del narrador que forman parte de su idiolecto), fragmentarismo (semánticamente, texto no acabado), integración de códigos lingüísticos (vulgares y cultos), paralingüísticos como rasgos suprasegmentales (entonación, ritmo, tono de voz, pausas, etc) y elementos cinéticos (movimientos corporales conscientes o inconscientes con valor comunicativo) y proxémicos (el espacio en la comunicación lingüística, la cercanía o el alejamiento entre el que habla y quienes escuchan; las posturas, el contacto físico, ausente o presente, etc.). Todo lo cual es básico en el análisis del habla de los lugares de nacimiento y vida de los informantes y enseña mucho sobre la competencia retórica adquirida por el hablante mediante la literatura oral, algo que se estudia posteriormente en la escrita. Además para que todos estos rasgos se integren entre sí, hay que filmar y grabar a los informantes, con el fin de que no se pierda ningún detalle oral o gestual que afecte al discurso.

Es preciso, con posterioridad, analizar las manifestaciones literarias narrativas que se dan en el transcurso de la vida del hombre, así como sus creencias, fiestas y diversiones, muchas de las cuales dan lugar a otros tipos de géneros orales (romances, juegos, cantos, sucedidos, anécdotas, leyendas, cuentos...) y además, hay que dar una interpretación lo más fiel y exacta posible de las narraciones orales que se encuentren.

Pastores, guardianes de casa de campo, vendimiadores, recolectores de aceitunas, segadores... son una fuente inapreciable en todo tipo de recopilación. Cualquier término o expresión popular, se analizará después de la recogida y transcripción. Desde las cien-

cias naturales, realizando trabajos sobre plantas medicinales, sus denominaciones, sus ritos...; desde la filosofía, a través de los refranes; desde la religión y la historia mediante el análisis de creencias, fiestas, cofradías, hermandades, oraciones, leyendas...

Hay que convertir las aulas en *microespacios de recepción, investigación, narración, creación y recreación literaria individual y colectiva*, que liberen la expresión y den lugar a un goce estético, lo que se logra programando actividades que supongan un reto para los estudiantes por su carácter motivador o estimulador y procurando mantener posturas abiertas y participativas. Consideramos, siguiendo a Zumthor que el acto de la información es único y «nunca exactamente reproducible» (1989).

● Términos relacionados

Folclore/ Escritura/ Transmisión/ Rito/ Literatura Oral/ Literatura de autor

REFERENCIAS

Bajtín, M. 1997, 1974; Morote Magán, P. 2010; ONG, Walter, J.1987; Zhumthor, P. 1989, 1991.

(Pascuala Morote Magán, UV)

Paracosmos

● Concepto

Término introducido por los psicólogos Silvey y Mackeith (1988). Paracosmos es, en sentido restringido, un tipo de fantasía infantil que se caracteriza por tener una estructura completa, y mediante la cual el niño dibujando, escribiendo, dramatizando, da vida a universos cerrados, paralelos a su vida real, de ahí el nombre, *Para-Cosmos*, mundo paralelo o al lado de (preposición *Para*). El *Paracosmos* en sentido amplio es el mundo que el niño crea mediante el juego, y es en este doble sentido (como imaginación infantil y literario, y como mecanismo didáctica y de creatividad) el que más nos interesa y que iremos mezclando en nuestro análisis. Es decir, los paracosmos son paradigmas de *juegos de ficción*, que no precisan objetos, juguetes (el juego no se realiza sólo con juguete sino a menudo es una actividad mental, inmaterial)

Así pues, el paracosmos es una *forma de fantasía infantil* estructurada que luego se correlacionará con géneros literarios/folklóricos específicos, como el mito fundacional, la saga, los relatos de viajes o la fantasía épica, y, en términos de lenguaje hipertextual, con un modo narrativo novedoso, la hiperficción. El denominador común es la actividad imaginativa, que en el niño son descritas como fantasías infantiles, y que son abordadas desde distintas conceptualizaciones (*mundo imaginario, lugares imaginarios, geografía mítica, fantasías infantiles, ultramundo, realidad virtual, "map story", mitogénesis, saga, etc.*).

● Análisis

Son rasgos de los *paracosmos*: a) Hibridación de géneros y estructura elástica, de texto libre (Vansina), con suspensión de las *marcas de cierre*, que permite una narración ensanchada, y equidistante entre el cuento, la novela, la leyenda... o sea, ficción en grado cero, archirrelato, o *ficción especulativa*, a caballo entre géneros como la fantasía, la ciencia ficción, el terror o lo histórico-legendario; b) Imágenes cosmológicas, relación con el mito fundacional o etiológico, que se evidencia en la creación de un mundo autoconsistente, una toponomástica propia, etc. c) Iconotextualidad, concurrencia del texto con elementos icónicos, tales como el apoyo en mapas, árboles genealógicos, etc.) Imágenes culturales o arquetipos recurrentes tomados de la mitología indoeuropea (Dumézil)

Los Nexos entre la literatura tradicional, la literatura fantástica y la literatura infantil y juvenil se evidencian en la explicitación de mundos imaginarios a través de representaciones icónico-verbales que toman la forma de paracosmos. El paracosmos es un *constructo* a caballo entre el imaginario individual, literario y folklórico.

Los paracosmos preseleccionan un lector modelo capaz de leer libros muy largos y capaz de relacionar y abstraer de datos o trozos concretos. Provocan lo que se ha llamado “recepción productiva”, de ahí la gran cantidad de fans. La lectura diversiva y de imaginación de un paracosmos es la antesala de la lectura estética, pues su carácter simbólico /cosmológico promueve la lectura abierta y literaria de interpretación y producción, de modo que los paracosmos se abren a la recepción de un mundo imaginario, que es réplica o variante de mitos universales. Lejos de ser extravagancias o meras distracciones, su creación, como acicates de la imaginación, se apoya en el uso artístico de la palabra, objeto de la educación literaria, y está en síntesis con la imagen y otros códigos, puestos de evidencia por el cine. Por tanto, sirven para una educación estética globalizada.

Así pues, como dice Luis VIX, el experto en literatura fantástica, el imaginario popular, el imaginario individual y el imaginario literario coinciden en una gran proporción, y el paracosmos, como patrón formal, texto elástico y tendente a la narración no lineal, y temática, con su cercanía al imaginario simbólico indoeuropeo, sería una buena muestra de ello, y por eso se superpone a géneros y corsés temáticos concretos. Véase el libro de A. Manguel y G. Guadalupi, *Guía de Lugares Imaginarios*, un auténtico catálogo de estos sueños de ficción o paracosmos, donde se mezclan mitos, leyendas, narraciones de escritores y otras muchas fuentes, como las utopías.

La Fantasía sirve para “domesticar” la realidad. Applebee nos da la clave para entender la función de la fantasía en el niño, como exploración y conceptualización hipotética y experimental del mundo. El que un árbol o un animal o un panecillo hable (cf. *Frau Holle*, de Grimm), por ejemplo, ya no supone en el niño desde los 5 años una creencia absoluta en la realidad de este mundo feérico sino un “mundo alternativo”, con propiedades alternativas, que lo que mismo que hace el escritor de sagas y literatura fantástica para jóvenes. Igual que en Alicia, la suspensión del criterio o de la sanción de realidad de los mundos, es lo que permite ir de un lado al otro del “espejo” y contrastar los seres, conductas y marcos que existen en cada uno de los ámbitos. Linda Degh lo describe a propósito de las leyendas urbanas: si en el folklore tradicional la diferencia entre cuento y leyenda era el criterio de narración verídica, lo propio del nuevo género es que este criterio queda en suspensión, sin que ello “arruine” lo que importa, la composición de la historia, sea real, totalmente inventada o a medias. En los paracosmos esta libertad de construir mundos o escenarios desligados del determinismo de lo real (Savater 2008) es aún más intensa que, por ejemplo, en la novela de aventuras.



● Implicaciones prácticas

El interés didáctico de los paracosmos. Como mundo imaginario, suponen la materialización de la idea romántica de la imaginación creadora (Bowra); promueven los nuevos alfabetismos (se apoyan en visualizaciones, que son algo más que una hoja de ruta del lector, son dibujos o cartografías cosmológicas que marcan los escenarios) y favorecen lo que se ha llamado “ficción cartográfica”; acostumbran a una lectura no lineal mucho más elástica, pues sus universos se extienden en sagas o narraciones seriales donde se suspenden las marcas de cierre (Lázaro Carreter); los paracosmos preseleccionan un lector modelo capaz de leer libros muy largos (cf. H. Potter) y capaz de relacionar y abstraer de datos o trozos concretos, lo cual implica un lector capaz de una lectura extensiva y episódica a la vez. En suma, la lectura diversiva y de imaginación de un paracosmos es la antesala de la lectura estética, hasta el punto de que ayudar al alumno a construir mundos imaginarios completos y revestirlo de características literarias, es un buen ejercicio de creación de modelos narrativos.

Vasos comunicantes y compleción. Los paracosmos no se pueden desligar de sus géneros-fuente, como el mito, el cuento de hadas, el cuento fantástico o el mito fundacional. De hecho un paracosmos adquiere en un niño la forma equivalente a una cosmogonía en un pueblo. El mito es, en efecto, la base que organiza un paracosmos, siempre hay un hecho fundacional, como La Guerra del Anillo en el paracosmos que sustenta *El señor de los anillos* de Tolkien, y por eso estos géneros son todos vasos comunicantes. Otro rasgo sobresaliente es su tendencia a elaborar un mundo con todos sus elementos: se traza en

detalle *un mundo imaginario completo*, con su cartografía, mapas, nombres, ríos, razas... Nos sumergimos así en la narración de espacios y tiempos míticos, en un territorio simbólico que nos produce placer, el placer de la experiencia de esos *mundos posibles*.

Significado social. Juego como actividad social, como intercambio o negociación del significado, jugar es sentirse parte: de hecho los paracosmos dejan de ser fantasías extravagantes individuales de la infancia para ser historias compartidas a menudo en forma de sagas o historias épicas juveniles. Por tanto, tienen un sentido comunitario: el paracosmos tiende a contarse, a transmitirse aunque sea en un círculo reducido (cf. filme *Criaturas Celestiales*), y cuando se comunica el mito se va completando y modificando, ahormándose al grupo (creación colectiva, fan fiction).

Los paracosmos en el aula, Beatriz Osés. La escritora y profesora Beatriz Osés (2011) explica su aprovechamiento didáctico al respecto: Los paracosmos permiten la génesis de una topografía imaginaria, la construcción de una nueva geografía, de una ficción cartográfica, la unión de lo icónico y lo textual, la aparición de razas, comunidades y seres vinculados a estas regiones de la imaginación; favorecen la invención de otros códigos, usos y costumbres, la aparición de bestiarios, de otras formas arquitectónicas... Se caracterizan, desde un punto de vista general, por la suspensión de marcas formales, la intertextualidad, las posibilidades de expansión del relato, la iconotextualidad, la hibridación de géneros y la complejidad derivada del gran número de personajes, espacios y tramas. En la actualidad, trascienden la literatura y abarcan otros géneros y códigos: cine, cómics, videojuegos y se han extendido de forma masiva a través de Internet y de otros medios de comunicación (...)

Desde el área de Lengua y Literatura, la creación de paracosmos con alumnos de ESO se aborda a partir de distintas actividades de complejidad progresiva que ofrecen propuestas y orientaciones para desarrollar la creatividad, emplear recursos estilísticos, ampliar el léxico y mejorar la expresión oral y escrita. El primer paso consiste en elegir un lugar, un material y un nombre para esa región invisible. Se propone después a los alumnos que describan de manera poética distintos elementos que pudieran integrar su lugar imaginario: calles, edificios, ventanas, luces, tejados, escaleras... a través de las dos fichas de trabajo tituladas: Metáforas Urbanas. A partir de ellas nacen figuras como: "Las luces recuerdan a luciérnagas mecánicas", "Las calles se asemejan a una gruesa serpiente de color grisáceo", "Samago parecía una alfombra enorme de brisa oscura y fría", "A veces, las líneas de las escaleras resultaban caracoles abandonados, otras, remolinos de sal".

● Términos relacionados

Imaginarios / Franquicia / Universo de ficción

REFERENCIAS

Cohen D. y Mackeith S. A. 1991; Dumézil G. 1977; García Rivera, G. 2001 y 2002; Manguel A. y Guadalupi G. 1992; Martos Núñez E. y García Rivera G. 2000; Matute, A.M. 2003.

Silvey, R. Y Mackeith, S. 1988; . [Martos García](#), Alberto E. 2009.

(Gloria García Rivera, UEX)