



# LEER Y ESCRIBIR EN LA ERA DE INTERNET:

## problemas y desafíos de la cultura escrita

Antonio Castillo Gómez

**RESUMEN – *Leer y escribir en la era de internet: problemas y desafíos de la cultura escrita.*** Este texto reflexiona sobre abundante tecnología que está al alcance de la mano de algunos pocos en nuestros días, en los que vemos a la cultura “tradicional” enfrentar problemas que deberá superar para desarrollar su verdadero papel. Observamos niños, jóvenes y adultos siendo bombardeados por medios audiovisuales de información y educación, que tienen profundas dificultades para conseguir utilizar correctamente los códigos del sistema tradicional de aprendizaje, basado en la lectura y en la escritura; muchas veces pobremente reducidos a un libro de texto o a una disciplina específica. No es la intención decir que todo lo que sea interactivo, virtual o no tradicional es demoníaco; hay un universo que se abre inmenso y prometedor a través del uso inteligente y conciente de los medios audiovisuales y su asociación lúcida con los elementos que forman la base de nuestra antigua cultura escrita.

**Palabras clave:** *lectura, escritura, alfabetización, internet, televisión.*

**ABSTRACT – *Reading and writing at internet age: problems and challenges of written culture.*** This paper is a reflection on the abundance of technology that is available to a few people nowadays, and what we see happening to the “traditional” culture, which is facing problems to fulfill its true role. We observe children, youngsters and adults being bombarded by audiovisual means of information and education, and having serious difficulties to use the codes of traditional learning correctly, which were based on reading and writing; often reduced to a text book or a specific subject. It is not our intention to say that all that is interactive, virtual or not traditional is demonic; there is a universe that opens widely and promisingly through the intelligent and conscious use of audiovisual means and its lucid association with the elements that form the basis of our old written culture.

**Keywords:** *reading, writing, literacy, internet, television.*

Me referiré<sup>1</sup>, para empezar, a los datos más sobresalientes y al tiempo inquietantes de un reciente estudio sobre el consumo de televisión en los hogares catalanes, elaborado por el Consejo Audiovisual de Cataluña (CAC). Cabe notar que, en la parte que afecta a los niños con edades comprendidas entre 4 y 12 años, dicho informe concluye que pasan 990 horas al año frente al televisor y algunas menos, 960, en la escuela. Semanalmente, el consumo infantil de televisión equivale a 19 horas que ascienden a 30 con las 5 dedicadas a los videojuegos y otras tantas al ordenador (*Llibre blanc*, 2003).

Una conclusión similar es la que se extrae de otra investigación sobre *La situación social de los jóvenes en Andalucía*, realizada por el Instituto de Estudios Sociales de dicha Comunidad Autónoma, donde se apunta que los jóvenes andaluces pasan una media diaria de 2,37 horas frente al televisor y 1,16 delante del ordenador, que aumentan durante el fin de semana. En cuanto al tiempo semanal destinado a los libros y a la lectura, un 31,5 por ciento de los hombres y un 44,2 de las mujeres le dedicaría entre una y tres horas, si bien dichos porcentajes serían respectivamente del 36 y 51 por ciento en la franja de 26 a 30 años (Fernández & alii, 2003, p. 191-197).

Es obvio que toda estadística tiene un punto de simplificación y que en ese cálculo se acumulan tiempos vacacionales en los que la escuela descansa en el cumplimiento de su misión. No obstante, dichas cifras sugieren distintas interpretaciones y maneras de analizarlas. Al hilo de ellas algún programador de Televisión ha señalado la conveniencia de que la escuela eduque también a los niños en el consumo de cuanto pueden recibir a través de ese canal. No dudo de que así debiera ser y de que tal objetivo deba estar presente en la planificación de la enseñanza desde sus comienzos. Vivimos en un mundo lleno, invadido, de imágenes y ciertamente es oportuno que aprendamos a analizarlas críticamente, que no demos la espalda a este universo de comunicación por mucha que sea nuestra devoción a la cultura escrita.

Queramos o no, nuestros hábitos de ocio están en mayor medida presididos por las informaciones, conocimientos y distracciones que recibimos a través de los canales audiovisuales. Hablando del reinado de este medio, meses atrás, Umberto Eco publicaba un esclarecedor artículo denunciando las perversiones del régimen mediático. Decía en él que éste se caracteriza por una cierta aceptación del disenso expresada a través de los canales escritos (prensa, libros, etc.), a sabiendas de que tan sólo uno 10 por ciento de la población se vale regularmente de ellos, mientras que la inmensa mayoría se informa a través de la televisión. De ahí el interés político por su control, del que sobran referencias en la historia más reciente (Eco, 2004).

Es evidente que los canales audiovisuales resultan más amistosos, cómodos y accesibles en la medida que exigen menos esfuerzo. Las características del tiempo que vivimos parecen confirmar que el *homo videns* desplaza cada día más al *homo legens*. Hablando de las diferencias entre uno y otro, entre una

forma y otra de información y conocimiento, el lingüista italiano Raffaele Simone (2001, p. 91-101) ha establecido la siguiente cadena de items:

- a) La modificación del ritmo cognoscitivo, con dos consecuencias fundamentales: por un lado, su intensidad, que va del más pausado de la lectura al más veloz de la visión; y por otro, la implicación del sujeto, pues mientras que en la lectura somos nosotros quienes controlamos el proceso en la visión estamos obligados a seguir la cadencia impuesta por el emisor;
- b) La capacidad de corregir lo que leemos, es decir de detenernos a resolver una duda o a repensar una frase; frente a la imposibilidad de hacer lo mismo cuando contemplamos una película;
- c) Las referencias enciclopédicas. Cada texto que leemos remite a otros a los que podemos acudir estableciendo así una cadena de conocimientos, que, sin embargo, no es precisa en el caso de los productos audiovisuales, donde no cabe la misma posibilidad de llevarlo a cabo por la inmediatez del acto receptivo. Distinto, por supuesto, puede ser el caso de ciertas aplicaciones del video;
- d) La convivialidad. Si la lectura es, en general, poco convivial por cuanto se suele producir en soledad y silencio; los productos audiovisuales se prestan a ser vistos junto a otros e incluso realizando otra actividad;
- e) La multisensorialidad. Este rasgo es propio de la cultura audiovisual y menos relevante en el caso de la lectura donde los sentidos físicos puestos en funcionamiento son menos;
- f) La iconicidad. Obviamente la imagen es más icónica que la palabra dado que es mucho más explícita la correspondencia entre el significado y el significante. Salvo que esté alterada, la fotografía de un niño se le parecerá siempre más que cualquier descripción literaria, si bien ésta permite liberar otros recursos de la imaginación;
- g) La citabilidad. Un texto se puede citar, se establece una relación con él que puede valernos en otras circunstancias; en tanto que este rasgo es menos notorio con las imágenes, aunque también podemos apoyarnos en ellas para formular nuestros razonamientos;
- h) Afabilidad o amistosidad. Tiene que ver con la facilidad del acceso a cada medio, mayor cuanto menos den que hacer como suele acontecer con muchos de los productos audiovisuales.

El nivel de cumplimiento de unos rasgos u otros marca el contraste entre el *homo legens* y el *homo videns*; esto es, entre un tipo de inteligencia asentado en la visión alfabética y otro en la no-alfabética, que parte del presupuesto de que es más fácil mirar que leer. Aserto este muy a tener en cuenta al valorar el papel de la cultura escrita y de la educación en la sociedad actual. Por eso, como ha sostenido Giovanni Sartori (1998, p. 47, 55), el problema respecto a Internet no está en determinar si producirá o no un crecimiento cultural, cuanto en que el

niño que se inicia con la televisión después no está igualmente preparado para la abstracción, puesto que accede a la Red con una capacidad de conocimiento atrofiada y sin las herramientas básicas para hacer un uso racional de ella. Tal merma se deja notar en la apropiación acrítica que se hace de muchos de los materiales «colgados» de la Red, máxime dada la libertad de publicación que existe en ésta y la general inexistencia de unos mínimos controles de calidad sobre los contenidos.

Vivimos así en un mundo de paradojas donde, por un lado, se asiste a una continua penetración de la cultura audiovisual, y por otro, es evidente que nuestra vida cotidiana está permeada por la cultura escrita, como ha señalado la historiadora de la tecnología Ruth Schwartz-Cowan. Dice ella que basta atender a nuestro diario devenir para constatar la presencia de la escritura cuando llegamos a un acuerdo, intercambiamos propiedades o cuando compramos algún producto. Así mismo redactamos leyes y normas para regular el comportamiento social; escribimos nuestros pensamientos y reflexiones más íntimas en el espacio de un diario, ahora también en Internet; o nos comunicamos con nuestros seres queridos, amigos, compañeros y colegas mediante cartas o correos electrónicos (Cfr: Kalman, 2003, p. 4). Incluso, aunque siempre se recuerde lo poco que se lee, es evidente que el libro desempeña una función importante en nuestra sociedad. En medio del magma audiovisual aún son muchos los resquicios y ecos de la mentalidad letrada, de una cultura construida en torno al altar de la escritura, sin eludir las contradicciones y exclusiones inherentes a ésta (Castillo, 2004ab).

Sin demonizar cada criatura audiovisual, urge pues que nos preguntemos sobre el papel de la escritura y lo escrito en este contexto. Sobre todo cuanto tan reiterados y ampulosos son los planes que rodean la introducción de los ordenadores en la escuela o los proyectos de instalar conexiones a Internet en las bibliotecas públicas, por no hablar de otros que tienen más que ver con el desarrollo de un modelo de biblioteca que sea a la vez un centro de recursos para el aprendizaje. La biblioteca, en efecto, ya no se puede concebir como una simple colección de volúmenes sabiamente administrados por los “guardianes de las palabras”, sino que debe avanzar hacia espacios más interactivos donde converjan diversas modalidades de servicios y recursos (libros, revistas, mediateca, etc.). De igual modo, la escuela no puede estar ajena a Internet y, es más, junto a otros servicios públicos, debe asumir la reducción de la brecha digital que separa a los países pobres de los ricos, a las zonas rurales de las urbanas y a las personas sin recursos de aquellas que los tienen. Algunos experimentos de implantación de Internet en entornos desfavorecidos o en países de escasa alfabetización así lo señalan. Anoto aquí el proyecto llevado a cabo durante el año 2000 en la escuela primaria Madantoosi del poblado rural Raebareilly Uttar Pradesh, en el norte de la India, un lugar donde nadie había tenido la oportunidad de ver y tocar un ordenador. Al introducir uno en una escuela los niños inicialmente mostraron alguna dificultad de aprendizaje pero

inmediatamente aprendieron a utilizar el ordenador durante las horas de clase. Ciertos profesores se dieron cuenta de su potencial para la enseñanza y los padres lo valoraron muy positivamente, pues como dijeron algunos de ellos: “mi hijo tiene lo mismo que los niños de la ciudad. Y eso me alegra. En estos días todo el mundo debe conocer las computadoras... de ello depende que haya mejores trabajos”; “Nuestros hijos también deben tener acceso a las más avanzadas técnicas educativas” (Sahni, 2003, p. 43-46).

Afirmaciones incontestables. La escuela y la biblioteca pública deben asumir ese reto integracionista respecto a las nuevas tecnologías. Lo mismo que desde hace algunos siglos se esfuerzan porque el desconocimiento de la escritura y de la lectura no sea una barrera social, hoy día también deben entender que la inaccesibilidad a Internet reforzará esas desigualdades. No ya porque se deje de tener acceso a múltiples canales de información, sino básicamente porque dicha tecnología constituye una herramienta de nuestro tiempo. Hasta aquí todos de acuerdo: bienvenidos sean cuantos planes favorezcan la implantación de Internet en esos lugares de modo que todos podamos tenerlos al alcance de la mano. Esto, sin embargo, no quita que igualmente debemos meditar sobre otras consecuencias de este proceso.

Siguiendo a Raffaele Simone, la inquietud generada por la cultura audiovisual tiene que ver con la pérdida de las formas de saber que nos han acompañado desde el nacimiento de la escritura. Abundando en las implicaciones cognitivas y sociales de esta revolución, el antropólogo Jack Goody nos ha recordado en distintas ocasiones que la introducción de la escritura estuvo (y está) acompañada de transformaciones notables en nuestra manera de percibir, aprender y pensar: ya sea en el modo de representar el conocimiento, en la forma de expresar nuestro conjunto de creencias, en los sistemas de organización política y social o en algo tan ligado a la escritura como la codificación de las leyes (Goody, 1986 & 2000).

Esos y otros campos responden a un cuadro de conocimientos cimentado, según el lingüista italiano, en la *visión alfabética*, a la que cabe atribuir una significativa ampliación de las modalidades de percepción preexistentes. Concretamente, con la invención de la escritura se acrecentó la oposición, intuida por Condillac, entre dos tipos de inteligencia: la *simultánea*, que ignora el tiempo por cuanto “opera sobre datos simultáneos y por así decir sinópticos (como los estímulos visuales, que se presentan en gran número en el mismo momento, y entre los cuales es difícil establecer un orden)”; y la *secuencial*, que “opera en la sucesión de estímulos, y los coloca en línea, analizándolos y articulándolos” (Simone, 2001, p. 33).

Mientras que la capacitación en cultura escrita arranca de un conocimiento conceptual y abstracto resumido en el potencial simbólico de las palabras; la cultura audiovisual se vincula con un lenguaje de tipo más perceptivo y concreto, infinitamente más pobre. No ya en el número de palabras, sino fundamentalmente

en lo que concierne a la riqueza de significados, es decir, a la capacidad connotativa y asociativa. Qué ahora se esté experimentado un proceso de signo distinto según el cual vuelve a cobrar protagonismo la *visión no-alfabética* no es irrelevante. Sobre todo porque conlleva unas destrezas o formas de inteligencia y conocimiento que no se remiten tanto a los saberes aprehendidos por medio de la cultura escrita, cuanto a las informaciones e impactos que recibimos a través de los canales audiovisuales. En nuestra vida cotidiana cada vez es más frecuente que las referencias de autoridad empleadas para legitimar nuestras opiniones y conocimientos se remitan a aquello que previamente hemos visto. El conocido proverbio “una imagen vale más que mil palabras” cada día desempeña una baza más importante. No ya porque las imágenes de los atentados a las Torres Gemelas, de la reciente e inacabada guerra de Iraq o de los *trenes de la muerte* en Madrid puedan superar en elocuencia a la más ejemplar de las crónicas periodísticas, sino porque es más probable que recurramos a las primeras antes que a las segundas al hablar de estos episodios. Al menos fuera de los círculos de opinión, en definitiva allí donde se cuece el día a día de la gente normal. Tampoco sirve argumentar que actualmente la prensa mundial puede estar al alcance de casi todos a través de Internet, pues finalmente sigue siendo una minoría social quien se sirve enteramente de estos avances.

## **La lógica de la escritura y la lógica de lo audiovisual**

Aunque suene a una más de las paradojas de nuestro tiempo, lo cierto es que esta sociedad de la imagen en la que estamos inmersos coincide con una preocupante detención de la alfabetización denunciada por todos los expertos en el tema. Es indiscutible que el número de personas adultas alfabetizadas (15 años o más) ha crecido en el último siglo como nunca en la historia, puesto que, conforme a las estimaciones de la UNESCO, para el año 2000 se habría llegado al 72 por ciento de alfabetizados frente al 56 que existía en 1970. Incluso en los países en vías de desarrollo, dicho progreso ha supuesto una apreciable reducción de la población analfabeta, cifrada en el 28 por ciento en el año 2000 frente al 55 de la década de los setenta (Wagner, 1998, p. 31-33)

Sin embargo tras esas luces se encuentran no pocas sombras, sobre todo en lo que atañe a los aspectos más cualitativos del problema. La alfabetización y la educación básica de los adultos son, en efecto, un asunto que está presente en la agenda de las instancias internacionales, gobiernos y organizaciones humanitarias empeñados en la lucha contra el analfabetismo. Al principio, la tarea era enseñar el alfabeto pensando que tras ello vendrían nuevas oportunidades para aprender a escribir y de leer con fluidez. Después se ha visto que con ello no bastaba y que justamente el gran problema que tenemos en nuestro tiempo es la crisis de esos modelos de alfabetización y, a la postre, la

decadencia de ésta. Decadencia que se manifiesta, sobre todo, en lo que algunos han llamado el neoanalfabetismo o retorno al iletrismo, es decir, la pérdida de las destrezas alfabéticas por falta de práctica o deficiencias del sistema educativo (Johannot, 1994). Según Antonio Viñao (1999, [1990], p. 115), se trata de personas “sin capacidad de reacción, reflexión o sentido crítico e imaginativo frente a la sobreinformación repetitiva y banal de la cultura audiovisual y escrita”.

Visto desde una perspectiva histórica, este es un problema característico de la sociedad moderna y tiene mucho que ver con la implantación de los medios audiovisuales. Éstos, y sobre todo la televisión, han repercutido en la pérdida de la capacidad de abstracción inherente a la *literacia* o *letramento*, esto es, a la mentalidad letrada, entendiendo ésta en su acepción más universal y no restringida al valor que puedan darle las elites intelectuales (Soares, 2001). Giovanni Sartori (1998) ha manifestado que el problema de los *media* contemporáneos no está tanto en Internet y las mutaciones acarreadas en las prácticas de cultura escrita, algunas sin duda enriquecedoras; cuanto en las transformaciones introducidas previamente por la televisión en las maneras de aprender y organizar el conocimiento.

Así, cada día es mayor la bolsa de personas técnicamente alfabetizadas pero que se encuentran con verdaderos problemas a la hora de compilar un documento o de redactar un determinado tipo de escrito. Es cierto que, si somos ecuanímes, estas dificultades afectan a una población todavía más numerosa de la que forman los alfabetizados precarios, pues quién de nosotros no experimenta con horror la lectura de uno de los manuales de instrucciones que acompañan a cualquiera de los inventos electrónicos, o quién de nosotros no se lleva las manos a la cabeza al ver lo incomprensible y complejo de ciertos documentos administrativos pensados más para detestar la burocracia que para ayudar a los ciudadanos. Todos podríamos referir ejemplos de un tipo u otro, pero siempre distintos a la dificultad y hasta violencia que experimenta la persona que no sabe leer ni escribir siquiera en forma rudimentaria.

Al lado de las capacitaciones insuficientes de quienes han adquirido una alfabetización básica está la dificultad de hacer un uso adecuado y extenso de la lectura y de la escritura. Todos los estudios de los últimos años coinciden, en efecto, en que la alfabetización no radica sólo en el dominio del lenguaje escrito, pues está demostrado que esto por sí sólo no provoca la transformación de las personas, sino en su apropiación como herramienta de pensamiento y comunicación (Ribeiro, 2003, p. 13). Como dijeron Olson, Hildyard y Torrance (1985, p. 14; Olson & Torrance, 1995 [1991], p. 13), lo importante no es que la persona sepa escribir sino lo que sea capaz de hacer con dicha habilidad en diversos contextos. Por ello que cuando se trabaja en experiencias de alfabetización, ya sea en la escuela o en comunidades de adultos, más o menos formales, sea importante que el aprendizaje constituya una auténtica inmersión en las prácticas de la cultura escrita que envuelven a la persona, es decir, que

esté ligado a su cotidianeidad. Un error que se ha cometido y seguramente se sigue cometiendo cuando se concibe la enseñanza como una actividad jerárquica apegada al libro de texto y a la impartición de los contenidos expuestos en éste.

La escritura y la lectura deben así concebirse como una actividad placentera y al tiempo vinculada a la utilidad de cuanto se aprende. Tomie De Paola cuenta la anécdota que le ocurrió cuando él acudió por vez primera al jardín de infancia deseoso de leer y le preguntó a la Señorita: “Señorita, ¿cuándo vamos a empezar nosotros a leer”, y ella le contestó: “Pues eso empezaremos a hacerlo el año que viene”, y Tomy respondió: “¡Ah, pues entonces volveré el año próximo que será cuando realmente a mí esto me interese!”. Seguramente sea una vivencia algo normal, sentida por otros muchos niños al iniciarse en el conocimiento de las primeras letras siguiendo procedimientos encorsetados. Otras experiencias similares han confirmado también el fracaso de aquellos planes de alfabetización obcecados en enseñar a descifrar letras en vez de a leer el mundo, como propuso Paulo Freire. Parece suficientemente probado que saber escribir y leer no es una garantía suficiente para proseguir el aprendizaje, sino que es necesario que la persona “comprenda cómo los textos escritos se insertan en la vida social y se utilizan para fines sociales, económicos, culturales, ideológicos y políticos”. De acuerdo a Anne Dyson, ser alfabetizado significa estar capacitado para hacer uso de la lengua escrita para participar en el mundo social, y alfabetizarse implica el proceso de aprender a emplear el lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Kalman 2003, p. 5-6).

Dar la espalda a esa realidad puede ser una carencia de algunos programas educativos basados exclusivamente en los materiales didácticos, como si éstos fueran el único recurso para aprender. Alfabetizarse, como ha dicho Gregorio Hernández, “significa incorporar la lengua escrita en la vida de uno; es decir, usar los textos con confianza, destreza y convicción para participar en actividades sociales donde leer y escribir es útil e indispensable, y para ‘leer el mundo’ y participar conscientemente en su transformación”. Sus investigaciones sobre la educación de adultos marginados en la ciudad de México le llevaron a constatar el fracaso de los programas más reglados y el mayor éxito de aquellas otras iniciativas en las que los roles de maestro y alumno no estaban tan marcados, ya que en estos grupos, más que preocuparse por los métodos, lo que se hacía era “dar acceso a la cultura escrita a través de lectores/escritores que diseminan materiales y prácticas de lectura, y muestran cómo interpretar los textos para, a su vez, interpretar el mundo” (Hernández, 2003, p. 15-18).

Michèle Petit ha señalado que la adquisición de la cultura escrita interviene en la construcción de uno mismo y en la adopción de una ciudadanía activa, toda vez que dicha competencia le da acceso a un mundo por descubrir. Esas atribuciones se observan muy claramente en el valor que a la escritura y a la lectura le dan las personas habitualmente excluidas de ellas. La antropóloga



francesa cita, entre otros muchos testimonios, el de Daoud, un muchacho de origen senegalés, que dijo lo siguiente de la lectura:

*La lectura para mí no es una diversión, es algo que me construye. La biblioteca me dio la posibilidad de imaginar películas, mis propias películas, como si fuera un realizador. Muchas veces iba allí a leer cómics, pero me quedaba en el área de libros. Con esos librotos gordos, a veces leía el resumen, me imaginaba la historia, leía la primera página, la primera línea, y me contaba todo lo que pasaba (Petit, 1999, p. 31).*

De ahí la importancia que tienen los mediadores: maestros y bibliotecarios, fundamentalmente. Claro, que para que su papel sea realmente influyente, o pueda ser percibido como tal, es preciso que no intervengan de manera pasiva, sino que se impliquen. Sobre todo en el caso del maestro, es evidente que éste constituye un referente, un modelo, de manera que puede servir de poco que se insista en la importancia de la lectura o de la escritura sin transmitirlo mediante la propia experiencia. Por eso mismo que en el entorno escolar la lectura deba pertenecer a todos los profesores y no sólo al de lengua. Si el niño o la niña percibe que los libros sólo son útiles en la clase de lengua se habrá perpetrado un verdadero error. Valgan como prueba de ello otros dos elocuentes testimonios recogidos por Michèle Petit donde niños de entornos marginados muestran su valoración de la cultura escrita y, expresamente, la importancia desempeñada por quienes les ayudaron a entrar en el mundo de las letras:

*Tenía muchos problemas por haber llegado grande a Francia, pero ella me ayudó mucho. Tuve suerte, hay otras que no te ayudan [...]. En francés, me corregía mis resúmenes. Me decía: "Mira, no se dice así, mejor dilo así". O los errores de gramática. Ella me explicaba, se daba tiempo para hacerlo. Decía: "De matemáticas, buen, mejor no me preguntes nada porque..." ". Me ayudaba mucho. Nunca la olvidaré. O si no, era la documentalista de la biblioteca escolar. Ella me ayudó mucho también. Sobre todo en francés. Como yo tenía muchos problemas en esta materia, debía ponerme al corriente (Pétit, 1999, p. 156).*

*Mi vida escolar fue muy difícil, llena de fracasos. Las cuatro llegamos a Francia entre las edades de tres y cinco años. Yo hablaba argelino. Cuando entré a la primaria me costó mucho trabajo adaptarme, y luego sufrí la separación de mi madre. Nos pusieron en los grupos no francófonos que había en la época [...]. Chapurrábamos el francés. Pero yo sentía mucho cariño por mis profesores en forma individual. Es decir, adoraba a la maestra, le escribía tarjetas postales que nunca le enviaba. Quería mucho a los maestros porque transmitían cosas, estaban allí, eran personas sensatas, que razonaban, que comprendían, mientras que mis padres no comprendían. Eran adultos diferentes a los que me rodeaban. Me dieron una fuerza. Después de todo había otras personas aparte de los padres, de la vida tradicional en familia. Me ayudaban a abrirme hacia el*

*exterior, al igual que las bibliotecarias. Eran otros adultos que no me consideraban una bebé o una niña que está para hacer el quehacer*

*Vivíamos en un capullo familiar muy fuerte. Mis padres nunca recibían visitas, amigos franceses o argelinos [...]. Es muy difícil cuando ésa es la única referencia que se tiene de joven. Es como si estuvieras completamente aislada. El libro era la única forma de salirme de eso, de abrirme un poco (Petit, 1999, p. 157-158).*

Vivencias de este tipo nos ayudan sin duda a valorar el papel de la cultura escrita y el significado que puede entrañar su adquisición y uso. Por ello sin restar un ápice de importancia al rol que puede desempeñar la alfabetización informática y la incorporación generalizada de los ordenadores en el ámbito de la escuela, entre otras razones para limar las asperezas de esa brecha digital a la que antes me refería; considero igualmente que tanto o más prioritario es detenerse a pensar en las carencias de nuestros sistemas educativos y en las insuficiencias de la formación letrada en mucho lugares del planeta. Tanto Internet como la televisión no son más que instrumentos susceptibles de un apreciable aprovechamiento educativo; pero sin anteponerlos al principio básico que está en el comienzo del itinerario formativo: la competencia en cultura escrita. No para descifrar el alfabeto, como ya se ha dicho, sino para hacer un uso efectivo de ello y desenvolverse activamente en la vida social, política, económica o cultural.

Algo que puede estar perdiéndose en algunos casos. Hoy día son muchas las evidencias que advierten que nos estamos asomando a la ventana audiovisual o electrónica con notables carencias en el manejo de la escritura y de la lectura. Sin ir más lejos, en el país más avanzado e interesado en la revolución digital, los Estados Unidos de América, a finales de los años noventa la población analfabeta rondaba el 20 por ciento del total. Si le sumamos la constatada degradación de la calidad de la enseñanza, todo parece estar sirviendo para agudizar la bipolarización social entre una minoría altamente cualificada, que controla el poder político y especialmente económico, y una mayoría social débilmente alfabetizada, destinataria de muchos de esos logros informáticos y audiovisuales diseñados para el entretenimiento.

Termino con una viñeta de El Roto, uno de los dibujantes más lúcidos y mordaces de la prensa española. Meses atrás, en su diaria colaboración en las páginas del periódico *El País*, llamaba la atención sobre la televisión. El dibujo muestra a una madre y a su hijo: la primera proclama que “los niños que se alimentan de la televisión se crían sanos y robustos”, y el niño se acerca a ella reclamando su merienda diaria de televisión: ¡Mami, mami. ¿Qué programa tenemos hoy de merienda?! (El País, 26-1-2004).



Sin darnos cuenta, o tal vez sí, parece que nos vamos acostumbrando a vivir sin palabras o cada vez con menos. A no necesitar de ellas como le sucede a Irnerio, uno de los personajes que pueblan la obra de Italo Calvino *Si una noche de invierno un viajero*, tan volcada en algunos problemas similares a los que he apuntado en estas páginas. Irnerio no lee libros e incluso se siente orgulloso de ello pues no es fácil conseguirlo cuando desde pequeños nos enseñan a leer y “durante toda la vida seguimos esclavos de todos los chismes escritos que nos ponen delante de los ojos”. (Calvino, 1993 [1979], p. 60). El secreto está, según él, no en negarse a mirar las palabras escritas, sino justamente en lo contrario, en mirarlas intensamente hasta que desaparezcan. ¿Será esto lo que persiguen algunos de los medios audiovisuales que nos rodean?

Discúlpenme si he parecido excesivamente pesimista. Tal vez no lo sea tanto, pero sí quería compartir algunas reflexiones y dudas sobre el mundo que estamos creando y el papel que reservamos en él a la escritura, al libro y a la lectura. A veces tendemos a mezclar las cosas sin ser conscientes de que “entre la lógica de la escritura y la lógica de lo audiovisual no hay posibilidad de compromiso”, pues, dado su carácter específico y su autonomía expresiva, son dos lógicas que se excluyen (Ferrarotti 2002 [1998], p. 22). Ahí está el centro de la cuestión: en la forma de inteligencia asociada a una y otra, de modo que una vez que lo hayamos admitido habremos comenzado a andar el camino para resistirnos a esa aparente agonía de la cultura escrita en el nuevo milenio.

## Notas

1. Conferencia pronunciada en la sede de la Fundação PRO-DIGNIDADE de Lisboa el día 5 de febrero de 2004, en el ámbito del “Curso de Mestrado em Ciências da Educação, área de Especialização de Educação e Leitura”, coordinado por el profesor Justino Pereira de Magalhães, a quien reitero mi agradecimiento por la invitación.

## Referências Bibliográficas

- CALVINO, Italo. *Si una noche de invierno un viajero* [1979]. Madrid: Siruela, 1993.
- CASTILLO Gómez, Antonio. *Historia mínima del libro y la lectura*. Madrid: Siete Mares, 2004a.
- CASTILLO Gómez, Antonio (*Das tabuinhas ao hipertexto: uma viagem na história da cultura escrita*). Lisboa: Biblioteca Nacional, (2004b).
- ECO, Umberto “Los ojos del Duce”, *El País*, 24 de enero, 2004.
- Fernández Esquinas, Manuel; Ángeles Escrivá Chordá, M<sup>a</sup>. de los Ángeles; Robles Rodríguez, Sara (2003): *La situación social de los jóvenes en Andalucía*. Sevilla, Instituto de la Juventud. Disponible también en <http://www.juntadeandalucia/institutodelajuventud> [Consultado 3-4-2004].
- FERRAROTTI, Franco (2002): *Leer, leerse. La agonía del libro en el cambio de milenio* [1998]. Barcelona, Península.
- GOODY, Jack: *The logic of writing in the organization of society*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- GOODY, Jack. *The Power of the Written Tradition*. Washington-London, Smithsonian Institution Press, 2000.
- HERNÁNDEZ Zamora, Gregorio. “Comunidades de lectores: puerta de entrada a la cultura escrita”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 14-19.
- JOHANNOT, Yvonne. *Illettrisme et rapport à l'écrit*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1994.
- KALMAN, Judith. “Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 3-9.
- Llibre blanc: L'educació en l'entorn audiovisual*, “Quaderns del Consell de l'Audivisual de Catalunya”, núm. extraordinari, novembre 2003. <http://www.audiovisualcat.net/recerca/lbd.pdf> [Consultado 2-4-2004].
- OLSON, David; Hildyard, A. & Torrance, Nancy. *Literacy, language, and learning: The nature and consequence of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- OLSON, David & Torrance, Nancy, comps. *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995.

- PETT, Michèle. *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- RIBEIRO, Vera Masagão: “El concepto de *letramento* y sus implicaciones pedagógicas”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 10-13.
- SARTORI, Giovanni. *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid, Taurus, 1998.
- SAHNI, Urvashi. “La brecha digital. Algunas soluciones para la India”, *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 2003, 6, pp. 43-46.
- SIMONE, Raffaele. *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid, Taurus, 2001.
- SOARES, Magda. *Letramento: uma tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- VIÑAO Frago, Antonio. “Historia de un largo proceso” [1990], en su libro *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*, México, Fundación Educación, voces y vuelos, 1998, pp. 105-116.
- WAGNER, Daniel A. *Alfabetización: construir el futuro*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1998.

Antonio Castillo Gómez é professor da Universidad de Alcalá, Madrid, Espanha.

Endereço para correspondência:  
antonio.castillo@uah.es