

Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico

Alberto Eloy MARTOS GARCÍA

Universidad de Extremadura

Dpto. Didáctica de las Ciencias Sociales, Lenguas y Literaturas

albertomg@unex.es

Recibido: diciembre 2009

Aceptado: abril 2010

RESUMEN

Este artículo ofrece un análisis de distintos métodos etnográficos y geográficos para la descripción de las prácticas de lectura y escritura, subrayando las aportaciones tanto en el propio enfoque de estas disciplinas como en el valor instrumental de las herramientas que proceden de éstas para la mejor comprensión de los fenómenos de literacidad. Sin embargo, describir con herramientas etnográficas y territorializar las prácticas de lectura y escritura no son tareas fáciles, debido a la complejidad de la realidad que estudiamos. En este trabajo se articulan algunos criterios y se propone un taller didáctico que ayude a resolver estos retos de forma colaborativa, con la participación de investigadores y futuros profesores.

Palabras clave: Literacidad, cartografía, mapas mentales, Nuevos estudios de Literacidad, etnografía de la lectura y la escritura, corografía

The practices of reading and writing and the ethnographic and geographical approaches

ABSTRACT

This article offers an analysis of different ethnographic and geographical methods to the description of the practices of reading and writing, underlining the contributions both in the own approach of these disciplines and in the instrumental value of the tools that come from these for the best comprehension of the phenomena of literacy. Nevertheless, to describe with ethnographic tools and to describe the landscape of the practices of reading and writing are not easy tasks, due to the complexity of the reality that we study. In this work some criteria are articulated and one proposes a didactic workshop that helps to solve these challenges of form collaborative, with the participation of scholars and future teachers.

Key words: Literacy, Cartographie, mentals maps, New Literacy Studies, Ethnography of the reading and the writing, chorography

Les pratiques de lecture et écriture et les méthodes ethnographique et géographique

RÉSUMÉ

Cet article offre une analyse de méthodes distinctes ethnographiques et géographiques pour la description des pratiques de lecture et d'écriture, en soulignant les apports dans le propre point de vue (objectif) de cette discipline et dans la valeur instrumentale des outils qui procèdent de celles-ci pour la meilleure compréhension des phénomènes de littérarité. Cependant, décrire avec des outils ethnographiques et territorialiser les pratiques de lecture et d'écriture ne sont pas tâches faciles, grâce à la complexité de la réalité que nous étudions. Dans ce travail quelques critères sont articulés et on propose un atelier didactique qui aide à résoudre ces défis de forme collaborative, avec la participation de professeurs futurs et investigateurs.

Mots clés: Littérarité, cartographie, cartes mentales, Nouveaux études de littérarité, ethnographie de la lecture et de l'écriture, chorographie

SUMARIO: 1. Introducción: las nuevas demandas sociales y los nuevos marcos teóricos. 2. Aportaciones de los Nuevos Estudios de Literacidad, la Etnografía, la Geografía y la Cartografía a la descripción de las prácticas de lectura y escritura. 2.1 Los mapas de alfabetización. 3. La síntesis de la Corografía. 4. Taller didáctico. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

«Leemos en momentos diferentes, por cosas diferentes»

V.S. Naipaul

1. INTRODUCCIÓN: LAS NUEVAS DEMANDAS SOCIALES Y LOS NUEVOS MARCOS TEÓRICOS

El siguiente artículo desarrolla distintas aplicaciones de disciplinas etnográficas y geográficas a la comprensión de los hechos de lectura y escritura de forma contextualizada. Analiza las aportaciones de varias de éstas y propone un enfoque integrador de los nuevos paradigmas sobre lectura, encaminado a la descripción de *entornos letrados situados* ("situated literacy"), que nosotros hemos agrupado rescatando el concepto clásico de **corografía** como una dimensión que integraría perspectivas tales como los llamados Nuevos Estudios de Literacidad (en adelante *NEL*), la Etnografía, la Geografía o la Cartografía, como disciplinas aplicadas a los estudios de alfabetización y otros aspectos concernientes a la lectura.

Así, se viene produciendo desde las últimas décadas del s.XX un deslizamiento de los paradigmas más propiamente *psicológicos* (conductismo) o *psicocognitivistas* a los de índole más *sociocultural*, y eso se aprecia en particular en la confluencia de aproximaciones que han enriquecido los estudios de lectura.

Por citar un caso ilustrativo, la historia cultural y en concreto la historia del libro y de la lectura (Chartier 1994a), han iluminado hechos de la evolución de la lectura como *práctica social y cultural contextualizada*, de tal forma que, aunque sea desde una disciplina como la historiografía de la lectura, se han realizado contribuciones singulares, como son los estudios de Chartier sobre conceptos-eje del tipo de “apropiación”, “prácticas”...

En efecto, cuando nos referimos a la lectura como “práctica social situada” hemos de analizar todas las implicaciones de una perspectiva de esta clase. Es lo que hace la profesora M.C. González Landa (2009: 157), al plantearse como objetivos concretos de su indagación el “leer y escribir como procesos interactivos y situados”.

Por su parte, y desde unas aproximaciones más bien socioculturales y etnográficas, lo que pretenden los NEL es trazar una *teoría de la lectura como práctica social* y extraer las consecuencias pertinentes. De esta forma, ya no son el libro o la lectura como adquisición escolar o el género textual los únicos objetos de estudio, sino que aparecen aproximaciones metodológicas multidisciplinares que crean nuevos referentes y objetos de análisis, como el caso ya citado de las prácticas de lectura y escritura en contexto, lo cual ha revalorizado, por ejemplo, la visión etnográfica y antropológica o el enfoque mucho más globalizador, incluso en la propia terminología, pues no es el mismo alcance cuando hablamos de “la cultura escrita” que cuando nos referimos a “alfabetización”.

La sociedad de la información y el actual contexto globalizado se superponen a la cultura letrada clásica, a las demandas del mercado, a las nuevas corrientes en educación o en cultura, y lo resultante de todo ello es un entramado cada vez más complejo que es preciso desentrañar, no sólo por una finalidad científico-descriptiva sino también de cara a lo que es la finalidad de la didáctica: proponer criterios y pautas de intervención que mejore la realidad de la lectura y la escritura en nuestros entornos inmediatos.

En resumen, el enfoque etnográfico se plantea interrogantes sobre los usos individuales y colectivos de la lectura, así como sobre las representaciones e identidades que formulan los lectores sobre el leer y el escribir. Del mismo modo, una investigación etnográfica tiene que describir los lugares físicos, escenarios y “rituales” de estas actividades.

El estudio geográfico y en particular lo que se conoce como mapas de la alfabetización o *cartografías lectoras*, tiene unos fines más o menos convergentes, al pretender visualizar o territorializar estas prácticas a partir de entornos concretos.

Incluso yendo más allá de los simples mapas de situación que ubican los recursos relacionados con la lectura y la escritura (como el proyecto Google que auspician *LitCam*, Google y el *Institute for Lifelong Learning* de la UNESCO¹), cabe

¹ Véase el portal <http://www.google.com/literacy/>; los mapas están disponibles en <http://www.google.com/literacy/maps.html>

pensar en lo que llamaremos *corografías*, como método de descripción que aspira a un retrato integrador de los paisajes, prácticas y memoria de la comunidad.

Lo cierto es que estamos en una época en que contamos con variedad de herramientas para una tarea como ésta, desde los mapas mentales con que un niño puede representar su barrio al *mapeo colaborativo* que, implementado por pictogramas y elementos multimedia, es capaz de describir los ámbitos urbanos juveniles. Todo ello en un marco cultural de creciente complejidad, que se ha caracterizado con etiquetas como *sociedad de la información, multiculturalidad, posmodernidad, cultura-mosaico...* todas ellas indicadoras de los profundos cambios sociales que nos afectan.

2. APORTACIONES DE LOS NUEVOS ESTUDIOS DE LITERACIDAD, LA ETNOGRAFÍA, LA GEOGRAFÍA Y LA CARTOGRAFÍA A LA DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA

En primer lugar, hay que decir que dentro de los *NEL* hay tendencias muy diferentes, cuyo denominador común es esta serie de aproximaciones más empíricas o situacionales. Al hilo de los estudios más conocidos (Gee 2004, Barton y Hamilton 1998, Street 2004, etc.) se traza un nuevo marco de referencia, entre los que afloran nuevas categorías –tomadas de distintas disciplinas, tales como “evento letrado”, “prácticas de lectura y escritura” o “artefacto cultural”:

Literacy events and literacy practices are key to understanding literacy as a social phenomenon. Literacy events serve as concrete evidence of literacy practices. Heath (1982) developed the notion of literacy events as a tool for examining the forms and functions of oral and written language. She describes a literacy event as “any occasion in which a piece of writing is integral to the nature of participants’ interactions and their interpretive processes” (p. 93). Any activity in which literacy has a role is a literacy event. As Barton and Hamilton (2000) describe, “Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them. The notion of events stresses the situated nature of literacy, that it always exists in a social context” (p. 8). Writing in a shelter register, talking to someone about such writing, reading a map, telling a story, and reading weather patterns are examples of literacy events I encountered in my research.

Del mismo modo, hay otro principio recurrente, a saber, que no podemos hablar de “literacidad” o “alfabetización” en singular sino que existen *múltiples y variadas literacidades*, y de hecho, los *nuevos alfabetismos* son los que están acarreado cambios más profundos, pues a las competencias que proporcionaba la alfabetización básica clásica, se le agregan ahora otros nuevos lenguajes o alfabetismos que

el estudiante debe dominar, dentro del marco de las competencias básicas establecidas por las normativas europeas y nacionales.

Las nuevas demandas sociales han profundizado en el concepto de alfabetización, que ahora se relaciona más estrechamente con los usos sociales, es decir, con la aptitud de comprender y usar la información escrita en todos los ámbitos y con el fin de conseguir objetivos personales y extender los conocimientos y capacidades.

Al insistir no sólo en las habilidades retóricas concretas, en el sentido más restrictivo de la expresión, estamos interrogándonos sobre otros procesos más amplios, como el papel de los agentes, de las estructuras culturales o de los entornos inmediatos. Estas cuestiones, a pesar de su complejidad, han supuesto interesantes contribuciones.

Por ejemplo, el concepto de “*evento letrado*” o prácticas de lectura aporta una visión más holística de los procesos de alfabetización, pues se insiste en el papel de lo interactivo y de la participación como ejes de descripción. Así, un lector aislado, un libro o una sala de biblioteca no conforman un evento de lectura, se precisa la interacción entre participantes, ámbito o contexto físico, artefactos y actividades.

Ahora bien, y aquí es cuando interviene el enfoque etnográfico, hay prácticas que son más *dominantes, visibles e influyentes* que otras, pero no tanto por valores intrínsecos como por las atribuciones sociales. Por ejemplo, la escuela criba y valoriza una determinadas prácticas y excluye o deprecia otras, del mismo modo que el canon de lecturas, instituido por la escuelas y las instituciones académicas “de prestigio”, establece una “jerarquía” y una axiología que influye en el lector hasta llegar muchas veces a modelarlo “a su imagen y semejanza”.

En la etnografía de la lectura ocurre como en la etnografía de la ciudad:

Con la palabra ciudad indicamos, todo el territorio urbanizado. En Valencia nos encontramos con un repertorio de arquitectura, calles y espacios que gozan del privilegio de la visibilidad, pero nos encontramos también con la narrativa de las invasiones, rancherías, espacios vacantes, terrenos baldíos, fincas abandonadas, distribuidores y autopistas congestionadas, que padecen el olvido y la invisibilidad a causa de nuestra incapacidad para describir y comprender, al definir sus problemas y proyectar las soluciones².

Así pues, debemos partir de que no basta con clasificar o describir elementos aislados sino que hay que asumir la *interdependencia de los fenómenos de área*. Para ello, la observación etnográfica va a tratar de “hacer visible lo invisible”, de revelar o *iluminar* ciertos aspectos para modificar y mejorar nuestra percepción de un espacio o paisaje que presumíamos conocer. De hecho, el tejido final de una

² Presentación del proyecto “Caracas cenital”, disponible en <http://ccsworkshop2009.blogspot.com/2009/03/caracas-cenital.html>

comunidad alfabetizada, por pequeña que sea, es siempre complejo, objeto de fracturas y collages, del mismo modo que en una misma familia o grupo de amigos se suceden personas muy aficionadas o pocos aficionadas a leer y escribir, y se pasan por alto fenómenos cotidianos que han ido determinando nuestras experiencias y conductas.

Para ayudar a desvelar todos estos entresijos, los NEL han estudiado la tipología de las prácticas de lectura, proponiendo una división entre “*prácticas dominantes*” y “*prácticas vernáculas*” para subrayar esta misma diferencia entre los orígenes y valoración social de ambas³.

En realidad, lo que funciona es la diferencia entre dos subsistemas culturales en permanente conflicto, el subsistema que podríamos vincular a la creación, al ingenio, al emprendimiento, y el subsistema que se vincula a la instrucción, por tanto, a la socialización según se define en cada momento, en cada sistema educativo contextualizado.

Barton y Hamilton (1998) distinguen cuatro elementos básicos en los *eventos de literacidad*: a) *los participantes*; b) *el contexto físico*, c) *los artefactos* y d) *las actividades*.

En todos los casos hay que distinguir entre unos elementos “tangibles” o visibles, y otros que están de forma mucho más invisible; de hecho, en la lectura y la escritura siempre hay este “juego” entre lo visible y lo invisible, lo explícito y lo implícito. Por ejemplo, en un evento de lectura siempre hay personas/personajes “in absentia”, igual que existen otros libros de referencia u otros ámbitos, de modo que, por citar un caso, presentar un libro o asistir a un recital de poemas implica la consideración de otros textos, poemas, autores, escenarios...

Así pues, vemos que las competencias en prácticas letradas incluyen lo social, pues la persona debe adaptarse a escenarios y formas de interactuar, que son justamente los que causan una forma de leer y de escribir. La lectura y la escritura en la escuela, el instituto o la universidad está siempre impregnada de fines académicos, del contexto reglado que determina el tipo de demandas; en cambio, la lectura o escritura asumida como ocio o expresión espontánea/privada hace aflorar modos alternativos de leer y de escribir, de forma que una persona reacia a escribir o a leer en contextos formales, puede en cambio manifestar un entusiasmo desbordado hacia determinados textos o géneros. En ese sentido, lo cierto es que casi todo el

³ Barton y Hamilton (1998) usan el término “literacidades vernáculas” para referirse a los usos “ordinarios” en la cultura escrita que no alcanzan la “visibilidad” adecuada. Se corresponde en realidad con lo que la profesora González Landa caracteriza como usos espontáneos propios de los ámbitos privados y usos elaborados, en ámbitos públicos (González Landa 2009: 174-5).

mundo lee o escribe «en momentos diferentes, por cosas diferentes», como decimos en la cita inicial de V.S. Naipaul: puede ser una novela, un libro de autoayuda, prensa o cualquier otra forma de la cultura escrita.

Todo lo que los historiadores estudian con cierto mimo como “ordinary writings” o “personal narratives” (Martyn Lions 2007), en español, *escrituras populares*, o lo que acotan como “*egodocumentos*”⁴ en tanto que fuentes históricas, sería, para los defensores de las tendencias más tradicionales, escritos de escaso valor, no significativos o desechables.

Otro tema básico de discusión se refiere, pues, a los *agentes*, cercanos o lejanos, que intervienen en el proceso de alfabetización. Se sabe que la dinámica de la *literacidad* está llena de *mediaciones* y de *mediadores*, y también de *sponsors* o “patrocinadores” (Brand 1998). De hecho, en el actual contexto europeo los patrocinadores de la educación han optado por un modelo funcionalista que pone el énfasis en qué tipo de *adquisiciones escolares* deben proporcionar los procesos de lectura y escrituras, básicamente *competencias*. Esto abre la cuestión básica de en qué medida *los intereses de los patrocinadores y de los patrocinados convergen o divergen*, algo muy importante cuando subrayamos el papel de la *literacidad crítica*, que debe aplicarse también al modo en que el lector /ciudadano/usuario/alumno – según en el nivel estructural en que nos situemos- puede *participar* activamente en todos estos procesos, no sólo como receptor pasivo sino como parte activa⁵.

En todo caso, la complejidad del contexto alfabetizador actual se asienta en esta **pluralidad** que se manifiesta en diversos planos, pues leer y escribir se realizan en muy distintos entornos y situaciones, por diferentes usuarios, con diferentes textos, en diferentes modalidades, soportes, grados de atención, para fines diferentes (González Landa 2009: 159), etc.

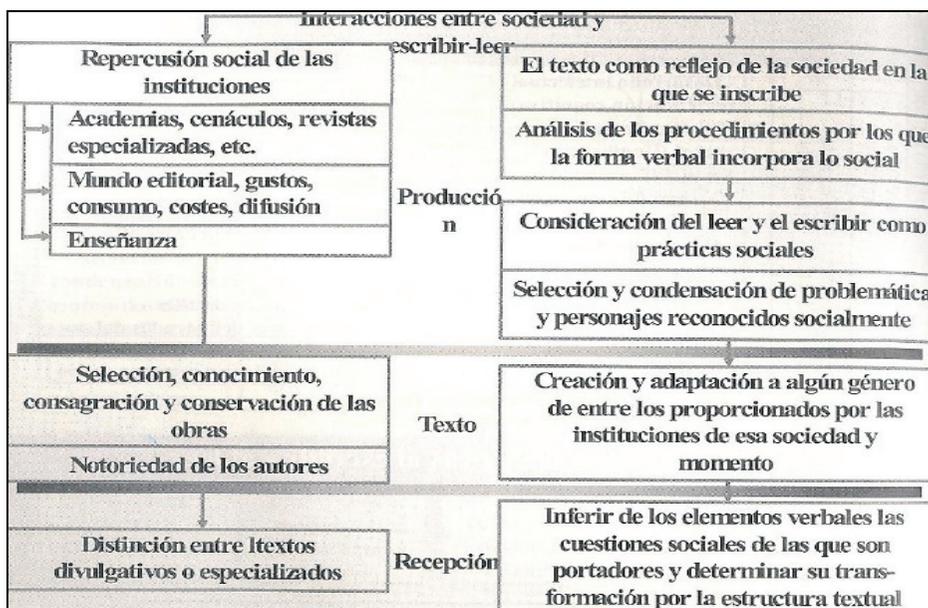
Justo sobre esta *politextualidad* o *policontextualidad* se asientan las diferentes comunidades de lectura, y este potencial multicultural es el que alimenta una nueva conciencia e identidad. Dicho de otro modo, la cultura se expresa en estas prácticas letradas, y son éstas precisamente las que realimentan y generan la cultura, de ahí su capacidad para transformar el entorno.

Así pues, las relaciones que se producen en el leer y escribir como procesos interactivos y participativos se pueden estratificar en distintos niveles, de modo que se producen relaciones intra/inter/extrapersonales al leer y escribir, así como rela-

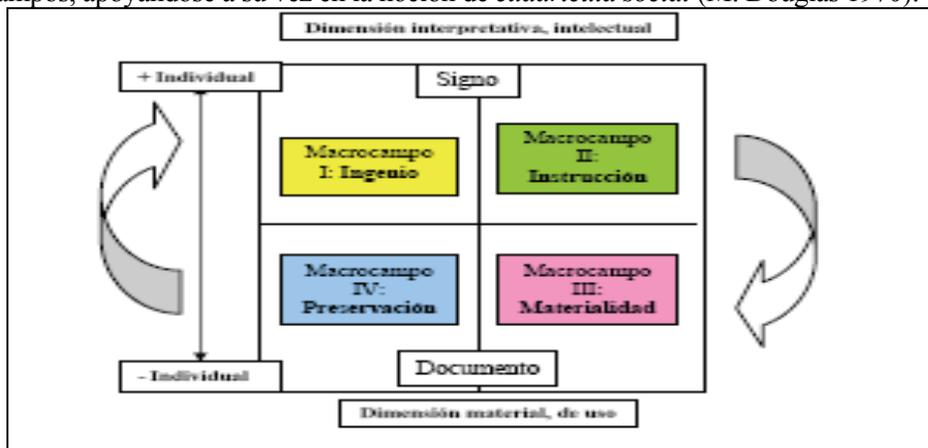
⁴ Véase la descripción del proyecto “Egodocumentos” en el portal “First person writings in european context”, http://www.firstpersonwritings.eu/spain/spain_project.htm

⁵ “Prosumidor” o “escrilector” son algunos de los neologismos que se han puesto de moda para destacar esta doble naturaleza del receptor contemporáneo.

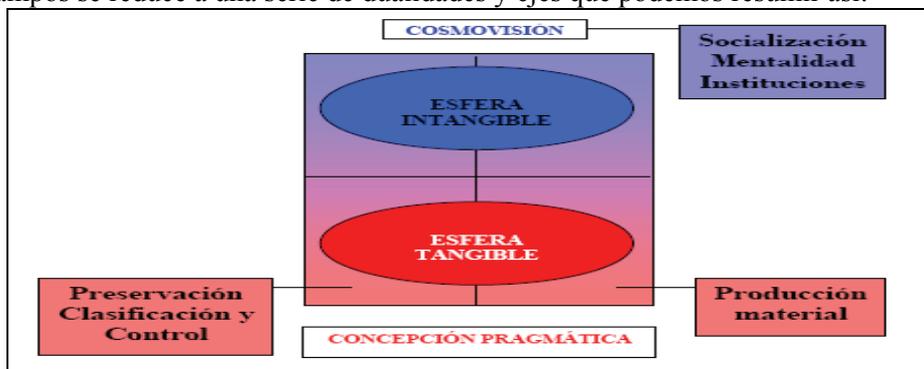
ciones intra/inter/extratextuales (González Landa 2009: 161-171). En el siguiente esquema la profesora González Landa explicita algunas de estas interacciones que gravitan sobre los textos, unas veces desde sus propios rasgos formales, esquemas retóricos, géneros, etc., pero en otras ocasiones a partir de la inserción del texto en un marco social, la mentalidad o, en definitiva, la consideración del leer y el escribir como prácticas sociales:



Siguiendo la conceptualización propuesta por Aitana Martos García (2009) habría que trazar la “ecología” de la lectura y la escritura a partir de cuatro zonas o macrocampos, apoyándose a su vez en la noción de *cuadrícula social* (M. Douglas 1970):



Esta distribución en cuatro zonas revela la distinción del campo o ecosistema de la lectura en cuatro sectores principales: "**creación**", "**educativos**" (en sentido amplio), "**clasificadores**" y "**productivos-distributivos-consumidores**". Según A. Martos (2009), la complejidad que se produce de relaciones entre los cuatro campos se reduce a una serie de dualidades y ejes que podemos resumir así:



Es verdad que las zonas del *Ingenio* y de la *Instrucción* tienen más que ver con la esfera intangible, con los procesos y la generación de contenidos, y afectan por tanto a los valores, los individuos, la alfabetización como socialización y sus "sponsors"; por el contrario, las zonas de la *Preservación* y la *Producción*, esto es, las bibliotecas y lo que se conoce como industria o economía de la lectura, se relacionan más con los productos o documentos, con lo tangible o acabado.

Esta cuadrícula sí nos permite una clasificación ágil de los elementos y eventos propios de la cultura escrita en general, según los parámetros de los *Nuevos Estudios de Literacidad*, y nos permite reconocer su complejidad y dinamismo.

Así, en el **ecosistema A**, lo que podemos considerar como **cultura de la creación**, el ingenio o el emprendimiento, los *participantes* potenciales son escritores noveles, jóvenes y toda clase de ciudadanos; sus *escenarios* pueden ser la calle, el teatro, los cafés, los espacios juveniles; los *artefactos* pueden ser los libros, pero sin duda aparecen muchos otros "*gadgets*", dispositivos electrónicos, novelas gráficas, esto es, textos influidos cada vez por la *intermedialidad*⁶; finalmente, las actividades o rutinas ya no se encapsulan en los formatos clásicos, pues los talleres, *performances* y otros tipo de actividades se combinan con las actividades convencionales de recitales, presentaciones de libros... y en ellas se practican formas alternativas, como la escritura creativa, colaborativa, etc.

⁶ La profesora González Landa (2009: 177-180) cita al respecto el predominio de los textos multimodales o la fusión entre los géneros narrativos y expositivos, algo que se da de forma acusada por ejemplo en la docuficción o en los docudramas.

En cuanto al **ecosistema B**, lo que podemos considerar como **cultura de la instrucción**, es donde reconocemos más las formas tradicionales de la *cultura letrada*: los *participantes* son profesores, alumnos, académicos...; sus *escenarios* también están acotados en aulas, salones de actos...; los *artefactos* son variados, pero sigue siendo el libro el referente básico; finalmente, las actividades o rutinas están pautadas, dentro de lo que se llama precisamente la lectura y la escritura académica.

Un inciso. Esta contraposición en absoluto quiere decir que la *cultura de la instrucción* se contraponga en todo a la *cultura del ingenio*, simplemente que ésta se caracteriza por los “emprendedores”, las iniciativas, individuales o de grupo, en suma, por el “pensamiento divergente” y la innovación; tales cualidades, en el seno de las instituciones, son lógicamente canalizadas, actúa, digamos, lo que se conoce como “pensamiento convergente”; es más, es lugar común que las instituciones -y las educativas en particular- van más lentas o muy por detrás de los cambios sociales más innovadores, de ahí esta contraposición puramente situacional entre “ingenio” e “instrucción”.

Los **ecosistemas C y D** tienen que ver con la preservación y la producción, por tanto afectan a la cultura de la memoria y la conservación, y de la producción de los elementos. La cultura del ingenio y también la socialización dan un *valor de uso* a los eventos de lectura, es decir, proporcionan identidad y conforman valores legitimadores; la producción material de libros u otros artefactos relacionados con la lectura y la escritura lo que genera es un *valor de cambio*, por el cual los textos son tasados y puestos en el mercado según factores y políticas que, a menudo, poco tienen que ver con los otros campos⁷.

El *ecosistema de la preservación* tiene mucho que ver con los sistemas de información en cada época, con su almacenamiento, pero ya sean las bibliotecas tradicionales o los modernos sistemas digitales, en realidad lo que otorga es un *plus* o *valor añadido* al ponderar en un libro, producto o artefacto, si debe ser conservado y cómo; es tributario de los sistemas anteriores, pues el *canon de lecturas* no es algo que hace el bibliotecario, ni de él depende la generación de los grandes *corpus* que conforman la cultura letrada, ni su edición o distribución: se limita a organizarlos y conservarlos o desecharlos, pero ya ese mismo manejo –por ejemplo, la operación del *expurgo*, tantas veces citadas en el Quijote- implica una forma de crítica o enjuiciamiento.

Con todo, la misma idea de biblioteca o archivo implica la necesidad que tiene una cultura de asegurar su “longevidad” (Lotman 1979), es decir, su *memoria*; por eso mismo las bibliotecas y los archivos son *museos letrados* que ponen en valor la lectura y la escritura como *patrimonios* tanto *materiales* como *inmateriales*. En otras palabras, no son simples “tesoros del saber”, “espacios de sabios”, sino, cada

⁷ Recordemos el adagio machadiano: *Todo necio / confunde valor y precio*, que tan ilustrativo es en el campo de la lectura.

vez más, *dominios públicos* de vital interés para los ciudadanos. Así, el conocimiento y la *cultura letrada* se han convertido en esos “bienes comunales” del s.XXI (*procomún*), que pasan de situarse sólo en un contexto de mercado o científico a formar parte activa de la vida social y ciudadana.

Como vemos, las áreas resultantes no son territorios o parcelas tangibles del mismo modo que lo son los barrios o zonas que se acotan a menudo en las investigaciones sociales. Más bien se trata de áreas o campos *complejos* donde juegan los valores *inmateriales* (el discurso social, las vinculaciones con el poder, o las relaciones entre *sistemas culturales hegemónicos* y otros más *marginales*, según describe la *teoría de los polisistemas*⁸) y también los *materiales*, por ejemplo, el valor económico de los productos y la industria cultural.

Chartier insiste en entrelazar la naturaleza *material* y a la vez *inmaterial* de los procesos y productos de lectura y escritura, y eso se puede documentar no sólo en las épocas clásicas que estudia el historiador francés sino en los contextos actuales, donde los contenidos y los continentes se emparejan buscando no sólo best-sellers de consumo rápido sino para ahorrar el gusto literario o, como se dice en terminología empresarial, “fidelizar clientes”.

A este respecto, es evidente que no es lo mismo (re)pensar al sujeto de la alfabetización como un lector informal, un alumno, un usuario de una biblioteca o como un simple cliente, y que los mediadores tienen por ello una gran responsabilidad. Tal vez por eso las prácticas más interesantes son a menudo las “fronterizas” o “liminares”, las que rebasan estos esquemas, por ejemplo, el escritor en el aula, el *bookcrossing* y tantas otras, es decir, cuando somos capaces de hacer una vida “anfibia” y de movernos con criterio de área.

2.1. Los mapas de alfabetización

Podemos contrastar este marco conceptual con las aportaciones clásicas de la geografía y, en particular, de la cartografía, aplicada a la alfabetización.

Lo vamos a constatar con el ejemplo de los **mapas de alfabetización** o **cartografías lectoras**. De momento, baste con saber que aquí tendríamos dos tipos de informantes, las instituciones, de un lado, y los usos cotidianos, del otro, lo material y lo más inmaterial, lo localizado y lo des-localizado.

⁸ Véanse a este respecto los estudios de Even Zohar: (1990), “Polysystem Studies”, en *Poetics Today*, 11, número 1 (volumen monográfico) y (1999): “Factores y dependencias en la Cultura. Una Revisión de la Teoría de los Polisistemas”. En *Teoría de los Polisistemas*, Montserrat Iglesias Santos, ed. Madrid, Arco.

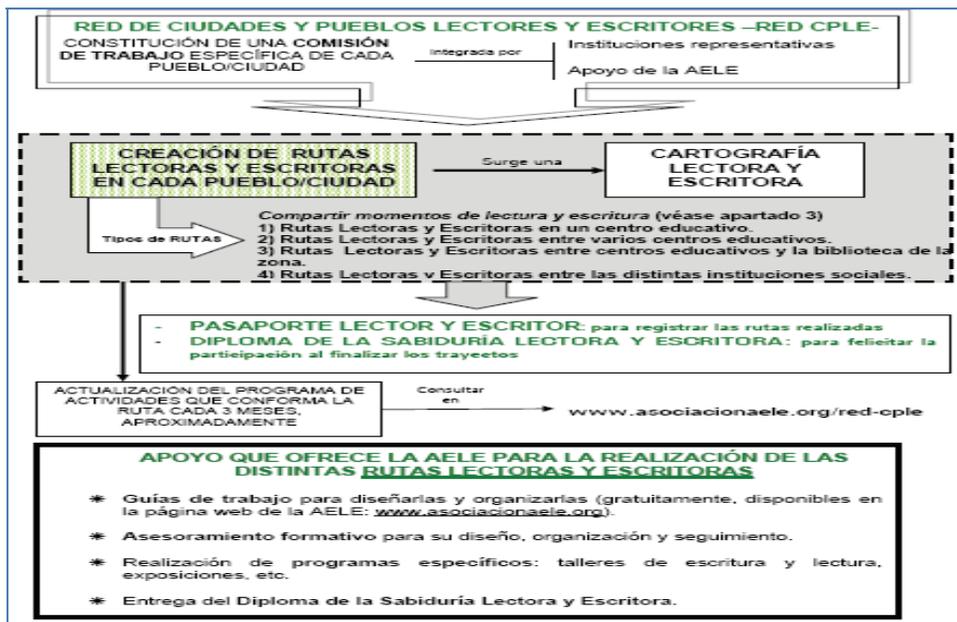
El Proyecto de Alfabetización auspiciado por Google trata de ser un “Un recurso para profesores, organizaciones para la alfabetización y todas aquellas personas interesadas en la lectura y la educación, creado en colaboración con LitCam, Google y el Institute for Lifelong Learning de la UNESCO”.

Para ello cuelga noticias, libros, artículos y vídeos sobre alfabetización o lectura, y establece mapas de alfabetización donde, como en éste referido a Madrid, ubica “núcleos alfabetizadores”, que son básicamente instituciones, asociaciones, etc.



En esta misma línea, la Asociación Española de Lectura y Escritura (AELE) ha desarrollado un proyecto de cartografía lectora⁹, que es descrito así:

⁹ <http://www.asociacionaele.org/aele/docs/tripticoCPLE.pdf>



La Aele crea la RED CPLE, que vinculado al proyecto de Ciudades Lectoras de Latinoamérica, trata de responder a “la necesidad de compartir momentos de lectura y la escritura en los diferentes contextos sociales, culturales y educativos. Es decir, por los procesos comunicativos auténticos desde el protagonismo de la diversidad (en los destinatarios, las intenciones, los textos, los contextos, los procesos de escritura, los modos de leer, etc.)” Su metodología es la del trabajo colaborativo y la utilización de todos los recursos presentes en una ciudad o pueblo, y propone una serie de instrumentos de recogida de datos, empezando por las cartografías lectoras. La metodología de la Red de CPLE en su cartografía lectora es:

- a) Descubrir los referentes de lectura y escritura a nivel local
- b) Establecer mecanismos de participación

Un ejemplo concreto de cartografía lectora urbana que propone AELE sería ésta de Badajoz¹⁰:

¹⁰ <http://www.asociacionaele.org/aele/docs/Cartografia%20Badajoz.pdf>



En pocas palabras, la RED CPLE pretende detectar y dinamizar ámbitos de encuentro entre lectores y escritores, de una forma transversal, es decir, en principio, según distintos niveles de proximidad local pero pudiendo interactuar en otros niveles más amplios:

Observando las innumerables prácticas de lectura y de escritura que conviven en una ciudad o en un pueblo, la Red CPLE apoya la organización de Rutas Lectoras y Escritoras, tanto dentro de un mismo centro educativo y/o cultural como entre diferentes instituciones, por entender que sus propuestas pueden incentivar el desarrollo de la capacidad comunicativa en las jóvenes generaciones. En síntesis, el eje que caracteriza la propuesta de las distintas Rutas es el hecho de compartir momentos de lectura y de escritura.

TIPOS DE RUTAS LECTORAS Y ESCRITORAS

Rutas Lectoras y Escritoras en un centro educativo: Recorrido por el escenario escolar donde la lectura y la escritura se convierte en la protagonista que “invita” al alumnado, docentes y, si se prefiere, a otros integrantes de la comunidad educativa a participar en distintas propuestas enlazadas.

Rutas Lectoras y Escritoras entre varios centros educativos: Recorridos lectores y escritores entre distintos centros educativos con la intención de participar en diversas propuestas comunicativas

Rutas Lectoras y Escritoras entre centros educativos y una biblioteca de la zona. Enlaces entre el mundo escolar y el de la Red de Bibliotecas municipales de un pueblo o ciudad para generar momentos donde la lectura y la escritura se comparta tanto para el desarrollo del currículo (alfabetización académica) como para el acercamiento al mundo literario...

Rutas Lectoras y Escritoras entre las distintas instituciones sociales. Recorridos que relacionen en sentido amplio las experiencias del mundo escolar (en todos sus niveles educativos) con las propuestas de diferentes instituciones de un pueblo o ciudad.

Suponen una posibilidad de enriquecimiento para todos los agentes involucrados en este intercambio. La complejidad de estas Rutas contempla la posibilidad de que, en un momento dado, su carácter intraciudad /intrapueblo se pueda ampliar con intercambios entre ciudades y pueblos.¹¹

La idea del viaje y del pasaporte de lectura es una manera positiva para plasmar de idea del itinerario por el mundo de los libros, y se utiliza para fomentar el uso de las bibliotecas escolares. Con todo, ¿qué problemas encontramos en este modelo? Es unifocal, cuando hace falta un modelo multifocal, y restringe su alcance a localizar las prácticas dominantes o “visibles”, centradas en instituciones o marcos ya establecidos, pero no, según hemos visto, las “invisibles”, espontáneas o vernáculas, centradas en otras dinámicas, y desde luego, mucho más difíciles de registrar.

En una línea distinta pero complementaria, tenemos el proyecto europeo YOUMAP, que se define como una comunidad internacional de jóvenes ciudadanas y ciudadanos europeos que pretenden a través de mapas colaborativos (re)descubrir espacios urbanos, rutas, plazas..., y contribuir con ello a las experiencias de participación juvenil en las ciudades¹². Ciertamente, el aspecto del mapa es distinto porque usa marcadores mucho más diversificados a través de los cuales se pueden visualizar prácticas juveniles diferentes, y donde además es posible introducir paquetes informativos de texto, enlaces, vídeos o fotos:



En una línea muy similar, está el proyecto del Wikimap Madrid (<http://www.wikimap.es/>), que aspira a funcionar como una Red local y fomenta una anotación urbana colaborativa, lo cual permite descubrir las zonas de mayor densidad. Cuenta con herramientas de búsqueda, agrupamiento por etiquetas, líneas

¹¹ <http://www.asociacionaele.org/aele/inicio.php?menu=5&submenu=3>

¹² Véase el portal <http://www.youmap.eu/>

de relación, etc., y cualquiera puede realizar anotaciones de Madrid incluyendo fotos o vídeo, todo lo cual nos da los rasgos deseables de una posible cartografía lectoras de un entorno dado.

En todo caso, de lo examinado parece importante deducir algunos requisitos que deberían tener los mapas descriptivos de alfabetismos:

- a) Deberían integrar de forma muy activa los nuevos alfabetismos, hemos de estar atentos a los otros alfabetismos, y a la *intermedialidad*.
- b) Deben distinguir de algún modo la tipología y ámbitos de los eventos letrados, es decir, partir de categorizaciones *ad hoc* (el proyecto YouMap, por ejemplo, se refiere a cultura urbana juvenil en general, pero no ahonda donde precisamente nos interesa).
- c) El mapa debería mostrar *no sólo elementos aislados o estáticos*, sino las *interacciones o enlaces entre elementos de este tejido urbano social de la alfabetización*. Las rutas no pueden tomarse sólo como la información o participación en eventos localizados en edificios o instituciones; más bien, habría que *estudiar los flujos de las personas y de sus usos y prácticas* (audiciones, recitales, teatros...). Las relaciones o cadenas o flujos de elementos son muy importantes, por ejemplo, para caracterizar lo que hemos llamado “prácticas fronterizas”.
- d) Los mapas deben ser *plurales*, deben mostrar todos los contrastes de percepciones, entre, por ejemplo, los esquemas más verticales (las “políticas” locales de lectura, lo que promueven los distintos agentes y sponsors) y lo que de verdad hace la gente común o grupos determinados (esquemas horizontales, redes sociales).
- e) Los mapas deben ser *heurísticos*, hay que descubrir las “vías” de la cultura escrita que no son tan visibles como una biblioteca, un teatro o un colegio.

3. LA SÍNTESIS DE LA COROGRAFÍA

La representación geográfica de los hechos de alfabetización tiene el problema de “confundir el mapa con el territorio”. Por ejemplo, la imagen más engañosa del tipo de mapas del proyecto Google o la de los que acabamos de examinar es la de la concentración de prácticas y eventos en una serie de núcleos, como la Universidad, la Biblioteca, etc., como si, *per se*, la existencias de estas instituciones o edificios asegurara un rico trenzado de prácticas de lectura, lo cual sabemos que no siempre es verdad (del mismo modo que una “sala letrada” no es la simple superposición de estantes de libros o de ordenadores, sino que el evento letrado nace de la interacción de los participantes, el trabajo del mediador, etc.).

El problema básico previo es el de la **zonificación**. La propia Unesco recomienda una “mirada no fraccionada” o por enclaves o “islotos” de alfabetización

—como es al fin y al cabo la escuela— sino más bien “sistémica”, que sea capaz de hacer descripciones de conjunto en relación con las características de los individuos, el hogar y la comunidad, a fin de identificar los factores críticos y las medidas necesarias para promover la alfabetización de forma eficaz y participativa. Es decir, trata de poner en valor todo el *ecosistema cultural*, según las propias recomendaciones de la UNESCO:

Además de la familia, la escuela y el lugar de trabajo, muchas otras instituciones juegan un papel fundamental en el desarrollo de la alfabetización. Las bibliotecas, si están adecuadamente pensadas y manejadas, pueden convertirse en centros potentes de aprendizaje capaces de complementar y ampliar lo que aprenden los alumnos en el sistema escolar, y proveer oportunidades de lectura y aprendizaje permanente a jóvenes y adultos que están fuera del sistema escolar. Una gran variedad de bibliotecas -- escolares, comunitarias, móviles, en el lugar de trabajo, públicas o privadas -- pueden atender las necesidades específicas de lectura de una gran variedad de lectores, pasando a constituir verdaderos centros culturales con potencial para promover el desarrollo comunitario y local.

Otros centros y recursos culturales -- tales como centros comunitarios, parques, museos, zoológicos, circos, cines, teatros de títeres, clubes, canchas deportivas, etc. -- también constituyen aliados claves para las tareas de la educación y de la alfabetización específicamente.

Los medios masivos de comunicación juegan un papel importante en desarrollar la conciencia, el aprecio y el uso de la alfabetización. Periódicos regulares así como especialmente diseñados son útiles para asegurar hábitos cotidianos de lectura. En el lugar de trabajo, periódicos y boletines pueden asimismo apoyar el desarrollo de la alfabetización.

El potencial de la radio, la televisión y el video no ha sido cabalmente aprovechado para los fines de la alfabetización y de la educación en general. Hay experiencias en las que se ha invitado a celebridades a leer literatura clásica en la radio, o a hacer de telemaestros a través de la televisión, mientras los estudiantes siguen la transmisión radial o la clase televisada con material impreso de apoyo. Asimismo, la práctica de la lectura puede ser promovida en la televisión usando subtítulo en la misma lengua, de modo que niños, jóvenes y adultos puedan al mismo tiempo escuchar y seguir con la lectura.¹³

Por ejemplo, los centros educativos y culturales en general organizan “eventos letrados”, *prácticas visibles*, pero cuya participación es a menudo baja. En cambio, otros muchos escenarios comunicativos, como la calle misma, el kiosco, el centro comercial, los ciber, etc. pueden albergar actividades alfabetizadoras, aunque no se reconozcan como tales ni se asocien de inmediato con la lectura y la escritura.

¹³ <http://www.fronesis.org/documentos/Unlitdecada.pdf>

La *diseminación de estas prácticas y el “nomadismo”* de las mismas es un rasgo de la cultura actual, igual que lo es la fragmentación de las audiencias y la creación de expresiones (escritura privada) de toda índole, al margen de los circuitos “bendecidos”, en especial gracias a la Red. De hecho, la declaración de la Unesco apoya claramente este principio como forma de abordar la alfabetización¹⁴:

Diseminar la información y el conocimiento disponibles en torno a la alfabetización: La información y el conocimiento disponibles en torno a la alfabetización requieren ser ampliamente diseminados y llegar en primer lugar a las instituciones y programas de formación docente. Al mismo tiempo, es indispensable contar con nuevo conocimiento relevante y producido localmente, a fin de poner en marcha políticas y programas adecuados, específicos y sensibles a las particularidades de cada contexto.

Los *Nuevos Estudios de Literacidad* ratifican tal planteamiento pero con un matiz, no sólo de arriba abajo, por ejemplo, de la escuela a la sociedad, sino también en sentido inverso, de la sociedad hacia las instituciones alfabetizadoras. En efecto, las **prácticas espontáneas de lectura y escritura** funcionan como *manchas de aceite*, sobrepasan los espacios acotados, y no dependen sólo de limitaciones sociales y económicas, al contrario, se manifiestan en públicos cada vez más amplios. Los *grafiti*, la ficción-manía, la escritura corporal (en forma de tatuajes) o la literatura de carpetas de los adolescentes no son anécdotas, sino síntomas de nuevas prácticas culturales.

Los estudios sobre la web 2.0 lo dicen claramente: hay una fractura clara entre el cambio tecnológico y social, mucho más rápido, y el cambio institucional y político, siempre más lento y resistente a las innovaciones. Así, los que en la Red practican el fan fiction, los juegos o los blogs, y que desarrollan prácticas relacionadas con la lectura y la escritura, no tienen relevancia para el mundo educativo o académico y sus textos no forman parte de **canon** alguno, aunque sea un fenómeno emergente y de clara trascendencia social.

Así que *como prácticas espontáneas*, al margen de lo comercial y/o de lo institucional, deslocalizadas a menudo, *se convierten en prácticas invisibles y marginales*. Sólo hay que observar otros enclaves alternativos, como los kioscos, los puestos de mercados, librerías de segunda mano, los ciber, las salas de espera, las colas incluso, para ver que la gente aprovecha muchos escenarios para leer algo que lleva en el bolsillo o para anotar otra cosa. O sea, para poner en marcha la pasión por leer y/o escribir.

¹⁴ ibidem

El problema es **distinguir lo tangible y lo intangible**, de forma que se diferencien ambas facetas, la materialidad que rodea el texto y el texto en sí; deben trabajar juntas la biblioteca y la dinamización de sus fondos; las universidades o colegios o cualquier otro espacio de lectura, y la actualización de la misma en prácticas individuales y/o compartidas, como al lectura en voz alta.

Y a este problema se le añade otro: lo local es un ámbito, un entorno o contorno (*hinterland*) que establecemos, pero que se ve interpenetrado por el conocimiento del mundo que los medios de comunicación e Internet vuelcan continuamente. El ciberespacio y la cibercultura tienen tanto peso que se habla ya de ciberciudadanos. Las prácticas ligadas a la web 2.0, por ejemplo, son un modelo de ciudadanía y también ellas trazan flujos de lecturas y escrituras entre sus participantes.

Los *itinerarios de lectura y escritura* no son, pues, visitas a eventos o lugares locales relacionados con la lectura y la escritura sino, como venimos diciendo, la forma en que un grupo de lectores es capaz de apropiarse de los textos con ayuda de unas ciertas prácticas y contextos, y en esa medida, la “huella” que éstos dejan en uno, materializada en cualquier “artefacto”; debieran partir, al menos, de proyectos articulados por mediadores y en el que, eso sí, contasen con todos los medios disponibles.

En síntesis, la *cultura escrita* y la *cultura local* son conceptos que deben superponerse. Según la Unesco, lo importante es *organizar actuaciones organizadas en torno a un área geográfica determinada y/o una comunidad local*, de modo que las decisiones se tomen en un proceso genuinamente *participativo* en el que se involucren todos los agentes e instituciones locales relevantes; el plan y las acciones subsiguientes respondan a las características, necesidades y potencialidades de cada comunidad y zona; se faciliten y lleven a la práctica la convergencia, la alianza y la complementariedad entre los distintos agentes e instituciones de la comunidad o área; se definan claramente los mecanismos de seguimiento y evaluación a nivel local, en un marco de autonomía y responsabilidad (cf. Declaración Unesco).

Los mapas tipo Google ofrecen una escala indiferenciada, pero mucho más tendente a la perspectiva geográfica más que corográfica: se trata de describir fenómenos generales, el enfoque corográfico es mucho más hermenéutico, consiste en describir un lugar con toda su riqueza de datos, paisajes, historia, economía, etc.

Además, la idea de corografía viene de **kora**, que es una noción antigua de lugar, distinta al **topos**. *Kora* es el lugar de experiencia, el barrio o aldea, a diferencia del *topos*. Por tanto, la zona a acotar no es una división administrativa sino una “unidad de experiencia”. En términos urbanísticos, se habla de zona de influencia para delimitar un área y su entorno, por ejemplo, se describe a Badajoz como “metrópolis transfronteriza” por su proyección hacia Portugal.

La **corografía** no tiene un enfoque nomotético, no trata de establecer o explicar leyes sino más bien comprender o mejor “comprender” un territorio, en el sentido etimológico, de abarcarlo, interpretarlo, de ahí el carácter expositivo-argumentativo que tienen las descripciones corográficas clásicas, como las de Estrabón, y el carácter *idiográfico* que parece tener, pues se trata de describir un hecho único y singular. El geógrafo Juan Vila Valentí explica las distintas motivaciones de esta geografía corográfica:

No faltan, claro está, las motivaciones para recoger la información acerca del propio país. Quizá sin despertar tanto la curiosidad, el área aledaña y cercana, presenta sus motivaciones peculiares, desde la pedagógica (posibilidad de observación directa o autóptica, por ejemplo) hasta la patriótica (conciencia del propio territorio y comunidad). Surge, de esta manera, lo que podemos llamar la Geografía local. Las «corografías» renacentistas y postrenacentistas constituyen un buen ejemplo de ello¹⁵.

En efecto, en términos de *historia cultural*, el *lugar de experiencia* es un ámbito creado en la memoria colectiva que se puede identificar con un poblamiento cualquiera, una aldea, un barrio (Triana, en Sevilla) o con una ciudad o con una comarca, es decir, con un *escenario o paisaje convivencial*. Los *lugares de memoria*, tal como han sido sistematizados por el historiador francés Pierre Nora¹⁶ son muy importantes para esa cultura local.

Su preservación compete a las estructuras sociales de la instrucción, pero también a las de la memoria y a las de la producción, pues los lugares de memoria (por ejemplo, las fuentes, parques o plazas, el callejero urbano, etc.) no son abarcados por los núcleos alfabetizadores, o, dicho de otro, es toda la ciudad o todo el lugar lo que forma la unidad de convivencia, y la ciudad y sus itinerarios guardan una memoria, opaca o invisible para las generaciones más jóvenes. No nos referimos sólo a los letreros, a las casas de escritores o a los archivos municipales: nos referimos también al patrimonio inmaterial, dichos, leyendas, costumbres... todo lo que singulariza esta comunidad.

Actuar en un plano local no se contradice con *pensar de modo universal*, incorporando las TIC y otros recursos y experiencias mucho más generales. Pero lo cierto es que la cultura escrita de un entorno debe ser redescubierta continuamente por sus miembros, y no puede ser un objeto de estudio limitado a eruditos o historiado-

¹⁵ Vila Valentí, J. : Encuentro Euskalherria-Catalunya, “Los Objetivos de la Geografía”, ponencia disponible en <http://www.ingeba.euskalnet.net/liburua/topake1/index.htm>.

¹⁶ Véase la obra enciclopédica dirigida por él *Les Lieux de mémoire*, Gallimard (Bibliothèque illustrée des histoires), Paris, 3 tomos : t. 1 *La République* (1 vol., 1984), t. 2 *La Nation* (3 vol., 1987), t. 3 *Les France* (3 vol., 1992)

res. El *dialogismo* al que alude Bajtin (1974) es precisamente revisar y actualizar continuamente las *identidades en juego*.

Además del elemento espacial, hay un elemento temporal: el *kairos*, la oportunidad, el tiempo vivencial, la fiesta. Esta última es local porque es precisamente una experiencia compartida que a menudo festeja la identidad propia (fiestas de barrio).

Si juntamos los dos niveles, el *espacio experiencial* y el *tiempo vivencial*, nos sale el **cronotopo** del que hablaba la profesora González Landa para caracterizar los procesos situados del leer y el escribir.

Al final, la *corografía* tiene que ver con una *identidad colectiva* que se asume y se recrea por un grupo de individuos y que se asocia no a un territorio continuo e indiferenciado (como en el zoom o escala cambiante de *google map*) sino a un ámbito mucho más acotado, porque tiene que ver con valores y (auto) percepciones de los individuos/grupos, según sus propias axiologías¹⁷.

En última instancia, la *comunidad de lectura*, la **corografía**, se puede entender también como un concepto *tribal* y *patrimonial*, que agrupa a personas con intereses comunes y aplica una hermenéutica similar; que comparten valores e identidades y se refiere, por tanto, menos a un concepto de “territorio a secas” (*topos* clásico) que a un “lugar de experiencia” (*kora*), el barrio, la ciudad o la comarca como *comunidad con-vivencial*, que se ha ido singularizando, en parte gracias precisamente a las *prácticas letradas*, de modo que éstas no son un aditamento sino justamente parte de lo que se ha llamado de forma muy acertada el “pegamento social”.

La corografía hace emerger la cultura letrada, los lugares de memoria, el peso de la tradición que hay en un entorno, y también los distintos *estilos* que practican tanto los agentes como los patrocinados de la alfabetización en esa área; la *geografía de la alfabetización*, al igual que la geografía física sólo coloca accidentes geográficos, parece poner el énfasis en los *núcleos visibles*, tales como las instituciones y los edificios, pero la **corografía** ofrece una descripción mucho más adaptada a la propia visión de los ciudadanos o *participantes* (conforme a los postulados de la llamada *geografía de la percepción*) y por eso sus mapas se parecen más a *croquis*, *planos* o *mapas mentales*, donde los individuos o grupos subrayan las señales que corresponden a su entorno inmediato y a sus experiencias vividas, y quedan más vagas y borrosas las otras referencias.

Estas *cartografías mentales* sirven, pues, para representar nuestras percepciones y sentimientos, y la *identidad lectora* está llena de ellos, de modo que no cabe separar lo puramente ambiental (las calles, por ejemplo) de lo histórico o experiencial, todo forma parte de una especie de unidad de *paisaje vital*, por así llamarlo. Las corografías son, efecto, paisajes vitales donde se *muestra la conexión entre los*

¹⁷ La estratificación es siempre multinivel: por ejemplo, en la Sevilla del s.XXI sigue habiendo diferenciaciones tribales entre aficionados del Sevilla o del Betis, de la Macarena o de Triana, que excede la división social o económica.

espacios y las acciones (presentes o pasadas), eso sí, desde la propia percepción y axiología de las personas y grupos que los habitan.

La corografía es sobre todo un entorno *aprehensibles y com-prensibles*, en el sentido etimológico, es decir, que se puede abarcar “con la mano”, “con la mente”, porque engloba normalmente nuestro propio radio de acción vital: un entorno inmediato y un grupo de personas con las que de forma habitual convivimos, y también una herencia cultural latente: *La territorialidad entonces no solamente es el suelo que pisa y circunda una etnia, no sólo es el entorno, el hábitat, el ‘ecosistema’, sino que es sobre todo el espesor territorial de la acumulación cultural; de la propia memoria.*» (Prada Alcoreza 1996: 80).

Este rasgo de “apropiación” es lo que diferencia el mapa convencional del mapa corográfico, y afecta a lo que planteamos. La corografía es una *forma activa e imaginativa de lectura del espacio*; el “sedentario”, el acomodado a los esquemas o rutinas imperantes no explora esos espacios deshabitados, esa “inmensidad del territorio” que constituye cada trozo de nuestro entorno o paisaje vital y, por tanto, no interroga, no se hace preguntas.

4. TALLER DIDÁCTICO

La descripción de las prácticas de lectura y escritura se ofrece como una magnífica investigación de campo para educadores y otros educadores relacionados con la lectura y la escritura. Lo importante es combinar el trabajo de “gabinete” (la conceptualización, los instrumentos de recogida y análisis de datos) con el trabajo de campo, integrando, pues, teoría y praxis didáctica.

Los pasos metodológicos son:

A. ELEGIR EL ENTORNO

Se trata de *acotar* el **entorno corográfico**. Éste, según hemos explicado, hay que entenderlo en su globalidad, como un *hábitat convivencial*, que se corresponde con cualquier comunidad o poblamiento, y que tiene una identidad espacial y también temporal.

Por ejemplo, la Universidad constituye una unidad de convivencia que tiene su propio hábitat y calendario, y cuyo paisaje se proyecta y entremezcla con el de la ciudad, de modo que los campus universitarios y sus entornos pueden ser una buena piedra de toque.

B. INSPECCIONAR EL PAISAJE: CATÁLOGAR LOS COMPONENTES Y LAS PRÁCTICAS DE LECTURA

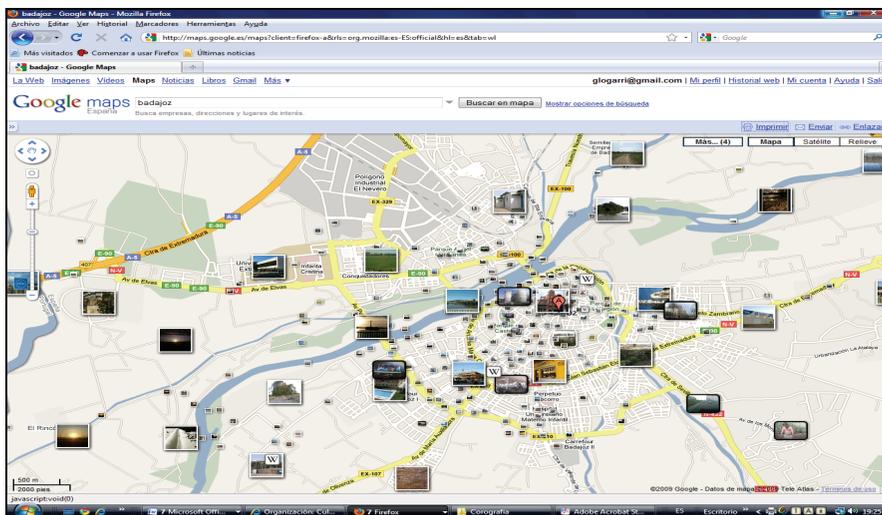
Inventariar y catalogar sus elementos y prácticas, a partir de la descripción de sus ecosistemas de lectura, según a categorías antes examinadas. Buscamos así la información relevante a nivel de cada área, las personas, eventos, artefactos o actividades de lectura y escritura. Para ello se puede usar la cuadrícula y singularizarla, es decir, *consignar los*

elementos de cada zona ya con su nombre propio, que es una forma de inventariar el universo de lectura y escritura de esta cultura local que queremos describir.

C. CONSTRUCCIÓN COLABORATIVA DE LA CARTOGRAFÍA LECTORA. RECOGIDA DE DATOS

Se trata de *proyectar los componentes y prácticas de lectura en representaciones geográficas*. Veamos las posibles operaciones:

1. Obtener un *mapa cenital de la zona*, que se puede obtener *de un plano de la ciudad o entorno elegido*, como en este caso, donde es la propia Universidad la que ofrece un plano de su Campus¹⁸:
2. La otra opción es partir del mapa general que nos suele ofrecer *Google Maps*, el cual describe la zona en una triple opción (mapa, satélite y relieve), y sobre la que podemos consultar el conjunto de recursos colaborativos ya disponibles: fotos, vídeo, webcam...



Aplicar un software específico, como el de YOUMAP, para proyectar pictogramas *ad hoc* según las categorías que nos interesen, es decir, “puntearíamos” en el mapa no sólo escenarios o instituciones clásicas o muy reconocidas, como colegios, bibliotecas o librerías, sino también otro tipo de escenarios, artefactos, participantes, etc.

¹⁸ http://www.unex.es/unex/archivos/ficheros/Campus_BA.pdf

De tal modo que se puedan enlazar o agrupar elementos en un sentido multidimensional, o sea, podemos enlazar colegios con colegios o bibliotecas con bibliotecas de formas que el lector del mapa, gracias a la visión cenital, perciba de un vistazo la red de bibliotecas o de museos que hay en ese entorno; pero también podemos enlazar elementos de distintas categorías, un cuentacuentos, un club de lectura o cualquier otro componente con las diversas áreas, según las vinculaciones que se den. El resultado de esta superposición de signos sobre el fondo del mapa es una especie de mapa de redes o trayectos, un mapa como los del metro o redes viarias, con itinerarios, cruces y puntos o estaciones, como ocurre en un plano del Metro de Barcelona.

De hecho, en las ciudades donde hay metro se nota que cada estación puede ser poseedora de una identidad y llega a impregnarse de los rasgos del barrio al que representa¹⁹. Es más, no se olvide que no se trata de elaborar un único mapa sino *distintos mapas de lectura y escritura del entorno en cuestión*, matizado además por el factor tiempo, es decir, interesa mucho que dichas muestras se espacien en momentos diferentes, en especial, que afecten a periodos festivos o donde la comunidad celebre algo, en consonancia con el concepto de *kairós* que antes comentábamos.

En cuanto a la recogida de los datos, el *mapeo colaborativo* va a implicar que a partir de cada informante –él directamente o el mediador- se pueda “subir” una información relevante, que ahora puede ser recogida de forma casi instantánea. Precisamente opciones como YOU MAP permiten distintos grados de visualización o exposición de los datos, pero sin duda estas herramientas facilitan mucho lo que tradicionalmente se englobaba como trabajo de gabinete y trabajo de campo.

Para todo ello, los monitores o mediadores de lectura son una fuente idónea de organización de la investigación, pues pueden aplicar diferentes técnicas de observación y registro de datos, detectando así las prácticas reales dentro ese entorno y con jóvenes u otras clases de lectores.

D. SUPERPOSICIÓN DE MAPAS. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Se trata de *superponer las diferentes muestras* y elaborar un informe analítico. Usaremos herramientas cuantitativas y cualitativas, en la medida en que cada mapa va a ser una herramienta interpretativa. Incluso la propia superposición de mapas constituye una “multi-triangulación”, que es uno de los instrumentos más importantes que se usa en investigación comunitaria dentro del enfoque cualitativo.

El objetivo final es compartir todo el conocimiento generado y conceptualizarlo, de cara a elaborar algunos patrones o regularidades que seamos capaces de deducir en las experiencias de lectura y escritura de esa comunidad en su conjunto, ponien-

¹⁹ *Modos de leer la ciudad*: <http://hackitectura.net/escuelas/tiki-index.php?page=Modos+de+leer+una+ciudad>

do el énfasis en hacer visible lo invisible, es decir, poner en valor prácticas menos prestigiadas o valoradas pero que están esperando a que alguien las llame y las invoque como suyas.

Así pues, no sólo se trata de identificar enclaves vinculados a centros de instrucción, de producción y de conservación, sino de complementar o enriquecer toda esa información des-velando o visibilizando:

- a. Prácticas ligadas a la *inclusión/exclusión* social (minorías étnicas, emigrantes, jóvenes...)
- b. *Estudio y seguimientos de casos*. Patrones de prácticas de lectura y escritura a partir de una selección multi-nivel de *informantes* o *personas clave*, y desde una consideración dinámica.
- c. Variaciones de las prácticas según grupos edad, profesión, épocas normales/festivas, lugares de trabajo/de ocio
- d. El valor o “cuota” de *intermedialidad*, es decir, la proporción entre lectura, televisión y otros lenguajes y formatos.

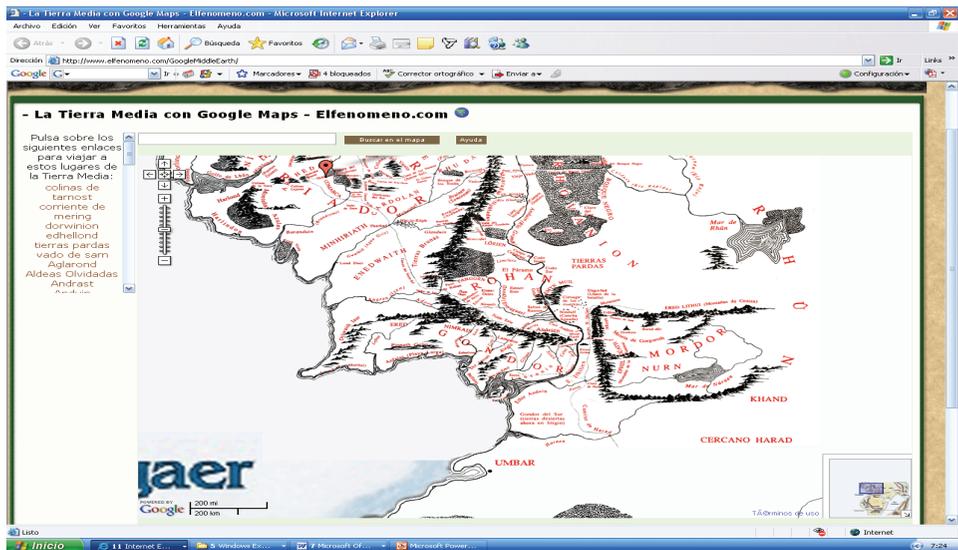
Además de extraer conclusiones de esta indagación, también debemos proponer pautas de intervención de cara a las diversas políticas implicadas. En efecto, la lectura como hecho social está mediada por diferentes políticas de ciencia, educación, cultura y juventud y, además, por las propias intervenciones del mercado. Estas actuaciones no son siempre concomitantes ni convergentes, al contrario, de modo que una descripción de esta índole daría criterio de cómo se deben integrar estos circuitos de cara a fines superiores básicos, como la mejora de la educación, la apropiación de la cultura, el ocio saludable o el consumo inteligente.

Con el resultado final tampoco buscamos un paisaje homogéneo sino la diversidad, es decir, un retrato dinámico que refleje la vida y el carácter de sus habitantes, igual que esas líneas de metro que hemos usado como analogía, pasan de subcultura en subcultura, de barrio en barrio, siendo su recorrido un *collage* de todo lo que conforma una ciudad. Todo ello con un objetivo básico: hacernos ver el área en que vivimos con otros ojos, hacer visible todo lo que es invisible y, tal como pretende Bajtin (1974) en su *poética del carnaval*, ensalzar lo humilde o lo marginalizado y rebajar las pretensiones o grandilocuencias de la “supercultura” legitimada desde las instancias más superiores, lo cual lleva a una nueva *lectura de identidades*, basada esta vez no en la exclusión o la confrontación sino en superar el desamparo social, el desarraigo emocional o la falta de vínculos con nuestro entorno.

Una aplicación paralela y nada desdeñable de toda esta metodología es la aplicación de las cartografías lectoras a temas mucho más específicos, como es lo que se ha dado en llamar la “ficción cartográfica”, esto es, los mapas que acompañan a ciertos géneros como las sagas. El portal *Elfenomeno.com*, la más conocida y antigua web sobre la obra de Tolkien y las películas de *El Señor de los Anillos* utiliza ha utilizado la API de Google Maps aplicada al mapa de la Tierra Media.

Este caso es un buen ejemplo ilustrativo de lo que Umberto Eco (1985) describe de los *mundos posibles como construcciones culturales*. Ningún mundo posible,

como en este caso el mundo de *El Señor de los Anillos*, puede ser totalmente autónomo respecto del mundo real, del mismo modo que tampoco se puede describir a éste “por completo” (*el mapa no es el territorio*). Por tanto, en esa ambigüedad entre lo ficcional y lo real, estos mapas son un ejercicio de la imaginación e incluso tratan de proporcionar servicios semejantes al resto de los Google Maps, como crear itinerarios o buscar en el mapa, sólo que aquí, cuando por ejemplo aumentamos el zoom, no nos sale la opción de satélite o de imagen híbrida, sino sólo el modo de mapa.



5. CONCLUSIONES

Las *prácticas letradas* se pueden comprender sólo dentro de su entorno social, entendido como el conjunto de escenarios o el “medio” cultural con el que interactúan las personas y las colectividades. La lectura y la escritura en la escuela, el instituto o la universidad forman parte de lo que se llama escritura y lectura académica.

En cambio, el mundo alternativo del ocio registra otras prácticas. Por ejemplo, el *fan fiction*, los lectores *fanáticos* (Martos García 2009) como una nueva tribu de Internet, las cartografías imaginarias generadas de sagas y obras fantásticas son

buena muestra de ello, temas de gran interés para lo que nos ocupa, pero que no podemos desarrollar aquí por razones de espacio²⁰.

Tenemos, en cualquier caso, un problema de *visibilidad* y de *valoración*, ahondado por factores en cierto modo extrínsecos: el *canon* establecido de formas de lectura y escritura, que privilegia unas y deprecia otras; la *memoria cultural* que cada comunidad asienta y que también discrimina u olvida elementos; el papel de la *industria* y el *marketing* que pone en valor ciertos productos en detrimento de otros.

Los *eventos letrados* convencionales suelen inspirarse en formas más tradicionales de la cultura clásica, formas *asimétricas*, con participantes con roles rígidos, como ocurre en la conferencia magistral: uno detenta el conocimiento, los otros escuchan o leen; en cambio, sabemos que en la red lo que se potencia es la participación, la horizontalidad de la comunicación, la movilidad de roles.

Además, los *eventos de lectura clásicos* están compartimentados, son conferencias o exposiciones de pintura, etc., y rara vez tienen en cuenta la convergencia de medios y lenguajes que se está produciendo (Jenkins 2008), y esto preconditiona el tipo de actividades y de escenarios físicos, a menudo bastante anquilosados, estudiantes sentados en fila, profesor o conferenciante mirándoles frontalmente, y conferencias con unas pautas rígidas, presentación, exposición y preguntas (relegadas normalmente a una consideración menor o a un tiempo raquítico). Todo ello contrasta con la nueva tipología de lectores, cercana a lo que, usando neologismos, se ha descrito como “prosumidor” o “escrilector”²¹, y que se resume en una noción: un lector que participa y genera él mismo cultura escrita.

En lo concerniente a los *artefactos*, hay que decir que los que se manejan en las prácticas letradas suelen tener que ver, a pesar de todo lo que venimos diciendo sobre los nuevos alfabetismos, con la cultura del papel. Con esto se produce una confusión notable: la lectura/escritura aparece como una producción simbólica, pero que se materializa en un objeto material (el libro) con una disposición concreta (la página), y ambas cosas llegan a solaparse hasta el punto de que, incluso, cuando recitamos un poema la imagen (tipo)gráfica no nos abandona.

Sabemos, por la historia de la lectura, que los soportes y marcos de la lectura y escritura han variado mucho, y que el formato cuadrangular del “códice” no ha sido el único ni mucho menos. De hecho, el texto electrónico borra todas estas marcas y convenciones de la página de un libro, creando un nuevo objeto cultural, que se descifra de otro modo, con otras herramientas (hipertexto).

²⁰ Forman parte de mi Tesis Doctoral y han desarrollado en diversos artículos, véase la Bibliografía.

²¹ El término prosumidor es un acrónimo formado por PROductor + consumidor creado por Albin Toffler, y la voz “escrilector” aparece en Rodríguez, C, 2005, *Hipertexto y literatura en Red. El relato digital, los escrilectores y la Cibercultura*, Revista TEXTOS de la CiberSociedad, 7. Temática Variada. Disponible en <http://www.cibersociedad.net>

El texto digital se convierte así en un objeto abierto, dispuesto a fluctuaciones, a la participación del sujeto, y, de este modo, se hace susceptible a deformaciones e intervenciones no prescritas. Digamos que es un texto más inestable, y puede ser también un texto continuo, no cerrado, en la medida en que “otros” lo completan, comenten, modifiquen... Es el lector quien elige.

Tenemos, pues, una *convivencia entre los nuevos y los viejos géneros y lenguajes*, entre los escenarios clásicos y los escenarios nuevos, entre culturas diferentes (la cultura impresa clásica y la cultura *pop*, lo más culto y lo *folk*, etc.), que convergen y se mezclan a menudo, generando formas *híbridas*.

La *posmodernidad* reivindica la libre circulación de objetos y prácticas despreciadas o consideradas de mal gusto, y en eso tenemos el ejemplo del mundo de los *fans*. Los ecosistemas de la lectura no están en armonía, sino en conflictos latentes: el canon o jerarquía de lecturas es algo que ha impuesto la comunidad científica o académica, elevando a la categoría de sublimes unos textos y olvidando o despreciando otros; del mismo modo, prestigiando algunos eventos y escenarios y menospreciando otros, como la publicidad, la televisión, las pintadas o la ciberliteratura que han sido vistas como ejemplo de subcultura, y sus manifestaciones han sido relegadas a una cultura “inferior”. Del mismo modo que la escuela y el mercado no siempre coinciden en sus intereses y preferencias, igual pasa con el mundo de los creadores o el de las bibliotecas. El mercado fomenta un tipo de “libros predecibles”, que puedan venderse según unas expectativas; el creador, no. Vemos, pues, que expresiones en un tiempo marginales se aúpan a una posición central en el consumo, como ha ocurrido con la literatura infantil o juvenil, o con la ficción fantástica.

Con todo, la circulación de los libros no es lo mismo que la circulación de los textos, es el error de la sociología de la literatura; aquéllos se comportan como mercancías; éstos obedecen a factores más intangibles, como el plus que le otorgan las propias prácticas letradas, el texto en el *intertexto*, el valor que le dan los medidores o autoridades de referencia. En este sentido, la lectura y la escritura son impredecibles porque activan factores – tanto en el cerebro como en el medio social – que los hacen más o menos atrayentes, y eso puede explicar que un género como el terror –y por tanto todas las prácticas ligadas a ello– se popularice como una moda en un sector de la juventud, que lo convierte en bandera, santo y seña, de su identidad, estética (moda gótica), etc.

Lo que relaciona, por ejemplo, la cultura actual con la cultura del Quijote es lo que se parece la posmodernidad al Barroco. Ambas épocas generan objetos culturales donde se ha instalado la inestabilidad y la mutabilidad de las formas, y donde hay como una pulsión hacia el exceso y el vértigo. Inestabilidad quiere decir también *nomadismo*, pérdida de un centro. La cultura actual es diversa, y las prácticas letradas tienen que atender a todo eso, desde las obras literarias a las series de televisión.

Además, está presidida por una “opulencia informativa” que obliga a una fragmentación de la audiencia, con lo cual la atomización es algo natural, y no es fácil, por tanto, inculcar un canon más o menos igual para todos, por más que reconoz-

camos el valor indispensable de ciertas experiencias de alfabetización, por ejemplo, el conocimiento de los clásicos.

El mundo actual, como el Barroco, es proclive al desorden, de modo que debemos ofrecer a los educando las herramientas para construir un abanico de categorías para reducir esa complejidad. Pero, a la vez, esa dispersión también ofrece oportunidades para el aprendizaje, pues podemos siempre ayudar a personalizar itinerarios de lectura y escritura, sabiendo que hay tantos materiales potenciales que algunos serán capaces de conectar con el alumno. Por consiguiente, cuando hablamos de *eventos letrados* tenemos que pensar en los nuevos escenarios y parámetros de la sociedad de la información:

- Los nuevos objetos culturales digitales
- La convergencia de nuevos y viejos lenguajes y medios (v.gr. novela gráfica).
- La diversidad de proyectos culturales, fruto de un pensamiento diverso y basado en la libertad
- La gratuidad como valor cultural
- El afloramiento de comunidades, redes e identidades virtuales (*Second Life*)²².

En todo caso, parece evidente que se asientan nuevos paradigmas, donde toman protagonismo la participación del lector, la narración colectiva o el juego como principio de exploración (v.gr. *matrices de relatos arborescentes*, Díaz-Corrales 1990).

Por su parte, la *multiliteracidad* ha sacado a la luz no sólo estos nuevos lenguajes sino el uso cada más usual de distintos alfabetos, como el chino, japonés o árabe, y, con ello, modos distintos de escritura.

Por tanto, *registrar los eventos letrados* en un marco local puede equivaler a rastrear todos los usos de la lectura y la escritura, partiendo de los niveles más primarios y de las prácticas más marginales e invisibles, con un enfoque *inclusivo* (distintas procedencias, edades, extracción social, oficios o niveles de estudios). Entender, en suma, cuáles son las prácticas relacionadas con la literacidad, pero no sólo en los medios clásicos, como el libro, la revista y cuadernos (escritura *tipográfica* y manuscrita) sino también en convivencia en los nuevos lenguajes, medios de

²² A un nivel muy concreto de observación, podemos detectar cómo se usan las propias “letras” del alfabeto, en modalidades muy distintas, que obedecen a la ramificación de textos y contextos:

Como *cultura manuscrita*, en soportes, géneros y contextos muy distintos (*post-it*, pintadas, diarios)

Como *cultura tipográfica*, igualmente diversa (folletos, periódicos, librerías, kioscos...) y también en formato audiovisual, publicidad, carteles, vallas...

Letras y *cultura audiovisual*: teletexto, programas de televisión (Pasapalabra), publicidad

Letras y *cultura digital* (letras y textos electrónicos: *e-reading* y *e-writing* en la Red).

Letras y *cultura alternativa* (usos poéticos, *collages*, greguerías, letras élficas, escritura corporal...)

comunicación y contextos de la sociedad actual (por ejemplo, la publicidad y su uso de la tipografía; la letra en el ordenador, los móviles o la realidad virtual; el cómic, manga y anime; los teletextos, subtítulos y rótulos; las nuevas expresiones urbanas, anuncios, *grafitti*, *sticking*, cartelería, *collages*, etc.

De este modo, debemos observar la escritura/lectura pública (especialmente ligada a espacios comunes) y la privada o vinculada a ámbitos familiares; observarla a partir de la descripción de hábitos de personas consideradas, además, no de forma aislada sino en sus núcleos habituales familiares, y conociendo además sus propios intereses o percepciones como lector (identidad lectora), a través de sus propios testimonios (historias de vida), acercándonos así a esas *microhistorias* que tanto valora la historia cultura.

Si la llamada *posmodernidad* es *neobarroca*, estas cartografías lectoras de espacios urbanos ofrecen entonces una especie de macrorretablo al que podemos aplicar distintas escalas o zoom; podemos preferir la visión cenital y ofrecer un panorama del mosaico de prácticas o realidades, y también podemos, al igual que en la *microhistoria*, hacer ciertas lecturas o itinerarios sesgados por su utilidad o interés. Esta *polifonía* o cruce de conversaciones, de discursos es, siguiendo a Bajtin (1974), lo que más nos puede llevar a entender las distintas sensibilidades, a vivir esta realidad de la lectura “a caballo” entre los mundos de la cultura letrada, la cibercultura, la industria o la experimentación cultural; lo que nos hace valorar la naturaleza de personas que, como Cervantes o Rabelais –según Bajtin– tenían también esa naturaleza “anfibia”, capaz de desenvolverse en mundos distintos y de producir síntesis nuevas, sin duda herederas de este tejido “híbrido”.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ ANGULO, T. (1999): *Cómo resumir un texto*, Barcelona, Octaedro.
- BAJTIN, M. (1974): *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Barcelona, Barral Editores.
- BARTON, D. y K. TUSTING. (2005): *Beyond Communities of Practice: Language, Power and Social Context*, Londres, Cambridge University Press.
- BRANDT, D. (1998): *Sponsors of literacy, en College Composition and Communication*, 49, 2, pp. 165-185.
- CASACUBERTA D. (2003): *Creación colectiva: en Internet el creador es el público*. Barcelona, Gedisa
- CASTILLO GOMEZ, A. (2001): *Cultura escrita y clases subalternas: una mirada española*, Oiartzun, Sendoa.
- CHARTIER R. (1994a): *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Barcelona, Gedisa.

- (1994b): “La cultura popular, retorno a un concepto historiográfico” en *Manuscritos: Revista de Historia Moderna*, nº 12 dedicado a Mitos y Nacionalismos, pp. 43-62
- (1998): “De la lectura nostálgica a los lectores salvajes” en *La Nación*, Sección La cultura.
- DIAZ-CORRALEJO CONDE, J. (1990): "Matrices de relatos arborescentes", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 2, 61-72.
- DOUGLAS M. (1970): *Símbolos naturales: exploraciones en cosmología*. Madrid, Alianza Editorial.
- ECO, U. (1985): *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen.
- GONZÁLEZ LANDA, M.^a C.(1990): "Transposición de textos literarios a otros códigos semióticos en la Didáctica", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 2, 85-100.
- (1995): "Bases para la intervención docente en didáctica de la literatura", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 7, 35-72.
- (2009): “Aproximación al leer y al escribir como procesos interactivos y situados”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, Publicaciones Universidad Complutense de Madrid, 21, 157-190.
- JENKINS, H. (2008): *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ VALERO, A. Y ENCABO FERNÁNDEZ, E.(2001): *Heurística de la comunicación. El aula feliz*, Barcelona, Octaedro.
- LOTMAN, Y. (1979): *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra.
- MARTOS GARCÍA A (2009): Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en/desde el Quijote, *Ocnos*, nº 5; Universidad de Castilla La Mancha”.
- MARTOS GARCÍA A. E. (2008): “El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular” en Revista *Especulo*, nº 40.
- (2009): *Introducción al mundo de las sagas*, Badajoz, Universidad de Extremadura.
- MARTYN LIONS (2007): *Ordinary Writings, Personal Narratives: Writing Practices in 19th and Early 20th-Century Europe*, Bern, Peter Lang.
- PRADA ALCOREZA, R. (1996): *Territorialidad*. La Paz, Qollana/UMSA.
- STREET, B. (2004): “Los nuevos estudios de literacidad”, en Zavala Virginia, Mercedes Niño-Murcia y Patricia Ames (eds.) *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, pp.81-107 Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Per, 2004.
- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA A.(2006).*La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, Trota.