

Libros para lectores de pantallas _____ Gemma Lluch

Conferencia Completa **Seminario Internacional de Promoción de la Lectura *Placer de Leer Encuentros con la Literatura***.
Fundación C&A – CEDILIJ. Buenos Aires, Argentina, octubre 2008.

Introducción

1. Conocer al destinatario
 - 1.1 Consumos culturales de los niños y jóvenes
 - 1.2 Una primera conclusión: ¿cómo influye en la lectura?
2. Reconocer objetivos
3. Conocer el tipo de libro
 - 3.1 Libros deslocalizados de la escuela
 - 3.2 Sin la tutela del mediador
 - 3.2.1 Campañas para llegar a los lectores
 - 3.2.2 Una estética reconocible
 - 3.2.3 Los *spin-off*, las series, los temas o la creación de un mundo
 - 3.2.4 La relato (o el autor) como marca
 - 3.3 Narrativas audiovisuales y narrativas literarias
 - 3.3.1 Las narraciones audiovisuales
 - 3.3.2 Un punto de inflexión
 - 3.3.3 Un ejemplo de lectura audiovisual: los últimos harrypotters
 - 3.3.4 Libros desde la cultura del mestizaje
 - 3.3.5 El concepto de originalidad
4. Un nuevo lector: del libro a la pantalla de la lectura a la escritura
5. Y concluimos: lejos de la utopización de la nostalgia

Notas

Bibliografía de trabajo

Introducción

Una de las mayores preocupaciones de los agentes culturales que trabajan con niños y adolescentes es conocer, gestionar y evaluar maneras de acercarlos a la lectura, en general, y a los libros en particular. Docentes, bibliotecarios, animadores culturales pero también editores, autores e ilustradores o gestores de políticas públicas se plantean: ¿cómo es la persona a la que nos dirigimos?, ¿qué consumos culturales realiza?, ¿cuándo y cómo lee?, ¿cuándo y cómo queremos que lea?, ¿qué tipo de libros queremos que lean?, ¿qué libros leen? También cuestiones sobre si las

pantallas les alejan de los libros o la lectura está reñida con la escritura que a veces reciben respuestas más desde el miedo o la desconfianza a las nuevas narrativas que desde los datos.

Las respuestas no son fáciles y a veces no lo es porque desde las humanidades acostumbramos a responder desde la intuición o desde la propia experiencia. Y aunque es una aproximación que no podemos despreciar, al contrario, puede dar buena luz sobre muchas de las cuestiones planteadas, es necesario construir un edificio del conocimiento cimentado en datos objetivos que nos orienten para enfocar nuestro trabajo desde todos los puntos de vista.

Para hablar de estas cuestiones nos podemos plantear el tema de dos maneras: eligiendo un enfoque en vertical, es decir, centrarnos en una de las cuestiones anteriores y tratarla en profundidad o, en horizontal: plantear un bombardeo de preguntas y algunas respuestas que visualizan el conjunto de la problemática. Hemos optado por esta última opción porque nos permite, por una parte, dibujar un mapa de la cuestión presentando los principales aspectos a los que nos enfrentamos y, por otra, proponer al lector una serie de estudios que han sido buenos compañeros de viaje en la construcción de esta investigación.

Para dar respuesta a la cuestión del inicio, cómo acercar la lectura y los libros a los niños y jóvenes, es necesario pensarla en tres fases que nos ayuden a 1. Conocer al destinatario, es decir, qué hábitos culturales tiene o qué le gusta; 2. Reconocer los objetivos, es decir, qué entendemos por lectura, qué objetivos queremos conseguir o qué trabajos acompañarán la lectura y 3. Conocer el tipo de libro o de lectura, para qué queremos hacer leer o en qué circuito de consumo.

1. Conocer al destinatario

Afortunadamente, cada vez son más los estudios sobre lectura e infancia y juventud, por ejemplo, el *Centro de Documentación del Libro* del Ministerio de Cultura de España dispone los “Informes del Centro de Documentación del Libro” que reúnen los principales estudios sobre hábitos lectores del mundo [documento en línea <http://www.mcu.es/libro/MC/CentroDoc/Informes/HabitosLectura.html> consulta 15 noviembre 2008] y el organismo de la Unesco, Cerlalc, en la Red Iberoamericana de Responsables de Política y Planes de Lectura cuenta con un banco de recursos donde se pueden consultar los principales estudios sobre el lector y la lectura [documento en línea <http://www.cerlalc.org/redplanes/> consulta 15 noviembre 2008].

1.1 Consumos culturales de los niños y jóvenes

Pero para centrarnos aquí y ahora, partimos de los datos del estudio “Encuesta Nacional de los Consumos culturales de los chicos” del programa Escuela y Medios del

Ministerio de Educación de la Nación de Argentina [http://www.me.gov.ar/escuelaymedios/material/encuesta.pps consulta 15 noviembre 2008] y de las conclusiones de la investigación (Morduchowicz 2008), que son compartidas con estudios similares realizados en Europa, para ejemplificar algunas de las cuestiones que desarrollaremos más tarde.

1. El espacio cultural en los niños y jóvenes se ha desplazado de la calle a la casa y del comedor a la habitación: se crea una personalización e individualización de las prácticas culturales. Así la habitación de un chico de 11 a 17 años tiene:

La habitación - NSE

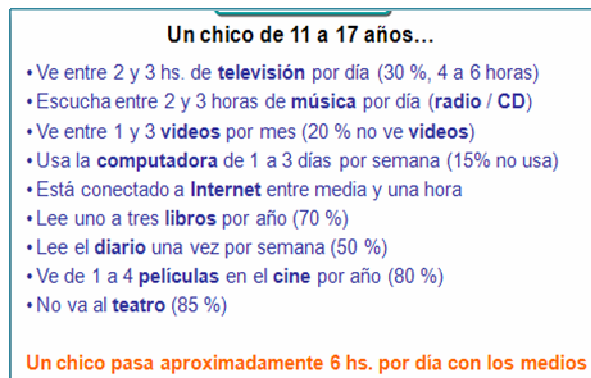
	Mayores recursos	Menores recursos
• Libros	85 %	55 %
• Televisión	50 %	30 %
• Celular	50 %	30 %
• Computadora	25 %	5 %
• Equipo de CD	30 %	15 %
• Videojuegos	20 %	5 %
• Internet	10 %	0 %
• Videocassetera	7 %	2 %

2. Pero, ¿qué medios valoran más? El estudio habla de que la valoración se mide por el deseo de tenerlos o de perderlos. Cuando se les pregunta el bien que lamentarían perder (Morduchowicz 2008: 75-76) los chicos valoran lo que más utilizan, el medio que más tienen y al que más acceden.

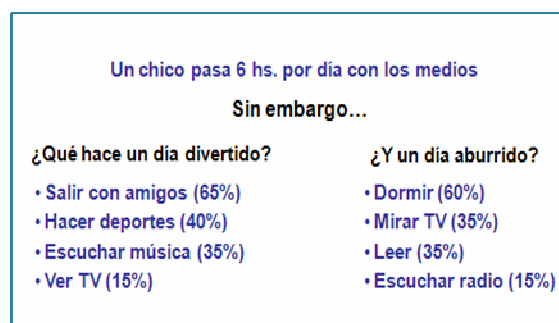
¿Qué objeto lamentarían perder?

	Mayores recursos	Menores r
• Televisión:	75 %	60 % 80 %
• Celular:	35 %	
• CD:	35 %	
• Radio:	30 %	10 % 45 %
• Computadora:	25 %	60 % 5 %
• DVD:	15 %	
• Teléfono:	15 %	
• Libros:	10 %	
• Videojuegos:	7 %	

3. Según los datos de la encuesta, los chicos pasan 6 horas por día con los medios, distribuidas como aparecen en la diapositiva.



4. Pero cuando se les pregunta qué hacen en un día divertido, las respuestas son las siguientes.



5. La encuesta del Ministerio desafía algunos mitos y llega a algunas conclusiones interesantes para el trabajo que estamos desarrollando (Morduchowicz 2008: 119-122):

- a) Los medios de comunicación son soportes para su sociabilidad: generan nuevas formas de sociabilidad.
- b) Los medios se complementan y se superponen, no se desplazan, se usan simultáneamente.
- c) Menos horas de televisión no se traduce en más libros: los chicos que ven de 4 a 6 horas de televisión leen los mismos libros que los que ven 1 hora diaria.
- d) Los adolescentes que más leen son los que hacen usos más diversificados del ordenador: un 60 % de los chicos que lee 3 libros por año usa el PC para leer y escribir para sus tareas; los que leen 1 libro al año, para jugar.

1.2 Una primera conclusión: ¿cómo influye en la lectura?

Jesús Martín-Barbero y Germán Rey (1999: 27) hace tiempo que comentaron cómo la narrativa que más consumen, la televisión, desordena la idea y los límites del

campo de la cultura en tres coordenadas esenciales: el espacio, la nación y el tiempo. En la primera coordenada, lo hace provocando un desarraigo al lugar concreto, una desterritorialización en la manera de percibir lo próximo y lo lejano porque, a menudo, hace más próximo lo vivido en la distancia. En la segunda, reestructurando la concepción de nación, porque la televisión es un conector con la globalidad de manera que la cultura pierde la ligadura orgánica con el territorio y la lengua que eran las bases del tejido propio. Y, finalmente, la percepción del tiempo en la televisión está marcada por las experiencias de lo simultáneo, lo instantáneo y el flujo confundiendo los tiempos, fabricando un presente continuo que descontextualiza el pasado (lo deshistoriza) y lo reduce a una pura cita.

Los mediadores podemos entender de qué manera estas características afectan a la enseñanza, a la mediación o a la lectura de la literatura canónica. Sólo tenemos que recordar cómo la literatura canónica se construye a partir del yo escritor, en el arraigo a un territorio concreto, influida por una época determinada, con un estilo que deriva de los usados con anterioridad y que conforma los del futuro.

Por lo tanto, el nuevo lector, sobre todo el (pre)adolescente, nos sitúa en un eje cultural diferente: “Lo que hay de nuevo hoy en la juventud, y que se hace ya presente en la sensibilidad del adolescente, es la percepción aun oscura y desconcertada de una reorganización profunda en los modelos de socialización: ni los padres constituyen el patrón-eje de las conductas, ni la escuela es el único lugar legitimado del saber, ni el libro es el centro que articula la cultura” (Martín-Barbero 2002). Muchos responsables del libro, sobre todo editores y mediadores culturales, ya tienen en cuenta este tipo de lector.

2. Reconocer objetivos

La pregunta esencial es ¿qué quiero conseguir?, y la respuesta en principio parece sencilla: hacer leer. Pero ese objetivo tan amplio debe de concretarse en cada contexto y nos lleva a tomar decisiones sobre, por ejemplo, qué entendemos por lectura (acceso al conocimiento, forma de diversión...), qué tipo de texto (prensa, libro literario, pantalla, libro de conocimientos...), a qué objetivos generales nos ajustamos (un currículum escolar, unas directrices del plan de lectura...), qué queremos conseguir con la lectura (conocer la tradición histórica, entender la complejidad del texto literario, pasar el rato...), qué acompañará la lectura (un comentario de texto, nada...), qué presupuesto tenemos, de cuánto tiempo disponemos, con qué recursos contamos, etc.

Desde el marco de la investigación no podemos señalar las opciones adecuadas porque la elección concreta viene determinada por cada contexto. Pero sí que podemos orientar sobre la toma de decisiones y también infundir optimismo sobre los resultados que vamos a obtener porque no hay que olvidar los retos importantes que

la sociedad actual nos plantea, sobre todo a los mediadores culturales que trabajamos con niños y adolescentes. Bastaría recordar las reflexiones de Sánchez Miguel (2004) sobre cómo tienden a ser minimizados los diferentes aspectos de la alfabetización. Resumiendo las conclusiones de su trabajo (Sánchez Miguel 2004: 20):

- a. La universalización de la plena alfabetización es un proyecto cultural y político irrenunciable, pero inédito: nunca antes ninguna sociedad se ha planteado semejante empeño en ningún otro dominio.
- b. Estamos pues realizando un experimento cultural extraordinario pero sin todos los recursos necesarios para afrontarlo.
- c. Dada la novedad y la magnitud del empeño debemos ser cautos a la hora de valorar los resultados: contamos con más personas plenamente alfabetizadas de la historia de la humanidad.
- d. Se necesita tiempo, colaboración entre todos los agentes implicados y, más que buscar una respuesta a todo el problema, mantener un ritmo sostenido de cambio.

A estas reflexiones, deberíamos añadir muchas más porque en este Seminario hablamos de algo más que de alfabetización: hablamos de leer literatura. Y somos conscientes de la complejidad y de la riqueza del objeto literario que ha llevado a ser estudiado desde perspectivas diferentes, a veces distantes cuando no contrapuestas, y a ser enseñada desde metodologías diversas aunque todas buscaran un mismo objetivo: conocer mejor el texto.

3. Conocer el tipo de libro

Mayoritariamente, estas metodologías han estudiado el canon, es decir, aquellos libros que pasan a ser referencia de toda la comunidad académica. Muchos son los trabajos que tratan el tema, por ejemplo, Jordi Llovet (2005) realiza una buena puesta al día sobre los conceptos de literatura y literariedad en las diferentes corrientes literarias. Sobre el canon en la literatura infantil y juvenil, algunas de las investigaciones que se deben tener en cuenta son las de Pedro Cerrillo (2007) sobre lo literario referido a la literatura juvenil, de Jaime García Padrino (2000) sobre los clásicos de la literatura infantil española, el análisis de Colomer (1998) de las obras publicadas entre 1977-1990 que aparece en las selecciones bibliográficas o que han recibido premio para establecer una pauta de comportamiento discursivo o el canon propuesto por Tejerina (2005), por citar algunos ejemplos.

Las instituciones también proponen guías sobre el canon, como el trabajo de la Red de selección de libros infantiles y juveniles de Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2005, 2006, 2007) y coordinado por Pablo Barrena o el de los comités que valoran y recomiendan libros, de la Fundación para el Fomento de la Lectura (Fundalectura 2009) que motivó una investigación sobre los criterios que estos comités

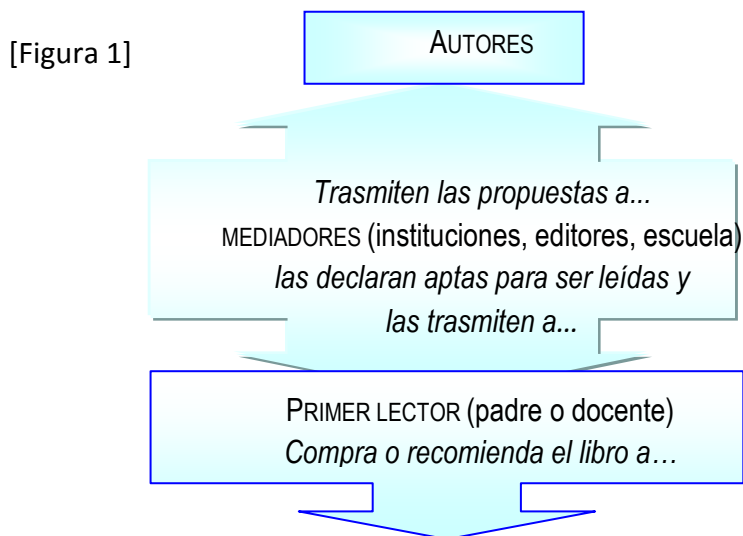
utilizan para la valoración de libros y que se ha publicado con el título *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*.

En este tercer apartado, vamos a hablar de estos y de otros libros que comparten una característica: hacen lectores. Analizaremos cómo se acercan al lector, cómo son y cómo funcionan, las características que comparten con los relatos de pantallas, las propuestas compartidas con los mundos de ficción audiovisuales, el uso de internet para hacer lectores. En definitiva, de relatos que se acercan directamente al niño o al joven y los transforman en auténticos frikis de la lectura.

Para hacerlo partiremos de las conclusiones de dos trabajos anteriores (Lluch 2005 y 2007) y la metodología de la investigación es la siguiente: partimos del análisis de los libros más vendidos en las listas españolas desde 1998 a 2008 dirigidos a un público de 11 a 18 años (1) aplicando el método que presenté en Lluch (2003), de los libros más vendidos durante el mismo período para adultos (2) y de las series de televisión más vistas durante el mismo período (3) y comparamos los resultados. Analizamos los foros de lectores más frecuentados y los microsite *web* (4) utilizados para dar a conocer estos libros. Los resultados de la investigación que continuamos, los hemos presentado ya en las publicaciones anteriores que ahora resumimos y ampliamos.

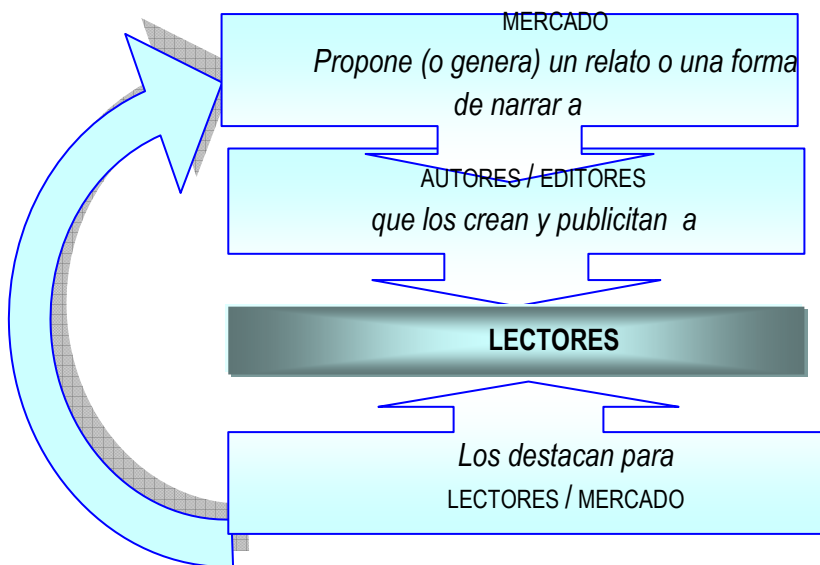
3.1 Libros deslocalizados de la escuela

Tradicionalmente, el libro infantil y juvenil ha circulado en el circuito escolar generando un sistema de comunicación literaria particular que representábamos como [Figura 1], pero las nuevas lecturas se sitúan en nuevos circuitos deslocalizados de la escuela y, como consecuencia, modificando el sistema comunicativo literario anterior porque reestructura las competencias de los antiguos actores [Figura 2].



SEGUNDO LECTOR
(adolescente)

[Figura 2]



A nuestro parecer, el cambio más importante es la desaparición del antiguo mediador-educador y la transformación de las tareas que le eran asignadas. Es curioso observar cómo este fenómeno es similar al ocurrido en el XIX con la aparición de la literatura popular: “Los tres grandes discursos sobre la lectura del siglo XIX, el de la escuela, el de la iglesia y el de la biblioteca tenían contenidos diferentes, pero es cierto que empleaban los mismos instrumentos para imponer el corpus de obras y de prácticas consideradas legítimas. Los tres discursos de la autoridad se desmoronan, tal vez porque el mundo social se alejó de las instituciones que los enuncian.” (Chartier 2000: 70).

3.2 Sin la tutela del mediador

La desaparición del mediador provoca un cambio importante tanto en las maneras de llegar al lector como en las características discursivas de los nuevos relatos. Si ahora el mediador no elige o recomienda una lectura, el editor o el autor

deben ensayar nuevas formas de buscar al lector tanto a través de las nuevas formas de mercadotecnia como con el tipo de relato que proponen.

3.2.1 Campañas para llegar a los lectores

La necesidad de llegar directamente al adolescente en un mercado acostumbrado a llegar al profesor ha generado interesantes campañas de promoción del libro. En el caso español, tenemos ejemplos recientes de las acciones diseñadas para que un libro tenga éxito y lo lleven directamente al lector con la ayuda de las nuevas tecnologías: como las campañas a través de los *microsite web* (4) o de un blog (García Hoyos 2006) a través del márketing viral: “En su día el equipo de marketing decidió apoyar la publicación del libro *El ejército negro: El reino de los sueños* con una campaña en internet que fuera un poco más lejos de lo que hasta ahora era habitual; minisite dentro de algunas de las webs asociadas al Grupo o web independiente con noticias, descargas y concursos administradas de forma centralizada. La idea era apoyarnos en la blogosfera (vaya palabrita) y en todo los recursos on-line que se utilizan de forma habitual dentro de ella: flickr y youtube entre ellos, para crear un weblog sobre el mundo de la fantasía y todos sus soportes: literatura, cine y videojuegos. Con este planteamiento nació el blog *El Ejército Negro* en febrero de este año. ¿Dónde está el toque SM? Todos los blog sobre productos que conocemos suelen estar centrados en eso, el producto. En nuestro caso el producto es una "categoría". La fuerza del blog estriba en que los escritores no pertenecen a SM. Son chavales que mantienen otros portales sobre fantasía o solamente aficionados al género que se interesaron en participar en la web para escribir sobre libros (no tenían porque estar publicados por SM), películas y juegos relacionados con el mundo fantástico.”

3.2.2 Una estética reconocible

Antes la manera de proponer un grupo de lecturas era a través de las colecciones que agrupaban una serie de libros cuyo eje era la edad del lector. Ahora, sobre todo desde *Harry Potter*, se identifica un universo de ficción que puede estar formado por diferentes libros, paratextos virtuales, etc. La característica diferenciadora es estética: desde unas determinadas gamas de colores, diseño de la portada y el *microsite*, etc. Un buen ejemplo es la presentación en internet de los libros que no sólo reproducen la portada sino la estética que la presenta con la oferta de salvapantallas gratuitos y otros regalos que se reconocen por el diseño compartido con el libro.

3.2.3 Los spin-off, las series, los temas o la creación de un mundo

La búsqueda del lector requiere acciones que estimulen la curiosidad sobre un nuevo libro, la necesidad de conocer una nueva trama, de saber de qué va un nuevo lanzamiento editorial o de generar un placer aparentemente único con un relato para,

a continuación, ofrecer libros similares que continúan ese placer. Se opera a la manera de capítulos de una serie o de los *spin-off* (las nuevas series nacidas del éxito de otras mediante el uso de protagonistas o tramas comunes como las continuaciones de la clásica *Ley y Orden* o los *CSI*). Esta nueva manera de comunicarse con el lector directamente libera al libro del lastre del mediador y le permite proponer un relato adecuado a sus gustos con sus continuaciones a través de los diferentes libros que relatan las grandes sagas de la literatura actual (vid. Lluch 2005).

De nuevo, un tipo de comportamiento similar al que aconteció en el siglo XIX cuando los autores empiezan a publicar sus relatos de forma seriada en los periódicos franceses e ingleses. En ese momento, el éxito dependía de la compra de la nueva entrega, es decir, del interés del capítulo y de la necesidad de mantener el “continuará” y no del mecenaz, del editor o del poder. Este cambio de destinatario provocó un cambio de tramas, de escrituras y de personajes en novelas como las de Julio Verne o Alejandro Dumas. Ahora, el éxito de la primera entrega asegura la fidelización del lector no sólo al resto de libros que componen el relato completo sino a los libros que mantienen el tópico.

3.2.4 El relato (o el autor) como marca

Lo primero que aprende un estudiante de publicidad es que en el mercado actual, sea de libros o de cualquier otro producto, la creación de una buena marca es fundamental para crear el deseo de poseer el mayor número de objetos que la comercializan.

Naomi Klein (1999: 408) describe como Disney crea un modelo de producción y de consumo que ha sido imitado por el resto de las supermarcas y en (Lluch 2007) describimos el caso de *Aladdín* y de cómo se transforma un autor o un relato en una marca, en un icono cultural o mediático. Es decir, el mundo posible creado (desde los personajes, los objetos que utilizan o los escenarios) a través del nombre de la narración, se convierte en una marca que el comprador identifica fácilmente y que toma la forma de todos los productos de consumo dirigidos a los niños y a los adolescentes. Incluso nuevas narraciones que imitan la manera de hacer del original ya que a menudo algunas narraciones nacen con este propósito y se diseña conjuntamente la narración y el *merchandising* que la acompañará, un buen ejemplo son las películas que se estrenan en la época navideña o en el verano.

Ahora bien, no toda obra transformada en marca debe asociarse a literatura barata o comercial. Sólo hay que recordar como recientemente la marca cultural más desarrollada fue *El Quijote* patrocinada por el Ministerio de Cultura español.

3.3 Narrativas audiovisuales y narrativas literarias

Obviamente, la principal fusión que realizan estos libros es con los relatos

audiovisuales. La trilogía *Matrix* (1996-2003), dirigida por Larry y Andy Wachowski, cerraba un ciclo del llamado postmodernismo, su innegable importancia puede comprobarse en la fuerte influencia que tuvo en series de televisión, películas o anuncios (5).

Pero la época de *Matrix* pasó y llega otra en la que las series de televisión adquieren protagonismo, en palabras de Boyero (2008) “El más inteligente y adictivo cine norteamericano que se está haciendo hoy tiene formato de series de televisión”. Este nuevo fenómeno de cambio de gustos se une a un cambio de consumo (Álvarez 2007: 52): ahora la televisión no es la única pantalla desde la que se accede a las series, ni el consumo es necesariamente fragmentado por anuncios o por las necesidades de programación porque el DVD y los programas que permiten bajar las series nos dan la posibilidad de prescindir de los anuncios y de programar su visionado a gusto del consumidor. Además, blogs, foros y páginas de las series propician un lugar de conversación e intercambio de opiniones que es bien aprovechado por los espectadores transformados en “escritores y críticos”.

3.3.1 Las narraciones audiovisuales

En un trabajo anterior (Lluch 2008) analizábamos las series de mayor consumo que se programan en los diferentes canales (AXN, Cosmopolitan, Calle 13, Fox, etc.) utilizando un patrón narratológico. Resumiendo los resultados, veíamos que mayoritariamente comparten una misma estructura: parten de una situación fija y de un número de personajes principales con otros secundarios que cambian para dar la impresión de que la historia siguiente es diferente de la anterior. El primer capítulo es el que nace con la vocación de ser sometido a una relación de imitación y funciona como la situación inicial de cualquiera estructura narrativa en el que se presentan los personajes principales, sus circunstancias y las características discursivas de la serie.

Siguen dos tipos de estructura: i) trama episódica y conclusiva, en la que cada capítulo prolonga el inicial sin adelantar en el tiempo y los personajes no son seguidos en momentos diferentes de su vida, todo continúa como siempre porque la historia vuelve a empezar y el devenir histórico de los personajes se para en un instante que se alarga hasta el infinito (dibujos como *La banda del patio* o *Los Simpson* o series antiguas pero muchas veces programadas como *El coche fantástico*, *El Equipo A*, *MacGyver* y otras actuales como *Medium* o *Mentes criminales*); ii) mezcla la trama episódica y la serial: cada capítulo contiene una breve historia distribuida en tres secuencias que concluye y, al mismo tiempo, arrastra una o diferentes historias estructuralmente más complejas (o simplemente más desarrolladas) que son compartidas por otros capítulos (*OC*, *Hospital Central*, *El comisario*, *Los Serranos*, *CSI*, *Gossip Girl*, *Alias*, *Sensación de vivir*, *Embrujadas*, *Buffy Cazavampiros*, etc.).

El relato se desarrolla fiel al tiempo cronológico de manera que los hechos siguen una progresión lineal sin anacronías, es decir, cambios temporales. Los personajes son

planos, no evolucionan ni en cada capítulo ni a lo largo de la serie; son fácilmente reconocibles y se elaboran a partir de pocos materiales que representan estereotipos sociales y a menudo intercambiables con los de otras series.

3.3.2 Un punto de inflexión

Pero en los últimos tiempos, se han creado series como *Perdidos* (6) o *Héroes* (7) que proponen nuevas características que contagian, gracias a su éxito, las nuevas temporadas de series clásicas como *CSI*. A continuación, resumiremos (Lluch 2008) las novedades que aportan estas series, curiosamente muchas las volveremos a ver en algunos libros juveniles, como comentaremos después.

Lo primero que llama la atención es una *estructura compleja con tramas cruzadas*. Unas siguen la estructura quinaría y otras la estructura del viaje iniciático descrito por Vogle (2002), adaptando el modelo clásico que Vladimir Propp propuso en *Morfología del cuento* para el análisis de las narraciones de tradición oral. Estas tramas seriales se desarrollan a través de todos los capítulos de una temporada (que no son conclusivos) y se inician otras que continúan en la nueva. Este tipo de estructura posibilita plantear *enigmas* que afectan tanto a las tramas principales como a las secundarias e involucran a todos los personajes. Por ejemplo, en *Perdidos* cada personaje arrastra su propia historia e incluso el espacio donde se desarrolla la acción, la isla, propone un enigma.

La diferencia más notable afecta a la temporalidad: son series que incorporan *cambios temporales* que afectan al argumento, introduciendo hechos del pasado en la narración del presente. En series anteriores, cuando hacía falta conocer algún hecho del pasado para entender lo que ocurría en la vida de los personajes, el espectador lo conocía a través de las explicaciones que daban algunos de los personajes. Ahora, se le lleva directamente al pasado para que mire qué es lo que pasó, es decir, se introducen cambios temporales que rompen la linealidad del relato. Como consecuencia, se gana en velocidad y en el protagonismo de la narración de hechos frente a la de palabras (descripción, divagaciones, etc.), puesto que los diálogos ya no se usan para contar qué pasó, sino que se recurre directamente a mostrar los hechos. El rompimiento temporal es tal que en series como *Héroes* o *Lost* se desplaza la acción tanto al pasado como al futuro mezclando momentos temporales e incluso episodios.

Otra novedad afecta a los personajes: si antes uno o dos personajes funcionaban como guías, ahora es un grupo el que se reparte este papel, son series con *protagonismo compartido* que ayuda a dar complejidad a las tramas. Por ejemplo, en *Héroes* o *Perdidos* se focaliza la atención en los diferentes protagonistas según la trama que se cuente. Lógicamente, si el guionista tiene más personajes con los que jugar puede permitirse algunas licencias interesantes. Las dos que más nos interesa por la relación que tienen con la literatura juvenil son: i) jugar con más personajes permite a los guionistas prescindir de algunos matándolos o haciéndoles desaparecer;

ii) aunque se continúa *manejando arquetipos* que provienen sobre todo de la cultura audiovisual, aparecen *personajes ambiguos* que dificultan al espectador situarlos en las clásicas esferas del bien y el mal. Buenos ejemplos son *House*, *Shark* y sobre todo *Dexter*.

Los diálogos ganan importancia, sobre todo porque adquieren una *función metalingüística* en las series situadas en centros de trabajo que requieren conocimientos especializados, como el área de la policía científica, de los profesionales que hacen perfiles psicológicos o de los médicos que realizan diagnósticos. A través de los diálogos, se transmite información al espectador mientras la apariencia de profesionalidad y alto nivel intelectual parece mantenerse. Los recursos que se utilizan son repetidos: las reuniones de intercambio de información sirven para explicar términos y procedimientos, la soberbia de House examinando siempre a sus colaboradores es una buena treta conversacional, no para que el colaborador apruebe, sino porque así facilita la información que el espectador necesita para seguir la trama.

Como vemos por las características comentadas, el cambio que se introduce es tan importante que muchos investigadores hablan de una nueva edad dorada de la televisión. Para Carcajosa (2008: 23): “el verdadero referente de la narración televisiva contemporánea es la novela por entregas decimonónica [...]. La producción y el consumo fragmentado permiten contar con la retroalimentación de los receptores y el largo formato favorece el desarrollo de grandes mitologías. Pero el sentido final es completar un texto cerrado y autónomo”. Curiosamente, este tipo de relatos consumido por adolescentes, plantea una complejidad discursiva que a menudo no encontramos en algunas de las lecturas que se ofrecen en el circuito escolar. Paradójicamente, son complejidades que sí encontramos en lecturas de éxito, como es el caso de las dos últimas entregas de la saga *Harry Potter*, que a continuación analizamos.

3.3.3 Un ejemplo de lectura audiovisual: los últimos harrypotters

De manera similar a las series de televisión, el primer libro de la saga crea el modelo que, estructuralmente, se mantiene durante los siete siguientes, pero añadiendo nuevos personajes, tramas y complejidad a medida que se avanza. Desde el inicio, el protagonista es presentado como un héroe de características bíblicas: en la visita del profesor Dumbledore a la casa de los Dudley (los tíos de Harry) después de la muerte de los padres, el lector escucha la conversación entre el profesor y la profesora McGonagall que lo presenta: “Será famoso, será un mito...” y una de sus características: la marca que lo identifica como héroe: la cicatriz. Enseguida el relato avanza 11 años y nos situamos en lo que será el inicio de cada nuevo libro con variaciones que se incrementan a medida que avanza la acción y crece el protagonista y el lector: la celebración del cumpleaños de Harry. Este inicio es la característica más reconocible junto con un título que hace referencia a los dos protagonistas de cada

nueva entrega, al humano, Harry, y al objeto de la búsqueda de cada nueva aventura.

Estructuralmente, la narración de los siete libros transcurre a lo largo de un curso escolar y se construye con una trama principal y otras secundarias que relacionan la gran cantidad de personajes secundarios. Las tramas plantean múltiples enigmas de mayor o menor peso, que cada entrega resuelve y genera otros nuevos, acrecentando así la curiosidad del lector y su impaciencia. Como hemos comentado, es lo que ocurre con las series de televisión más actuales, donde es imposible perderse un capítulo porque, aunque la trama se resume al principio, pueden faltar datos para el siguiente creando lo que Balló (2005) llama nostalgias de futuro.

Las estructuras de cada nuevo libro ganan en complejidad a medida que se suman los enigmas. El hecho que Harry Potter desconozca el funcionamiento del mundo mágico obliga a que, a través de los diálogos, tenga que recibir continuamente información que le ayuda a reconocer hechos, enigmas o comportamientos. Como ejemplificábamos en la serie *House*, los datos se dirigen al lector que, junto con Harry, los necesita para entender un mundo que le es ajeno. Son sobre todo los personajes adultos, como Dumbledore o Snape, los que van gestionando la información y las respuestas. Por ejemplo, la capa de la invisibilidad, que Harry consigue en el primer libro y que valora como un objeto útil pero no excepcional, Dumbledore le da un significado especial en la última entrega. Lo mismo ocurre con los posibles enigmas que pueden aparecer, estos personajes los activan como interrogantes que hay que resolver y que han podido pasar desapercibidos por Harry, o por el lector: ¿por qué tiene que pasar los veranos con los Dudley? ¿Qué esconde la tía Petunia? ¿Por qué él es el elegido? ¿Por qué tiene poder Voldemort? ¿Quién es Voldemort? ¿Por qué Harry tiene poderes similares a Voldemort? ¿Por qué puede ver por sus ojos? Sólo los dos últimos libros nos darán la respuesta. Pero para crear este suspense, es imprescindible colocar al personaje en el mismo punto de ignorancia que al lector: todo ocurre en un mundo ajeno a Harry, y la ignorancia de Harry es perfecta porque posibilita el uso metalingüístico del diálogo con el objetivo de explicar, a él pero sobre todo al lector, tanto el funcionamiento del mundo posible propuesto en los relatos, como el carácter de “posible enigma que hay que resolver” a hechos que no lo parecen.

Sólo los que no han leído la saga completa pueden afirmar que todos los libros son iguales, porque, a la manera de la narración oral, el esqueleto se mantiene, pero cada nueva entrega plantea nuevas complejidades, lecturas diferentes, ambigüedades y retos para un lector al que se le exige madurez e inteligencia. A la vez, recicla, suma o comparte las nuevas características de las series actuales, conectando fácilmente con este nuevo lector que lee y mira en formatos diferentes.

Curiosamente, son la sexta y séptima entrega (*Harry Potter y el misterio del príncipe* (2005) y *Harry Potter y las reliquias de la muerte* (2007) las que plantean más cambios y las que proponen un modelo discursivo similar al de las series de televisión actuales. Si analizamos los dos libros, las principales características que comparten con series como *Lost* o *Héroes* son las siguientes:

Hibridación de géneros. Desde el inicio, se han destacado las relaciones intertextuales que el relato establece con géneros, autores y libros concretos. A medida que la serie avanza, las intertextualidades se acrecientan sobre todo con géneros audiovisuales. Y lo hace de maneras diferentes: creando la sensación de que se está “mirando” lo que ocurre más que leyendo o utilizando lugares comunes del cine de adolescentes. Dos ejemplos no darán la pista. I) Utilizando una escena habitual del cine de terror dirigido a adolescentes, como cuando Harry y Dumbledore van a la cueva a destruir el horrocrux y aparecen los inferís, que no son más que cadáveres controlados por magia. La escena narrada reconstruye claramente el lugar común de los muertos vivientes que salen de sus tumbas en películas como *La noche de los muertos vivientes*. ii) Otro lugar común nos lleva a las películas de amor entre adolescentes: en el último partido de Quidditch (Potter 2005), Ginny juega como buscadora porque Harry está castigado, al final ganan y todos entran a contarle a Harry la victoria. La alegría provoca el primer beso entre Ginny y Harry, que deshace la tensión del amor contenido entre ambos y amplía el entusiasmo de la victoria deportiva con el beso entre los jóvenes enamorados ante sus amigos. Otro lugar común de cualquier película dirigida a adolescentes, aunque la novela hace un guiño al lector, porque lo habitual en estas películas es que el beso lo da el chico, jugador triunfante, y la chica, siempre observadora y pasiva.

Tiempo narrado y tiempo en que se narra. A la manera de otras narraciones recientes de éxito, el diálogo crea “un ritmo interno rápido que suscita un mayor interés en el lector al hacer avanzar la acción en “tiempo real” porque cuenta los hechos a través de los turnos de palabras que narran en primera persona, en presente y desde el lugar de los hechos lo que acontece y confieren a la narración una rapidez característica que agrada a un lector acostumbrado al ritmo narrativo del relato audiovisual” (Lluch 2005). Aquí el narrador cuenta algunos hechos prácticamente en tiempo real de manera similar a la serie 24 como comenta Jiménez (2008: 26): “El hecho de que el tiempo narrado y el tiempo en que se narra sean totalmente intercambiables se experimenta como un conjunto de momentos contingentes donde domina la indeterminación propiciada por la estrictísima causalidad de los acontecimientos”. Este ritmo narrativo lleva, en propuestas más actuales, a la utilización del presente como tiempo verbal para narrar creando una sensación mayor de simultaneidad entre el tiempo de los hechos narrados y el de la lectura (vid. Santiago García-Clairac, *El Ejército Negro. I El reino de los sueños*. Editorial SM).

Narrar para crear sentimientos. Hay escenas narradas como si las estuviéramos viendo en una pantalla, pero desde la óptica y el sentimiento del protagonista. Como consecuencia, provocan un sentimiento similar en el lector que se identifica claramente con el dolor o la alegría de Potter. Un buen ejemplo es la muerte de Dumbledore: el narrador cuenta como Harry observa inmóvil, sin poder hacer nada, rompiéndole el corazón (a él y al lector) pero sin poder mover un solo músculo, el asesinato de su persona más querida, de su mentor. Una escena, como otras que

encontramos también en la última entrega, que llaman a los sentimientos, que provocan más que la lectura, la visualización de la muerte de algunos de los personajes más queridos por Harry y por el lector. Y se consigue narrándolos desde el dolor y la impotencia que provocan en Harry, y con él al lector: “El corazón de Harry martilleaba con tanta fuerza que parecía imposible que nadie pudiera oír que estaba ahí de pie prisionero por el hechizo de Dumbledore, si tan solo hubiera podido moverse solo un poco, podría haber hecho algo bajo la capa. [...] El sonido de su voz había asustado más a Harry que todas las experiencias que había sufrido aquella noche. [...] Un rayo de luz verde salió de la varita de Snape directamente hacia el pecho de Dumbledore dándole de lleno. El grito de horror silencioso de Harry, nunca salió de su boca; silenciosamente y sin moverse estuvo obligado a ver como Dumbledore fue lanzado por el aire: por un segundo parecía haber quedado suspendido en el aire bajo el cráneo brillante de la Marca Tenebrosa, y después cayó lentamente hacia atrás, como una muñeca de trapo, sobre las almenas hasta que se perdió de vista.”

Protagonismo compartido. De manera similar a las series más actuales, el protagonismo compartido aumenta a medida que avanzamos en las entregas hasta llegar al último título en el que Harry Potter, sus tres amigos y los integrantes del ejército de Dumbledore o los de la Orden del Fénix se reparten el protagonismo. El mejor ejemplo es ver como al final acaban con Voldemort entre todos a través de la destrucción de los diferentes Horricreus: el diario, destruido por Harry; el anillo de Sorvolo, por Dumbledore; el guardapelo de Slytherin, por Ron; la copa de Hufflepuff, por Hermione; la diadema de Ravenclaw, por Crabbe y la serpiente Nagini, por Neville. El último es Harry. De esta manera, el protagonismo de Harry es cada vez más compartido.

Ambivalencia y profundidad de los personajes. Los personajes, aunque aparentemente, parecen planos y estereotipados o concentrados en las esferas del mal y del bien, a medida que avanzamos en la saga, los principales ganan en complejidad y matices: se equivocan, se enfrentan a sentimientos negativos como la ira o las ansias de poder, crecen y dudan, acumulan experiencia y con ella aciertos y errores. Dumbledore, Snape o el mismo Harry son buenas muestras de esta ambivalencia o el final de Snape o los Marfoys salvados por el amor a los amigos y a la familia.

Tratamiento de temas tabús. La muerte. También sorprende la valentía de la autora cuando plantea temas que parecían tabúes en esta literatura: que un adulto, un mentor como Dumbledore pueda equivocarse (aunque tendremos que esperar al final para conocer la verdad) en una cuestión fundamental para el desarrollo del libro y sea engañado en su ingenuidad, en su confianza en las personas. O que después de matar al padrino de Harry, Sirius, se atreva en una nueva entrega a asesinar a otro personaje fundamental y amado cuya pérdida sea tan importante para Harry como para el lector porque ambos lo echaran de menos. *El sufrimiento.* En cada nuevo libro el protagonista crece con el lector y el mundo posible que los alberga: más oscuro, más

responsable, más de grises que blancos o negros, con personajes que no se sabe lo que son, con pesarasas premoniciones que se hacen realidad. O con párrafos que resumen ya una larga historia personal: “Harry vio a Dumbledore moviéndose arriba y arriba y abajo, delante de él, y pensó. Pensó en su madre, en su padre y en Sirius. Pensó en Cedric Diggory. Pensó en todo lo terrible que sabía que Lord Voldemort había hecho. Una llama parecía que saltaba en su pecho, buscando su garganta” (2005: 478).

Presencia de toda la saga. El manejo de la información y de la materia narrativa es eficaz y se consigue una presencia absoluta del resto de las entregas: toda la vida de Harry y Voldemort está aquí, todas sus dos trayectorias se resumen aquí de forma admirable como piezas de un puzle que encajan perfectamente. Y ahora nos creemos que la saga estaba pensada de manera completa antes de empezarse a escribir: se recuperan hechos, anécdotas, datos que han ido apareciendo desde *La cámara secreta*, a medida que se va conociendo completamente la vida de Voldemort todo aquello que hemos leído encaja.

Narrador cotilla. Para el seguimiento de los enigmas y el recordatorio de los planteados en títulos anteriores, hemos observado en estos últimos una utilización mayor de las técnicas habituales de la novela comercial, como el narrador cotilla que pregunta y crea expectativas recordando al lector cuestiones que habían quedado pendiente en algunos de los libros anteriores.

Hay grandes aciertos en estas dos entregas y ya hemos hablado de algunos. Pero hay un detalle importante que se debe destacar en esta literatura: la valoración del conocimiento. A lo largo de los dos libros, Dumbledore y Harry primero y luego con Ron y Hermione reconstruyen la vida completa de Lord Voldemort y lo que nos descubren es un personaje no demasiado alejado de la realidad: acomplexado, con un terrible secreto, falto de cariño y afectos, lleno de odio y enfermo. Y lo que Harry aprende es que conocer nos ayuda a desterrar el pánico y a ser cautos.

3.3.4 Libros desde la cultura del mestizaje

El análisis de estos relatos nos lleva a la conclusión que una de las principales características de estos nuevos libros es el mestizaje o la fusión entre diferentes modelos narrativos, es decir, la capacidad de la actual narrativa de convertirse en un lugar de reflujo y de fusión. Podríamos decir que nos encontramos con unos relatos que a un mismo patrón narrativo suman, reutilizan, copian y adaptan lo que consideran apto: desde la literatura de adultos más canónica a la más comercial, de las narrativas televisivas a las cinematográficas o cibernéticas.

3.3.5 El concepto de originalidad

Como consecuencia, conceptos que configuran la literatura canónica, como el de originalidad, se reformulan en estas literaturas. Porque un comportamiento narrativo común a todos los relatos populares desde la narrativa oral ha sido la utilización de

unos mismos parámetros narrativos que se van adaptando a las diferentes audiencias, reciclando elementos de cada época y de cada grupo de consumidores.

Podemos poner algunos ejemplos, la narrativa de tradición oral (Lluch 2007a) no introduce elementos nuevos sino que adapta eficazmente los materiales tradicionales a cada nueva situación o público. Tras cada realización, el texto no queda fijado, sino que queda abierto a transformaciones tanto verbales (que diferencian una misma versión) como de argumento (que permiten variantes de un mismo cuento en función de las circunstancias histórico-sociales de cada comunidad o personales del narrador).

Un comportamiento discursivo similar lo encontramos en el siglo XIX con algunas de las novelas de aventuras de Salgari y en la actualidad, con los llamados *spin-off*. Ballo (2005: 9) en su estudio *Yo ya he estado aquí* dicen: “La atracción por la serialidad es una de las expresiones más genuinas de la narrativa contemporánea. En la era de su reproductibilidad técnica, la ficción no aspira únicamente a la constitución de objetos únicos, sino a una proliferación de relatos que operan en un universo de sedimentos, en un territorio experimental donde se prueban, y a menudo se legitiman, todas las estrategias de la repetición.” Es curioso observar que los relatos –literarios o audiovisuales– funcionan de manera autónoma perdiéndose en la memoria quién generó a quién. Aquí y ahora, lo importante no es reconocer y valorar el “original”, sino encontrar (en la diferencia que da la similitud) la propuesta narrativa que satisfaga a cada lector o espectador.

Un ejemplo actual: el éxito de Potter ha generado nuevos libros que aprovechan algunas características de la saga para crear un marco común y ser reconocidos por el comprador. Se imita la manera de escribir, el tipo de personaje, el género; en definitiva, cualquier característica que cree en el lector una sensación de volver a vivir el placer creado por el producto madre. Así, nos encontramos por una parte, con “nuevos” libros creados a partir de la propuesta del primero; por otra, con ediciones nuevas de libros descatalogados que, aprovechando la moda, son devueltos a la estantería de las novedades. Y curiosamente, estas reediciones son percibidas como libros “nuevos” creados a la sombra de Potter, aunque hayan sido escritos sesenta años antes como en el caso *Las crónicas de Narnia*.

4. Un nuevo lector: del libro a la pantalla de la lectura a la escritura

El sociólogo de la cultura Ariño, en las conclusiones de su estudio sobre las prácticas culturales de la población española en el período de 1997 a 2003, destaca el ascenso de la cultura digital frente al libro: “los hábitos de lectura están experimentando una importante transformación y redefinición como consecuencia del irresistible auge de la cultura audiovisual. No se trata tanto de que se halle en peligro la lectura o el libro sino de que la primera se ha convertido en ordinaria e instrumental y el segundo topa con otras fuentes de provisión tanto de información como de

entretenimiento. La hegemonía de la cultura audiovisual disocia lectura y cultura, de un lado, y de otro, libro y lectura. Pero igualmente ofrece nuevas posibilidades para la práctica lectora.” (Ariño 2006: 395).

Un buen ejemplo son los foros de lectores: una nueva herramienta que recomienda libros, descubre autores, hace surgir nuevos estilos, elogia y crítica los libros leídos, en definitiva, funciona como nuevos marcadores de tendencias de lectura. De nuevo, un fenómeno ajeno a la escuela que (casi) prescinde de los mediadores y que pone en primera línea al propio lector. En este sentido, los foros de Internet son la mayor aportación de los últimos años en el fomento de la lectura, como creadores de una comunidad de lectores que se sienten parte de una liturgia. Como en el caso anterior, remitiremos a otro trabajo sobre el tema para comentarlo.

Pérez Canet (2006) realiza un análisis sobre el tema cuyos resultados se recogen en el artículo titulado “Hablando entre lectores: los foros de lectura en internet”. La autora describe cómo los adolescentes que participan en estos foros “son lectores habituales; la lectura es un hábito que han incorporado a sus vidas. Dedicar tiempo a la búsqueda de los libros y a leerlos” y el foro lo utilizan “para hablar de los libros que les gustan y sentir así que forman parte de otra comunidad (la juvenil *lectora*); en una encuesta realizada en el foro de Gallego sobre la actitud de los amigos ante la pasión lectora de los usuarios, un 40% respondía que los consideraban “raros”, así que debe ser reconfortante encontrarse hablando libremente con otros adolescentes que comparten y comprenden esa afición porque la viven igual en un espacio donde puede mantenerse el anonimato”.

En un momento como la (pre)adolescencia internet facilita el intercambio para encontrarte entre iguales sin el esfuerzo de superar la vergüenza, ayuda a crear lectores que se sienten a gusto hablando de sus preferencias, intercambiando lecturas, hablando con sus autores, en definitiva, sintiéndose que forman parte del proceso del libro. Si valoramos estos foros enormemente, es porque sacan al adolescente lector del ostracismo al que una valoración contraria a la cultura le había condenado y lo lanza a la modernidad. Desde nuestro punto de vista, los foristas transforman la lectura en una experiencia compartida, a través de ella interpelan a desconocidos a los que reconocen como iguales y con los que construyen su identidad de lectores, de jóvenes en calidad de lectores. Una identidad colectiva que se celebra en comunicación virtual con “los otros”.

Además, para cualquier profesor de lengua no habituado a este tipo de herramienta, encontrará sorpresas agradables porque, por ejemplo, las intervenciones están reguladas con una serie de normas para escribir en los foros útiles para la clase de lengua porque (Zayas 2009): i) están relacionadas con el medio de comunicación, ii) regulan el comportamiento con los otros participantes, iii) se relacionan con la finalidad del foro y iv) configuran unas normas de estilo que hay que seguir. Obviamente, la participación de los alumnos en los foros reporta múltiples ventajas entre las que Zayas (2009) destaca: la interacción de los significados que se elaboran y

se negocian de forma conjunta requiriendo la reflexión sobre las normas, el aprendizaje del uso de la argumentación, el uso formal y proximidad del coloquio no jerárquico por el carácter híbrido del medio y la observación de las normas de escritura consecuencia del carácter público del medio.

Las editoriales se han adelantando dando respuestas a los nuevos lectores que leen en pantalla y en el libro, que buscan relatos que se acerquen a sus universos y a sus competencias. Colecciones, trilogías y libros han congregado numerosos lectores con una característica común: son **un nuevo lector** que tiene la habilidad de transformarse en creador fuera del circuito escolar, pasando de la lectura a la escritura (de textos o de audiovisuales), del formato escrito al audiovisual y del soporte libro al virtual. Porque de la misma manera que los lectores utilizan Internet para conocerse y para relacionarse, también lo hacen para crear nuevos relatos transformándose en productores de textos.

A la vez, intercambian información sobre nuevos libros, comentan sus sensaciones, hablan de la película o reflexionan sobre las adaptaciones de libros. Pero también, cuando se quedan sin libros que alimenten su nostalgia de futuro, tomando el concepto de Ballo (2005), y para hacer la espera más corta comparten sus anhelos en el foro (<http://www.crepusculo-es.com/>) o crean y comparten adaptaciones del relato (http://www.youtube.com/watch?v=QfFu3PZzm_M). Por lo tanto leen, escriben, se comunican, hablan del libro, lo resumen, buscan la banda sonora, montan pequeños videos que cuelgan en Youtube, concursan, los renuevan, etc. ¡Ni el profesor más exigente les obligaría a realizar tantos trabajos con un libro! En un futuro que cada vez es más presente, tendremos que ver cómo las nuevas formas de leer, de crear, de mirar, en el libro, en la pantalla o en el espacio cibernético se cuelan en el de papel.

5. Y concluimos: lejos de la utopización de la nostalgia

La memoria histórica nos ayuda a recordar que la literatura en forma de libro como bien de consumo de amplias capas sociales es un hecho relativamente reciente e historiadores de la lectura como Chartier (2003: 20) nos recuerdan que hay buenas razones: “para rechazar, corregir o matizar los diagnósticos que a menudo se hacen del presente. [Una de ellas es] la historización de todos los criterios, conceptos y representaciones que tenemos en relación con la cultura escrita de nuestro tiempo, pues sucede como si las categorías que utilizamos espontáneamente fuesen categorías invariables, universales. Ciertamente, el libro existe desde la Antigüedad pero no con la misma forma.”

El mundo actual está poblado de relatos que podemos utilizar para acercar el niño o el adolescente a la lectura. *Matrix* es un universo que aproxima al adolescente a la lectura de *La vida es sueño*. Algunas series de televisión construyen conocimientos

que pueden ser utilizados en el aula para facilitar el paso a otro tipo de lecturas. La lectura de la prensa crea lectores críticos y sagaces que les aproxima a la lectura literaria. Un universo poblado de ficciones y palabras al que debemos abrir la puerta de las aulas y de los programas de lectura.

La actual oferta editorial ofrece propuestas bien variadas entre las que destacan los libros que hacen leer, que atraen al lector, le hacen sonreír y sentir. Y las editoriales ensañan campañas que llegan al lector y le ayudan a comunicarse con sus iguales y a construir su historia vital como lectores.

Son oportunidades que todo mediador debería provechar y celebrar si contemplamos este nuevo universo lejos de utopización de la nostalgia, utilizando el concepto de Chartier.

Notas

* Los artículos de la autora pueden encontrarse en: Biblioteca Cervantes Virtual. "Ficha de autor" <http://www.cervantesvirtual.com/FichaAutor.html?Ref=11578>

(1) Algunos de los libros analizados son: *Eragon*, *Eldest*, *Crepúsculo*, *Luna Nueva*, *Eclipse*, *Corazón de tinta*, *El caballero del dragón*, *El clan de la loba*, *El desierto de hielo*, *La maldición de Odín*, *La emperatriz de los etéreos*, *La invención de Hugo Cabret*, y las diferentes entregas de *Molly Moon*, *Harry Potter*, *Titus Flaminius*, *La materia oscura*, *Memorias de Idhún*, *El Ejército Negro*, entre otros.

(2) Algunos de los libros analizados son: *Fortaleza Digital*, *Iacubus*, *El último Catón*, *Ángeles y Demonios*, *El niño con el pijama a rayas*, *La ladrona de libros*, *Predator*, *La princesa de hielo*, *Los gritos del pasado*, *El anillo*, *La hermandad de la sábana blanca*, *La biblia de barro*, *El juego del Ángel*, *La sombra del viento*, *La catedral del mar*, entre otros.

(3) Algunas de las series de televisión que hemos analizado para obtener los datos: *Angel* (1999-2004), *Buffy la Cazavampiros* (1997-2003), *CSI* (2000-), *CSI Miami* (2002-), *Gossip Girl* (2007-), *Embrujadas* (1998-2006), *Héroes* (2007-), *La ley y el Orden* (1990-), *Mentes Criminales* (2005-), *Perdidos* (2004-), *Shark* (2007-), entre otras.

(4) Un microsite web es "una web "pequeña" que tiene como objetivo promocionar un producto, servicio o campaña específicos. Como ejemplos típicos de microsites podemos encontrar el lanzamiento de un nuevo modelo de coche o de una película. Hoy en día los microsites gozan de gran éxito y habitualmente cuentan con una dirección de Internet propia." Tecsisa [Documento en línea http://www.tecsisa.com/index.igw?item=1490&lang=es_ES&site=1 Consulta 21 noviembre 2008]. Por citar algunos ejemplos: *Crepúsculo* [Documento en línea: <http://www.alfaguarainfantil.com.ar/flash/eclipse/eclipse.html>], *Memorias de Idhún* [Documento en línea <http://www.memoriasdeidhun.com/panteon/idhun.htm>], *La llave del tiempo* [Documento en línea <http://www.lallavedeltiempo.com/>] o el *Clan de*

las Brujas [Documento en línea

<http://www.edebe.com/elclandelaloba/website1/index.asp>].

(5) En “De la televisión y el cine a la lectura”, en *La lectura visible. Gradúa tu lectura. I Congreso de Literatura infantil y Juvenil*. Madrid: Edelvives, págs. 213- 235 proponemos una actividad aprovechando el conocimiento que los estudiantes tenían de esta película para a través del mundo diseñado acercarlos a *La vida es sueño* de Calderón de la Barca.

(6) Puede consultar información sobre la serie en *Wikipedia* [<http://es.wikipedia.org/wiki/Lost>] o directamente en la página oficial de la serie [<http://www.foxtv.es/perdidos/>]

(7) Puede consultar información sobre la serie en *Wikipedia* [http://es.wikipedia.org/wiki/H%C3%A9roes_%28serie%29], en el bloc dedicado a la serie [<http://www.zonaheroes.com/>] o directamente en la página oficial de la serie [<http://www.foxtv.es/perdidos/>].

Bibliografía de trabajo

Álvarez, Juan Luís (2007): “Locos por las series”, *Magazine*. 18 de noviembre del 2007.

Ariño, Antonio (Dir) (2006): *La participación cultural en España*. Madrid: Fundación Autor, SGAE.

Balló, Jordi y Xavier Pérez (2005): *Yo ya he estado aquí. Ficciones de la repetición*. Barcelona: Anagrama.

Boyero, Carlos (2008): «Si no fuera por ti, HBO», *El País Babelia* 20 de marzo de 2008, pág. 27.

Carcajosa, Concepción (2008) “Modelos literarios y dramaturgia televisiva”, *Quimera* 294, pág. 22-23.

Cerrillo, Pedro (2007): *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.

Colomer, Teresa (1998): *La formació del lector literari*. Barcelona: Barcanova

Chartier, Roger (2000): *Las revoluciones de la cultura escrita*. Barcelona: Gedisa, 1997.

Chartier, Roger (2003): *Cultura escrita, literatura e historia. Coacciones transgredidas*. México: FCE, 1999.

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2005): *Libros escogidos Libros escogidos de literatura infantil (3 a 7 años)* [Documento en línea <http://www.fundaciongsr.org/documentos/red2005.pdf> Consulta el 10/06/08]

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2006): *Libros escogidos Libros escogidos de literatura infantil (8 a 11 años)* [Documento en línea <http://www.fundaciongsr.org/documentos/red2006.pdf> Consulta el 10/06/08]

Fundación Germán Sánchez Ruipérez (2007): *Libros escogidos Libros escogidos de literatura infantil (12 a 15 años)* [Documento en línea

<http://www.fundaciongsr.org/documentos/red2007.pdf> Consulta el 10/06/08]

Fundalectura (2009): *Cómo reconocer los buenos libros para niños y jóvenes*. Estudio realizado por Gemma Lluch (coord.), María Cristina Rincón, Janeth Chaparro, Claudia Rodríguez, Andrea Victorino. Bogotá: Fundalectura.

García Hoyos, Chema (2006) "Campanya El Ejercito Negro", *Bloc DSI*. [Document en línea. http://blogdsi.typepad.com/blog_dsi/2006/09/campaa_el_ejrci.html Consulta el 10/06/08].

García Padrino, Jaime (2000): "Clásicos de la literatura infantil española", CERRILLO, P. et alii (edt.): *Presente y futuro de la literatura infantil*. Cuenca: Ediciones de Castilla-La Mancha, pp. 67-90.

Jimenez, Manuel (2008): "El Big Bang de la narrativa nuclear", *Quimera* 294, pág. 24-29.

Klein, Naomi (1999): *No logo. El poder de las marcas*. Barcelona: Paidós, 2001.

Llovet, Jordi et allí (2005): *Teoría literaria y literatura comparada*. Barcelona: Ariel.

Lluch, Gemma (2005): "Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial", en *anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* número 3. Vigo: Universidad de Vigo, p. 135-156.

Lluch, Gemma (2007): "La literatura juvenil y otras narrativas periféricas", Cuenca: Ediciones de la Universidad de castilla-La Mancha.

Lluch, Gemma (2008): "De la televisión a la lectura: Nuevas series, nuevas lecturas", *II Congreso de Literatura infantil y Juvenil*. Madrid: Edelvives.

Lluch, Gemma (2008): "De los narradores de cuentos folclóricos a Walt Disney: una camino hacia la homogeneización", en G. Lluch (coord.): *De la narrativa oral a la literatura para niños*. Bogotá: Editorial Norma.

Martín-Barbero, Jesús y Germán Rey (1999): *Los ejercicios del ver. Hegemonía audiovisual y ficción televisiva*. Barcelona: Gedisa.

Martín-Barbero, Jesús (2002): "[Jóvenes: comunicación e identidad](http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm)" Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, núm. 0 [Documento en línea <http://www.oei.es/pensariberoamerica/ric00a03.htm>].

Morduchowicz, Roxana (2008): *La generación multimedia. Significados, consumos y prácticas culturales de los jóvenes*. Buenos Aires: Paidós.

Pérez Canet, Carmina (2006): "Hablando entre lectores: los foros de lectura en internet" en *Primeras Noticias de Literatura Infantil Y Juvenil* monográfico "El lector adolescente en el mercado cultural", núm 218.

Sánchez Miguel, Emilio (2004): "La competencia lectora: realidad y problemas", *La educación que queremos. Seminario de primavera 2004*. Madrid: Fundación Santillana.

Sotomayor, Victoria (2001) : « Literatura en serie », CERRILLO, P. et alli (edt.): *La literatura infantil en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de Castilla-La Mancha, pp. 41-65.

Tabernero, Rosa (2005) *Nuevas y viejas formas de contar. El discurso narrativo infantil en los umbrales del siglo XXI*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Tejerina Lobo, Isabel (2005): "El canon literario y la literatura infantil y juvenil. Los cien libros del siglo xx", *Biblioteca Cervantes Virtual* [Documento en línea: <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/68060953006027051800080/index.htm>]
- Vazquez, Celia (2006): "Harry Potter: de la novela al producto de éxito" en *Primeras Noticias de Literatura Infantil Y Juvenil* monográfico "El lector adolescente en el mercado cultural", núm 218.
- Vogler, Christopher (2002): *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Ediciones Robinbooks, 1998.
- Zayas, Felipe (2009): "Leer y escribir en Internet: nuevas prácticas discursivas", en Zayas, F. (coord.): *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona, Octaedro.

Gemma Lluch

Doctora en Filología Hispánica y profesora titular de la Universitat de València (España). Investigó narrativas de tradición oral, analizó narrativas infantiles y juveniles, además exploró las influencias entre los relatos (para)literarios y audiovisuales para niños y adolescentes; y también estudió la evaluación y análisis de actividades, proyectos y programas de lectura. Es miembro del Consell Català del Llibre per a Infants i Joves. Escribió artículos en revistas especializadas. Fue jurado en premios de literatura infantil y juvenil y de ensayo. Recibió el Premio Educación y Sociedad, Ministerio de Educación y Ciencia de España, por el libro *Escrivà Per a argumentar* que escribió con Montserrat Ferrer (1996); el Premio Extraordinario de Doctorado, Universitat de València (1997) y el Premio de ensayo al libro *El lector model en la narrativa per a infants i joves* otorgado por la Associació d'Escriptors (1999). Publicó *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*, Norma, 2004.