

LOS JÓVENES ANTE LAS PANTALLAS: NUEVOS CONTENIDOS Y NUEVOS LENGUAJES PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA*

Alberto Eloy Martos García**

Universidad de Extremadura

RESUMEN

Se plantean en este artículo la relación, de un lado, entre las sagas, como narraciones seriales que aparecen en diferentes lenguajes y formatos, y las llamadas prácticas de *fan fiction*, y, del otro, las repercusiones de estos fenómenos en el ámbito educativo, en particular, de cara a la educación literaria y audiovisual tanto en lo concerniente a la educación formal como a la informal. Se revisa el nuevo papel de la Fantasía a la luz de los distintos enfoques multidisciplinares y se proponen diversas líneas de investigación.

PALABRAS CLAVE: alfabetización, Internet, cambio tecnológico, jóvenes, educación literaria, *fan fiction*, sagas, desarrollo de las habilidades.

ABSTRACT

«The young people in front of the screens: new contents and new languages for literary education». This article attempts to show, on one hand, the relationship between the sagas —as serial narratives which appear in different languages and formats—, and the so-called fan fiction practices; and, on the other hand, the impact of these phenomena on the educational field. Particularly, this is done with a view to education on literature and audiovisuals, both in formal and informal education is revised. The new role of Fantasy in the light of different multidisciplinary approaches, and several research lines are proposed.

KEY WORDS: Literacy, Internet, technological change, young people, literary education, fan fiction, sagas, skills development.

1. LOS JÓVENES ANTE LAS PANTALLAS, NUEVOS CONTENIDOS Y NUEVOS LENGUAJES

La descripción de las nuevas tendencias de los niños y los jóvenes ante la cultura digital en el ámbito de nuestro país (Bringués y Sádaba, 2008) ha revelado ciertos fenómenos muy significativos, tanto en las formas como en los contenidos. Sin duda, el auge de lo que se suele denominar vagamente «fantasía» es parte fundamental de esta fenomenología juvenil, la cual además se expresa por muy distintos

conductos y lenguajes. Además, esto sucede en un contexto global donde en los negocios, la ciencia, la tecnología, la sociedad, en todo, se prima la innovación y la creatividad como herramientas fundamentales.

Este auge de los géneros fantásticos, por llamarlo así, se entronca con lo que algunos autores han acuñado con el término «*capitalismo de ficción*»¹ para referirse, no sólo a la importancia que cobra el *espectáculo* y la *industria del entretenimiento* en la sociedad actual, sino al hecho de que en ésta la *realidad misma* se convierte en espectáculo y en ficción animada, ya sea mediante *realitys*, teleseries o sagas de toda índole.

Es verdad que la ficción proporciona dos necesidades básicas que poco tienen que ver con lo artístico en sí: nos ayudan a *socializarnos*, y también nos ayudan a establecer *identidad social*, en la medida en que compartamos unos mismos universos de ficción, es decir, héroes o historias comunes. No es algo sólo de los *frikis* modernos, de los fans de series, películas, cómics o libros basados en fantasías épicas: este mismo nivel de identificación estaba en la base de las capas populares de todas las épocas, las que seguían por ejemplo las primitivas sagas nórdicas, precisamente porque participaban de una identidad común.

Lo original en el s. XXI, a diferencia de cuando se oía a los bardos noruegos de la Edad Media cantar una saga, es que suelen ser historias no tomadas de «hazañas locales» sino que se plantean como un universo alternativo —*El Señor de los Anillos*— y que, al desvincularse de un lugar y un tiempo cercanos, pueden lo mismo trazar un argumento histórico-legendario que de terror, urbano, de ciencia ficción... Se puede decir que en ambos casos lo tribal, la lucha de un grupo contra otros, es lo recurrente, pero la orientación ha cambiado. Ni son las gestas de los ancestros los referentes ni los valores son ya los mismos, de modo que hay, en la base, un similar patrón épico pero muy actualizado. Por ejemplo, y como comentaremos, el papel de la mujer ha cambiado sustancialmente, ya no es el «botín» que se disputan dos héroes, como Briseida en *La Iliada*, al contrario, en las sagas fantásticas modernas, la heroína es a menudo la «cazadora», la que tiene el protagonismo.

En la «aldea global» (McLuhan, 1994:26) el *componente tribal* sigue formando parte no sólo de la cultura de los jóvenes, sino de todas las instancias: clubes de fútbol, pueblos, regiones e incluso países, si se toman como un todo, manifiestan estos mismos esquemas épicos, de confrontación, cuando entran en alguna clase de rivalidad. El deporte ritualiza esta rivalidad siempre subyacente entre unos grupos y otros, a veces dentro de una misma localidad. Así que la cultura global y la cultura local se dan la mano en cuanto que potencian lo que estamos llamando «*esquemas épicos*» generales, pero los actualizan de modo muy diferentes. Las TIC han univer-

* Fecha de recepción: 07/01/2010. Fecha de aceptación: 26/04/2010.

** Departamento de Didáctica Ciencias Sociales, de las Lenguas y las Literaturas, Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. E-mail: albertomg@unex.es.

¹ VERDÚ, V. (2003) *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

salizado ciertas historias, tomadas de distintas fuentes, como el cine, la literatura, etc. —como *La Guerra de las Galaxias* o *El Rey Arturo*—, y es normal que en este «menú» se crucen influencias de muy distintos niveles. Por ejemplo, el terror en general, o lo que últimamente se conoce como moda «gótica» se alimenta de folklore, mitología, literatura, cine y otras fuentes. El horror ancestral, los monstruos, los fantasmas o las ánimas, todo eso queda hibridado dentro de un universo de ficción construido para el espectáculo. Todo se junta en esta moderna *cultura-mosaico* (Moles, 1987), que el gran escritor Gómez de la Serna (1915) definió muy bien: el mundo de la bagatela y del *kitsch*.

Aparentemente, este auge de la fantasía encubre un comportamiento *mitómano* propio de los jóvenes, lo cual ha tenido mucho que ver con el movimiento *fan*, que se quiere relacionar con los movimientos juveniles surgidos en torno a Elvis Presley y a los Beatles, pero que en realidad ha tenido mucho más que ver con el desarrollo del cine y la televisión; los auténticos impulsores de las modas juveniles audiovisuales.

En realidad la palabra griega *phantasia* y fan ‘aparición’ e ‘imaginación’ parten de la misma raíz. Es el importantísimo verbo griego *phaino* ‘aparecer, mostrar(se), manifestar(se)’, brillar, origen de numerosas voces en griego y en castellano como *fenómeno*, *fantasma*, *fantasía*, *fanum*. *Fanum* equivale a santuario, lugar de revelación, de iluminación (no es propiamente el edificio, eso es *templum*, sino todo el lugar), porque tiene que ver con la luz (*fanal*: farol) y de ahí *fanaticus*, el cuidador de ese lugar sagrado, que se mostraba particularmente exaltado e inspirado. Y de *fanaticus* la contracción es *fan*, que empieza a usarse con este mismo sentido desde los admiradores de Presley y los Beatles.

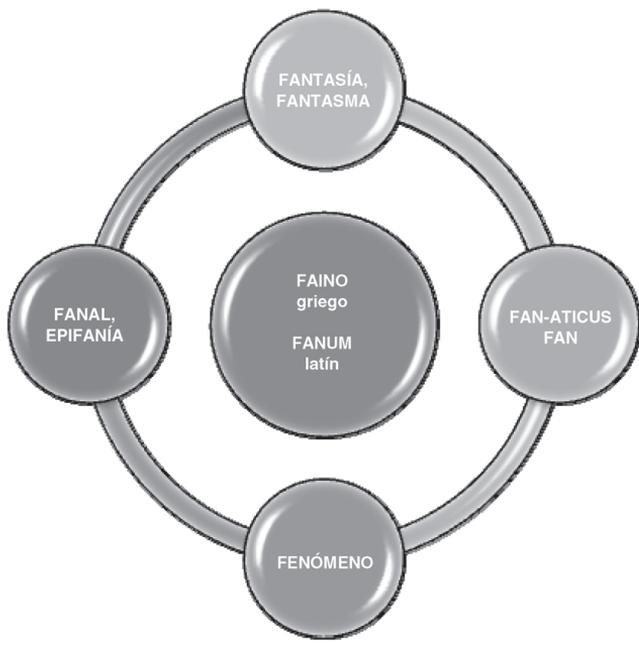
En definitiva, la palabra «fan» tiene un origen antropológico ancestral que se conecta con la fenomenología de la religión; es decir, con lo esotérico, con el «entusiasmo» o «cuidado de lo sagrado», y no es una simple actitud externa, una conducta «exotérica», aunque la banalización y su relación con las modas juveniles haga parecer que es un término más relacionado con lo *snob*, con la moda última.

Así pues, todas estas nociones están emparentadas etimológicamente y tienen un origen religioso, pues lo que subraya en el «fan-ático» no es el aspecto intelectual, sino esa actitud de entrega, de entusiasmo. Por su parte, el término *saga* es nórdico y tiene que ver con narrar en general, y el término *fan fiction* es un anglicismo, en cuyo lugar podríamos usar más propiamente «ficción-manía».

Vemos, en resumen, cómo todos estos conceptos se relacionan. Los ídolos, los personajes o los líderes que supuestamente interesan a los jóvenes representan a menudo *iconos juveniles* sólo entendibles desde la diversidad y la fragmentación que estamos describiendo. Lo mismo que explica los *fans patológicos*, como Mark David Chapman, que asesinó a John Lennon después de pedirle un autógrafo.

El llamado *síndrome de admiración al ídolo* se corresponde también con una necesidad de cohesión del grupo, de la «hermandad», que siempre requiere «guías» y una estratificación de los niveles. El sociograma de estas relaciones sería, pues, complejo, no es sólo el líder de una parte y todos los demás de otra, hay otros niveles intermedios; es lo que vemos a propósito de los clubes de fans, de los animadores y *webmasters*, y de todo un conjunto de lo que podríamos llamar «mediadores».



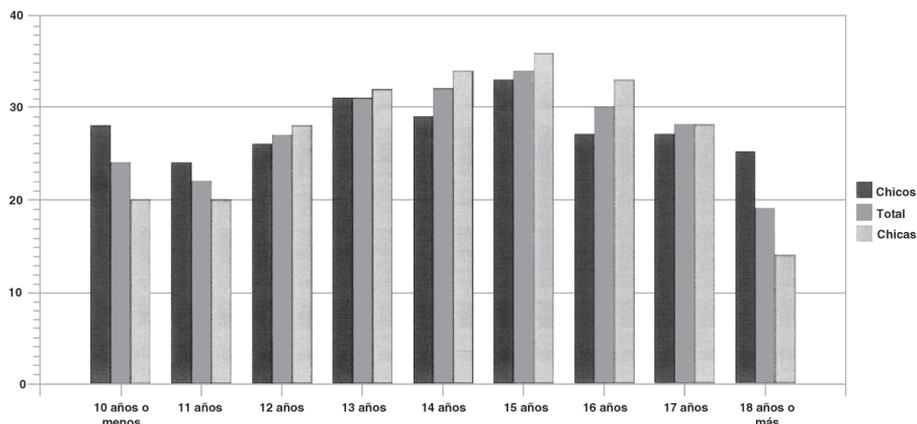


De todo ello se aprovecha el llamado *capitalismo de ficción* (V. Verdú, 2003), que ha descubierto el *poder del entretenimiento* no sólo como anestésico, sino como auténtica máquina de producir identidades y de crear vínculos entre la ideología dominante y los sectores más desfavorecidos. Máxime cuando estos repertorios de historias que idolatran los fans (en forma de libros, cómics, filmes, series de televisión, juegos de rol, etc.) pueden llegar a construir *mundos alternativos*, nada críticos con la realidad imperante. Es decir, cuando la imaginación y la fantasía no «revierten» sobre la realidad próxima, sino que alejan de ella y se convierten en una industria de evasión que adormece, da beneficios y no molesta a nadie.

Sin embargo, toda esta cultura del fan, de las sagas, de los *fanfics*, juegos, etc., no es un simple pasatiempo ni una excentricidad. De hecho, está suponiendo una auténtica revolución que está desplazando a los medios «masivos» de comunicación e instaurando una nueva realidad, la fragmentación de las audiencias y la emergencia del único medio que de verdad crece en su uso, Internet, muy por delante de los libros, la TV, el cine, etc. Véase, si no, esta tendencia².

² BRINGUÉS, F. y SÁDABA, R. (2008). *Generaciones interactivas*, Ariel-Fundación Telefónica. Véase igualmente *La Generación Interactiva en España*, Ariel-Fundación Telefónica, Madrid, 2009, p. 132.

DEPENDENCIA Y ADICCIÓN A INTERNET



FUENTE: encuesta Generaciones interactivas en España. Respuesta a la pregunta núm. 44: «¿Estás de acuerdo con alguna de las siguientes situaciones? Me pongo nervioso o me enfado cuando no puedo o no me dejan navegar». N = 8.373 escolares de 10 a 18 años.

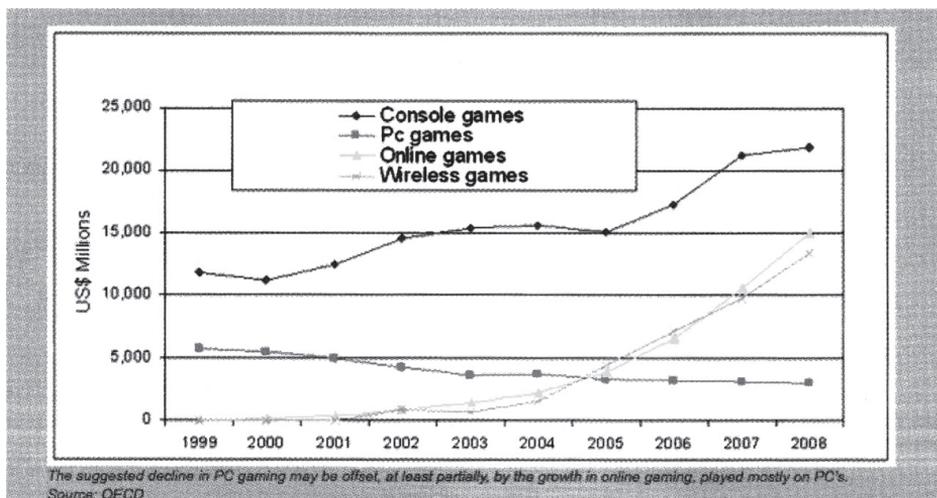
Jugar, pues, con estos mundos alternativos de las sagas no es algo inocente. Trazar mundos, mapas, ríos, razas, cronologías... y darle a todo ello un sentido finalista —el que precisamente conduce la historia hacia un fin— es usar, claro, la necesidad ancestral de crear historias para hablar de lo que realmente nos pasa, pero también imaginar otros mundos posibles (*invento otros mundos para entender éste*). Isaac Asimov (1986) lo explicó de forma rotunda cuando decía que la *ciencia ficción* sólo aparentemente trataba de marcianos, robots o espadas láser: su verdadero objeto era hablar a la *humanidad* de los *cambios que están en proceso*.

Lo mismo pasa con las sagas: crear un mundo alternativo es inevitablemente compararlo con el que nos da asiento. Umberto Eco (1981: 185) también nos avisa de cualquier visión ingenua: ningún mundo fantástico es tal que pueda desentenderse del mundo real que sirve de referente al creador, y ningún mundo real es tal como para que pueda ser descrito en su totalidad. En otras palabras, ni lo fantástico es tan fantástico ni lo pretendidamente realista es tan fiable. Si la realidad es, como quieren los cognitivistas, una construcción social, no podemos extrañarnos que la motivación principal de quienes se inician en el tema del rol o de la escritura colaborativa sea la de estrechar lazos sociales con sus «iguales»³.

Como en la película *Los ladrones de cuerpos*, el capitalismo de ficción nos ha secuestrado y nos ha dado una identidad postiza, la de clientes sumisos; o bien, como en *Desafío Total*, nos ha implantado recuerdos y escenarios que no son los nuestros.

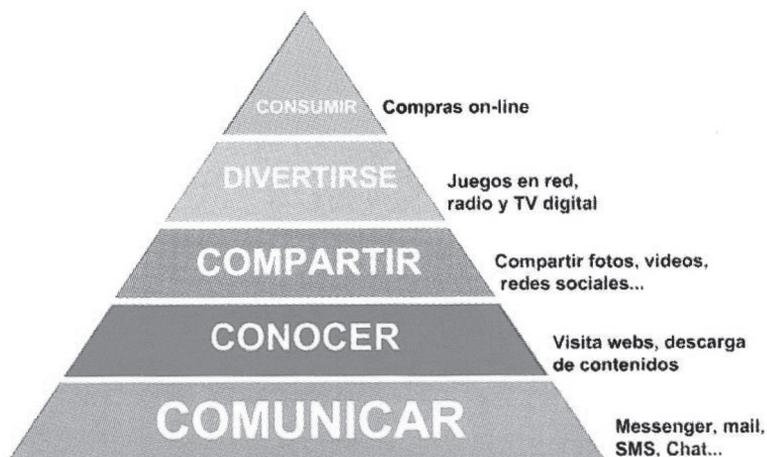
³ BRINQUES y SÁDABA (2009), *op. cit.*, p. 209.

EVOLUCIÓN DE VIDEOJUEGOS POR PLATAFORMA



FUENTE: OCDE.

De forma muy significativa, estos datos son paralelos a los que arrojan las preguntas relativas al uso del móvil entre los jóvenes, es decir, lo que importa en estas nuevas prácticas es, ante todo, *comunicar*⁴.



⁴ *Op. cit.*, p. 318.

2. IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS JÓVENES Y ENTORNO EDUCATIVO

¿Pero, entonces, cuáles son los *imaginarios* de los jóvenes? En un contexto tan atomizado, de modas y corrientes que se consumen rápidamente, de horizontes que rebasan el barrio, la ciudad o la propia idea de pertenencia a una comunidad política, en medio de agentes socializadores tan distintos —y descoordinados a menudo— como la familia o el ámbito educativo, es normal que haya una visión superpuesta de las imágenes preponderantes del joven sobre sí mismo, su entorno y su futuro, de lo cual da buena muestra el mundo complejo de las sagas.

En concreto, los *imaginarios sociales derivados del mundo educativo* han sido analizados en el marco del proyecto europeo *Education Governance and Social Integration and Exclusion in Europe* (EGSIE), es un proyecto TSER (*Targeted Socio-Economic Research*) de la Dirección General XII de la Comisión Europea, coordinado desde el Departamento de Educación de la Universidad de Uppsala, Suecia:

El proyecto EGSIE pretende analizar comparativamente estos cambios y reformas, como respuestas de las políticas educativas de las distintas naciones europeas, teniendo en cuenta, de un lado, que con el proceso de globalización están emergiendo similares y nuevas formas de gobierno de los sistemas educativos, con implicaciones problemáticas en todas las escalas de decisión; y de otro, que todo ello está teniendo un impacto directo en la capacidad de la educación para promover la integración y combatir la exclusión social, en Estados que se venían reclamando como «del Bienestar».

Vale la pena citar las grandes fases por las que ha discurrido la investigación:

- 1ª. Descripción en profundidad de los sistemas educativos involucrados, mediante el estudio de textos, estadísticas, investigaciones, etc., y elaboración de informes nacionales.
- 2ª. Análisis del discurso de las instituciones y de los actores del sistema educativo: organismos internacionales, políticos y administradores, altos ejecutivos, directores de centros, profesores, miembros de la sociedad civil (directivos de asociaciones de padres, sindicatos, empresarios, etc.)
- 3ª. Estudio de campo, mediante cuestionario, con escolares de enseñanza secundaria y preuniversitaria.
- 4ª. Estudio final comparado: construcción de una tipología comparativa de países, formulación de hipótesis sobre la cuestión de los cambios en el gobierno de la educación y su impacto en la inclusión/exclusión social.
- 5ª. Información y discusión de los resultados con agentes educativos en diferentes contextos⁵.

Centrándonos en esta fase 2ª, por ser la que más se relaciona con las aportaciones de nuestro estudio, hay que resaltar cómo el discurso oficial ha venido deste-

⁵ [Http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_faraco.htm](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_faraco.htm).





rando el estímulo de la «imaginación» y la «fantasía», como contenido y práctica educativa, orillándola como una especie de *hobby* vinculado al ocio personal, o, como mucho, a áreas de la educación informal o a una supuesta subcultura juvenil. Todo ello en contradicción con lo que nos enseñan los especialistas sobre estos temas, que explican cómo las fabulaciones ayudan a «domesticar la realidad» (Applebee, 1978) o bien que configuran un *equipaje cognitivo* de primer nivel. Sin embargo, de entrada, nos hallamos con una situación de partida desastrosa: para los padres, para los profesores y para muchas otras personas, la *fantasía* estaba en descrédito como producto cultural, era marginada en la escuela —no era una práctica habitual ni bien vista— y, en el mercado, se incentivaba, sí, pero para hacer adictivos a ciertos consumidores a esos productos.

Incluso la familiaridad con estos nuevos medios expresivos (ya se trate de libros, mangas, películas, rol...) aparece, a los ojos de muchos, como «antitextos», es decir, textos que suponen una ruptura de lo que el «canon» (escolar y académico) predicán como «buenas lecturas» o «buenas prácticas culturales». Una redacción escolar o la visita a un museo, por ejemplo, serían ejemplos «bendecidos», mientras que participar en un *fanfic*, blog o red social es algo que, para empezar, queda «al margen de» la cultura de los adultos, y ahí volvemos al sentido tribal o de grupo de estas manifestaciones.

Las sagas ayudan, para empezar, a construir una *identidad social paralela*, y conforman, pues, un imaginario que revierte en la moda, la cosmética, la gestualidad y otros hábitos.

3. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS OTROS EN LA CULTURA EDUCATIVA Y SU REFLEJO EN LAS SAGAS

El mundo educativo se rige por unas coordenadas normalmente aceptadas, es decir, por un conjunto de reglas, lleno de posibilidades pero también de limitaciones, y donde las palabras *tarea, promoción, desempeño*... tienen connotaciones que lo mismo se asocia a las competencias del individuo —esto es, a facilitar su potencial— que a su eficiencia, o sea, a medir. En eso el papel de los profesores es decisivo:

Precisamente la sociedad de la información y de la comunicación, también denominada «sociedad del conocimiento», está acrecentando las diferencias sociales y produciendo desigualdades. El elemento clave de esta emergente sociedad no sólo es el conocimiento, sino también la capacidad personal de seleccionarlo, procesarlo y aplicarlo. En este contexto, las expectativas puestas en la educación constituyen una de las medidas más acertadas para prevenir y evitar la exclusión social, fundamentalmente en aquellos sectores más sensibles como lo es la infancia, la educación puede humanizar el desarrollo.

La reconversión de los valores e ideales que antes movilizaban a las personas pierden vigencia, se debilitan los valores espirituales, políticos, sindicales, sociales, etc., y surge en cambio, con más fuerza la persona y ante todo la importancia de la infancia como sector trascendental en el que han de prevalecer los valores de la solidaridad y de la tolerancia a través de la escuela de la comunicación e integración y no de exclusión. No nos cabe duda de que la escuela contribuye a desarrollar una sociedad más justa, en un entorno más humano y habitable⁶.

Lo cierto es que el valor que se transmite es que *el esfuerzo va ligado sobre todo al individuo*, y eso pesa más en la visión de los propios alumnos que otros factores de relación entre iguales o de entorno familiar. Por eso, el aprendizaje colaborativo no es lo común, y por eso se impone la concepción cada vez más individualista y meritocrática del sistema educativo.

Por ejemplo, en el marco de dicho proyecto internacional, la actitud de los jóvenes hacia la internacionalización era sintomáticamente ambigua, pues si, por un lado, mostraban su aprobación a que estudiantes de fuera vinieran a estudiar a España, también recelaban porque, en el ámbito laboral, éstos pudieran mermar sus opciones. En relación con las cualidades, los chicos valoraban más la ambición y la voluntad de competir para tener éxito, mientras que las chicas subrayaban otras facultades, como el tener una actitud positiva ante el trabajo escolar.

Si traducimos todos estos valores al entramado simbólico que son las sagas, como producto de ficción favorito entre muchos jóvenes, encontramos estas mismas cuestiones en un trasunto metafórico.

⁶ LUZÓN TRUJILLO, A. y TORRES SÁNCHEZ, M. (2006). «Las lógicas de cambio reformista en la escuela democrática desde el discurso de los docentes». *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 10, núm. 2.



Si en la realidad los jóvenes aspiran a un trabajo estable y bien remunerado y reconocen como causa de exclusión el no querer arriesgar, la propia pasividad o el conformismo, en la realidad fabulada el héroe/heroína de las sagas tiene también un ideal *meritocrático*, y de hecho, son varios los héroes que consiguen acceder a una condición superior (así *Conan*, *Aragorn*... llegan incluso a reinar) «por sus méritos», soslayando las desventajas de origen.

Sin embargo, lo importante de las visiones que sostienen a las sagas es su *apertura*, es decir, que los mundos fabulados son, a menudo, universos compartidos que requieren de la colaboración de varios. En ese sentido, se dice que forman parte de una escritura *alógrafa*⁷, donde participan varios. Los jóvenes que adquieren una afición a una saga comparten una identidad y se socializan, pero también es verdad que con ella se enfrentan a la *diversidad*, pues ningún valor es ejemplarizante o hegemónico hasta el punto de crear una única forma con la que se identifiquen todos. Como se decía anteriormente, *mudan los valores espirituales, políticos, sindicales, sociales, etc.*, y surge en cambio, con más fuerza la persona y, ante todo, la importancia de la infancia (leamos juventud) como sector trascendental en la que han de prevalecer los valores de la solidaridad y de la tolerancia, a través de la escuela de la comunicación e integración y no de exclusión.

Vender o comprar una saga no es sólo un acto comercial, de compraventa, como querría el mercado; es también una *adhesión* y, quizás, una ruptura, pues el fan, el bloguero, el jugador de rol, siempre aspira a personalizar y completar ese mundo de ficción con otros nuevos elementos. Lo que sí es importante es que, a través de las sagas, el joven aprende, de forma explícita o implícita, universos alternativos.

4. FORMAS ALTERNATIVAS DE GOBERNACIÓN

Las sagas constituyen, pues, un género cuyo alcance total no podemos analizar aquí por razones de espacio⁸, pero del que sí podemos adelantar algunos rasgos sumamente relevantes. En su concepción épica, las sagas presuponen un conjunto de héroes y de antihéroes, pero su mundo no es el de la realidad urbana sino un mundo de fantasía épica construido en arquetipos ya estudiados, como los de la mitología indoeuropea (Dumézil, 1971).

En ese mundo sabemos que hay tres órdenes o funciones básicas: la de la soberanía mágico-religiosa, la de los guerreros y la de los productores, es decir, Gandalf, Aragorn y Frodo. Los mecanismos de *inclusión* y de *exclusión* también varían sustancialmente. Los participantes cooperan, interaccionan, ponen en co-

⁷ Concepto acuñado por Anne Besson. Véase BESSON, A. (2004), *D'Asimov à Tolkien Cycles et séries dans la littérature de genre*, Paris: CNRS Éditions (CNRS Littérature).

⁸ Véase mi Tesis Doctoral, *Las Sagas Fantásticas Modernas y la Ficción-Mania: Lenguajes Literarios, Plásticos, Multimediales y sus Repercusiones Didácticas* (Universidad de Extremadura, 2008). Recogida parcialmente en el libro *Introducción al mundo de las Sagas* (2009. Badajoz: Universidad de Extremadura).

mún, como hace la *Cofradía del Anillo*, en pos de una misión suprema, que suele venir explicada en el mito fundacional, y que normalmente suele ser un *mito de redención* (hay que salvar algo) o de *lucha* (hay que destruir a alguien).

El filósofo Fernando Savater (1981) ha explicado con claridad las *tareas del héroe*, y la primera es saber quién es, tener *memoria de sí mismo*. El *imaginario de muchas de las sagas que inundan el mercado es un imaginario anglosajón*, que pone el énfasis en aspectos que pueden ser muy relevantes para personas de esas latitudes, pero menos para una comunidad mediterránea. De hecho, una de las críticas que se ha vertido hacia Tolkien es que no ha sabido describir con la misma maestría a las «fuerzas del mal», por ejemplo, a esos seres del inframundo, rara vez individualizados. *Los imaginarios sociales de las sagas, pues, se hacen eco a menudo de los mismos estereotipos de la vida social*, y cuando se habla de elfos y de orcos, no podemos evitar caer en figuras muy definidas, caricaturas casi del bien y del mal. Sin embargo, el folklore real del Mediterráneo es mucho más ambiguo hacia las sirenas, damas de agua, duende, enanos, etc., que tienen a veces comportamientos positivos y otras no tanto.

Por todo ello, la *recreación de estos universos en las sagas* debería suponer también *recuperar esa parte de nuestra memoria cultural, de nuestra mitología*, en lo que tiene de sorprendente y de genuino. Por ejemplo, Juan el Oso, o, en versión femenina, La Serrana de la Vera son personificaciones de fuerzas salvajes que desde luego divergen de las versiones estereotipadas del tipo de Hércules o Conan.

Pero si algo se enseña en las sagas —igual que en los cuentos de hadas— es el valor de la superación, lo que los psicólogos llaman la «*resiliencia*». Se dice que estamos en una sociedad hiperprotectora, pero en las sagas los jóvenes aprenden a «caer» y a «levantarse» por sí mismos, a no rendirse, porque el mismo núcleo de la saga ofrece siempre otras oportunidades.

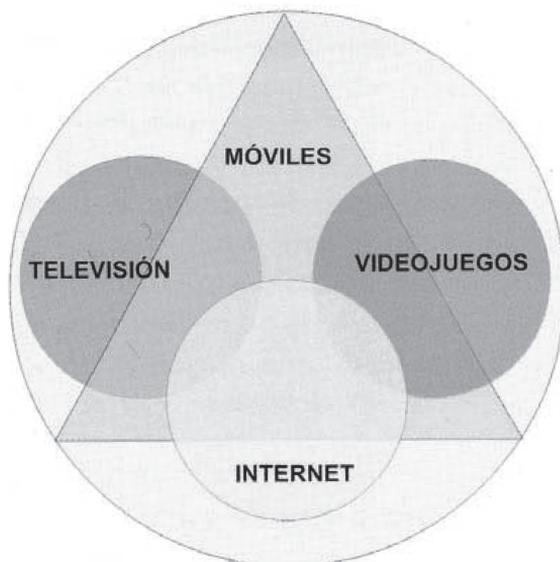
En un sentido similar, Simola y otros (2000: 80-95) han analizado el nacimiento y configuración del profesor moderno que debe atender a la *persona*, al educando, a la promoción del *conocimiento* como meta de su trabajo, y al entorno institucional o de *autoridad* en el que inevitablemente desarrolla su trabajo. En el cruce de estos tres factores se han ido construyendo las mentalidades del profesor moderno, y todas sus crisis y «malestares», y esta nueva revolución de Internet le obliga, una vez más, a redefinir su posición. Curiosamente, a pesar de la sobreabundancia de las fuentes de información, nunca como ahora ha sido más precisa la labor de guía u orientación en esta «maraña» u «océano» de información.

El respeto al sujeto y la orientación hacia el conocimiento, con un uso medido de la autoridad, es lo que posibilita que esta *ficción fantástica* sea posible, a pesar de su desprestigio inicial, como un *magnífico instrumento educativo*, pues el joven se entrega a estas ficciones con una actitud lúdica y de curiosidad: puede elegir, explorar y «negociar» sus posibles significados, en un contexto donde, todavía, está por ver cuál será el destino definitivo de la cultura escolar.

El *friki* o fan ha sido descrito como una parte de ese mosaico juvenil, a menudo de forma despectiva, insistiendo en lo extravagante y no en lo positivo, a saber, en el altruismo de entregarse a una tarea sin buscar ningún beneficio, de compartirla con otros. Hoy sabemos que alfabetización cognitiva y alfabetización emocional tienen que ir de la mano, y eso es lo que posibilita el trabajar con sagas.



CONVERGENCIA DE LAS PANTALLAS



La cultura juvenil se mueve en unos parámetros distintos a los de la cultura académica, escolar y familiar, pues, para empezar, ha comenzado a reemplazar la «cultura letrada» clásica, la del libro de texto o el manual, por una cultura digital, que se concreta en una *convergencia de pantallas*⁹.

Pero a diferencia del telespectador de los años 60, el joven actual se comporta como un «nativo digital», bien equipado y con uso multitarea de sus herramientas, lo cual le permite leer de forma muy distinta a los lectores clásicos de un libro. «Surfea», se ha dicho con precisión, sobre las pantallas de un hipertexto, o de un móvil o un videojuego.

Esta apropiación de los textos es lo que ha llevado al mundo del *fan fiction*: le interesan esas obras de éxito en la medida en que puede personalizarlas, «tunearlas», convertirlas en estandarte personal y/o de grupo; y, yendo un paso más, en la medida en que pueda «jugarlas», esto es, representarlas de algún modo, gestualizarlas, convertirlas en algo «ostensible», como ocurre con el rol. El *cosplay* de los fans es, por esta misma lógica, la fiesta de exaltación de su «culto», y el disfraz que se ponen la identidad auténtica perseguida.

⁹ BRINQUES y SÁDABA (2009), *op. cit.*, p. 317.

5. LA FANTASÍA, PANORAMA ACTUAL: DE ESCAPARATE A LABORATORIO

La Fantasía, como industria multimediática, está planteando nuevos retos cada día, como es lo que algunos expertos han llamado la «práctica de la intermedialidad», el entretenimiento «*inter-medios*», que hace que las productoras programen cadenas de productos a partir de un mismo universo de ficción compartido por los fans, procurando ahogar desde luego toda creatividad y capacidad de innovación y creación colectiva.

Este escaparate lujoso con que el mercado pretende vender las grandes sagas de éxito no puede ignorar que, en el caso de los jóvenes entre 18 y 35 años, Internet está generando una auténtica revolución que hace que los jóvenes dejen de ser espectadores pasivos y se conviertan en productores de sus propios contenidos. Porque su necesidad esencial no es consumir sino comunicarse y expresarse, como se ve en fenómenos tan exitosos como la mensajería instantánea, los blogs, los portales de fanfics y el fenómeno de las redes sociales.

La fascinación por los aspectos materiales de estas obras, el lujo y brillantez de sus películas, juegos, ilustraciones, etc., no debe hacernos perder de vista que jugar con estas historias es hacer representaciones mentales de la realidad, a través de los escenarios recreados para ello. Y en esto, poco importa que sean realidades cercanas o fantásticas, pues con las sagas podemos aprender valores como el antirracismo, el respeto a las minorías, el conocimiento de otros países y otras culturas y, como decíamos, la búsqueda de las raíces culturales de un pueblo. O podemos aprender todo lo contrario, un modelo unitario de cultura, de ahí la importancia de usar la fantasía como un auténtico laboratorio donde el lector se implique. En dos palabras: debemos aunar el desarrollo de la imaginación al del pensamiento crítico, sólo así sortearemos las ingentes dificultades que están teniendo estas «generaciones interactivas».

El contexto cultural presente avala la interpretación que venimos haciendo. La crítica Victoria Fernández (2006) describe la importancia del género de sagas en la literatura juvenil reciente:

La fantasía sigue siendo la tendencia predominante. Abrumadoramente omnipresente. La pregunta es cuánto tiempo más durará, pero el caudal parece inagotable. Los títulos más esperados entre los jóvenes aficionados no defraudaron. Y así, Laura Gallego con *Tríada*, segunda entrega de su trilogía *Memorias de Idhún* (SM), y Christopher Paolini con *Eldest*, segunda parte de la suya, *El Legado* (Roca), fueron los bestsellers juveniles navideños. Pero hubo sorpresa, y un tercer autor, español, compartió con ellos el favor de los lectores: Rafael Ábalos, con Grimpow. *El camino invisible* (Montena), una intrigante fantasía de corte medieval, en la que el autor malagueño parece haber encontrado su particular «piedra filosofal», tras sus dos anteriores novelas publicadas por Debate con escasa resonancia. Además de una buena novela, Grimpow es uno de esos fenómenos raros, que ocurren muy de vez en cuando con la literatura española: antes de ser publicado en España ya se habían vendido sus derechos de edición para nueve países europeos y para Estados Unidos. Junto a los tres «superventas», otros dos autores españoles prueban suerte en el género con, ¡como no!, sendas trilogías: el novel Ibán Roca, con *Transparente* y la



torre del destino (RBA/Molino), primera entrega de *El Domador de Sueños*, en la que cabe destacar una voluntad de originalidad —el chico protagonista se evade de una vida que no le gusta soñando despierto con un mundo imaginario, hasta que un día se encuentra viviendo, de verdad, en ese mundo—. Además la novela está construida de forma intrigante y meticulosa, de forma que acaba conquistando al lector. Por último, la conocida y versátil Maite Carranza con *El clan de la loba*, primer título de *La guerra de las brujas*, publica en Edebé una saga con protagonismo femenino, tan escaso en el género fantástico.

Pero, sin duda, uno de los éxitos del año ha sido la recuperación de *Las Crónicas de Narnia*, de C.S. Lewis, por Destino. La editorial catalana comenzó a publicar en primavera las siete novelas de esta saga fantástica, escrita en los años 50, y hoy convertida ya en un «clásico moderno», adelantándose al estreno navideño de la película de Disney basada en *El león, la bruja y el armario*, segundo libro de la serie. Ya en Navidad, editó un espléndido volumen para regalo, en el que se recogen las siete novelas de Narnia —*El sobrino del mago*; *El león, la bruja y el armario*; *El caballo y el muchacho*; *El príncipe Caspian*; *La travesía del «Viajero del Alba»*; *La silla de plata* y *La última batalla*—, con las ilustraciones originales de Pauline Baynes. Otros títulos destacados fueron la excelente fantasía medieval *Carta al Rey*, de Tonke Dragt, y la continuación de *Corazón de Tinta*, de Cornelia Funke (ambas en Siruela); *El enigma de Akenatón*, de P.B. Kerr (Alfaguara); y, por último la edición del único libro inédito en España de J.R.R. Tolkien, *Las aventuras de Tom Bombadil*, que Minotauro publicó con motivo de su 50 aniversario. Dentro del registro fantástico, pero para lectores (quizás habría que decir lectoras) más pequeños, han comenzado a proliferar las hadas. Cuentos y libros interactivos para regalo, como *El jardín de las hadas*, de Maggie Bateson, en Ediciones B, o *La casa de las hadas*, de la misma autora, en SM, de diseño «muy rosa y brillante», pero sobre todo la nueva apuesta Disney para poner de moda el mundo de las hadas —*El secreto de las hadas*, de Gail Carson Levine (Beascoa) es el primer título del proyecto Disney Hadas, que se presentó acompañada del merchandising habitual—, anuncian, sin duda, una nueva tendencia que viene para quedarse¹⁰.

Y en el mismo sentido se expresa Teresa Colomer (2008), cuando sitúa este auge de la fantasía épica precisamente en este terreno intermedio existente entre la literatura y las pantallas. En efecto, en los últimos años hemos asistido a un auge creciente de las ficciones fantásticas, en distintos lenguajes y formatos, desde el libro al vídeo o el cómic, y particularmente de un género, la saga, o narración fantástica serial, que ha aglutinado modas y corrientes.

Por otro lado, el valor educativo de la literatura infantil y juvenil y sus implicaciones no sólo para la formación estética sino para otras dimensiones, como la formación científica de los estudiantes, ha sido subrayado por autores como Ana Vega (2003: 61-74), al evidenciar de qué modo los mecanismos simbólicos encierran a menudo preconcepciones erróneas, como la asociación *noche-luna*.

¹⁰ VV.AA. (2006). *Anuario sobre el libro infantil y juvenil*. Madrid: Fundación SM.

6. ALGUNAS CONCLUSIONES Y ESCENARIOS FUTUROS

La situación expuesta no es especialmente alentadora, no sólo por la llamada «brecha digital», sino porque otros ámbitos básicos, como la familia y la escuela, están lejos de responder a estos retos con la misma velocidad que requiere la evolución propia de los acontecimientos. Ni las generaciones interactivas de los jóvenes se apoyan en «familias interactivas» ni la escuela es capaz de utilizar todo su potencial en esta educación digital y de contenidos, más allá de «enrocarse» en prácticas como la alfabetización digital —necesaria, pero no suficiente— o en políticas erráticas que dependen a menudo de la visión y el contexto local, cuando, tal como estamos viendo, el reto es de carácter global.

Por otro lado, abundan las noticias donde se están acentuado los aspectos negativos de estas nuevas tecnologías y canales de información, por ejemplo, se advierte a los jóvenes sobre los peligros de los *chats* abiertos o sobre los *software* de seguridad, o se subraya que esta relación virtual propia de los «nativos interactivos» debe compaginarse con relaciones, por ejemplo, «cara a cara».

En el campo específico de la educación lingüística y literaria, debemos contemplar algunos escenarios futuros, que pasan por la necesidad de formar mediadores que sepan aprovechar estos nuevos fenómenos y ayudar así a una nueva convergencia, no de las ya indicadas por Jenkins (2008). La *convergencia entre la cultura escolar y la cultura académica* clásicas, lo que Chartier (1994) llama la «cultura letrada» (en sus aspectos más positivos, no los simplemente doctrinales o normativos), *con este mundo de la cibercultura*, de la «selva» de Internet, es un *desafío* no sólo educativo sino social.

Cierto que las «pantallas», en las diferentes tecnologías disponibles y en manos de diferentes clases de adolescentes, sirven para múltiples cosas: *informarse, relacionarse, jugar, crear* e incluso *transgredir* (García Fernández, 2009). Ahora bien, se hace preciso convertir estas pantallas y estas tecnologías en escenarios de «nuevas prácticas letradas», con un nuevo espíritu de participación y de liberación del conocimiento propio, por otra parte, de esta nueva era digital que algunos llaman de la «inteligencia colectiva». Por supuesto, medios tan distintos como el ordenador e Internet, teléfono móvil, videoconsola, televisor y otros aparatos como reproductores de MP3 o cámaras de fotos o vídeo digitales... requerirán estrategias diferenciadas, pero aquí es importante constatar que lo auténticamente relevante no es la tecnología o el medio en sí, sino las prácticas y las capacidades de creación, innovación o participación que se alojen en cada uno de ellos.

La *importancia de la mujer* en las sagas y los *fanfics* sería un buen exponente de todo ello; no es que las heroínas tengan ahora un papel diferente y destierren viejos estereotipos, es que la apropiación de estos mundos fabulados por parte, en concreto, de las fans ha creado y recreado universos verdaderamente alternativos.

De hecho, el porcentaje de *fanfics* de mujeres es significativamente mayor. Todo ello nos lleva a ser relativamente optimistas: en lugar de encontrarnos con un Robinson Crusoe y Viernes en la isla digital, ahora tendríamos un perfil distinto, un grupo de chicos y chicas en un mundo no menos caótico, donde hay mucho por

hacer, pero para el cual pueden aplicar, no las recetas de la sociedad victoriana, sino una mentalidad de personas bien formadas, creativas y emprendedoras. Lo cual debería repercutir, por cierto, a la hora de conformar estos imaginarios y obras de referencia, en una menor influencia anglosajona y en una revitalización de las raíces —latinas, mediterráneas e iberoamericanas— de nuestra cultura.

En todo caso, la relación entre adolescentes, *fan fiction* y sagas es un tema de indudable interés para la educación lingüística y literaria. Ésta se vehicula en contextos formales, como la escuela o la biblioteca, sentidos a veces «distintos y distantes» a las propias demandas que los jóvenes suelen expresar en otras vías, por ejemplo, los blogs, las redes temáticas... y es diferente a la que prevalece en los contextos escolares, si bien tampoco deben ignorarse las aproximaciones que se están llevando a cabo, en particular, las experiencias de innovación que buscan, tal como sugería Chartier (1994), integrar esas «lecturas salvajes» o caóticas de la red con lo mejor de la cultura letrada o, en lenguaje más pedagógico, utilizar estos utensilios como formas para promover e integrar competencias básicas.

En resumen, la educación literaria y audiovisual debe empezar por la escuela, que puede usar estas manifestaciones literarias en las pantallas como recursos para fomentar la diversidad, la imaginación y la inclusión, dado que las sagas y los *fanfics* abordan a menudo escenarios multiculturales y se prestan a la expresión de toda clase de personas y grupos.

Urge que, desde diversos ámbitos de la cultura, la educación y las políticas de juventud, se promuevan *entornos favorables* para introducir estos contenidos y prácticas como formas de educación, destinadas a promover un ocio saludable centrado en la lectura y la escritura, y con dos prioridades complementarias: el desarrollo de la imaginación y el propiciar el pensamiento crítico. Sólo así satisfaremos las demandas de los jóvenes con las exigencias de lo que debe ser una *alfabetización ciudadana*, que ya no puede consistir en un *catálogo de buenos principios* sino en dar voz, referentes y medios de participación a los jóvenes, a fin de que construyan sus valores en diálogo permanente con la cultura heredada y con las nuevas formas de expresión que emergen en el s. XXI.

En este sentido, la tendencia es clara: apunta a promover un tipo de estudiante poli-alfabetizado, capaz de integrar y conciliar los diversos modelos culturales, desde la cultura más clásica a las nuevas formas culturales surgidas de la sociedad de la información, reavivando, pues, la «comunicación dialógica» en el mundo de la educación, visión propia de Bahktin que subrayan los profs. Marrero y Rodríguez (2007). Éste es al menos el reto que debemos abordar de la forma más constructiva posible.



BIBLIOGRAFÍA

- APPLEBEE, A. (1978). *The Child's Concept of Story-Ages Two to Seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ASIMOV, I. (1986). *Sobre la ciencia ficción*. Barcelona: Edhasa.
- BANDEIRA VARGAS, M.L. (2005). *O fenómeno Fanfiction. Novas leituras e escrituras em meio electrónico*. Passo Fundo: UPF
- BESSON, A. (2004). *D'Asimov à Tolkien Cycles et séries dans la littérature de genre*. Paris: CNRS Éditions (CNRS Littérature).
- BLACK, R.W. (2008). *Adolescents and Online Fan Fiction (New Literacies and Digital Epistemologies)*. New York: Peter Lang.
- BRINGUÉ, X. y C. SÁNCHEZ BLANCO (2005). Comunicación presentada en el XX Congreso Internacional de Comunicación. «Los niños y sus pantallas: ¿quién será capaz de mediar?». Universidad de Navarra.
- BRINGUÉ, X. y SÁDABA, Ch. (2009). *La generación interactiva en España*. Madrid: Ariel y Fundación Telefónica.
- CASSANY, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama
- CHARTIER, R. (1994). *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*. 1992. Prólogo de R. García Cárcel; Trad. V. Ackerman. Barcelona: Gedisa.
- COLOMER, T. Coord. (2009). *Lecturas adolescentes*. Barcelona: Grao.
- DUMEZIL, G. (1971). *Los dioses de los indoeuropeos*. Barcelona: Seix Barral.
- ECO, U. (1981). *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- FERNÁNDEZ, V. (2006). «Nunca de clásicos tan bien servíos», *Anuario Libro Infantil y Juvenil 2006*, Madrid: Fundación SM.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, F. (2009). *Nativos Interactivos. Los adolescentes y sus pantallas: reflexiones educativa*, núm. 1. Foro Generaciones Interactivas.
- GÓMEZ DE LA SERNA, R. (1915). *El Rastro*. Madrid: Sociedad Editorial Prometeo.
- HOLLAND, D. y QUINN, N. (eds.) (1987). *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JENKINS, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- LINDBLAD, S. y POPKEWITZ, T.S. (eds.) (1999). *Education Governance and Social Integration and Exclusion: National Cases of Educational Systems and Recent Reforms*. Uppsala University: Department of Education (Uppsala Reports on Education 34).
- MARRERO, J. y RODRÍGUEZ, M.L. (2008). «Bakhtin y la educación», *Qurrículum*, 21, pp. 27-56.
- MARTOS GARCÍA, A. (2008). «El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, fan fiction y cultura popular». *Especulo*, núm. 4, Homenaje a Montserrat del Amo, versión digital en http://www.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html.
- (2009). *Introducción al mundo de las sagas*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- MARTOS NUÑEZ, E. (2006). «Tunear los libros: series, fanfiction, blogs y otras prácticas emergentes de lectura», *Ocnos*, vol. 2, p. 63-77.

- MCLUHAN, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- MENDOZA FILLOLA, A (2001). *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*. Cuenca: Colección Arcadia UCLM.
- MOLES, A. (1987). MOLES, A.: *El affiche en la sociedad urbana*. Barcelona: Paidós.
- POPKEWITZ, T.S. LINDBLAD, S. y STRANDBERG, J. (1999). *Review of Research on Education Governance and Social Integration and Exclusion*. Uppsala University: Department of Education (Uppsala Reports on Education 35).
- ROMNEY, A.K. y MOORE, C.C. (1998). «Toward a theory of culture as shared cognitive structures». *Ethos*, vol. 26, pp. 314-337.
- ROMNEY, A.K.; WELLER, S.C. y BATCHELDER, W.H. (1986). «Culture as consensus: A theory of culture and informant accuracy». *American Anthropologist*, vol. 88, pp. 313-338.
- SAINT-GELAIS, R. (1999). «De la constellation Star Trek: science-fiction et transfictionnalité». *L'empire du pseudo. Modernités de la science-fiction*, Québec, Nota bene (coll. Littérature(s)), pp. 341-361.
- SAVATER, F.(1981). *La tarea del héroe*. Barcelona: Ariel.
- SIMOLA, H.; HEIKKINEN, S. y SILVONEN, J. (2000). Un catálogo de posibilidades: historia foucaultiana de investigación de la verdad y la educación, en POPKEWITZ, T.S. y BRENNAN, M. (comp.). *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*. Barcelona, Pomares-Corredor, 81-106.
- VEGA NAVARRO, A. (2003). «El día y la noche en los cuentos», *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, núm. 16, 2003, pp. 61-74.
- VERA VILA, J. (1992). «Elementos para el análisis de la imagen social de los profesores». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. IV, pp. 139-149.
- VERDÚ, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.

