

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto Presidencial
del 3 de abril de 1981



“EL LIBRO COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN QUE DETONA LA
CREACIÓN DE SENTIDO EN LA PRÁCTICA DE LA LECTURA LITERARIA
DE LOS ADOLESCENTES EN EL BACHILLERATO”

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN COMUNICACION

Presenta

ILEANA REYES RETANA

Director de tesis:

Mtro. Moisés Alejandro Peredo Salinas

Lectores:

Mtro. Joaquín Labarthe Cabrer

Mtro. Erick Dagoberto Fernández Saldaña

Agradecimientos

No me alcanzan las palabras, pero no podría haber escrito esto sin entender que soy producto de todas estas maravillosas circunstancias y personas, por ello mis agradecimientos son:

Para mi familia, maestros y amigos que han sido parte de mí, y me han enseñado todo lo que nunca imaginé aprender.

Para Moisés y mis lectores: Erick y Joaquín gracias por su tiempo y comentarios.

Para mis alumnos, en especial a los BI's quienes me dan la mejor cátedra: enseñar es sólo una forma de aprender.

Para todos aquellos con los cuales he coincidido y me han formado, porque lo que pusieron o quitaron de mi vida, me dio la oportunidad de ser la persona incompleta y agradecida que hoy soy...

Ileana

Tabla de contenido

Introducción	4
Capítulo I: Concepciones, historia de la lectura y sus alcances	8
Capítulo II: Crítica a los estudios.....	57
Capítulo III: Lectura en los adolescentes.....	88
Capítulo IV: La institución a estudiar.....	109
Capítulo V: La construcción de sentido.....	131
Capítulo VI: Análisis de caso.....	194
Conclusiones	244
Referencias.....	249
Anexos.....	255

Introducción

Durante los años de estudio de la Maestría en Comunicación, al elegir la especialidad de procesos de significación hubo una pregunta que constantemente aparecía: ¿Cómo se produce el sentido? Las respuestas han ido desde procesos neurobiológicos hasta disertaciones filosóficas, pasando por cuestiones de sociología y antropología. Este cuestionamiento se concretó cuando me encontré frente a dos elementos importantes: el libro como medio de comunicación y la actividad docente con chicos en plena adolescencia. Los tres elementos se conjugaron para que me hiciera la pregunta que dirige este estudio ¿Cómo hallan el sentido los adolescentes en sus lecturas? Evidentemente no eran los primeros en leer, el libro no es el único medio de creación de sentido, ni yo sería la primera en preguntarse por él. Sin embargo, fascinada por los textos de Bourdieu había una rama de los Estudios Culturales que me permitiría analizar este fenómeno de la conciencia como parte de un sistema de comunicación. De ahí que surgiera este trabajo como un análisis de varias cuestiones.

Dentro de las prácticas culturales, el libro puede considerarse un medio primario de comunicación, cuya lectura genera el sentido y nos permite elaborar una representación del mundo a través del lenguaje, oral o escrito. Sin embargo existen diferentes tipos de lectura y diferentes niveles de ella, por lo cual hay que circunscribir los alcances de esta investigación. Así este trabajo pretende plantearse: ¿Qué es la lectura? ¿Cómo ha evolucionado? ¿Qué implica leer desde diferentes perspectivas? ¿Cómo se estudia la lectura? ¿Cómo generar el sentido quienes leen? ¿Cómo es la práctica de los adolescentes cuando leen en el bachillerato? La lectura vista como una práctica cambiante, individual y social que implica el conocimiento de códigos y la re-elaboración del mensaje en su producción, distribución y difusión en diferentes circunstancias.

El primer capítulo se enfoca en cuatro vertientes para definir la práctica de la lectura: los conceptos alrededor de la lectura; la lectura como una forma mediática de entretenimiento; la reconstrucción histórica de la práctica lectora y finalmente la visión sociológica de la lectura como una práctica de las últimas décadas.

El segundo capítulo abordará a la lectura como una herramienta sujeta a reglas y límites pedagógicos y críticos. Dado que se asume la lectura como una habilidad, es difícil rastrearla en los planes de estudio, sin embargo si nos avocamos a las materias de literatura tenemos una forma de analizar qué tanto la lectura aparece en la vida de los estudiantes, para ello profundizamos en las formas didácticas de la materia. Además se reconstruye la radiografía de la práctica de la lectura en México y los proyectos para fomentarla. Si bien los datos han sido básicamente los publicados por entes gubernamentales, existe un perfil del lector mexicano que bien puede darnos muchas respuestas en los ámbitos culturales y educativos más allá de los que explora este estudio.

En el tercer capítulo se centra en los adolescentes. La función es definir y aclarar los elementos que se conjugan en esta parte de la vida: mecanismos físicos, psicológicos, culturales y educativos. Un adolescente ¿lee?, ¿Cómo? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿De qué manera? Son las interrogantes que nos planteamos para trabajar en esta parte del trabajo.

En el capítulo cuatro nos referimos al lugar en el cual se llevó a cabo el análisis de casa. Es un recuento del **Sistema Tec** como institución y sus formas de operación. Además se realiza un análisis evolutivo de los cambios de materia de literatura que nos ocupa, donde se establecen ciertos aprendizajes de la academia producto del diálogo, la experiencia y los propios resultados de los alumnos. Aquí tratamos de descifrar o construir la manera en la cual los adolescentes de bachillerato hacen uso de la lectura literaria para generar una comprensión en diferentes campos.

El capítulo cinco, se puede concebir como medular de esta tesis: contiene las bases para analizar el sentido como un elemento que se opera en la mente y que relaciona al individuo con su realidad y sus posibilidades. Tratamos de desentrañar el proceso para dar sentido y las formas en las cuales la codificación de estímulos externos (lecturas de diferentes medios) detonan éste en las personas y cómo se va

transformando “la realidad” en “**una** realidad”. Partimos de una doble vertiente, el ser humano percibe con sus sentidos, pero interpreta de acuerdo a cierta programación mental llamada “cultura”. Ello implica que hay una parte “heredada” de un grupo social que otorga a la vez, una noción de pertenencia. A la vez, hay una parte “aprendida” que se da con el contacto social y las experiencias en diversas situaciones.

Finalmente en el último capítulo engloba el trabajo de campo: la metodología que se usó y los datos recabados así como su análisis para establecer, en un caso real, los posibles niveles y usos que los adolescentes le dan a la lectura. Además se describió el ambiente de este caso de estudio y finalmente se amplió la investigación a los conceptos sobre sentido y cultura que puede detonar la literatura. Las hipótesis que se establecieron se pudieron contestar a partir de tres líneas: sentido, impacto familiar o académico y gusto por esta práctica.

Este trabajo es el fruto de un par de años de investigación en relación con dos disciplinas: la comunicación y la literatura, proyectadas en una práctica cultural: la lectura. Como sociedad mexicana es clara la falta de atención en una actividad que sigue vigente en sociedades más desarrolladas. Los planteamientos o cuestionamientos en torno a la lectura escrita siguen fuertemente atados las cifras más que un análisis de causas y consecuencias. La poca lectura implica un poco escritura y por lo tanto un menor análisis del sentido acerca de nuestros discursos como prácticas o como textos. Si bien el trabajo no agota, en ningún sentido las posibilidades de este tema si puede servir como parámetro para futuras investigaciones en la materia de lectura, procesos de significación o relación de los adolescentes frente a diversos medios de comunicación.

Capítulo I: Concepciones, historia de la lectura y sus alcances

Capítulo I: Concepciones, historia de la lectura y sus alcances

Las prácticas culturales han sido diversas a lo largo de la historia humana y los medios de comunicación han permitido el surgimiento de alguna de ellas y en este sentido rastreamos una: la lectura. Dado que el libro puede considerarse un medio primario de comunicación, analizamos el proceso de codificación, pues trasmite un mensaje entre autor y lectores, un mensaje que está contenido en la obra. La retroalimentación se da cuando se genera el sentido de la codificación por parte del lector, es decir, cuando se elabora una representación del mundo a través del lenguaje, oral o escrito. Sin embargo existen diferentes tipos de lectura y diferentes niveles de ella, por lo cual hay que circunscribir los alcances de esta investigación. Así este trabajo pretende plantearse: ¿Qué es la lectura? ¿Cómo ha evolucionado? ¿Qué implica leer en el sentido biológico o psicológico? ¿Cómo se estudia la lectura? ¿Cómo generar el sentido quienes leen? ¿Cómo es la práctica de los adolescentes cuando leen en el bachillerato? Pues si bien la construcción de sentido es una actividad de la comunicación humana, es una práctica cambiante, individual y social que implica el conocimiento de códigos y la re-elaboración del mensaje en su producción, distribución y difusión en diferentes circunstancias.

Este capítulo se enfoca en cuatro vertientes para definir la práctica de la lectura: en un primer término qué significa leer, una capacidad que va más allá de una habilidad humana biológica. Una segunda construcción es establecer la lectura como una forma mediática de entretenimiento. La tercera línea se enfoca en el rastreo histórico de la práctica lectora y finalmente la visión sociológica de la lectura como una práctica moderna.

I. Concepciones de la lectura

En primer lugar, la lectura la entendemos de acuerdo a Ken Goodman como: (un) “proceso constructivo, lo que lleva a dos conclusiones: Dos lectores jamás producirán el mismo significado para el mismo texto. Ningún significado del lector

concordará perfectamente con el significado del escritor [...] pensar la lectura como un proceso de construir significados desde lo impreso” (2006, p. 19). Es un concepto que va más allá de la simple codificación visual o auditiva. Así la lectura se crea como una actividad con diferentes fines y propósitos o con múltiples de ellos. Se puede leer un mismo texto por motivos distintos o tener un mismo fin y elegir medios diferentes de lectura.

Leer es además una práctica cultural histórica la cual se inscribe en discursos propios de cada época y que responde a un sinnúmero de condiciones sociales e individuales. En primer lugar los historiadores señalan como circunstancia primera: la diferencia entre el mundo del lector y el mundo del texto (incluso la del propio autor). Aún así la comprensión que implica una obra escrita, sobretodo una literaria, va más allá de las condiciones de lectura en tanto decodificación visual o en su caso de escucha decodificada. Las obras se leen o existe lectura porque existe un proceso que induce un significado, aunque los soportes hayan variado a lo largo de la historia. Desde los papiros, las piedras labradas, las telas, el libro y recientemente las pantallas; la lectura se encarna no sólo en sintagmas sino en fonemas e incluso en expresiones kinestésicas; se lee desde distintas ubicaciones espacio-temporales del lector y hábitos que el propio receptor inscribe en diferentes momentos.

Para la historia, la lectura se aborda como una práctica cuya trayectoria se explica por comunidades lectoras, por tradiciones y modos de leer. Sin dejar de lado la existencia de contrastes entre la posibilidad de leer y la de no poder hacerlo (alfabetismo/ analfabetismo), los niveles de comprensión lectora, las formas de lectura o los usos de los libros. Más allá se puede hallar el concepto de la interpretación que genera la obra tras una primera o varias lecturas. La lectura como práctica social se traduce no sólo en expectativas o intereses sobre lo que se lee, sino en la capacidad de otorgar significado a esas historias con diferentes formas a una misma obra o con distintas formas a las mismas obras.

Entonces la historia propone un centro en el contexto y las circunstancias, la antropología cultural explica el porqué de tales circunstancias y sus posibles relaciones. Geert Hofstede¹ (2000) señala que hay cinco componentes de la cultura: prácticas, rituales, héroes, símbolos y valores. La primera engloba a las otras cuatro. Esta matriz se puede aplicar a la práctica de la lectura. Pues el texto por sí solo puede contener el testimonio de esa época y el lector enfrenta su mundo contra aquel otro. Por esto mismo Stanley Fish (1980) establece su concepto de “comunidades interpretativas²” quienes entran en contacto con el texto de forma material y elaborar prácticas específicas. Es decir los lectores confieren significados más allá de la intención primera del autor pues pertenecen a grupos con ciertas competencias en varios niveles.

Así la lectura es un proceso y una práctica que nace desde cuando el ser humano percibe una serie de signos y trata de establecer un significado. Esta actividad parece ir ligada a los soportes que la materializan: los textos. Dentro de este marco cultural el *libro*, en sus diferentes formas, se configura en evolución con el lector. George Spache ha señalado que la lectura es una actividad de tipo evolutivo:

La lectura varía desde la fase en que primordialmente trata de identificar las palabras, hasta llegar a ser un acto de plena madurez, que implica la mayoría de los procesos mentales más elevados, pasando por el desarrollo de la vista, el conocimiento del significado de las palabras, y los diversos métodos de acceder al vocabulario, y por los distintos tipos y grados de comprensión del lenguaje. (1977)³

Es también pertinente relacionar el tema con el proceso de “socialización” por el cual las experiencias de lectura de los demás pueden afectar la comprensión que el lector tiene de su entorno: “La lectura [es] un proceso social que pone al lector en relación con su entorno y condiciona tal relación” (Waples et al., 1940).⁴ Así el proceso de la lectura implica una serie de condiciones históricas y que relacionan el mundo

¹Hofstede, Geert. (2000).

² Se entiende que las comunidades interpretativas son agrupaciones de personas constituidas sobre la base de la experiencia, que comparten la predisposición a generar significados a través de actos interpretativos. Cfr. <http://way2share.blogspot.com/2005/10/el-mundo-del-lector-las-comunidades.html>

³ *Op cit* en *Diccionario internacional del libro y la lectura*

⁴ *Ibidem*

del lector con el mundo del texto que se lee. Si bien los soportes han variado, los significados se encuentran latentes en la obra, en su contenido. La lectura se concibe como una práctica que se instala en ciertos lugares, con ciertos gestos y a través de ciertos hábitos. Incluso como señala Luhman en el ámbito del mero entretenimiento.

Además de conceptualizar a la lectura, debemos considerar al “lector”, más allá de tomarlo como mero receptor de todo texto, capaz de codificarlo. Dentro de la rama de la sociología francesa habrá que recuperar la tipología que se hace de los lectores, de acuerdo al ministerio de Cultura de Francia, entre la década de los setentas a ochentas:

Libros leídos	Tipología
0	No lectores
1 a 4; 5 a 9	Poco lectores
10 a 24	Medianos lectores
Más de 25	Grandes lectores

Clasificación que contrasta contra de la un “lector literario”, asumiendo que puede ser de varios tipos, de acuerdo con Labarthe (1996):

Lector consumidor: indiferente se consume en la obra.

Lector vividor de novelas: elementos estructurantes de la obra.

Público relector que despues de una, dos o tres generaciones aún la lee, extrayéndoles o insuflándoles vida. (p. 28).

Las dos formas de categorizar son amplias, así que cuando nos referimos al lector, en este estudio, nos ocuparemos e términos generales de aquel que consume textos sin importar la cantidad, intención o actitud ante la obra.

A continuación se realizará una breve descripción de distintas aproximaciones de la lectura, desde la biología, la historia y la sociología

II. La capacidad de leer: una explicación biológica a nivel cerebral.

Maryanne Wolf en su texto *Cómo aprendemos a leer* (2008). Establece que el cerebro humano ha desarrollado una serie de circuitos neuronales que nos han hecho capaces de leer. Una actividad, no natural, en el ser humano si se analiza su origen hace miles de años. Si bien el lenguaje es un invento ancestral de la humanidad la habilidad para codificarlo y enlazar sus significados es muy compleja. Para ello el aparato visual juega un papel clave para activar las células del lóbulo occipital que son las necesarias para entender lo que vemos. También hacemos uso de las capacidades de adaptación, especialización y la de establecer nuevas conexiones.

Cuando leemos la forma misma de las letras activa zonas cerebrales diferentes. Si bien los sistemas lingüísticos han variado y se han desarrollado en muchos caminos, los lenguajes también definen la forma en la cual el cerebro procesa la información. Un lector chino tendrá un escaneo cerebral diferente en el proceso que realiza un lector alemán debido a sus propios alfabetos y su modo de lectura.

Los lenguajes nacieron como formas de representación simbólicas que se comprendieron en una comunidad y traspasaron las fronteras espacio-temporales y finalmente en la mayoría de los casos hubo una relación entre la representación visual y la representación fonológica:

Leer un símbolo exigía dos series de conexiones nuevas: una lingüística-cognitiva y otra cerebral. Entre los circuitos cerebrales bien arraigados para la visión, el lenguaje y la conceptualización se desarrollaron nuevas conexiones y se asignaron nuevos senderos retinotópicos – entre el ojo y las áreas visuales especializadas- para las minúsculas marcas de los sellos de cálculo. (Wolf, 2008, p. 46).

Es decir, si bien compartimos biológicamente el mismo tipo de cerebro que nuestros antepasados de hace 6000 años, no así se comparten las estructuras mentales que han hecho posible la capacidad de leer y escribir. La lectura no depende tanto del hecho cultural como del hecho neuronal. Adaptamos el cerebro a nuestra necesidad de comunicarnos y forzamos conexiones neuronales, antes inexistentes. De hecho es la unión entre los tres lóbulos posteriores del cerebro, la “circunvolución

angular” la que permite el reconocimiento y decodificación pues es la parte activa del órgano durante el proceso lector:

En un innovador análisis conjunto de veinticinco estudios de imágenes cerebrales de lectores de diferentes idiomas, los científicos cognitivos de la *Universidad de Pittsburgh* encontraron tres regiones comunes utilizadas en todos los sistemas de escritura. La primera, el área temporoccipital (que incluye el locus hipotético del “reciclado neuronal” para la lectura y la escritura) nos convierte en competentes especialistas visuales de cualquier escritura que leamos. La segunda, la región frontal que rodea el área de Broca, nos especializa en dos aspectos diferentes: en los fonemas de las palabras y en su significado. De la tercera, la región multifuncional que abarca el lóbulo temporal superior y los lóbulos parietales adyacente inferiores, usamos áreas adicionales que nos ayudan a procesar los elementos fonéticos y semánticos, particularmente importante para los sistemas alfabético y silábico. (Wolf, 2008, p. 84)

Sin embargo el cerebro va cambiando su forma de procesar la información a la par de adquirir y desarrollar la capacidad de leer. En un niño (antes de los siete años) es común que se activen las áreas visuales (lóbulos occipitales y la circunvolución fusiforme) además de las áreas enfocadas en los sonidos y la gramática (circunvoluciones angular y supramarginal) y finalmente se conectan con el área de Broca (área del habla del hemisferio izquierdo). Todas estas partes se conectan a su vez con el cerebelo que permite coordinar las capacidades motrices y lingüísticas de la lectura. (Ver **anexo 1: Partes del cerebro**)

Leer depende de la capacidad del cerebro para relacionar e integrar diversas fuentes de información; en concretos, el área visual con las áreas auditivas, lingüística y conceptual. Esta integración depende de la maduración independientemente de cada zona, de las áreas asociativas correspondientes y de la velocidad a la que esas zonas pueden ser conectadas e integradas. Esta velocidad depende a su vez en buena medida de la mielinización de los axones neuronales. El mejor material conductor de la naturaleza, la mielina, forma una capa que envuelve los axones. Cuanta más mielina reviste el axón, con más rapidez puede la neurona conducir su carga. El aumento de la mielina sigue un calendario de crecimiento que difiere de una región a otra del cerebro. (Wolf, 2008, p. 117)

Con el tiempo este tipo de lectores-descifradores pasarán a la etapa de lectores-con fluidez y su cerebro será capaz de procesar la información de manera más rápida basándose en los datos que el lector tiene (léxico, reglas gramaticales, generalizaciones, inferencias de vocabulario por contexto, etc.) Esto implica que la propia lectura desarrolla habilidades para sí misma. A pesar de este descubrimiento se sabe que en países como Estados Unidos, de acuerdo a Woolf, entre el 30% y 40% de los niños no llegan a ser lectores con fluidez y no pueden escalar de “aprender a leer” a “leer para aprender”.

Cuando incluimos además la capacidad de reconocer los sentimientos presentes en la obra incluimos también al sistema límbico, situado en el interior del cerebro. Esto permite que entendamos la posición o estado de los personajes en determinados puntos de las obras. Este proceder se va ligando a otros dos siempre presentes: la atención y la memoria. Ya sea cuando el lector inicia o se consolida estos dos últimos aspectos juegan un papel determinante para entender lo que leemos

De esta manera la capacidad de leer está integrada a partir de múltiples conexiones cerebrales que ha desarrollado la evolución humana. Sin embargo la cultura determina las combinaciones específicas de dichas relaciones. Los diferentes idiomas condicionan el orden de las partes activas del cerebro que entran en juego. En este mismo sentido recordemos que al igual que el aprendizaje de la lengua, la lectura tiene dos vertientes: por un lado la exposición natural a una lengua o una forma “natural” de leer y otra vertiente “aprendida” la cual se refiere a la manera en la que somos corregidos por las instituciones para “hablar bien” o “leer bien” de acuerdo a la pertenencia de un grupo social. A pesar de ello esta actividad “natural y no natural” teje una serie de cambios históricos desde los primeros momentos de su existencia hasta nuestros días.

III. La lectura como entretenimiento

Pero más allá de un acto biológico, la lectura es una práctica social que se asocia no sólo al aprendizaje o a la educación, sino que se inscribe en las prácticas de entretenimiento. A partir de la obra de Niklas Luhman: *La realidad de los medios de masas* (2000), es necesario hacer una reconsideración y reflexión sobre el papel de la literatura como medio de entretenimiento. En tanto que se asume el libro como un medio de comunicación, acaso con limitaciones de su naturaleza primigenia, es obvio que se configura como un objeto que lleva un mensaje, el cual llega a una audiencia no necesariamente planificada. El libro, es en el sentido de Luhman, un medio que recrea y configura una realidad alterna, una realidad ficticia. Ya señala el autor:

[...], el corte que se produce en la realidad y mediante el cual se constituye un segundo mundo se lleva a cabo mediante una marca acústica u óptica: como libro, como pantalla, como secuencia de un ruido, que en este sentido se percibe como “tono”. Este espacio exterior hace surgir un mundo libre en el cual se inserta la propia realidad ficticia: un mundo –y no únicamente, como en los juegos sociales, una secuencia social de comportamiento coordinado. (Luhman, 2000, p. 77).

Los medios de comunicación apuestan por el entretenimiento como condición propia de la época, en el sentido que funcionan como modelos generales de juego que ocupan el “tiempo libre” para acabar con el “tiempo sobrante”. El modelo del juego usado, permite una duplicación de la realidad que no niega la realidad “real” sólo inventa una alterna llamada “ficticia” en la cual el lector/espectador se siente a gusto y puede aceptar y rechazar en cualquier momento las condiciones del juego que propone el texto. Esta realidad condiciona y delimita el tiempo, mediante “episodios” que dan la sensación de “límites”. Aunque ambas realidades coexisten, se referencian una a la otra, se vigilan los límites de la ficción pero al mismo tiempo son coherentes entre ellas. Luhman ahonda sobre el sistema:

El proceso produce y, en este sentido, reproduce inseguridad autogestada y permanentemente renovada por el mismo proceso que se orienta por la información. El proceso vive de las sorpresas autoproducidas, de la tensión emocionante autocreada. Y precisamente esta cláusula ficticia es la estructura que permite distinguir entre la realidad inventada y la realidad real, lo que también faculta que se crucen las fronteras de un reino al otro. (Luhman, 2000: 80)

Al mismo tiempo hay una orientación a las reglas en el caso de la ficción, pues aunque se asume su “fantasía” no deja de ser “verídico” el texto. Es decir, se construye un discurso coherente, en donde el pasado, presente y futuro de la narración mantienen una tensión que se irá resolviendo a la par de la autoincertidumbre que el lector mismo se genera para sí, a partir del conocimiento y sospecha que su marco de referencia le provee. Estos procesos no sólo son de orden cronológico sino también de causalidad en donde se reconstruyen secuencias mediante la toma de decisiones y acciones.

En esta idea de marcos contenidos, donde la realidad ficticia se inserta en el mundo real, el espectador contempla y asume un desdoblamiento de vivencias, ya sea por empirismo o por proyección que la propia catarsis genera. Las autoreferencias de estas realidades actúan en las identidades, proporcionando una identificación de

papeles o roles. Por ello es necesaria la distinción entre ficción y realidad. La existencia de los mismos objetos en ambas realidades establece puentes o vasos comunicantes que el lector asume mediante la información. Esa es la esencia de los medios, pues esta materia prima es la que hace que funcionen en el campo de entretenimiento. El lector/espectador recurrirá a su memoria para ir comprendiendo el texto escrito visual, para ello necesita textos “detallados” con informaciones⁵ espacio-temporales. Así: “Lo que posibilita el entretenimiento es la autoubicación en el mundo. Una segunda pregunta sería si con esta maniobra cada quien se siente a gusto, se identifica con el carácter de la trama o si la registra de modo diverso” (Luhman, 2000, p. 91)

Estas capacidades de distinción permiten que el entretenimiento surja en el siglo XVI con el teatro como escenario. Si bien el teatro es un género antiguo y clásico, su vocación social lo orientaba hacia el develamiento de lo latente en el núcleo social. Sin embargo, en el teatro del Renacimiento, la puesta en escena se da en el campo de lo manifiesto. La realidad que se vive, es una realidad que puede ser representada y reconocida como tal. Así el espectador oscila entre lo que sabe y lo que sospecha, lo que puede encontrar entre sus vivencias o conocimientos y los que usa el autor para construir su obra. Por lo que:

El entretenimiento exige siempre algo nuevo. Por estas razones, el entretenimiento debe tener un fin que él mismo procura. La unidad de la obra de esparcimiento es la diferencia introducida entre pasado y futuro. Al final así era. El que se entega al entretenimiento sale con el sentimiento de que se ha divertido más o menos bien. (Luhman , 2000, p. 83)

Por ello a partir del siglo XVII los libros usan esta “tensión emocionante” para movilizar el interés de sus audiencias. Si bien, el libro y el teatro dominan la escena hasta el siglo XIX, los medios audiovisuales lo harán en el siglo XX. El espectador aún no sospecharía la diferencia entre los hechos contados y los relatados. Aunque si distingue las noticias y los reportajes de las narraciones ficticias. Un fenómeno que se diluye en los *reality show*, pero al mismo tiempo se asume que en ellos existe una “cláusula” de experiencias al límite en donde nunca se pondría “realmente” en riesgo la

⁵ Unidades distribucionales de la narrativa que son datos específicos de tiempo y lugar en los textos.

vida del participante, sólo su permanencia en esta “realidad ficticia” asumida como real.

La “sublimación de la auto incertidumbre” genera que los escritores planeen sus textos mediante una contextualización que no rechaze al lector, sino que lo integre en el mundo que se le propone, aunque se sabe que hay una simulación de la realidad, el lector se interesa en ese “juego” porque interioriza las experiencias propias y las conjuga con las propuestas generando emociones individuales que el autor puede o no preveer. De tal manera que:

El entretenimiento produce un efecto de reforzamiento en relación a un conocimiento previo. Pero este conocimiento no está orientado, como en el caso de las noticias y reportajes, a ilustrar o construir. Más bien el entretenimiento utiliza el conocimiento previo para superarse a sí mismo. (Luhman, 2000, p. 85)

Recordemos que ciertas teorías literarias niegan el papel activo (post difusión de la obra) del escritor, es decir la autonomía de la obra enfatiza en el texto y no en el escritor como productor del fenómeno estético. La información contenida se convierte por lo tanto en comunicación en tanto el lector se asume como un receptor de la obra y la consume, la analiza y la usa como entretenimiento. Como ya se mencionó, no se cuestiona la autenticidad del relato sino su veracidad que permite las congruencias con la “realidad real”. Luhman señala:

El <<quid>> del entretenimiento es que produce el permanentemente estar trayendo a referencias el mundo: para afirmarlo o para rechazarlo, con la correspondiente carga de inseguridad sobre el desenlace o con la seguridad pacificadora de que <<a mí no me puede suceder algo así>> (Luhman, 2000, p. 90)

A partir del siglo XIX, la función de entretener se va desplazando del teatro, a la novela y posteriormente a los diferentes medios auditivos y luego a los audiovisuales para que en pleno siglo XX los multimedia dominen el consumo mediático, al integrar: texto, imagen, sonido e interactividad. La literatura por una parte asume un estatus más intelectual y se despegas de la recreación de mundos posibles:

El lector/espectador, así tendría que decidir si presta más atención al plexo de las connotaciones de las formas poéticas, o si mejor se deja llevar por el entretenimiento. Entretenimiento significa justamente: no dar ocasión de que se responda a la comunicación con comunicación. En lugar de eso el observador se puede concentrar en la vivencia y en los motivos de las personas introducidas en el texto y, en este sentido aprender la forma de

observación de segundo orden. Y como se trata sólo de entretenimiento, el problema de la autenticidad, propio de la obra de arte no aparece en primer plano” (Luhman, 2000, p. 84).

Así el entretenimiento se ha convertido en una orientación externa en donde se espera, se teme y se olvida lo consumido. A la vez que la memoria registra las posibilidades y aprendizajes que se van acumulando con todas las historias. A partir de la aparición de los medios audiovisuales, sin embargo, hay un énfasis en las formas de percepción más que en las formas narrativas. El espectador es orillado a la observación y por lo tanto a un cierto placer voyeurista que se manifiestan en los tipos de filmes más consumidos: eróticos y de aventuras. En menor medida, los encuentros deportivos aluden menos a esta condición pero siguen siendo altamente atractivos. Por ello:

El modelo más avanzado lo constituyó la novela entendida como un producto de los medios de masas dirigida a producir efectos en el público. En Daniel Defoe, una figura decisiva, se lee que la novela moderna surgió del periodismo, y, a decir verdad por la necesidad de distinguir entre publicaciones de hechos y ficciones. (Luhman, 2000, p. 81).

Por lo tanto estas experiencias que anteriormente eran privadas, se vuelven públicas y las individualizadas se convierten en compartidas, por lo que pueden discutirse el tema de la invasión a la intimidad. Sin embargo la libertad cognitiva y emocional no son analizadas en el texto de Luhman que les confiere una alta complejidad en tanto son parte de un aparato psicológico que puede o no desencadenar otros procesos. Por eso se asumen que en términos “naturales” el enfrentamiento de estas dos realidades genera una heteroreflexión que permite la referencia a la realidad real valorada conscientemente y que permanece como tema de un acto comunicativo. Una discusión que se tomará por parte de los estudiosos de la cultura del siglo XX partir de la diferenciación entre las copias y lo auténtico. Luhman afirma:

Con ello, el entretenimiento regula la inclusión y la exclusión, por lo menos del lado del sujeto. Pero esto no se lleva a efecto como lo lograba el drama burgués o la novela del siglo XVIII, mediante formas tipificadas de la ostentación de los sentimientos que separaban al noble, y a las clases bajas. El entretenimiento incluye a todos, con excepción de aquel que no se interesa por él y que por abstinencia ya se acostumbró a definir su propia identidad mediante el hecho de no estar interesado en la diversión que ofrecen los medios de masas –no obstante acaba definiéndose en relación a ellos” (Luhman, 2000, p. 92).

Esto permite jugar con la identidad en tanto que no es un asunto fijo, sino que está en constante devenir y por ello esa adicción a los roles en los juegos y su relación directa con el entretenimiento. Por esto el libro como medio provoca que el análisis de la lectura sea susceptible de definirse como medio de entretenimiento y el recuento histórico confirmar cómo en ciertas etapas de la humanidad se ha destinado como tal.

IV. Ámbito de la historia

La lectura formalmente parece haber nacido en la cuna de Occidente: Grecia. Una serie de historiadores han tratado de seguir la línea de esta actividad desde la antigüedad. Para establecer los antecedentes históricos de la práctica de la lectura nos remitimos a los ensayos de autores como: Guglielmo Cavallo, Roger Chartier, Jesper Svenbro, Malcolm Parkes, Jacqueline Hamesse, Paul Saenger, Robert Bonfil, Anthony Grafton, Jean Francois Gilmont, Dominique Julia, Reinhard Wittmann, Martyn Lyons y Armando Petrucci.

En el texto dirigido por Cavallo y Chartier: *Historia de la lectura en el mundo occidental*, se hace mención de las comunidades de lectores, las tradiciones de lectura y los modos de leer. A partir de lo cual se elabora un trabajo de los momentos más significativos en estas tres ramas. En este sentido es pertinente señalar que los autores se basan en los criterios de: competencias de lectura, los usos legítimos del libro, las esperanzas y los intereses de los lectores a la hora de leer; pues no se halla en el mismo texto un mismo significado para personas diferentes. En ambos casos la práctica se halla separada por la construcción de sentido que se abordará en otros capítulos de esta tesis.

“Los nuevos lectores contribuyen a elaborar nuevos textos y sus nuevos significados están en función de nuevas formas.” (McKenzie citado por Cavallo, 1998) Por ello reconocer las formas y evoluciones de la lectura es comprender que esta actividad implica más que la simple referencia a estadísticas sobre libros leídos. Si bien la lectura se concibe desde nuestro momento con nuestros parámetros espacio-

temporales, la lectura se ha ido modificando. Cuando la lectura oral atañía no sólo a la vista sino que se desarrollaba con la mirada y con el oído. La lectura en su vertiente oral fue la forma más popular de la Antigüedad clásica a la Edad Media, y en general hasta el siglo XVII.

a. Grecia y Roma

Comenzaremos la reconstrucción de esquemas culturales sobre la lectura en occidente en las investigaciones que remiten a la Grecia clásica. De acuerdo con la obra dirigida por Cavallo y Chartier, se elabora un concentrado de la evolución histórica de la lectura y sus soportes. En el mundo griego helenístico, el libro era el portador de un conocimiento que se destinaba a la lectura pública, la escritura tenía como función la trasmisión de la cultura oral.”[...] la razón primordial de la escritura griega: producir sonido no representarle” (Cavallo, 1998, p. 93).

Las obras épicas son el mejor ejemplo pues los relatos adquieren forma escrita como testimonio de las historias que los aedas solían contar. La escritura parecía haberse inventado para “fijar” los textos de la memoria y con ello conservarlos. La lectura social prevalece sobre la lectura individual en un gran número. Sólo hay constancia de “lectura silenciosa” en las obras de Eurípides y Aristófanes.⁶ Los soportes más conocidos de la época eran las tablillas y los rollos. Grecia se puede afirmar ya conocía diversos modos de lectura: rápida, relectura, oral y silenciosa. Las bibliotecas no eran propiamente salas de lectura sino símbolos de poder a las que acaso acudía a investigar algún sabio o erudito. Surge también una idea importante: el libro leído en voz alta es un libro animado. Toda *anagnosis* (“lectura”) individual o en presencia de un auditorio de ser una *hypokrisis*, una “interpretación oral y gestual que se esforzará en los más posible por expresar el género literario y dará cuenta de la intención del autor; de otro modo sólo podía caer en el ridículo. (Cavallo, 1998, p. 25). Más adelante, se desarrollará la idea de la lectura como representación oral y escrita a partir de la obra de Havelock (1996)

⁶ Trágico y comediógrafo respectivamente.

Posteriormente, en Roma, existirán libros en rollos o pergaminos o libros con páginas, en papiros o códices⁷, estos libros fueron parte del distintivo social. En el imperio romano se conservaron las bibliotecas como parte de las propiedades de la gente con recursos económicos y sólo accedían a ellas el público culto. La mayor parte de las obras almacenadas eran resultado de los botines de guerra. Si bien el imperio, en su expansión, llevó consigo la ampliación de la oferta cultural, ello implicaba la creación de bibliotecas públicas, el incremento de bibliotecas privadas así como la selección y adquisición de libros. Como dato importante las mujeres leían tanto en Grecia y en Roma, sobre todo en la era republicana de esta última. Los lectores en Roma provenían de círculos aristocráticos, de dramaturgos y filósofos, a veces de esclavos y libertos y una naciente clase media que empezaba a recibir formación.

Como consecuencia de este incremento de los grupos de lectores apareció en la época imperial la literatura “de consumo” o de entretenimiento, la cual no puede ser clasificada en los géneros tradicionales [...]pero, sobre todo, una narrativa realizada con situaciones típicas, con estereotipos descriptivos, con psicología esquemática, con un desarrollo del relato basado en la intriga, en el enredo y en los golpes de escena: todo ello arropando una trama de fondo de amor y aventura [...] se debe añadir además la llamada [...] “literatura “subversiva” y quizá clandestina, ya que relataba la condena y el suplicio de los mártires paganos de Alejandría, rebeldes al dominio de Roma. (Cavallo, 1998, p. 117)

Así los lectores nacientes en Roma, hallaron la forma de leer sólo por el placer del texto y eran lectores con diferentes modos de leer. Los textos con mayor demanda eran los de lectura erótica. Un ejemplo de ella sería el *Arte de amar* de Ovidio. Libro que sería la base para el amor cortesano de la época medieval. En general estas primeras lecturas de la narrativa tenían una función de entretenimiento culto. Los romanos también hacen una diferencia entre libro para la consulta y como material susceptible de escribir en él y el códice que era sólo para consulta.

b. Edad Media y Renacimiento

En la Edad Media aparece la que hoy conocemos como la forma “normal” del libro. Aunque la enseñanza se mantiene es para un grupo reducido, en ella se conserva la lectura en voz alta como por ejemplo la lectura de textos religiosos en lugares de

⁷ Libro manuscrito anterior a la invención de la imprenta.

culto. Una de las posibilidades era la memorización de textos, añadiendo que los libros no sólo van ligados a la lectura, un libro era una obra de arte y en este sentido no siempre se leía, sólo se le poseía. Se establecen varias funciones de la lectura a partir de los estudios gramaticales:

- *Lectio*: para descifrar el texto identificando sus elementos (letras, sílabas, palabras u oraciones)
- *Emendatio*: Surge de la transmisión de manuscritos en el cual el texto se corregía para “mejorarlo”
- *Enarratio*: Trata de identificar y comentar las características del vocabulario, la forma retórica y literaria. Interpretar el contenido del texto.
- *Iudicium*: es el proceso que valoraba las cualidades estéticas o virtudes morales o filosóficas del texto.

Durante la enseñanza se propiciaba la lectura en voz alta en el salón de clases para que el maestro pudiera corregir al alumno. Sin embargo para el aprendizaje se fomentaba la lectura silenciosa:

En ningún otro lugar se repite la historia como en la historia de la lectura, donde cada nueva generación de lectores pasa por las mismas etapas de aprendizaje que sus predecesores. Pero algunas generaciones producen lectores con sus propias y urgentes necesidades particulares, las cuales propician cambios que se reflejan en las páginas de los nuevos textos que leen (Cavallo, 1998: 156)

En el modelo escolástico de la lectura el estudio visual sustituyó a la lectura oral, los estudiantes leían más aprisa y hacían sus lecturas de condensados. En la vida monástica la lectura es una forma de meditación que lleva a la contemplación. El abordaje del texto es con explicación y comentario, existe además una discusión a partir del texto que está dirigida a la dimensión espiritual del ser humano. Al final del modelo escolástico ya no se leía por placer sino por conocimiento.

La lectura fue evolucionando al grado de darle más importancia al significado que a la memorización, más importancia a lo escrito que a lo oral. Aunque las bibliotecas estaban hechas para que convivieran estas dos tipologías. Se hacían

anotaciones al margen y los textos en lenguas vernáculas ya se admitían. Para el siglo XII y XIII la comunidad hebrea de Europa ya se había alfabetizado y el *Talmud* era el texto más recurrente entre ellos, en estos casos, las sinagogas eran usadas como bibliotecas, pero en general eran comunidades cerradas que seguían practicando la oralidad en la lectura. Estas comunidades judías adoptaron tardíamente la imprenta, porque la lectura estaba relacionada con la autoridad por lo que tardó en popularizarse esta práctica.

En el siglo XI y XIV las escuelas siguen siendo las sedes de conocimiento y por ende donde se podía localizar los textos y resguardarlos. Inicia aquí la práctica idealizada por la Ilustración: lectura-escritura. Se leía para escribir y se escribía para a lectura. Había que alcanzar el significado del texto (referencia explícita a la Biblia) y la sentencia “encerrar los libros en el cerebro”. Las páginas de los libros adquirieron dos columnas para mejorar la lectura. Las bibliotecas evolucionaron convirtiéndose más en lugares de lectura que en lugares de acumulación. Era un escenario del libro que de ser expuesto estaba ahora disponible.

Durante los siglos XIV y XV, el libro adquiere más ese carácter de mercancía y circula por mercaderes y artesanos. En las cortes los libros son usados para el entretenimiento y la devoción. Se leían a dos tipos de obras: las llamadas “clásicas” y las de “entretenimiento”. Los libros son austeros pero elegantes, prácticos y manejables. La industria editorial configuraba al libro como objeto de afecto por ello se buscaba la personalización en esferas de gente culta, ya fuera con estampados en piel o ilustraciones. En las escuelas: “La principal innovación técnica que podemos observar se produjo cuando el estudiante pasó de analizar e interpretar el texto a aplicarlo, es decir, a utilizarlo” (Cavallo, 1998, p. 311). Los textos más importantes eran, a la par, los que tenían más anotaciones por lo que “El humanista leía pluma en mano, escribiendo a medida que recorría el texto” (Cavallo, 1998, p. 321)

En la llamada Edad Moderna la lectura silenciosa se convierte en práctica común y la producción impresa es más numerosa pues los lectores son más asiduos.

Sin embargo los movimientos religiosos como la Reforma llevarían a la creación de prácticas lectoras más específicas, reguladas por la Inquisición entre los católicos o ligadas a la ideología en ambientes protestantes. Contra lo que popularmente se cree la imprenta no generó una revolución pues el libro manuscrito seguía siendo la pauta a imitar. Se venden libros para universitarios, para humanistas y portátiles. La lectura que se hacía de manera oral para la comprensión del texto pero en igual convivencia con la lectura silenciosa. El analfabetismo en esta época implicaba no sólo la imposibilidad de leer un texto escrito sino también la imposibilidad de comprender o entender un texto leído en voz alta. Por ello se señala como verdadera revolución, no a la imprenta, sino a la “educación escolástica” que permitió el crecimiento en el número de lectores a partir de la creación de universidades en el siglo XII y XIII.

En el Renacimiento eran comunes las “ruedas de libros” donde se colocaban varios libros para ser leídos por un solo lector. En el siglo XVI, aparece la lectura por tópicos en áreas como el Derecho, la Pedagogía y la Teología. “A mediados del siglo XVII, los filósofos comenzaron a argumentar que la lectura por sí sola no era capaz de proporcionar determinados conocimientos sobre la historia natural o humana” (Cavallo, 1998: 327)

Durante la Reforma Protestante comienza una “guerra de panfletos” entre 1520 y 1525. En 1530 se publican las primeras traducciones de la *Biblia* en lenguas vulgares. A partir de 1540 los libros heréticos comienzan a venderse en países católicos, sin embargo la circulación de los libros y las lecturas eran controladas por los tribunales de la Iglesia. La lectura entre los católicos debiera ser orientada a los catecismos, era en todo caso, una reafirmación de la palabra de Dios, escuchada en los templos. Así se refiere el autor a lo escrito frente a lo oral:

El cristianismo se definía como religión de la palabra *-lógos-* y la religión del libro *-biblos-* apelando así a dos medios de comunicación aparentemente contradictorios.[...] A partir del momento en que la práctica de la lectura se generalizó, la relación con el texto evolucionó. Lo escrito pasó a convertirse en un medio de comunicación directa. Desde entonces se enfrentaron las dos posturas contradictorias.” (Cavallo, 1998, p. 345)

Habría que recordar que la Reforma tiene entre sus principales herramientas los libros pues los protestantes se orientaban a otros cauces de lectura que los católicos querían controlar. Incluso con la obra de *Areopagítica*, John Milton defiende la libertad de expresión y la censura *a priori* ejercida en España como supuesto modelo para la Europa de su época, más específicamente para Inglaterra. En todo caso la lectura adquirió mayores espacios en el continente:

Rolf Engelsing estima que de un 3% a un 4% de la población alemana sabía leer hacia 1500; en las ciudades, el porcentaje subía hasta un 10% o incluso el 30%. Por lo que a Inglaterra respecta Donald Cressy sitúa los índices en un 10% de los hombres y un 1% de las mujeres. En una ciudad como Venecia, la asistencia a la escuela se elevaba globalmente en 1587 al 14% de los jóvenes (el 26% de los muchachos y el 1% de las muchachitas), lo cual da una idea del índice de alfabetización de los venecianos” (Cavallo, 1998, pp. 346- 347)

La Contrareforma por su parte va a descalificar la publicación de diferentes interpretaciones de *La Biblia*. En 1590, *La Vulgata* o versión latina de la *Biblia* es autorizada por el Concilio de Trento. En 1564, bajo el gobierno del papa Pío IV, se publica *El Index* de libros prohibidos y la lectura de la *Biblia* debía ser autorizada por el obispo o inquisidor según fuera el caso y era restringida a élites educativas o centralizadas del conocimiento, lo cual dejaba fuera a las clases populares. La lectura de textos religiosos era dirigida por “maestros” lo cual llevó a un auge lector en seminarios y conferencias escolásticas.

A finales del siglo XVIII, un 30% de los sacerdotes poseían a su fallecimiento menos de diez obras, algunos ninguna, y los demás se contentaban con unas Vidas de santos, algunos libros de piedad personal, el Misal o Breviario, algún compendio de sermones y tal vez otro de decretos del Concilio de Trento. Sólo el 5% de las bibliotecas tenían entonces más de cien volúmenes. El despegue decisivo tuvo lugar en el primer cuarto del siglo XVIII, ya que esa proporción pasó en una generación al 45% de los inventarios, a la par que las tres cuartas partes de los sacerdotes disponían por lo menos de unos veinte libros; hacia 1755-1760, ya eran el 60%, y en vísperas de la Revolución, el 75% de los sacerdotes poseían más de cien volúmenes. En esta última fecha, nueve sacerdotes de cada diez tenían más de cincuenta volúmenes. (Cavallo, 1998, p. 393-4)

Si bien la producción de libros religiosos era alta en el mercado editorial el texto más vendido era el catecismo para la educación religiosa, estas obras se ilustraban según señala Claude Ferry: “[...] las estampas “son muy apropiadas para llamar la atención de los niños y para fijar su memoria; y son la escritura de los ignorantes” (Cavallo, 1998, p. 409). Esto indicaba una línea a seguir con niños y clases

populares: la imagen⁸. Además los jesuitas editaban listas de “libros buenos” incluso para quienes no sabían leer, se les aconsejaba que los consiguieran para que otras personas se los leyeran. Práctica que apelaba a la moralidad, por encima del conocimiento.

Se podría afirmar que la lectura de la Edad Moderna alcanzaba todas las esferas sociales ya fuera a través de los libros prestados, la lectura escuchadas o hechas en casas ajenas donde existían los recursos o las lecturas en voz alta de alguna obra conocida. Como ya se aclaró la lectura de textos religiosos era la más practicada en la zona popular mientras que aristocracia, nobleza prefería también las *Novelas de caballería* o incluso de obras tan específicas como *el Decamerón*⁹. En realidad no se pueden ubicar a lectores “exclusivos”. Aunque se han rastreado obras de consumo como aquellas que incluían cantos o se vendían por pliegos sueltos. También se vendían libros pequeños y baratos de 24 a 72 páginas, que solían coleccionarse bajo un sistema, todavía vigente hoy. Los primeros volúmenes eran baratos y conforme avanzaba la colección iban subiendo su precio (de 2 a 6 peniques por ejemplo)

c. Del siglo XVIII al XIX

Ya para el siglo XVIII los lectores universitarios entre otros se empezaron a dividir en *lectores intensivos* que leían poco pero entendían bien los textos; básicamente referidos a los lectores de obras religiosas y los *lectores extensivos* que leían mucho (con “rabia de leer”¹⁰) atentos a cualquier tipo de impresos. Estos últimos fueron tachados con el tiempo de lectores irreverentes pues desestimaban el orden de lectura tradicional. De aquí también la relación con los nacientes lectores de *la literatura ambulante* o *la literatura de cordel*, la cual era llevada a por comerciantes cada cierto tiempo a los diferentes pueblos. Las conocidas “novelas por entregas” son

⁸ La imagen en los libros será un tema que se abordará más exhaustivamente adelante.

⁹ Obra pre-renacentista de Giovanni Boccaccio que contenía cien cuentos que se ubicaba más en la desacralización de temas como la religión o la sexualidad.

¹⁰ Lesewut citado por Cavallo (1998)

un ejemplo de lo anterior. De aquí que se popularizara en las zonas campestres la lectura en voz alta por la tarde y noche cuando las familias se reunían.

Sin embargo ya se puede ubicar en el siglo XVIII, al libro como una “mercancía cultural”, para estas épocas el lector ya vivía a expensas del mercado. Los títulos en las ferias del libro aumentaban, y disminuían cada año los textos en latín. Las bibliotecas de préstamos lograron consolidarse gracias crecientes círculos de lectores. Para 1800 se había cuadruplicado la lectura de novelas, los periódicos vendían cerca de 25,000 ejemplares. Los precios sin embargo, no eran accesibles. El costo de una novela era equivalente al gasto de la comida de una semana para una familia. De aquí que los préstamos fueran tan populares pues el libro conservaba una forma elegante que incrementaba su costo.

Los textos predilectos de la época eran sobre: temas prácticos, viajes, ciencias naturales, periódicos y política y novelas. Estos últimos exigían mayor concentración. En Alemania estas lecturas sobre todo de publicaciones periódicas dio paso a una revolución lectora pues despertó la conciencia política del público. Las ya mencionadas bibliotecas de préstamo tuvieron su auge de 1750 a 1801. Estas dieron paso después a sociedades literarias que solían reunirse a comentar los textos. A veces los requisitos para pertenecer a estas sociedades exigían conocimientos casi enciclopédicos, lectura de poesías, lectura de obras nacionales y extranjeras. Estos círculos de lectura fueron comunes entre los siglos XVII al XIX. Mantenían un promedio de cien miembros, el 7% del público lector que debatía en torno a intereses culturales. Algunos católicos intentaron prohibir la reunión de tales grupos. Sin embargo estas comunidades continuaron y muchos de ellos derivaron en grupos de diversión. Para los que se mantuvieron como grupos de debate intelectual quedaban algunas esperanzas:

Los burgueses que impulsaron la Ilustración estaban convencidos de que el camino hacia el bien, tanto inmanente como trascendente, pasaba por la lectura [...] Sus detractores anclados en la tradición, combatieron la lectura con igual vehemencia, pues es cierto que equivalía al pecado original: el que leía comía el fruto prohibido del árbol del conocimiento.[...] Los lectores no leían lo que les recomendaban las autoridades o los ideólogos, sino lo que satisfacía sus

necesidades concretas emocionales e intelectuales, sociales o privadas. El genio había abandonado la botella definitivamente. " (Cavallo, 1998, pp. 471-2)

Durante el siglo XIX, la lectura es una práctica común en Francia y en Alemania. Las cifras de lectores casi se duplicaron en este último país del siglo XVII al XIX. En este siglo las condiciones de educación básica, la electricidad y los nuevos estilos de vida permitieron que mujeres, obreros y niños pudiera leer."Al llegar el siglo XIX la historia de la lectura entra en la edad de la sociología de las diferencias" (Cavallo, 1998, p. 50)

La alfabetización se iba extendiendo en Europa aunque para las mujeres se centraba más en la lectura que en la escritura. Propiamente estamos refiriéndonos a la lectura extensiva no a la intensiva. La burguesía trataba de legitimarse a partir de la cultura impresa. Por lo tanto la escritura y la lectura eran dos actividades que brindaban cierta reflexión y conocimiento a la persona.

[...] la cultura impresa y la literatura se convirtieron en campo de prácticas de autoconocimiento y del raciocinio. Con ello el libro y la lectura pasan a identificarse con otros valores de la conciencia pública; la lectura para la que la burguesía reserva por fin el tiempo y el poder adquisitivo necesarios, desempeña ahora una función emancipatoria y se convierte en fuerza productiva social: elevaba el horizonte moral y espiritual, convertía al lector en miembro útil de la sociedad, le permitía perfeccionar el dominio de las tareas que se les asignaba, y servía además del ascenso social. La palabra escrita se convirtió, con ello, en detentador burgués de la cultura. (Cavallo, 1998, p 441)

La lectura iba cobrando importancia por la utilidad, más que por la practicidad o por la necesidad en lo urbano y lo rural. La lectura en voz alta seguía siendo tradicional y esto permitió superar el analfabetismo en algunos lugares. La lectura que pretendía funcionar como integradora social y que había fracasado tras la revolución francesa del siglo XVIII volvió a cobrar importancia. La gente leía periódicos en sitios públicos y estas prácticas generaban debates. Asimismo la servidumbre en Francia solía apropiarse de los hábitos de lectura de sus señores. Las novelas se convirtieron

en los textos más leídos, entre ellas los de Richardson¹¹ y Goethe¹². Los poemas también tuvieron un gran auge en esta época.

Estas lecturas seguían siendo, sin embargo, parte una lectura extensiva superficial. De esta manera las publicaciones periódicas iban ganando espacio.¹³ Esto iba generando una identidad en la burguesía, pues la lectura por sexos era diferente. Los hombres hacían “lecturas comprensivas” destinadas sólo a “hombres con bienestar económico”; las mujeres leían en grupos para comentar. En ninguno de los casos se podía hablar de lecturas comparativas. En contraparte, la nobleza no tuvo mayor interés en consolidarse como un círculo lector. En cambio si hubo círculos lectores en el ámbito protestante y católico, integrados por gente culta que seguía evitando los libros prohibidos por la iglesia.

El lugar por excelencia de la lectura siguió siendo la esfera doméstica privada, la vivienda burguesa. La nueva técnica cultural se integró a la vida cotidiana. Hasta la fecha sólo los eruditos perdían su salud en las horas oscuras, inclinados sobre sus páginas; ahora tanto la tarde como la noche podían emplearse como tiempo de ocio aprovechable para el disfrute de la lectura. La concepción del tiempo de la burguesía sufrió un cambio: con la división y “compartimentación” del tiempo y de la vida cotidiana aprendieron a pasar sin esfuerzo de los mundos fantásticos de la lectura a la realidad, con la que también se redujo el peligro que entrañaba el contacto entre las diversas esferas de la vida. (Cavallo, 1998, p. 441)

Estas características iban configurando al lector moderno. La esfera doméstica se adaptó a la práctica lectora. Se inventaron muebles de lectura para hacer más confortable la experiencia. Los lectores en minoría empezaron a hacer una lectura de interpretación que los llevaba a verdades más que a conocimientos. Así en Alemania se podían distinguir tres públicos de acuerdo a Wittmann: El primero amplio, iletrado e inculto de las bibliotecas. El segundo referido a los eruditos que estaban formados por catedráticos, pasantes y estudiantes críticos. Finalmente un tercer público: el culto; hombres de mundo, mujeres educadas e individuos de las clases más comunicadas. Aún así el consumo literario masivo ubicaba sus gustos en una lectura

¹¹ Los textos de este autor seguían generando una “lectura sentimental” que establecía una conexión entre lector y autor por la forma epistolar de sus novelas.

¹² Su novela *Wether* provocó una ola de suicidios entre sus lectores, hecho coincidente con el final de la obra.

¹³ Un ejemplo de ellas eran las revistas de temas morales que trataban de edificar la virtud en los burgueses. También la lectura para mujeres que no era considerada sapiencial (Cfr Cavallo, 1998, p. 450)

sentimental y narcotizante. Tal actividad se condenaba al usar la lectura como “simple entretenimiento”.

Para el siglo XIX se podría hablar de un público masivo lector en Europa. Existía una alfabetización sistematizada, la lectura del periódico era común, igual que los libros de “ficción barata”. En Alemania, Francia e Inglaterra, las mujeres ya conformaban un porcentaje importante de los lectores. En 1890 la uniformidad de género en índices de lectura era posible “Ésta fue la “edad de oro” del libro en Occidente: la primera generación que accedió a la alfabetización masiva fue también la última en considerar el libro como un medio de comunicación que no tenía que rivalizar ni con la radio, ni con los medios de comunicación electrónicos del siglo XX” (Cavallo, 1998, p. 476) A estas circunstancias habría que sumarle la ampliación de la educación primaria y la reducción de la jornada laboral de catorce a nueve horas y la limitación de la niñez como fuerza de trabajo.

Las novelas más leídas en esta época fueron las de Julio Verne, las de Walter Scott y las de Charles Dickens; es decir las novelas de aventuras, (hoy consideradas “clásicos juveniles”). Se vendían ediciones baratas mensuales así como revistas ilustradas de la misma periodicidad. En las familias las mujeres leían pero no escribían porque esta actividad estaba destinada todavía a los hombres para llevar la contabilidad del hogar. A pesar de estas restricciones durante el siglo XIX florecieron las revistas literarias femeninas; se crearon los libros de cocina; las revistas y las novelas populares y baratas. Estas mismas publicaciones evolucionarían en el siglo XX cortando el texto e incluyendo anuncios ilustrados que originaron una “lectura fragmentada” que se acoplaba al rito de vida de las amas de casa.

En la provincia europea, mientras tanto, las mujeres preferían la lectura de novelas. Esto acentuaba el prejuicio masculino sobre la mujer como “ser sentimental desprovisto de intelectualidad”. Un fenómeno sin embargo fue consecuencia de estos mismos prejuicios: la inclusión de protagonistas femeninos que transgredían las

reglas sociales como en: *Madame Bovary*, *Anna Karenina* o *Effi Briest*. Esto produjo a su vez la prohibición de ciertos libros por la posible “influencia perjudicial” en sus lectoras.

La lectura de viva voz constituía una práctica más común en la sociedad masculina que se reunía en la taberna o en el taller. Las lectoras del siglo XIX pueden asociarse con el desarrollo de una lectura silenciosa e individual que relega la lectura en voz alta a un mundo a punto de desaparecer. Tal vez la lectora fue eso: una pionera de las modernas nociones de privacidad e intimidad. (Cavallo, 1998, p 489)

En Francia la educación primaria se iría consolidando pese a la ausencia de niñas y niños. Se les pedía leer a los autores del siglo XVII y XVIII. La lectura debía tener un carácter didáctico y se continuaba con una lectura edificante de las “capacidades humanas civilizadas”. Se recuperaron los cuentos campesinos orales bautizándolos ahora como “historias de hadas” pero con un “carácter infantilizado”, se añadió el “final feliz” y se reescribieron desde un punto de vista moralizante. Entre los autores más conocidos por los niños estaban los hermanos Grimm y C. Perrault. Al igual también se incluían ilustraciones para hacer más atractivos los textos. Para los niños también aparecieron los primeros suplementos infantiles en los periódicos, una vez a la semana, y los libros de Julio Verne incluían a su vez grabados.

Básicamente en Europa, mientras las clases populares se suscribían a las bibliotecas públicas, las clases medias se inclinaban más por la literatura que por textos prácticos y los trabajadores buscaban libros de formación para seguirse instruyendo. Los cultos seguían recomendando la lectura de los clásicos. Estos mismos trabajadores cultivaban la lectura pero su principal ocupación en su tiempo libre era pasear al aire libre. Sin embargo en épocas invernales los préstamos a la biblioteca eran más solicitados. Otra forma de apropiación seguía siendo mediante la oralidad (práctica que ha sobrevivido al tiempo). Algunos lectores memorizaban el texto sin importar el entorno: laico o religioso. Otra forma de apropiación era mediante un cuaderno privado de notas que permitía la discusión de ciertos textos

De acuerdo con Martyn Lyons en 1882, en París: las novelas ocupaban el 55% del material prestado por las bibliotecas, poesía, teatro e historia de la literatura

13.5% y ciencias, arte y educación con 11%. Los usuarios de las bibliotecas eran en primer lugar los clérigos, administrativos y dependientes (31%), los rentistas, propietarios y “mujeres sin ocupación” (24%) y obreros con (13%) (Cfr Cavallo, 1998, p. 516)

d. Siglo XX al XXI

La relación tan estrecha entre lector oyente y palabra impresa, existió de forma común hasta fines del siglo XIX. Con la entrada de un nuevo siglo y con la invención y desarrollo de otros medios la lectura se modificó como práctica. Quizá el único estilo que se continuó fue la lectura intensiva. Para Armando Petrucci la clave fundamental en el siglo XX de la lectura es su complemento: la escritura. En este siglo se produjeron una mayor cantidad de libros como nunca antes. Sin embargo se establece un dilema entre la “actividad de leer” que parece ir disminuyendo contra la “operación de leer” que va incrementándose. Según la UNESCO algunos datos para entender el contexto de la práctica lectora son:

- a) A pesar de la creciente alfabetización, en términos numéricos hay más analfabetos. En la década de los 90's superaba los mil millones. Estos números reflejan la situación de África, Asia y América Latina.
- b) Las razones políticas e ideológicas que superan las económicas con respecto a la permanencia del analfabetismo.
- c) La creciente producción de libros: 772,000 títulos a principios de los ochenta era la cifra de libros por año.
- d) El incremento en la producción de periódicos. 8220 publicaciones se producían en 1982, a nivel mundial.
- e) El aumento del préstamo en los libros en las bibliotecas. Países desarrollados como Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia, Dinamarca y Suecia, mantienen altas cifras en este rubro.

Junto con estas condiciones habría que abordar un espacio fundamental para revalorar las condiciones de América Latina. Si bien existen campañas de alfabetización continuas, la lectura parece más importante que la escritura lo cual

otorga sólo una parte de las habilidades para desarrollar ciudadanos críticos. Mientras que la lectura se puede controlar la escritura carece de toda censura. Las diferencias con otros países, con una tradición ancestral de lectura y escritura, son importantes.

Con respecto a la censura, en la dinámica que ya explicaba Foucault en *El orden del discurso* existe el control, la selección, la organización y distribución, en este caso de los textos. Se manejan a través de instituciones mediante procedimientos como la interdicción, la marginación, la voluntad de verdad, el comentario, la disciplina, los rituales socioculturales, las doctrinas reconocidas y los sistemas educativos. Estos conceptos explicarían las listas sobre los libros “recomendados” que aludirían a valores “deseables” en sociedades en formación. Lo cual pone también en cuestionamiento la validez de los cánones y clasificaciones clásicas, académicas o simplemente sociales sobre las que se forma el hábito lector. Porque de algún modo la lectura es un modo de comunicación y la censura actúa en ella tan “normalmente” como actúan sobre la lengua, tal y como señala Bourdieu:

Hablar de *la* lengua, sin más precisiones, como lo hace unas lingüistas, es aceptar tácitamente la definición *oficial* de lengua *oficial* de una unidad política: esta lengua es la que, en los límites territoriales de esta unidad, se impone a todos los naturales como la única legítima, y más imperativamente cuando la circunstancia es más oficial. Producida por autores con autoridad para escribir, fijada y codificada por gramáticos y profesores, encargados también de inculcar el dominio, la lengua es un *código*, el sentido de guarismo que permite establecer equivalencias entre sonidos y sentidos, y también en el sentido de sistema de normas que regulan las prácticas lingüísticas. (Bourdieu, 2008, p. 22).

Por ello las condiciones sociales de la lectura como práctica cultural implica no sólo la manera en la cual se origina o se difunde, también se trata de las condiciones en las cuales se censura o se limita. No es gratuito que la mayoría de las distopías literarias construyan sociedades futuras en las cuales la lectura está prohibida¹⁴. Aunque hay que señalar que el ingreso a regímenes democráticos parecería garantizar la mínima censura de esta práctica, aunque se enfrenta a otras dinámicas sociales.

Así la pregunta de las últimas décadas también se abre como una línea de investigación histórica: ¿Existe una crisis del libro y de la lectura? Se ha aclarado que

¹⁴ *Fahrenheit 451* de Bradbury, *1984* de Orwell o *Un mundo feliz* de Huxley.

la producción impresa es en este momento más abundante que en cualquier tiempo pasado. En cuanto a la lectura hay que distinguir las zonas. En América Latina y África los índices parecen incrementarse mientras que en América del Norte como en Europa, sufren lo siguiente:

Estados Unidos es el país en el cual es más clara la diferencia entre una cultura juvenil mediática, volcada en la música rock, el cine, la televisión, los juegos electrónicos y que dejan en segundo lugar a la lectura, limitada ésta a obras de narrativa contemporánea, y sobre todo de ciencia ficción y tebeos; y a una cultura juvenil tradicionalmente cultivada, que se basa en la lectura de libros, en la asistencia al teatro y al cine de calidad, en escuchar música clásica y en el uso sólo complementario de las nuevas tecnologías mediáticas. (Cavallo, 1998, p. 531).

En Europa la crisis de la lectura está más ligada a la industria editorial, la competencia es cada día más agresiva. Las pequeñas editoriales no sobreviven o para hacerlo deben fusionarse. Las leyes sobre los precios de los libros oscilan entre la institución de un precio único o la liberalización del precio. En contraparte el caso de Japón es digno de mencionarse: lectores experimentados, una industria editorial moderna y organizada, precios bajos y gustos ubicados en: manuales, literatura de entretenimiento, de información e historietas.

En la universidad, centro lector por excelencia, la crisis de la lectura está relacionada directamente con las protestas de los cánones clásicos que han dejado fuera las opciones multiculturales¹⁵. Los libros “clásicos” se ubican en modelos centroeuropeos y dejan fuera a los latinos, a los negros. Para la sociedad en general apuesta por una literatura consumista o mejor conocida como *best sellers*, en tanto que los jóvenes y los viejos son quienes menos respetan el canon pues:

Estos no consiguen casi nunca programar sus lecturas ni colocarlas ordenadamente en un “canon determinado”, ya que, por falta de poder económico y social, no dominan un espacio bibliotecario, ni tienen la disponibilidad para crearse uno, y por tanto, leen libre y caóticamente todo lo que encuentran a la mano, mezclando géneros y autores, disciplinas y niveles; y así pues, también ellos si bien de modo inconsciente, critican y a la vez ignoran el “canon” oficial y sus jerarquías de valores, al margen de las cuales actúan y eligen los textos de lectura” (Cavallo, 1998, p. 538)

¹⁵ Harold Bloom, autor de *El canon occidental* (1995), se configura como una de las autoridades en la crítica

Entonces la crisis más bien se ubica en la oferta y la demanda. Libros clásicos que ya no se leen y libros modernos que son altamente consumidos. Esta dinámica impacta desde los catálogos de las librerías y las bibliotecas hasta los libreros personales en cada casa. El nuevo lector es un ser <<“anárquico, egoísta y egocéntrico” basado en único imperativo “leo lo que me parece” >>(Cavallo, 1998, p. 540). Dicha crisis se acentúa con la presencia de otros dos medios: la televisión y el internet. Las pantallas televisivas son una presencia constante en los hogares.

Dado que, en el 2004, en México, 98% de los hogares contaba con un aparato de televisión, éste se ha vuelto el instrumento de culturización desplazando a la radio y al libro del siglo XIX. Los lectores modifican sus prácticas porque si bien no leen libros de manera abundante si leen los anuncios, los mensajes visuales y electrónicos. La lectura fragmentada que nació hace casi cien años se ha acentuado con la posibilidad de cambiar de canal en el televisor (práctica conocida como *zapping*) y alterar los niveles de atención y percepción de los mensajes (hábito que afecta la lectura la cual necesita mayor atención y concentración). “El orden tradicional de lectura consistía (y consiste) no sólo en un repertorio único y jerarquizado de los textos legibles y “leyendas”, sino también en determinadas liturgias del comportamiento de los lectores y del uso de los libros, que necesitan ambientes convenientemente preparados e instrumentos y equipos especiales” (Cavallo, 1998, p. 543)

En cuanto a los modos de leer había que replantear que los públicos se dividen en uno tradicional que sigue las mismas prácticas que antaño y un público moderno y anárquico cuya relación con el libro es más intensa y menos “respetuosa”. La forma de leer es más desordenada. Un tipo de lector que ha aparecido en diferentes momentos para protestar contra el sistema cultural preponderante.

No habría que dejar de lado que en el siglo XX aparecen nuevas formas de lectura ligadas a soportes diferentes. La lectura deja de ser religiosa siglos antes y se vuelve popular. Los gobiernos propician la aparición de bases de datos, la materialidad

de la obra se abstrae surge la lectura por pantallas. Se habla de la primacía de ellas. Gubern, en su obra *Del bisonte a la realidad virtual*, establece cuatro pantallas como las fundamentales, en orden de aparición: la del cine, la de la televisión, la de la computadora y finalmente la del celular. Las dos primeras receptoras, las dos últimas emisoras y receptoras a la vez. (1996)

Hay lo que se llama una “economía de la escritura” pues existe una producción y transmisión de la lectura de un mismo texto. Se pueden llevar a cabo las mismas tareas: escritura, edición, distribución y representación electrónicas. Por ello se discute ahora sobre criterios como: la originalidad, los derechos de autor, la catalogación y la clasificación. El libro electrónico se convierte en un objeto virtual que permite mejor su manipulación pues su intervención no es como en otros soportes, se borra la frontera entre escritura y lectura.

e. Recapitulación histórica

Toda relación con lo escrito se trastoca y se genera una competencia directa con la imagen, aseguran los historiadores. Con ello surge también la idea de la “biblioteca universal” una biblioteca electrónica que anula distancias y genera disponibilidad como nunca antes. La lectura se analiza desde varias vertientes: Desde estética de la recepción que nace en Alemania; la del *Readers responser theory* de Estados Unidos; la del Formalismo Ruso-Checo y la del Estructuralismo francés y norteamericano. Las posturas coinciden en que el texto siempre se comunican con sus lectores sin importar el género o la edición. La lectura por lo tanto está relacionada directamente con la percepción de las competencias y los modelos de comprensión e interpretación de los lectores. Desaparecen herramientas como los textos al margen pero aparecen los índices y las rúbricas.

Tras un breve recuento de la historia de la lectura, Cavallo y Chartier destacan tres revoluciones de la lectura:

1. Siglo XII-XIII con la lectura escolástica y monástica
2. Siglo XVII-XVIII con la lectura intensiva-extensiva
3. Siglo XX con la transmisión electrónica de textos y maneras de leer.

Estos tres momentos definen la historia de una práctica cultural no en desaparición, pero si en constante modificación. Desde una lectura colectiva a una individual. Desde una lectura ordenada a una anárquica y desde una lectura guiada hasta una personal e irreverente. Estas son las características que definen la evolución de las formas de leer. Si bien la historia nos ofrece el marco contextual y los antecedentes de una actividad ancestral como lo es la lectura. La sociología ofrece los elementos para establecer la lectura como fenómeno social que es parte de una realidad compleja moderna y contemporánea.

V. Ámbito de la sociología

La sociología como disciplina que se encarga del estudio de la sociedad humana, se ha diversificado para entender diferentes ámbitos de las colectividades. La sociología de la lectura surgió en Francia para ocuparse de las prácticas culturales, especialmente de la lectura, en el siglo XX y así determinar el “nivel cultural” de la población. Estos estudios se plantean primero de manera cuantitativa para responder a las preguntas de ¿Qué se lee? y ¿Cómo se lee? Las herramientas estadísticas permitían estudiar esta parcela de la realidad y a la vez proyectar tendencias. Estos estudios inician con una herramienta muy usada en este ámbito: la encuesta sobre hábitos de lectura.¹⁶ Bernard Lahire compila varios ensayos de estudiosos franceses:

¹⁶ Fue importante determinar los objetivos que al inicio se ocupaban de medir el lugar que ocupaban ciertos comportamientos y opiniones de la sociedad o en un grupo social determinado. Posteriormente se trató de comparar el caso francés con el de otros países “En efecto el objetivo de toda encuesta no es producir cifras sino sentido” (Lahire, 2004, p. 60). Estos trabajos de orden socio-demográfico daban pauta para comprobar ciertas hipótesis y establecer nuevas. Los investigadores querían proponer una fotografía de los “actos de lectura”. Aunque los trabajos eran de orden diacrónico más que sincrónico no ahondaban en las verdaderas causas de la lectura como práctica social. Pues tenían datos de lo que la gente leía, pero no cómo o por qué leía. Por lo que decidieron modificar la metodología para llegar a esas cuestiones y combinaron dos métodos: encuestas y entrevistas. Aludiendo a dos constantes de toda investigación social: confiabilidad y validez. Se planteó así una etapa preparatoria cualitativa,

Martine Poulain, Olivier Donnat, Christine D  trez, Anne-Marie Chartier, Gerard Mauger. Su obra *Sociología de la lectura* nos servirá para establecer el contexto de estas investigaciones francesas pioneras en su campo.

Si bien lo social es un aspecto propio de las instituciones y en las organizaciones que el ser humano ha creado, la intimidad es un espacio que se presta para observar las prácticas en su evolución, modificación, aniquilación o nacimiento. Los espacios personales y las relaciones que creamos dentro de tales espacios nos ayudan a definirnos como comunidades y como individuos en paralelo. El primer reto para un sociólogo de la lectura es explorar una práctica íntima e intentar definirla como práctica social mediante las características que comparten los individuos estudiados. La relación analizada en este caso es entre el individuo, lo escrito y leído así como el orden social.

Francia es la nación pionera y matriz de las encuestas sobre prácticas lectoras, pero en el periodo de entre guerras mundiales Suiza y Estados Unidos hicieron esfuerzos académicos por deducir los parámetros de lectura insertos en marcos sociales y pol  ticos¹⁷. Se intentaron descubrir las necesidades de los lectores para hacer catálogos sugeridos de lecturas. Se aplicaron las teorías conductistas a los lectores y se proponían cuestionarios al final del libro. Estos lineamientos tenían aún una visión moralizante.

Otro de las raíces de la sociología de la lectura tiene sus raíces a principios del siglo XX con Nicolás Roubakine¹⁸, investigador de Europa oriental. Walter Hoffman también hizo lo propio en Alemania. En estos casos la idea general era explorar la oferta editorial y buscar aquellas que respondiera a las expectativas de los lectores. De

seguida por un sondeo cuantitativo por encuestas y cerrar con una serie de entrevistas para precisar o profundizar los resultados más importantes o sorprendentes.

¹⁷ Nicolas Roubakine en Europa Oriental y luego emigrado a Suiza; Walter Hofmann en Alemania, Waples y Berelson de la Escuela de Chicago en Estados Unidos.

¹⁸ Consideraba que la lectura era la solución al malestar de la humanidad. Sus estudios trataban de abarc los modos de producción del libro, sus contenidos y los modos de apropiación.

ahí la idea de generar un catálogo de grandes obras, de acuerdo a un enfoque matematicista, cuestionarios complejos y recursos de la bibliopsicología.

En Estados Unidos, los integrantes de la Escuela de Chicago les interesaba contestar ¿Qué lecturas se realizan en un país en crisis económica?, quiénes leen y bajo qué motivaciones, y los efectos que la lectura producía en estos individuos. Basados en la premisa acerca de cómo la gran depresión era un motivador de asistencia a las bibliotecas, dado el desempleo, y asimismo animaba la lectura de los diarios. Douglas Walpes y Bernard Berelson¹⁹ crearon algunos de los términos para la sociología de la lectura. Establecieron el concepto de *predisposición del lector* y *disposición de los textos* y con ellos ahondaron en los efectos:

[...]los investigadores distinguen varios: aquellos de tipo instrumental (por ejemplo, la adquisición de conocimientos suplementarios o la resolución de un problema práctico), los de prestigio, ligados al grado de autoreafirmación que da una lectura acorde con sus propias opiniones o impresiones, efectos de refuerzo, que pueden estar ligadas a un cambio de opinión y sentimientos, efectos estéticos donde el placer del texto es la única expectativa o efecto de distracción, relacionados con el olvido de las tensiones. El tipo de efecto se determina por las relaciones que se establecen entre los textos y las actitudes de lectura: se tratará de determinar en ella el grado de absorción, los modos e intensidades de identificación con los personajes, el contenido de la memorización, la correspondencia o la distancia entre lo dicho en el texto y las concepciones y valores del lector (Lahire, 2004, p. 21).

Entre los efectos que los autores norteamericanos localizaron fueron: de tipo instrumental (resolución de problemas), las de prestigio (autoreafirmación de opiniones), los de refuerzo (cambios de opinión o sentimiento), los estéticos (placer de leer el texto) o de distracción (eliminar tensiones). Así como las actitudes de los lectores: textos y actitudes, memorización de lo leído, manejo o búsqueda de conceptos y los valores que el mismo texto propone:

las encuestas tratan de determinar quién lee qué, y por qué lo hace, pero también trata de identificar los efectos que la lectura produce sobre los lectores [...] La lectura puede desarrollar actitudes que propicien tanto la tolerancia y la cooperación social como el buen gobierno. Pero deberán determinarse si la lectura estimula tales valores en una comunidad particular y un momento particular. (Lahire, 2004, pp. 21-22).

Las investigaciones en esta época apuntarían a los efectos del texto, sin embargo surgió la relación entre texto y lector como una constante. La *predisposición*

del lector, se vinculaba con la *disposición de lo escrito*. A partir de la fuerza mediática de la radio, los investigadores se dieron cómo los medios aludían a factores socioculturales, la élite y la masa escuchaba y leían los medios, de acuerdo a motivaciones, opiniones, expectativas o lugar en la esfera social. Las encuestas de esta época trataban de medir el grado de absorción de la lectura, la intensidad de identificación con los personajes y el contenido, así como la memorización y correspondencia entre lo dicho en el texto y las concepciones o valores que el propio texto podía exponer.

En 1936, el gobierno francés fundó la *Asociación para el desarrollo de la lectura práctica* (ADLP) la cual integraba una comisión de psicología y sociología de la lectura la cual, a partir de los antecedentes metodológicos franceses y alemanes, empieza a cuestionar a los lectores. Los primeros estudios sociológicos suponen un contexto dramático pues consideran que la crisis de la lectura está provocada por una crisis editorial, aunado a la existencia de nuevos medios de comunicación y a un deterioro en la exigencia de la población francesa. Tales estudios serán objeto de controversia pues por un lado habrá quienes los tomarán en cuenta y por otro lado habrá quienes los descartan por su inexactitud teórica. Sin embargo con la creación del Ministerio de Asuntos Culturales en Francia²⁰ se intentó averiguar el peso de la lectura en la sociedad francesa. Se levantaron encuestas en 1973, 1981, 1989 y 1997²¹ para “medir los efectos de las políticas de democratización de la cultura” (Lahire, 2004, p. 10).

El primer obstáculo para los estudios sobre la lectura fue determinar el concepto de “lectura”, necesario para establecer un código común entre el encuestador y el encuestado. Qué tan legítimo se consideraba la enunciación de lo

²⁰ El 3 de febrero de 1959

²¹ Uno de los grandes obstáculos que los investigadores franceses aprendieron a mejorar fue el método empleado para retomar los datos de las encuestas sobre prácticas culturales. Si bien los estudios de este tipo iniciaron en la segunda mitad del siglo XX. Al inicio se centraron en la lectura y el libro como objetos de estudios estadísticos. Para 1960 las encuestas ahondaban sobre el uso del tiempo libre. En 1967 se centraron en las prácticas culturales. En 1970 el objeto a determinar era el “iletrismo”. Aunque cabe recordar que la sociología de la lectura apunta en su origen al cuestionamiento sobre las condiciones sociales, económicas y políticas de la difusión del libro y la lectura.

leído o con qué veracidad se contesta a la pregunta ¿qué se lee? Para determinar un grado de “confesión” y lograr que se acerque lo más posible a la realidad. Los resultados no sólo deben ser codificados, sino también interpretados con cierto nivel de reflexión. Para ello también era necesario declarar que una sola encuesta no refleja una sociedad de manera fotográfica, sino que la continua aplicación de este instrumento es lo que permite establecer parámetros de conducta de la sociedad. Es decir, estudios estadísticos longitudinal o de tendencias de evolución de grupos. Se inició así la investigación sociológica sobre la lectura con enfoque comparativo dentro del mismo país y también con respecto a otras naciones. De esta manera Francia se erigió como referente de encuestas sobre asuntos culturales, una serie de estudios que llevan más de treinta años.

Poulain declara que las encuestas de este tipo nacieron con una doble intención: “ [...] de compartir, fundada en la extendida creencia en los beneficios de la lectura y la exigencia democrática de igualdad; intención de controlar, atenta a los peligros que asedian al lector común, no experimentado, cuyo arquetipo en el siglo XX es el joven de origen popular o inmigrante con dificultades escolares o profesionales.” (Lahire, 2004, p. 17).

Entre 1945 a 1965²², los franceses obtendrían mayor tiempo de esparcimiento y para 1960 la sociedad entraría en una etapa de consumo. Se investigan las bibliotecas para determinar si los intereses de los lectores han mejorado la calidad de la lectura. En 1961 el Ministerio de Asuntos culturales empieza la tradición de las encuestas sobre las “prácticas culturales de los franceses”²³ Esta oscilación entre creencias y lecturas se refuerza con la petición general de una sociedad por mayores “actividades específicamente culturales”. En este momento se iniciaría la llamada democratización de la cultura que va a estallar a partir de los movimientos de 1968.

²² En 1958 Robert Escarpit publica *Sociología de la lectura*, en 1960 se crea el Centro de Sociología de los hechos literarios, y en 1965 Escarpit entra a la UNESCO como asesor de estudios sobre el libro y la lectura.

²³ Se aplican en 1974, 1982 y 1990. Apuntan todas a la “medición”, va ligada más a las formas que a los contenidos; a la cantidad de lecturas sobre la calidad de éstas.

Esta fecha marcaría la lucha entre lo popular y lo legítimo; y se iniciará la discusión de los llamados “mecanismos de control social” en el campo educativo y cultural.

Para 1970 se denunciaba la “cultura burguesa”, se rechazaba el “orden cultural” de los grupos dominantes. Clase media y clase popular siguen diferenciándose. Pierre Bourdieu defenderá la idea de que “se puede consumir y no por eso ser engañado”. Si bien la lectura es parte de su famoso concepto de distinción. “El progreso es fuente de numerosos desequilibrios que se deben de corregir buscado siempre la igualdad social. La educación popular permanente es el único remedio: si bien la escuela provee las bases elementales para leer, escribir, contar, no proporciona los medios de cultura, no prepara para la vida” (Lahire, 2004, p. 24).

Dos nombres van a dominar la escena metodológica sobre las encuestas de lectura: Joffre Dumazedier y Jean Hassenforder. El segundo propone una investigación más activa, alejada de la mera contemplación y que llevara a la comparación de Francia con otros países. Dumazedier por su lado, sitúa su investigación en la producción de escritos, la difusión y la lectura. Circunscribe su estudio a la ciudad de Annecy con los siguientes resultados: La lectura disminuye en ciertos casos pero aumentan los lectores. A su vez el tiempo dedicado a la lectura disminuye pero los medios acercan a los lectores a otras lecturas menos difundidas anteriormente. Para 1955 los jóvenes leen más, en parte debido a ilustraciones de mayor definición. Se aprecia además que el tiraje de los libros ha ido en aumento desde 1958; el número de librerías aumenta y las bibliotecas se modernizan. Finalmente los escritores se siguen moviendo a partir de las expectativas de los públicos letrados más que de sectores populares. Sin embargo la lectura sigue siendo una práctica desigual social, alejada de un ideal en la sociedad democrática:

El acto de la lectura reproduce, en grandes líneas, el acto de la escritura; pero el lector no tiene un proyecto, sino una predisposición que proviene de su formación escolar, de sus lecturas anteriores, de su formación, pero sobre todo de su problemática personal [...] Se comprende entonces que debe establecerse un equilibrio –adecuación u oposición– entre la predisposición de una parte y la predisposición de ese producto social que es libro [...] Es evidente entonces que hay una infinidad de posibles lecturas de una misma obra por un mismo lector.” (Lahire, 2004, p. 28-29)

Entonces podemos catalogar esta época de la sociología de la lectura como una preocupación de medir la lectura más que de comprender los hábitos de la lectura. Lo estético popular va en contra del modelo dominante y se empiezan a discutir conceptos como la *pretensión, distinción y apropiación*.

[...]los concedores otorgan una certeza que se corresponde con la de retener la legitimidad cultural y el bienestar, con el cual se identifica la excelencia; se produce así una relación paradójica, constituida por la seguridad de la ignorancia (relativa) y desventura familiar con la que los burgueses tradicionales perciben la cultura, especie de bien de familia de la que se sienten herederos legítimos [...] El rasgo distintivo de la posesiones o consumos culturales, obras de arte, diploma escolar o cultura cinematográfica tiende a disminuir cuando crece el número de los que pueden apropiarse de ellas, con lo cual los beneficios de la distinción disminuirían si el campo de la producción de bienes culturales que se rige también por la dialéctica de la pretensión y la distinción, no ofreciera permanentemente nuevos bienes o maneras de apropiación de esos bienes. (Bourdieu, 1979, citado por Lahire, 2004, p. 32)

Dentro del panorama sociológico, de 1973 a 1981 los estudios, como el de Jöelle Bahloul (1987), se centrarán en los “lectores poco frecuentes” pues los investigadores creen que no se trata de una decadencia de la práctica lectora sino de un incremento de lecturas, aunque tales lecturas se asuman como no legítimas “El lector poco frecuente está siempre dividido entre prácticas y representaciones. Aparece en un principio como un no lector porque lee géneros no avalados y <<opone sus propios valores, desestimados como tales, a valores legítimos. El lector poco frecuente dice que le gustan las novelas, que opone al concepto de “libro”, que es, para él, un clásico leído por un profesional de la lectura>>” (Lahire, 2004, p. 33.)

Lo que estos estudios arrojan son la influencia social en la lectura, pues los individuos guían sus prácticas por relaciones sociales no por vías institucionales. Ante la mirada del crítico que sacraliza textos y desacredita otros. La lectura es vista, en contraposición como legitimadora social. Es decir la lectura es un concepto diverso que apunta por un lado a un estado de tradición y herencia y a otro de moda y espontaneidad

Otro estudio que se unirá a esta vía sociológica serán los de la “Estética de la recepción” que trata de comprender los modos de aprehensión y comprensión de

textos: En primer lugar se aprecia que la variable “nacionalidad” si influye en la modalidad y en sistema de lectura. Para estos estudios se compararon ciudadanos húngaros y franceses. Los primeros leían los textos con una predisposición fusional e identificatoria; es decir leían como una especie de construcción nacionalista. Mientras los franceses se predisponían desde un criterio intelectual, la lectura era un asunto escolar que debía cultivarse.

Michel Peroni, orienta sus trabajos no a la apropiación de textos, alejándose del concepto de hegemonía o lecturas dominantes. Su preocupación es la de enfrentar el *mundo del texto* versus el *mundo del lector*. Para este investigador hay dos tipos de lectura: la limitada y la abierta.

La lectura no es una práctica lineal, sino que puede abandonarse y retomarse a lo largo de la vida, incluso sus modos de realización y centros de interés pueden evolucionar considerablemente. Esto no se debe a una fragilidad de orden social, sino a que la lectura <<depende estrechamente de la situación en la que se origina y adquiere sentido>> Es la confrontación entre el mundo del texto y el mundo del lector, lo que resulta o no posible, lo que resulta productor o no de sentido. La lectura limitada se rige entonces por el imperativo de conformidad entre el mundo del texto y la realidad <<mientras que la lectura abierta considera el mundo del texto en sí mismo. (Lahire, 2004, pp. 35-36).

Lo anterior desde la perspectiva del estudioso literario Ricoeur se podría explicar señalando que texto estaría reconfigurando al lector. Para Chartier la diferencia reside en los modos de lectura y los beneficios que se asumen de la lectura. Porque no es lo mismo estudiar sólo al libro que el acto de leer, ambas son prácticas que integran hábitos, o estructuras mentales diferentes. En 1980, cuando existe como fondo una crisis generalizada; se legitiman los estudios sociológicos sobre la lectura, en el seno de las universidades:

Las investigaciones, que antes ayudaban a medir progresos, ahora se realizan para explicar y comprender las decepciones. El Ministerio de Cultura ya no es el único que recurre a las encuestas para poner en marcha estrategias de conquista o de defensa. [...] La lectura, y mucho más la no lectura es tema de discursos públicos en el más alto nivel político [...] la mayoría de sociólogos de renombre dirigen trabajos sobre el tema.” (Lahire, 2004, p. 37).

Así el llamado “iletrismo”²⁴ es una de las grandes preocupaciones en 1984. Se descubre que Francia tiene una cantidad importante de iletrados. La pregunta que los investigadores se hacen ¿Cómo medir con exactitud un fenómeno que nunca se delimitó? Existe, evidentemente una culpa social en una sociedad asumida como democrática seguida de una amplia cantidad de justificaciones emitidas en los medios de comunicación. Se reconsidera el papel de la escuela y la ciega confianza que se mantenía en ella, pues la marginalidad de ciertos sectores ha demostrado un fracaso social general. Era evidente que había una discapacidad de niños convertidos en adultos bajo este esquema. Pese a las políticas culturales implantadas desde 1980.

Entre 1989 y 1997 las encuestas siguen mostrando una evolución negativa de la lectura en los franceses. Se aprecia un retroceso de lectura en ciertos sectores y un estancamiento en otros. Se hace popular el dicho “Francia lee más pero los franceses leen menos” Con lo cual los estudios giran hacia la legitimidad de las lecturas:

Saber leer y gustar de la lectura no son forzosamente sinónimos. El libro y la lectura ocupan un lugar relativo en el universo simbólico: en los dichos de los jóvenes la televisión, incluso la prensa, preceden a la lectura como fuentes de información, de conocimientos, de distracción. Los jóvenes hacen lecturas poco cultas y negocian sus prácticas de lectura en relación con la rentabilidad escolar, en la actualidad ya no es tan indiscutible como en la época en que la excelencia en lengua francesa (y no en matemáticas) era el instrumento de selección escolar. (Lahire, 2004, p. 42)

Tras estas consideraciones se aprecia no una crisis del modelo educativo francés sino una mutación a generaciones con menor nivel de lectura o al menos con lecturas que ellos mismos no asumen como legítimas, en el sentido de “clásicas”. Las encuestas arrojan que incluso para quienes se asumen como “lectores asiduos” la lectura no es su principal actividad en el tiempo libre. Para la juventud dicha práctica no se considera una actividad cultural total, es decir no se sienten inmersos en un consumo en comparación con otras prácticas (Mirar televisión, videojuegos, ir al cine,

²⁴ Lo que comúnmente se conoce en Latinoamérica como “analfabetismo funcional” El término iletrado se aplica a la persona que ha sido escolarizada, pero por diversas razones ha perdido su habilidad de lectura, ha <<desaprendido>>; esta idea se precisa sobre la base de definición de la UNESCO del término analfabeto: <<persona incapaz de leer y escribir, aún comprendiéndolo, un relato simple y breve relacionado con su vida cotidiana” (Lahire, 2004, p. 38)

etc.). De hecho en las encuestas parece definirse una lectura: leen menos por gusto mientras avanzan de nivel escolar:

Los jóvenes leen pero de otra manera, sin reverenciar a los grandes autores, ni confundirlos. La lectura es una actividad cultural como otras que ocupa un lugar secundario con respecto a la música. El hecho es evidente: la lectura de libros ocupa el lugar más modesto entre los entretenimientos de los adolescentes. No es la actividad preferida para ninguna categoría de alumno, incluso aquella que presenta la mayor cantidad de lectores asiduos, las muchachas, los buenos alumnos y los hijos de familia con fuerte capital cultural (Lahire, 2004, p. 43)

Con este panorama, los sociólogos tratan de establecer la relación entre la posición social y el discurso que la acompaña y las “huellas de un itinerario ideológico y cultural de sus estratos sociales”. Esto llevará las investigaciones a un enfoque multimodal, aplicando ahora un método cualitativo, al reconstruir biografías de lectores o no lectores. Esto para apreciar las evoluciones y relaciones entre el marco social y cultural así como los contextos móviles o adaptables. Michèle Petit llegó a estimar que las bibliotecas y la lectura: “contribuyen de manera indudable a la lucha contra el proceso de exclusión y relegación porque al apropiarse de los textos, estos lectores elaboran una comprensión de sí mismos, del otro, del mundo, una distancia crítica que les permite salirse de los lugares asignados, poder ser cada vez más sujetos de su destino (Petit, 2002, citada por Lahire, 2004, p. 46).

Sin embargo las encuestas más recientes debían considerar el posible impacto de las nuevas tecnologías. La llegada del Internet reconfiguró una nueva forma de leer: sobre la pantalla. Esta nueva forma llevó a la discusión que oscilaba entre la democratización de los saberes o la decadencia del conocimiento. Los lectores por primera vez se podían asumir como autores y editores y podían negociar sus lecturas. Así se comprobaba una vez más que la intención o los objetivos de los medios de comunicación no eran iguales a los efectos desencadenados. Evidentemente se leían y para hacerlo era necesario escribir. Dos prácticas disociadas temporalmente al fin coexistían.

La presencia o ausencia de la sociedad, de la lectura y la escritura en el nuevo espacio público cibernético configuraba un nuevo lector: el que dotaba de sentido su

práctica, de SU sentido. Así la lectura que tradicionalmente se dotaba de una vía emancipatoria perdía tal sentido aunque se expandía como práctica, fuera de un ámbito elitista, lo cual provocaba su revalorización o en otros casos su desvalorización.

Con estos proyectos los sociólogos asumen el proyecto iniciado en el Siglo de las luces, en el cual consideraban esencial la lectura para el progreso del individuo. Después se serviría de un creciente sistema educativo durante el siglo XIX. Sin embargo para el siglo XX los medios de comunicación irrumpen en el mercado del consumo cultural. Será a partir de la Segunda Guerra Mundial que la lectura crezca a pesar de la disminución de los lectores asiduos. Pero finalmente el Internet amplifica la posibilidad de leer y escribir desde la virtualidad.

Las cuestiones metodológicas de las encuestas sobre lectura exploran la forma de abordar a la población, sobre la percepción de legitimidad de sus respuestas. Además implica un reconocimiento a priori de la población. En la última década se hallaron dos datos importantes sobre grupos importantes:

Francois de Sigly (1989) y Eric Schön (1993) Pusieron en evidencia dos cosas: una la importancia de la lectura en los niños de 12 años, y la otra, un neto abandono de esa práctica hacia los 16-17 años. La adolescencia es, por consiguiente, un tiempo privilegiado para estudiar la relación con la lectura en lo que tiene de inestable, frágil y fluctuante. Estas encuestas demuestran que la práctica de la lectura y más aún el amor por la lectura, en esa edad no puede reducirse ni a una herencia cultural automática ni a una acumulación en capital escolar: se puede tener éxito en la escuela sin leer mucho, o leer muchísimo sin capitalizar esas lecturas en el ámbito escolar. (Lahire, 2004, pp. 86-87).

Finalmente la encuesta reveló que los jóvenes próximos a presentar la prueba del bachillerato están más concentrados y por lo tanto aflora más el corpus de conocimientos generales y académicos.

Tras la década de los noventa se siguió el fenómeno *Harry Potter* en cual permitía apreciar la evolución de lectores, aquellos que subestimaban y otros que sobreestimaban la lectura ya sea por considerarla no legítima o como un logro personal, respectivamente. Se señala:

Estas distorsiones de la estimación subjetiva de uno mismo como lector pueden explicarse por el lugar simbólico atribuido a la lectura: así, las categorías más lectoras son también las que afirman más fácilmente la utilidad de la lectura y comparten la creencia escolar de su importancia, manifestado con ello la integración de normas de legitimidad asociadas a la lectura. [...] La importancia de la lectura, por menos que sea, se retrae y se diluye en la constitución de la identidad –sin duda por la existencia de otros modelos de identificación vehiculizados por el cine, la música, etc.- amenazada igualmente por el lugar que la adjudica la institución escolar” (Baudelot, Cartier y Détéz, 1999, citados por Lahire, 2004, pp. 92-93).

Entonces viene la pregunta sobre el sentido ¿Qué significa o implica el acto de “leer”? los sujetos dotan de diferente sentido. Influye el género de la obra, la manera el marco que produce la lectura. La escuela, a pesar de su influencia, no es la que obliga a leer. La gente lee por cuestiones ético-prácticas. Los jóvenes no distinguen los géneros literarios de manera automática por ello la categoría no funciona eficientemente en las encuestas. Mención aparte merece la categoría de “libros para niños.” Concepto que también se torna difuso como en caso de “Literatura para mujeres” No se sabe si se refiere a los lectores o a los personajes o incluso a los autores.

Como una especie de conclusión sobre el campo de la sociología de la lectura es la experiencia metodológica que Francia ha desarrollado durante el siglo XX. La elaboración de categorías que definen de manera más específicas los consumos y los consumidores o incluso los motivos o circunstancias para leer. Asimismo, la otra parte que la sociología ha abordado, es la capacidad de los lectores de enfrentarse a estos cuestionamientos pues el grado de legitimidad de las respuestas varía en relación a la experiencia, los niveles educativos o las ideologías de los grupos encuestados. Sin embargo se asume que la cantidad y la calidad de lecturas son indicadores del acto de leer.

Contar la cantidad de libros, calcular el tiempo dedicado a la lectura ayuda a perfilar categorías de lectores (asiduo, promedio, mediocre) y a inducir una jerarquía sobre la base de esta interpretación cuantitativa. Ahora bien la adecuación entre cantidad y calidad es una construcción histórica. La historia de los discursos sobre la lectura lo demuestran, la abundancia de lecturas fue considerada peligrosa y perniciosa durante mucho tiempo. Del mismo modo, la libertad individual frente al libro, el placer de leer, erigidos luego en deber, no dejaron de espantar a los censores, y las víctimas de esta mala pasión por la lectura (Don Quijote, Madame Bovary o Roberto La Grive) Dan testimonio de ello. (Lahire, 2004, p. 103).

Ahora bien, en cuanto a la lectura como mercado de diferenciación social se sabe en Francia que los jóvenes son un mercado asiduo de las editoriales. Se asume que la adquisición está relacionada directamente con la escolaridad. A partir de estudios se encuentra una relación con el origen social. Las lecturas de las clases medias altas se relacionan con el orden y lo culto. Las clases marginales realizan más lecturas eclécticas y caóticas. Con este antecedente los investigadores se preguntaron ¿Qué son o cuáles son las lecturas declaradas? El encuestado sabe que realiza una acción: leer, los datos no contienen, sin embargo: cuánto, en qué tiempo, en qué soportes de escritura. Tal información conlleva una ambigüedad que implica que el individuo interrogado no sabe cómo calificar tal información. Los marcos de referencia del encuestado y el encuestador pueden variar en cuanto a definiciones y conceptos acerca de la práctica de la lectura. En el caso de los alumnos es común este problema conceptual. Sin embargo cuando se encuesta a profesores, ellos no declaran ciertas lecturas y prácticas que no asumen como legítimos: mirar tanta televisión como sus alumnos, leer revistas o historietas, etc. Esto implica que ciertas prácticas son más “memorables” que otras ya sean porque no se declaran partiendo desde el olvido o por la intención real de no querer declararlas. (Cfr Anne-Marie Chartier en Lahire, 2004, pp. 109-137)

Otro problema es la parcialidad de la lectura de ciertos textos. Esto implica la pregunta ¿Lo que se lee parcialmente cómo se asume o cómo se cuantifica? Evidentemente la lectura de este tipo se refiere a lectura informativa, aquello que se lee para documentarse. Lo literario es de menor importancia y la literatura de ficción es de menor atracción. Lo cual parece indicar que la literatura de distracción no se declara. Por ello las entrevistas recuperan la información perdida en estas declaraciones. Sin embargo se da cuenta de cómo disminuyen tanto los lectores asiduos como los no lectores. Se incrementa entonces la población de los lectores promedio o medianos.

Una más de las consideraciones que habría que tomar en cuenta es acerca de las nuevas relaciones entre los jóvenes y los textos escritos, pues se trata de

cuestiones no tradicionales. El libro no es “el objeto” de la lectura, sino sólo “uno más” de ellos. Se lee sobre otro tipo de soportes de manera creciente como las revistas, en contraposición con los periódicos. Soportes como la computadora o lectores digitales, que van creciendo como tendencias. Por ello Francia ha retomado las estadísticas a la baja sobre la lectura por su carácter realista.

Además otro criterio sobre la práctica de la lectura está relacionado con los orígenes de elección. ¿Se lee más sobre lo que se compra, lo que se pide prestado o se hereda? Mientras las lecturas obligatorias se relacionan con las lecturas profesionales y por lo tanto con la escuela. Por otro lado las lecturas furtivas son consideradas lecturas personales y se atienden en los círculos sociales y mediáticos. Así se encuentra un nuevo concepto el de “lecturas de descubrimiento” las cuales son aquellas que los estudiantes encuentran sin influencias, son en todo caso los recorridos individuales por la práctica de la lectura.

A pesar de la creencia previa sobre la mayoría de lecturas compartidas, las encuestas que cuestionan acerca de títulos arrojan que las lecturas sólo coinciden en un título acaso. Entonces se cree que aquello que se ha leído interesa más por el tema que por el autor. “Señalaremos por último otra ambigüedad: la distinción entre lecturas que <<se capitalizan>> y lecturas que <<se consumen>>, lecturas que se memorizan y lecturas que se borran de la memoria con el paso del tiempo, parece coincidir con la de las lecturas personales (libres) y las profesionales (restringidas a exigencias de trabajo)” (Lahire, 2004, p. 128). En este sentido las lecturas profesionales son para el corto plazo, se olvidan. Se destinan a un fin inmediato e influyen en la formación general, pero sin la exigencia escolar. Las lecturas personales, por otro lado, se asocian a la distracción y al olvido o en la memoria se usará como referente. En todo caso es memorable.

Dos conceptos que afloran a partir de estas encuestas son: lectura de formación y lectura de consumo²⁵. La primera se refiere al capital cultural, intelectual o recordable. Se trata de una lectura formativa, propia de lectores cultos. Su objetivo es educar, instruir o cultivar lecturas fuertemente socializadas, son textos legitimados por instituciones. Obras bien identificadas, de orden normalizado e impositivo. En cambio la lectura de consumo se asocia a la modernidad y al idealismo. Nacida de las prácticas de los bibliotecarios. Guiada por la oferta y la sucesión de ediciones, el préstamo gratuito y la libertad del lector. Aborda el corpus de manera intermitente. Se da por curiosidad, necesidad, información o simplemente diversión.

Las últimas encuestas en Francia revelan varios datos importantes: a pesar del incremento educativo, la lectura sigue disminuyendo, sin embargo cada año sube el número de libros en el hogar. Las mujeres de extracción popular son las que leen más. Ha aumentado también las ventas por correspondencia y las novelas sentimentales. La explicación principal para motivar la lectura continúa siendo la obtención de un diploma. El consumo cultural, sin embargo, sigue siendo elitista y se sigue asociando con los lectores asiduos o frecuentes.

Las hipótesis arrojadas, después de tales encuestas, revelan el contexto francés de la última década:

1. El retroceso en la lectura está ligado a la democratización del sistema escolar que ha puesto mayor énfasis en las matemáticas que en estudios de la lengua.
2. Evidentemente las clases populares leen menos. En este sentido los jóvenes proporcionalmente leen menos que sus padres, esto sin importar el origen social.
3. La lectura compite con otras actividades del tiempo libre, principalmente con “mirar la televisión”. Las actividades no son contrarias, como puede considerarse en un primer acercamiento sino complementarias. Castells

²⁵ 33% de lectura de consumo vs 66% de lectura de formación.

mencionaba ya que la exposición a medios de comunicación siempre es acumulativa.(2002)

A la par, es evidente que desde la primera aplicación de las encuestas en Francia, ha cambiado el contexto. En 1960 el libro no era tan accesible como ahora, en los últimos veinte años, la posesión del libro se generalizó. Se ha incrementado las lecturas de orden cotidiano, mientras que el lector culto ha ido disminuyendo, la lectura no es la representación social de la cultura sino una de tantas prácticas. Sin embargo las declaraciones de los encuestados apuntan a señalar únicamente las lecturas asumidas como legítimas.

Ahora bien, la multiplicación y la diversificación de la oferta de esparcimiento no explican el retroceso de la lectura: en el caso de un diplomado no hay competencia entre las distintas actividades de tiempo libre y la lectura de libros, sino que son complementarias; los que miran televisión al menos tres horas por día no leen menos que los que miran menos de una hora por día [...] Así la escuela absorbe el corpus literario y borra las fronteras tradicionales entre literatura clásica y la que no se considera como tal. La lectura ha perdido su calidad de entretenimiento y su dimensión lúdica por la imposición escolar. Esto se debe específicamente al "debilitamiento de las socialización literaria en detrimento de una cultura científica o técnica (Lahire, 2004, pp. 141-145).

Entonces habría que revisar si no es la escuela la que aleja de la lectura pues las lecturas ya sean escolares, de entretenimiento o libre han ido disminuyendo en los últimos años. La enseñanza parece no ir ligada a un incremento de la lectura, al contrario parece que es una relación inversamente proporcional.

Asimismo las llamadas prácticas culturales legítimas o también conocidas como "tradicionales" que engloban las salidas al teatro o a los museos han ido disminuyendo. Los propios estudiantes marcan una tendencia hacia la lectura por especialización, ya sea la carrera que elijan o la modalidad de trabajo a la que se ven sujetos o en todo caso la relación académica los va definiendo.

Una prueba de lo anterior son los resultados arrojados por la encuesta del *Observatorio de la Vida Estudiantil* aplicada en 1997, la cual indagaba sobre las prácticas culturales y de lectura, éstas se han diversificado mucho más, al igual que las

áreas de estudio. Efectivamente hay una predisposición cultural diferente entre áreas técnico-científicas y liberales-humanísticas acerca de la elección de sus lecturas de consumo. Es decir, si hay una afectación en la legitimidad y el gusto por la lectura de acuerdo al área de estudios. Mientras que los científicos-técnicos están altamente legitimados escolarmente por su afinidad a las matemáticas sus bibliotecas personales se componen de tiras cómicas y libros científicos y de ciencia ficción. No gastan una cantidad considerable en publicaciones periódicas. No asisten a las bibliotecas públicas de manera frecuente. En el caso de los estudiantes de literatura, humanidades, derecho y economía eligen lecturas clásicas; sus bibliotecas personales se componen de más novelas y ensayos. Gastan cantidades considerables en revistas y periódicos y asisten a las bibliotecas públicas por préstamos frecuentes. “los diferentes marcos escolares son, en consecuencia, motivadores muy dispares en materia de prácticas de lectura” (Lahire, 2004, p. 154).

Lo anterior implica que el énfasis francés de los últimos años por privilegiar las matemáticas no protege a los alumnos de una exposición a los medios populares y por lo tanto no evita consumo de productos populares. En este sentido la enseñanza es un monstruo de dos cabezas: una culta y una popular. Por una parte sigue generando lectores cultos que se siguen moviendo en el consumo de obras “legítimas”. Por otra parte está creando lectores populares cuya actividad más frecuente como práctica cultural no es la lectura sino la asistencia a “espectáculos deportivos”

La conclusión de la escuela francesa de sociología sobre la lectura es un cambio de visión. No contar o cuestionar qué se lee, cuánto y por qué. Sino un movimiento hacia la sociología de la cultura o del conocimiento para estudiar la comprensión de la lectura. Cuestionarse acerca de qué es leer, y cuáles formas corresponden a determinados tipos de apropiación. La obra atrae por algo a los lectores y eso queda en la memoria, es decir hay procesos más complejos de apropiación de la lectura y que duran más tiempo. Hoy también hay otros cuestionamientos ¿cómo se estudia aquello que se lee para otros o que se nos ha leído? ¿Es una lectura personal? Por ejemplo un padre que lee un libro a su hijo cada noche o el texto leído en clase de

parte de un profesor hacia sus alumnos. Generalmente se toma como lectura personal cuando ésta persigue un fin, no cuando es un medio para otra experiencia.

Así pasa con los medios, ¿el cambio de soporte de una obra escrita a una obra televisada o proyectada no se considera lectura legítima? Evidentemente las encuestas se han orientado a una definición literaria de la lectura. “A la luz de los diferentes criterios citados se dibuja el modelo implícito de la lectura recordable y declarable: lectura autónoma, para uno mismo, de un texto legítimo, relativamente largo, leído de principio a fin y atribuible a un autor” (Lahire, 2004, p. 169).

La lectura como objeto de estudio parece que en su futuro deberá centrarse en la creación de sentido como producto de la experiencia literaria. Es una realidad que la lectura no se vive con mayor o menor intensidad por la cantidad de libros leídos. La lectura de literatura hoy parece oponerse a la lectura para la realidad. Es decir, se entiende esta última como funcional en contraposición o complementación de una lectura por placer. Realmente la única diferencia entre quienes se acercan a la lectura culta y a la no culta es el interés que atrae a los lectores hacia los libros. Ambos pueden hablar de lo mismo en cuanto al aprecio del libro, entonces sólo se distinguen los constructos teóricos, no el placer estético.

Efectivamente la primera barrera que puede existir para que un lector no tan experimentado se acerque a los libros es la barrera lingüística y estilística. Después podría existir una barrera por el tema, no por la experiencia. “[...] todos los temas que podían, en razón de una proximidad cultural y social, por un lado hacer posible la adhesión, la participación y la identificación positiva o negativa con la historia, y por el otro, hacer trabajar, de un modo imaginario, los esquemas de su propia experiencia” (Lahire, 2004, p. 184)

Tampoco habría que equiparar el gusto con similitudes de mundos. Como ejemplo baste saber que el género fantástico es uno de los más consumidos

actualmente, pero ello si se puede explicar a partir de la emoción literaria entre lo próximo o lejano. La evasión también resulta un excelente motivador de la lectura. El lector puede o no identificarse pero asimismo descubre otros mundos, otros personajes o situaciones. La sociología de la lectura no ha ahondado en la experiencia como dadora de sentido sino en las cifras que indican una aproximación al libro, en todo caso, la *legitimidad de lo leído* es el concepto más polémico de estos estudios. Si bien se ha ubicado lectores asiduos como aquellos con cierto prestigio escolar la enseñanza no ha demostrado su determinación en la lectura. Los estudios se han volcado a la semiótica y a las experiencias sobre la recepción y abstracción de distintos tipos de obras artísticas para tratar de hallar más respuestas. La lectura es también una experiencia simulada como los juegos o los sueños en las que los individuos se someten a situaciones hipotéticas para aprender algo o para vivir otra experiencia que de otro modo no lo harían o porque su realidad no les satisface o no es suficiente.

En conclusión, la práctica de la lectura puede entenderse como una capacidad evolutiva cerebral, pues el ser humano no adquirió esta habilidad de manera innata. No es mera codificación visual sino que implica dotar de sentido. Así el cerebro activa varias zonas para entender lo que lee. De esta manera la historia devela las diferentes funciones y formas en las cuales se aborda la lectura desde Grecia hasta nuestros días. Los diferentes soportes han reconfigurado la forma en la cual se desarrollan nuevos lectores. Por ello Francia inició en el siglo XX el estudio de esta práctica social, para descubrir, que no se trata de cantidad, sino de un análisis más profundo del proceso. En el siguiente capítulo se discutirá la forma en la cual, la lectura es parte de una crítica y enseñanza de la literatura así como los diferentes enfoques desde los cuales se aborda esta práctica en México.

Capítulo II: Crítica a los estudios

Capítulo II: Crítica a los estudios

En el capítulo pasado se explicaron cuatro elementos que sostienen la lectura: el concepto, la actividad histórica evolutiva, la práctica social estudiada por los pioneros franceses y la construcción biológica de sentido. Así la lectura se lleva a cabo mediante un proceso de análisis y síntesis que se inscribe en las propias posibilidades internas-externas de los individuos. Leer es, no sólo, codificar lo que entendemos como signos y dotamos de sentido (a partir de una convención social). Leemos de acuerdo a nuestra condición histórica, con base en nuestras circunstancias sociales y biológicas y quizá leemos de acuerdo a ciertas cuestiones con base en argumentaciones hechas desde la autoridad académica o crítica. Autoridades que dotan de legitimidad nuestras lecturas ya sean o no declaradas para efectos de estudio.

Este capítulo abordará una breve semblanza de la lectura como una herramienta sujeta a reglas y límites pedagógicos y críticos, que se sugieren en las instituciones escolares y académicas, encargadas de proveer al concepto de lectura, el de legitimidad. Además se abordarán la validez y confiabilidad de varios estudios desde su enfoque cuantitativo, cualitativo o multimodal. Se comentará, además, el caso mexicano expuesto en dos obras recientes, de origen gubernamental. Se incluyen otras críticas, que muestran la percepción de los mexicanos en cuanto a sus prácticas y consumos culturales así como su incidencia en la lectura en los últimos cinco años. Un tema que se discute porque parte de un proyecto político del presente milenio, llamado “hacia un país de lectores”.

I. Crítica literaria, pedagogía y su relación con la lectura

¿Qué leer y cómo debe de leerse? Son dos cuestiones que parecen orientar la crítica. Si bien la lectura es una capacidad aplicable para el aprendizaje en general o para el entretenimiento como ya lo comentamos con Luhman, es más obvio el análisis de la lectura desde las asignaturas con las cuales se relaciona directamente: literatura

y redacción. Sin embargo los planes generales de educación se orientan más en la primera, puesto que la literatura debe “obligar” a leer o aprender literatura está ligada al libro y por ende a la supuesta lectura de ellos. Este es el campo al que nos circunscribimos la lectura literaria, ya sea para aprender, consultar o para entretenerse.

La literatura, desde la especializada en los libros de moda o *bestsellers* como en los llamados “clásicos” incluye una amplia variedad de obras. Existen un sinnúmero de listas que sirven de referencia para establecer planes de lecturas literarias. Desde la academia existe un canon de lecturas obligatorias, pero, quienes no se encuentren adscritos a él recurren a listas más populares o de acceso general. Hay listas que son una mezcla de mercadotecnia y alta cultura, que además pueden encontrarse en diversos medios: *Un plan de lectura para toda la vida, 1001 libros para leer antes de morir, 100 obras para el ciudadano del siglo XXI*. Son sólo algunas de las cuales hallamos en librerías no especializadas.

¿Quiénes definen el canon académico de lecturas literarias? Básicamente nos apegamos a la selección occidental que elige los estándares europeos, de lengua inglesa y de escritores masculinos. Harold Bloom, conocido crítico y profesor en Yale, en su obra *El Canon occidental* (1995) destaca a una veintena de escritores²⁶. En cuanto a la defensa de su elección señala: “El canon significaba la elección de libros por parte de nuestras instituciones de enseñanza, y a pesar de las recientes ideas políticas del multiculturalismo, la auténtica cuestión del canon subsiste todavía: ¿qué debe intentar leer el individuo que todavía desea leer en este momento de la historia?” (Bloom, 1995, p. 25). Considerado una autoridad sobre lo legítimo en la literatura. Si por legítimo acuñamos la palabra lo “esperado” o avalado académicamente para ser

²⁶ Entre los autores que defiende se encuentran “Chaucer, William Shakespeare, Milton, Wordsworth y Dickens por parte de Inglaterra; montaigne y Molière por Francia; Dante por Italia; Cervantes por España; Tolstoi por Rusia; Goethe por Alemania; Borges y Neruda por Hispanoamérica; Whitman y Dickinson por Estados Unidos. Los dramaturgos más importantes están presentes: Shakespeare, Molière, Ibsen y Beckett; también los novelistas: Austen, Dickens, George Eliot, Tolstoi, Proust, y Woolf. El Dr. Johnson aparece como el más grande de los críticos literarios occidentales; será difícil encontrarles rival. (Bloom, 1995, p.12)

leído: “El canon occidental, a pesar del idealismo ilimitado de aquellos que querrían abrirlo, existe precisamente con el fin de imponer límites, de establecer un patrón de medida que no es en absoluto político o moral”. (Bloom, 1995, p. 45).

Por ello el canon se vuelve una referencia no sólo para lectores autodidactas, sino que las instituciones adoptan estas “sugerencias” que a veces parecen limitantes o a veces parecen válidos. En la escuela los planes de estudio se apegan a esta lista de autores antiguos que resumen lo mejor de su época, de acuerdo con sus defensores.

La crítica literarias un arte antiguo; su inventor, según Bruno Snell, por Aristófanes, y casi estoy de acuerdo con Henrich Heine cuando dice que “Hay un Dios, y su nombre es Aristófanes”. La crítica cultural es otra lamentable ciencia social, pero la crítica literaria como arte, siempre fue hiciera un fenómeno elitista. Fue un error cree que la crítica literaria podía convertirse en un pilar de la educación democrática o de la mejora social. [...] El canon, una vez lo consideramos como la relación de un lector y escritor individual con lo que se ha conservado de entre todo lo que se ha escrito, y nos olvidemos de él como lista de libros exigidos para un estudio determinado, será idéntico, a un arte de la memoria literario si nada que ver con un sentido religioso del canon. (Bloom, 1995, pp. 26-27)

Lo anterior se relaciona con Pierre Bourdieu, quien, establece esta dinámica cuando analiza los *campos simbólicos* o *intelectuales*. El campo: “Es el espacio social relativamente autónomo, dotado de una estructura y una lógica propias, cuya formación histórica es correlativa la constitución de categoría socialmente diferenciadas de profesionales de la producción cultural” (Altamirano, 2002, p. 9) Dichos campos son el resultado histórico que están ligados a sociedades determinadas. Así los intelectuales se reivindican a lo largo de estos procesos y con ellos la autonomía de la creación cultural frente a toda otra imposición exterior como la política, la religiosa o económica.

Bourdieu considera el campo como un sistema de relaciones entre posiciones que incluye obras, instituciones y un conjunto de agentes intelectuales (desde el escritor al editor, desde de artista al crítico, etc.) (Altamirano, 2002, p. 10) Por ello entre creadores, espectadores y obras existen filtros dependiendo de la complejidad de las estructuras del campo. De esta manera hay una re-visión del autor sobre su obra a partir de la imagen pública que se asume pero que incluso el artista puede rechazarla.

Así:

El campo intelectual es a la vez un espacio de lucha por la definición de la cultura legítima, lucha que enfrenta a quienes se hallan situados en diferentes rangos pues no todos cuentan con el mismo poder para definir pueda cultura legítima, un poder indisociable del reconocimiento o capital simbólico de que disponen los agentes que compiten entre sí [...]al igual que en el orden político puede hablarse también en el orden cultural de una cultura legítima, simbolismo dominante cuyos valores reconocen como legítimos, es decir, propios de la verdadera cultura, aunque de no los cultivan están privados de los medios para hacerla. (Altamirano, 2002: 10)

Así este teórico explica lo que Bloom y sus preceptos generan como campo de legitimación de lo que es una cultura legítima en cuanto a lecturas literarias, básicamente este campo se refiere al orden académico que funciona bajo ciertas reglas.

Sin embargo el dilema de esta legitimidad es que una lectura obligada no necesariamente crea afición o vínculo hacia la lectura. Felipe Garrido menciona en varias de sus obras que muchos de sus alumnos desconocen el valor de ciertas obras o no les llaman la atención, dada la dificultad del vocabulario o la referencia cultural. El problema de la lectura deseable de un estudiante es ajustarse al conocimiento académico, lo cual deja de lado otras posibilidades de lectura que si bien podrá llegar a hacer, no declarará como lectura “seria”, “deseable” o “legítima”. Acota Bloom a este respecto: “La literatura más que simplemente lenguaje; es también voluntad de figuración, el objetivo de la metáfora que Nietzsche una vez definió como el deseo de ser diferente, el deseo de estar en otra parte.” (1995, p. 22).

Existe además otro referente para guiar nuestras lecturas y que también están definidas dentro de las estructuras de los campos: las premiaciones. Cada año hay una serie de premios que tras entregarse son considerados parte de una estrategia de mercadotecnia para vender más obras del autor laureado. El circuito de premios contiene al menos 60 galardones²⁷ entre los de lengua castellana y los de corte

²⁷ *Nadal, Josep Pla, Ramon Llull, Xavier Villaurrutia, Biblioteca Breve, Casa de las Américas, Primavera, Salambo, Erasmus, Alfaguara, Pritzker, Critica española, Anagrama de ensayo, Hans Christian Andersen, Pulitzer, Reina Sofía de poesía, Velazquez, Fernando Lara, Catalunya, Georg-Buchner, Nebula, Rómulo Gallegos, Camoes, Honor lletres catalanes, Príncipe de Asturias, Impac, Grinzane Cavour, Paz del comercio*

internacional. Las premiaciones más famosas como el Nobel de literatura incentiva las ventas del autor galardonado, si no existen las traducciones de las obras, se apresuran, se hacen compras bajo pedido o bien se piden al extranjero. Con múltiples premios a lo largo del año y una difusión de los ganadores patrocinados por casas editoriales se conjugan un tercer fenómeno de la crítica literaria: los fenómenos mediáticos.

El fenómeno mediático, en este caso, se origina por el interés de la obra y su incursión en otros medios audiovisuales. Es decir, primero la novela, luego la película, un club de fanáticos, la fascinación por ciertos personajes, trama o alusiones históricas o sociales. Ejemplos de estos casos son: *Harry Potter*, *El señor de los anillos* o la biografía de García Márquez: *Vivir para Contarla*; los cuales fueron los libros más vendidos en diciembre de 2002. Las sagas no sólo literarias sino firmadas en contrato para su filmación cinematográfica han resultado una excelente franquicia para librerías, jugueterías y cines.

Pero del lado de la crítica ¿qué definimos como obra “legítima o canónica”? Son varios los elementos que señala Italo Calvino en su obra *Por qué leer los clásicos* (1994). Resalta que los llamados libros “clásicos” son aquellos que sobrepasan al tiempo y a la propia crítica. Son obras que si bien han sido reconocidas en su tiempo; son capaces de seguirse leyendo por otras generaciones. Las influencias que pueden ejercer que señala el autor es uno de los criterios que finalmente hacen clásico a un libro. Los textos en todo caso que parecen no sólo populares llegar a formar parte de un grupo, sino de una sociedad en el llamado “inconsciente colectivo”. La lectura de uno de estos llamados libros “clásicos” para Calvino implica dos niveles de lectura; tanto una lectura de descubrimiento por ser el primer acercamiento al texto como una lectura de re-descubrimiento en cuanto a una lectura que pueda señalar. Es decir

librero, Strega, APE, Neustadt, Goethe, Hugo, Viareggio, Premio FIL - Juan Rulfo, Prudenci Bertrana, Café Gijón, Nacional Poesía, Nobel, FAD, Nacional novela, Booker, Planeta, Booker Internacional, Herralde, Clarín, Goncourt, Renaudot, Medici, Femina, Nacional de las letras, Loewe, Cervantes, National book, Documenta, Nacional literatura catalana, Lazarillo, Adonais y Sant Jordi.

nadie puede encontrar en la lectura un tema ajeno a la humanidad, siempre hay una referencia a los deseos y temores de cada época que se repiten en la historia humana.

Asimismo esta posibilidad de codificar la obra y dotarla de sentido, más allá de la mera traducción de palabras, nos permite evocar afinidades o rechazos personales del lector con la obra. Más allá de la historia, las circunstancias del lector permiten fijar la atención en ciertos elementos de la obra. Así la lectura será diferente a los 10 o a los 20 años en una misma persona. Cada lectura está marcada por el contexto de quien la lee, más el contexto propio de la obra, la cultura a la que pertenece y el tiempo en el cual fue escrita. Toda obra es testimonio de su tiempo

Sin embargo una obra literaria importante desata una serie de alabanzas y críticas que si bien no aseguran su permanencia si pueden incorporarlas como temas cotidianos que sólo serán valiosos si sobrevive la obra. Estas obras llamadas “clásicas” no es posible conocerlas por su mera lectura o por alguna referencia directa (resumen, película o adaptación) la obra siempre contiene un discurso que va más allá de su contenido y conocerlas implica primero leerlas. Hay obras que bajo estos parámetros se consideran de “culto” una especie de obras veneradas porque tienen un sentido más amplio para sus lectores, explican no sólo un aspecto de la humanidad sino que su contenido es una referencia de un pueblo, unas costumbres o una generación. Tal es el caso de *La Biblia*, una obra que no sólo es el libro con mayor número de ejemplares en el mundo sino que, sin ser leído, es un referente para varias religiones, historiadores y críticos literarios.

Calvino señala que un clásico puede ser delimitado por cuestiones espacio-temporales y críticos, pero que no puede excluir la influencia personal o la experiencia de su lectura. Es decir, un clásico es un libro que puede definirnos por semejanza o diferencia y ayudarnos a encontrar nuestro lugar en el universo. Indudablemente el orden de las lecturas de obras “clásicas” no es el definitivo, cuando leemos las obras podemos hallar su propia cronología sin ser eruditos en literatura. Pero sin duda una

de las características más importantes es que los “clásicos” nos conectan con nuestra realidad aunque puedan sustraernos a veces de ella pues la lectura también nos permite evadirnos. Calvino, sin embargo, llama “ruido de fondo” esa realidad que nos puede parecer incompatible.

Por su parte Harold Bloom, desde su autoridad de crítico literario, en otra de sus obras *Por qué leer*, menciona ciertas razones para acercarse a los textos. Primero señala que no hay una manera de leer bien, lo considera más bien un placer solitario y espiritual. La lectura nos da la posibilidad de un alter-ego más ilustrado y esto lo considera un alivio a la soledad. Sin embargo el autor advierte que no hay consejos para leer. La lectura, por otro lado, nos prepara para la posibilidad de cambio que siempre será inherente a la humanidad. Por ello propone acercarnos primero a las grandes obras²⁸ para que leyéndolas podamos “conectarnos” con tales ideas.

El autor apunta que la lectura nos ayuda a formarnos y a encontrar nuestros propios intereses, no siempre será un deleite pero podemos encontrar el placer con el tiempo. Sin embargo, acusa que la lectura ha perdido interés de los niños cuando se han pasado su etapa frente a la televisión y una adolescencia frente a las computadoras. Contrario a lo que muchos educadores piensan, de acuerdo con Bloom no hay un ética de la lectura, ésta no sirve para mejorar a los demás. Incluso el crítico debe olvidarse de ello, en todo caso sólo le sería posible ser una vela que iluminará los posibles modelos a leer, puesto que siempre hay que aspirar a mentes más originales de acuerdo con Bloom:

Cada época posee un repertorio de géneros bastantes casual que los lectores críticos reaccionan con entusiasmo, y el repertorio del que pueden disponer sus escritores es también más pequeño: el canon provisional queda fijado, en su casi totalidad, por los escritores más importantes, de mayor personalidad o más arcanos. Cada época elimina nuevos nombres del repertorio [...] pero el repertorio de géneros en activo siempre ha sido pequeño, y sujeto supresiones y ediciones proporcionalmente significativas... Algunos críticos han sentido la tentación de considerar el sistema de géneros como algo casi basado en un modelo hidrostático, como si su sustancia total permaneciera constante, aunque sujeta a redistribuciones. (Bloom, 1995, p. 31-32).

²⁸ Para Bloom la cúspide de toda literatura humana se encarna en un autor y su obra: William Shakespeare.

Finalmente, según el crítico, a veces hay que alejarnos de los fantasmas de la obra (vida del autor, el lenguaje y los personajes descontextualizados). Se trata de leer por placer como fin último, para participar del mundo de la escritura y la lectura que sólo nos puede iluminar uno a uno.

Si leemos el canon occidental con la finalidad de conformar nuestros valores sociales, políticos, personales o morales, creo firmemente que nos convertiremos en monstruos entregados al egoísmo y la explotación. Leer al servicio de cualquier ideología, a mi juicio es lo mismo que no leer nada. La recepción de la fuerza estética nos permite aprender a hablar de nosotros mismos y a soportarnos. La verdadera utilidad de Shakespeare o de Cervantes, de Homero o de Dante, de Chaucer o de Reblais, consiste en contribuir al crecimiento de nuestro interior. Leer a fondo el canon quizá no nos haga mejores o peores personas, ciudadanos más útil o dañinos. El diálogo de la mente consigo misma no es primordialmente una realidad social. Lo único que el canon occidental puede provocar es que utilicemos adecuadamente nuestra soledad, es la soledad, que en su forma última, no es sino la confrontación con nuestra propia mortalidad. (Bloom, 1995, p. 40).

De este modo la crítica puede mantener dos posturas: leer aquello que cumple con los requisitos de una obra clásica o leer por placer aspirando a un texto que nos pueda dar algo más que palabras. Aún así la crítica actúa en un campo más amplio: el académico. La escuela que no sólo comprende los parámetros de enseñanza, sino también los de aprendizaje. Se asume que la lectura es una herramienta fundamental para la educación. Aunque cada nivel escolar tiene sus propias estrategias y los objetivos que van primero en cantidad: aprender a reconocer palabras, oraciones simples y pequeños párrafos hasta textos breves como cuentos o leyendas en el sistema básico. Las novelas cortas o cuentos largos, así como poesía y dramática será el material de lectura de los sistemas de educación media. La lectura de textos argumentativos y la habilidad de comprensión lectora serán fundamentales para la educación, desde la básica hasta la universitaria.

A. La literatura como objeto de enseñanza

a. Situación y diagnóstico

Enseñar literatura es un tema que nace en el siglo XVII tras la revolución francesa. Esta materia no figuraba en el programa de las universidades medievales. Acaso la retórica o la lingüística fueron sus antecedentes históricos de aprendizaje. Sin embargo la enseñanza de la literatura se limitaba a la lectura de obras de la

antigüedad clásica y las obras de los epígonos renacentistas como Alighieri o Petrarca. Con la evolución de las escuelas y el establecimiento de instituciones laicas, la crítica dominante, la de los intelectuales al poder, estableció los textos de consulta obligada en las escuelas, se acogieron los clásicos y las obras que exaltaban el nacionalismo. Sin embargo diversas corrientes se han desarrollado para analizar y enseñar la literatura.

Bajo un diagnóstico nacional y probablemente internacional la materia de literatura cumple tres características: una larga lista de autores, mínimas biografías, un compilado de obras por periodo artístico y una escasa selección de ejemplos que buscan más la memorización que el análisis.

Se ha ido devaluando la calidad de la enseñanza de la literatura, en parte por la selección del contenido y en parte de la preparación docente. No hay una claridad sobre el concepto de "literatura". Para las argentinas, Martina López Casanova y Adriana Fernández en su texto *Enseñar literatura* (2005), la planeación de esta materia debería incluir dos aspectos importantes: un abordaje más propositivo con respecto al lenguaje-texto de la obra literaria "y en lo relativo al vínculo que la literatura entabla con el mundo social y cultural" (2005, p. 12) para llevar a la discusión cuál es el papel de la literatura en nuestra sociedad. El texto elabora un panorama general de la enseñanza de la literatura en el bachillerato en Argentina que puede extrapolarse al escenario mexicano.

Más allá del seguimiento cronológico con el cual se enseña la literatura, en donde la biografía del autor y un breve análisis de obras no muy extensas son las constantes de los cursos de literatura, hay que añadir que generalmente se rompen los vínculos del objeto con el mundo y sus demás manifestaciones artísticas.

De acuerdo con las autoras López y Fernández, los cursos de literatura se pueden guiar por ejes temáticos, por periodos artísticos, por géneros. Los programas se pueden agrupar por autoridad, es decir bajo un canon de autores reconocidos académicamente el cual privilegia la literatura de siglos anteriores al XX. El segundo

criterio es el de la organización cronológica o historia de la literatura y con alguna relación con el contexto general de la época. Otro aspecto bajo el cual se organizan los cursos es con respecto a la exaltación de la identidad, personajes o episodios de la nación. El criterio temático es una cuarta categoría pues las obras se agrupan bajo ejes como: amor, muerte, soledad, individuo y sociedad, etc. Otra organización es por objetivos didácticos que privilegian la metodología sobre los contenidos y las necesidades de los alumnos. Finalmente los planes de literatura se pueden organizar por criterio sociológico. La literatura vista en relación con las circunstancias históricas que a veces se despegan de la obra o en su caso contrario los enfoques en los cuales el abordaje teórico es más importante que la propia obra o dicho abordaje es una mezcla o un intento de algo más complejo.

A la par de estos criterios de ordenación de los cursos de literatura era necesario incorporar aspectos tales como los de medios alternativos para proyección de la literatura: cine, televisión, teatro, historietas o audios. Llevar al salón el concepto de “placer” por la lectura y con los contenidos; evaluar los conocimientos de los alumnos.

En una encuesta aplicadas por las autoras a los docentes y alumnos obtuvieron datos importantes sobre los cursos literarios: Los alumnos se acercan a la obra finalmente como espacio de reflexión ya que les da posibilidad de imaginar. Más de la mitad de los encuestados logra usar vocabulario propio del área lo que da sentido a los conocimientos teóricos adquiridos. Una tercera parte de la muestra une los conceptos de literatura con “cultura general” o “pensamiento crítico” o “escritura y oralidad correctas”. Un dato importante es la ausencia de obras específicas del trabajo en clase, lo cual indica que la materia no gira en torno a la literatura tradicional sino que puede usar sustitutos como adaptaciones literarias presentes en diferentes medios de comunicación. Hay también un interés más focalizado en la “nueva literatura” más que en la “literatura clásica” o la historia de la literatura lo cual indica mayor relación de los estudiantes con textos más comprensibles por contexto con

ellos. Finalmente casi el 80% tiene problemas para conjugar el placer de la lectura con la obligación que encierra la materia por leer los textos.

En cuanto a qué se lee más en las clases de literatura hay un énfasis en dos géneros: la novela y la poesía Sin embargo tras una convocatoria en Argentina se pudo comprobar que las reseñas entregadas por los diferentes participantes arrojaban características similares sobre lo leído: novelas de corte realista en donde el autor sobresale de su contexto como individuo, la obra conlleva un mensaje moral o ético pero hay una ausencia casi sintomática de categorías literarias que indica que la educación media crea alumnos con pocas posibilidades interpretativas y se basan en modelos generales que ofrecen limitadas formas de lectura.

De acuerdo con el texto *Enseñar literatura*, dentro del área, hay al menos cinco posibles formas de abordar su enseñanza que son las más comunes en las escuelas tanto de bachillerato como de universidad. Estas corrientes nacen en el siglo XIX y se consolidan en el siglo XX. Los abordajes son: Formalismo, Grupo Bajtín, Sociología, Teoría de la recepción y los estudios culturales. A continuación se hará una breve explicación de cada uno.

b. Formalismo

Esta corriente surge como una posibilidad de entender la obra a partir únicamente del lenguaje. Se estudian los planos acústicos, gramaticales, semánticos o léxicos. A pesar de recuperar los planos del lenguaje como signo, la obra se entiende como un todo con su propia dinámica. Así la obra es atemporal dado que la obra no se estudia en relación a su contexto o autor, sin embargo, los formalistas consideran que la realidad sólo se capta a través de la palabra, así se vuelve ficción y por lo tanto la palabra es signo y es objeto de estudio. Sus representantes son Jakobson, Tinianov, Shklovsky, algunos de ellos formaron parte del *Círculo lingüístico de Moscú*.

c. Grupo Bajtín

Esta agrupación concibe la literatura en relación a la ideología. Retoman la noción estructuralista del signo y convierten este estudio del lenguaje en el estudio de la literatura. Para sus representantes las “expresiones lingüísticas eran un reflejo mecánico de la situación socio-histórica en los que se les concebía” (2005: 51). Es decir hay un hecho específico que se concretiza en la literatura. Por lo tanto la obra importa en su forma y en su contenido. Además se incorpora un contexto extra-verbal en donde se incluye el horizonte espacial, el conocimiento y la comprensión de la situación así como la evaluación con respecto de la situación. Asimismo hay una discusión en cuanto a los géneros formales literarios que parecieran excluir otras manifestaciones. Además aportan a la teoría literaria la categoría de *cronotopos* que hacen referencia al espacio-tiempo de una situación específica de la obra.

d. Sociología de Lukacs, Goldmann y Adorno

Esta corriente incorpora un abordaje desde el punto de vista sociológico para entender la obra. Consideran que lo social y lo estético son inseparables y se concretizan en la obra. Dado que la literatura pertenece a un grupo social como manifestación, está avalada por alguna institución. De ahí que se relacione directamente con la superestructura que ya develaba Marx y se entienda dicha manifestación como parte de las prácticas y modos de pensar propios de la institución social. Así la literatura está conectada a esta “falsa conciencia” llamada “ideología” en donde la única salida señalada por Adorno es la individualización o en el caso literario: la experimentación. De aquí que las vanguardias artísticas fueran una manifestación literaria innovadora y anti-ideológica por su postura no tradicional.

e. Teoría de la recepción

Tras acentuar los elementos creadores y originarios de las obras llama la atención esta perspectiva que analiza la relación que establece la obra con el lector. No se trata de hacer una historia de la literatura universal sino una historia de las lecturas en tanto que son las prácticas que la configuran como actividad humana. Hay un análisis específico del uso y consumo de la obra más que en el mero lenguaje del texto.

Asimismo los lectores irán adquiriendo competencias literarias como una especie de habilidades que los hará más eficientes y efectivos en su lectura. La interpretación es un resultado no sólo de los efectos del texto también de la recepción de lector. La importancia es en relación a la evolución del lector tanto como individuo social, como representante del grupo social y como construcción del mismo texto. Habría que entender entonces que todo lector tiene un horizonte de expectativas; que la obra se puede analizar de manera diacrónica y sincrónica y que la literatura siempre tiene un vínculo social. El representante más importante de esta corriente es Hans Robert Jauss

f. Estudios culturales y nueva historia culturales

Raymond Williams, fundador de esta corriente, conceptualiza la historia no fragmentada sino complementaria como integradora de la cultura. Para él existen dos elementos importantes: la “tradición selectiva” y las “estructuras del sentir”. La primera se manifiesta en el conflicto interior de toda cultura y la segunda como el horizonte de posibilidades imaginarias que se forman como ideas respecto a un campo social y cultural. Cuando Williams hace un seguimiento de la literatura cambia el enfoque del saber al gusto. De tal manera que la iglesia, las universidades y la burguesía han ido formando o especializando. Además se incluye el análisis de la literatura nacional en donde confluyen valores e ideología como parte de la cultura.

La nueva historia cultural determina al individuo como una construcción de lazos sociales que “son descifrados a partir de esquemas mentales y afectivos que constituyen la cultura propia” (2005, p. 101) es decir se tratan de representaciones colectivas de actos simbólicos que llevan implícitas huellas de identidad individual y colectiva. La literatura por lo tanto, tendrá que estudiarse desde las ciencias sociales interpretativas.

Con lo anterior podemos definir una equivalencia de los elementos del circuito de la comunicación y la teoría literaria en la cual hacen énfasis:

Elemento	Teoría
<i>Emisor</i>	Grupo Bajtín, sociología de la lectura
<i>Mensaje</i>	Grupo Bajtín,
<i>Código</i>	Formalismo
<i>Canal</i>	Nueva historia cultural, sociología de la lectura
<i>Receptor</i>	Estética de la recepción
<i>Retroalimentación</i>	Estética de la recepción
<i>Ruido</i>	Sociología de la lectura

g. El caso mexicano

En México, la literatura inicia en la educación básica de un alumno. Si bien la materia adquiere un enfoque analítico en la educación media superior. Específicamente los planes de bachillerato se enfocan en la literatura por géneros y por corrientes. De tal manera que los alumnos tienen casi siempre un conocimiento epidérmico de autores, obras y personajes de la literatura universal y un mínimo de literatura mexicana. Aunado a la preparación de los profesores que generalmente repiten una forma memorística. En cuanto a una teoría “general” no existe pues casi siempre los enfoques hacia la obra son estructurales que van más cercanos al Formalismo y en menor caso del Grupo Bajtín.

Podemos señalar que la escuela media superior preparará a los jóvenes en otro tipo de material más diverso, es decir la lectura de comprensión se asume como esencial para el aprendizaje pero es en este mismo nivel donde las carencias se manifiestan. El alumno de bachillerato pasará por varias lecturas de ciencias sociales y naturales que le implicarán una mayor atención y a veces un mayor esfuerzo para codificarlas pues resultan ser su único referente para las evaluaciones. Un alumno que se gradúa del bachillerato se enfrentará a una educación superior que por un lado exige mayor iniciativa de su propio aprendizaje y por otro arroja a los estudiantes lecturas de un nivel más complejo las cuales retoman autores básicos no los resúmenes o los manuales para entender tales conocimientos. Evidentemente las

carreras humanísticas apuestan por lecturas más especializadas y en mayor volumen. Las carreras de las áreas administrativas, económicas o de ingenierías abordarán lecturas menos voluminosas pero igual de especializadas y con un mayor número de prácticas.

II. Enfoques, validez y confiabilidad de los estudios

En cuanto a la confiabilidad y validez, recurrimos a los conceptos de Roberto Hernández Sampieri en su libro *Metodología de la investigación* en referencia a la confiabilidad como: “el grado en que la aplicación repetida de un instrumento de medición, al mismo sujeto u objeto, produce iguales resultados” y al de validez, entendida como: “el grado en que un instrumento de medición mide realmente la(s) variable(s) que pretende medir”. (1991, p. 346). Habría que preguntarnos por la validez de las encuestas y su confiabilidad para obtener los datos. Pues si bien la metodología se ha ido desarrollando para hacer instrumentos cada vez más específicos no podemos decir que se mide la lectura por las respuestas dadas.

La lectura no podemos reducirla a número de libros o textos leídos. Sin embargo si se contesta a la pregunta de investigación ¿Qué se lee?, es decir nos brinda un panorama de lecturas suponiendo que los encuestados contestan de manera veraz, sin embargo como los sociólogos franceses encontraron, las lecturas son asumidas como legítimas o no legítimas y discernir mentalmente en ellas condiciona las respuestas. Los investigadores casi siempre desconocen las lecturas “no legítimas” de los encuestados.

En cuanto a la confiabilidad, las encuestas usan muestras representativas de la población por la que son proyectos gubernamentales los que auspician los gastos de este tipo. Francia desde la mitad del siglo XX y México hasta principios del siglo XXI ha obtenido datos fiables de consumo cultural y en el caso mexicano por fin se obtuvo un panorama nacional de consumo cultural, Sin embargo las encuestas de lectura no resuelven la pregunta ¿Por qué se lee? O ¿Cómo se lee? Los datos a este respecto sólo

implican opciones dadas con porcentajes, que han partido de expectativas metodológicas.

Entonces cabe señalar que la parte cuantitativa de los trabajos cumple con ofrecer perfiles de lectura y en la clasificación de poblaciones o grupos lectores. Básicamente los estudios de este tipo han surgido en varios países occidentales. Sin embargo en el orden cualitativo parece que los estudios son más bien escasos. Los estudios encontrados se refieren a:

- Promoción de la lectura
- Estudios de grupos lectores infantiles
- Suposiciones de lecturas populares
- Estudios de fenómenos mediáticos ligados a la lectura de *bestsellers*.

III. El caso de México: el estudio de un país sin lectores

A partir del sexenio 2000-2006 se articularon dentro de las políticas públicas un proyecto federal para la lectura. *Hacia un país de lectores*, fue un proyecto que surgió en el 2004 con las siguientes directrices: “incluye acciones de ampliación y fortalecimiento de la infraestructura bibliotecaria, acciones de promoción y difusión del libro y de la lectura, así como la promoción de la producción editorial” (Presidencia, 2004)²⁹. Esta idea no era original en tiempo y forma pues Reino Unido, Francia y España ya habían puesto en marcha programas de fomento a la lectura desde principios de la segunda mitad del siglo XX, además de echar a andar varias encuestas de investigación sobre la lectura. El programa mexicano evolucionaría en diferentes aspectos y terminaría por perder el nombre en abril del 2007. Sin embargo durante el periodo que duró se llevaron a cabo dos investigaciones importantes.

²⁹ Presidencia de la república de México. (2004)
<http://fox.presidencia.gob.mx/buenasnoticias/?contenido=7317&pagina=356>

En el 2004 el **Consejo Nacional para la Cultura y las Artes** (CONACULTA) realizó el documento *Encuesta nacional de prácticas y consumos culturales en México*, una obra que abordaba las preferencias de los mexicanos en cuanto al consumo cultural. Dicha obra es producto de una encuesta a una muestra representativa de la población para conocer sus gustos y preferencias en determinados aspectos de lo que se ha llamado “cultura”. Los rubros examinados fueron: bibliotecas, museos, sitios arqueológicos, casas y centros culturales, cines, teatros, espacios para conciertos, librerías, salas de lectura, lectura, exposición de medios audiovisuales, equipamiento cultural y uso del tiempo libre. En el 2006 apareció en México la *Encuesta Nacional de Lectura*, una publicación complementaria a la primera que brindaba un panorama nacional de los índices, gustos y motivaciones sobre el libro y la lectura.

En lo referente a la *Encuesta nacional de prácticas y consumos culturales* los datos sobresalientes de lectura fueron: la asistencia a **bibliotecas** en dos de cada tres entrevistados mayores de 15 años (68.6%) señalaban haber asistido alguna vez, en tanto que cerca de la tercera parte (29.8%) lo ha hecho en el último año. Los niveles de asistencia son similares para hombres y mujeres. Los mayores niveles de asistencia en el último año (69.6%) se registran entre la población más joven, entre 15 y 17 años, y disminuyen conforme la edad se incrementa, a 46.8% entre 18 y 22 años y a 31.4% de 23 a 30 años, para ubicarse por debajo de la media nacional entre los grupos de personas mayores de 30 años. A mayor nivel de escolaridad aumenta la asistencia a bibliotecas, con los tres niveles superiores de escolaridad por encima del promedio nacional en asistencia alguna vez, y a bachillerato y universidad arriba de la media en asistencia en los últimos 12 meses. Una mayor asistencia está asociada con los ingresos más altos. Para el estrato más bajo, con ingresos de hasta un salario mínimo, la asistencia es sustancialmente menor a los promedios nacionales; en tanto que a partir de los tres salarios mínimos se supera a dichos promedios. La asistencia más alta en el último año es por parte de los estudiantes mayores de 15 años (80.6%), en tanto que el resto de los grupos de ocupación se encuentra por debajo del promedio.

La Red Nacional de **Bibliotecas Públicas** representa poco más de la mitad de las asistencias, con 50.7%; seguidas de las especializadas con 24.6% y las escolares con 19.2%. Por regiones, los habitantes del centro del país registran una mayor asistencia a bibliotecas, tanto en el último año como en los últimos dos meses; el noroeste nacional rebasa ligeramente los promedios anuales, mientras que el noreste, el centro-occidente y el sur tienen menores asistencias. Los niveles de asistencia en el último año y en los últimos dos meses son superiores en el Distrito Federal y Monterrey a los registrados en Guadalajara. La calificación promedio a nivel nacional otorgada por los usuarios a los servicios que prestan las bibliotecas, en una escala de 0 a 10, fue de 8.1.

En cuanto a las **librerías** alrededor de dos de cada tres entrevistados de más de 15 años (un 63.2%) manifiestan haber asistido alguna vez a una librería, en tanto que 40.6% lo ha hecho cuando menos una vez en el año y 19.3% cuando menos una vez en menos de dos meses. La asistencia es más alta entre la población más joven y disminuye conforme aumenta la edad, sobre todo entre las personas de más de 55 años. La asistencia crece conforme aumenta la escolaridad y las diferencias son muy marcadas a partir de la población con educación de bachillerato. Un patrón similar se da por ingresos, donde los niveles de asistencia son mayores para los grupos más altos, sobre todo a partir de los siete salarios mínimos.

Los estudiantes mayores de 15 años registran una asistencia por arriba del promedio, sobre todo en el último año. Las amas de casa tienen los niveles más bajos. En general, las diferencias más marcadas se dan por nivel de escolaridad y por ocupación entre estudiantes y amas de casa. Aún cuando el sur y el centro-occidente registran las cifras más bajas, las diferencias regionales de asistencia a librerías no son muy marcadas, sobre todo en los últimos dos meses. Entre las tres ciudades más grandes del país, Monterrey y el Distrito Federal registran niveles de asistencia superiores en todas las frecuencias.

Uno de cada tres entrevistados de más de 15 años (el 33.7%) responde que conoce o ha oído hablar sobre las **salas de lectura**, en tanto que 8.6% manifiesta haber asistido al menos una vez en el último año. Los jóvenes entre 15 y 22 años tienen los mayores niveles de asistencia a salas de lectura, la cual desciende fuertemente conforme aumenta la edad. Es a partir del bachillerato que los niveles de asistencia a salas de lectura rebasan el promedio nacional, con el mayor nivel entre quienes cuentan con una escolaridad universitaria. Entre los grupos de ingresos de cinco a 10 salarios mínimos se registran los mayores niveles de asistencia, ya que ni en los rangos menores a cinco salarios mínimos ni en el rango de más de 10 se rebasa el promedio nacional de asistencia. Los principales visitantes de las salas de lectura son estudiantes (20.5%), mientras que el resto de perfiles ocupacionales no rebasa el promedio nacional.

En cuanto a los **datos de lectura** tenemos que 6 de cada 10 entrevistados de más de 15 años (60.1%) manifiestan que leyeron cuando menos un libro en el año. 1 de cada 20 (6.6%) leyó más de 6 libros al año. El número de libros leídos decrece conforme aumenta la edad de la población. El número de libros leídos crece conforme se elevan los niveles de escolaridad e ingresos. Las diferencias más pronunciadas se dan por nivel de escolaridad. La proporción de lectores asiduos es muy similar por grupos de edad. La zona centro del país tiene niveles superiores de lectura, así como los municipios con más de 100 mil habitantes. De las tres ciudades más importantes del país: se encuentran más lectores asiduos en el siguiente orden: Monterrey, Distrito Federal y finalmente Guadalajara. La compra es la principal vía de acceso, seguido por el préstamo familiar, amigos, bibliotecas o fotocopias. Las librerías son los principales puntos de compra, seguidas de los vendedores ambulantes, ferias del libro, puestos de periódico y tiendas de autoservicio.

El 50% de la población manifiesta leer el **periódico** al menos una vez a la semana, 16% lo hace todos los días y 28.4% nunca lee la prensa diaria. Los principales lectores de la prensa se encuentran entre los 23 a los 30 años. 42.9% de la población lee **revistas** cuando menos una vez al mes, 26.4% lo hace una vez a la semana; 19% lo

hace con menor frecuencia y 38.1 nunca lo hace. La lectura de las revistas decrece conforme aumenta la edad de la población. La lectura de las revistas crece conforme se elevan los niveles de escolaridad e ingresos. 13.7% de los encuestados lee historietas cuando menos una vez al mes; 8.4% lo hace con menor frecuencia; en tanto que 82.9% de la población no lo hace nunca. La lectura de las **historietas** decrece conforme aumenta la edad de la población. Los niveles más altos de lectura de historietas se encuentran entre la población con educación secundaria y entre los salarios de cinco a siete salarios mínimos. Las secciones más leídas en el periódico son las de deportes y noticias nacionales. Las revistas más leídas son las de espectáculo y televisión. En medios impresos hay una alta rotación de materiales impresos. Existen alternativamente al mercado formal editorial el del fotocopiado y el del comercio informal. Por lo tanto los niveles de lectores asiduos quedarían de la siguiente manera: En revistas el 26.4% de la población nacional, en cuanto a prensa 16%, para las historietas 13.7% y para libros y finalmente para la lectura de libros sólo un 6.6% de los lectores son asiduos.

En cuanto al número de Libros leídos al año el 39.9% declaró no haber leído ninguno, 18.1% mencionó que había leído entre 3 a 5 libros; 13.7% leyeron 2; 13.6% aplicaron para 1. El 8% de los encuestados señalaron haber leído entre 6 y 10 y finalmente un 6.6% leyó más de 11 libros en el último año. En cuanto a los libros comprados: 36.8% declaró no haber ido a la librería, 18.6% fue pero no compró, 13.9% compraron entre 1 y 2. 10.6% manifestó haber comprado entre 3 y 4. 10.9% compró entre 5 y 8. Sólo el 8.1% compró 9 o más. Por lo que se refiere a los libros que se tienen en casa un 23.8% tiene entre 21-50. 15.4% posee entre 6 y 10. 15.2% declaró que tiene entre 11 y 20. 12.3% señaló la posesión de 50 a 100. 12% declaró que no posee ninguno. 11.8% tiene entre 1 y 5 y sólo 9.5% dijo tener entre 100 o más

En cuanto a los **libros leídos** por sexo, no hay diferencias significativas por género en lectura, compra o posesión de libros. En el nivel de *Escolaridad* leen más aquellos cuya educación tiene un nivel universitario o superior. En los niveles más

bajos son los de ninguna escolaridad, primaria y secundaria. Preparatoria está intermedia. Los estudiantes leen más que las amas de casa, los trabajadores y los desempleados. Las preferencias de lectura se ubican en orden descendente, por temas, de la siguiente manera dentro del 40% de los encuestados que declararon leer: Novela, 36.2%; Historia, 33.6%, Científicos-técnicos, 23%; Superación personal, 19.5%; Cuento, 16.3%; Religión, 12.6%; Poesía, 11.7%; Biografía, 11%; Guías y manuales, 8.8%; Política, 8.4%; Enciclopedias, 7.4% y Cocina, 5.5. En lo referente a los motivos para leer un libro tenemos en orden descendente desde un 68.8% hasta un 2.4% lo siguiente: Le atrae el tema, por recomendación, por entretenimiento, le atrae el título, por tarea escolar, conoce al autor, motivos de trabajo, por algún comentarios en medios, anuncios en medios.

Otro de los medios de lectura es la **computadora**, sobre todo cuando se tiene acceso a **internet**: cerca de una tercera parte de los entrevistados de 15 años o más (30.3%) manifiesta que utiliza la computadora. Aproximadamente uno de cada cuatro entrevistados de 15 años o más (24.6%) accede a internet. El uso más frecuente de la computadora es de todos los días, con 11.2% de la población, seguido de varias veces a la semana con 8% y una vez a la semana con 5.8%. Esto representa que uno de cada cuatro entrevistados (25.0%) usa la computadora al menos una vez a la semana. Para internet el uso más frecuente es de varias veces a la semana con 8%, seguido de diario y una vez a la semana, ambas frecuencias con 5.8%. Esto es, 19.6% de los entrevistados usa internet al menos una vez a la semana. El tiempo de uso más frecuente de la computadora es de dos a menos de cuatro horas para 44.9% de los usuarios, seguido de menos de dos horas para 36.3%. El tiempo de uso más frecuente de internet es de menos de dos horas para 51.5% de los usuarios y de dos a menos de cuatro horas para 36.1%. El lugar más común para usar la computadora es la casa con 51.6%, seguido del café internet con 43.6%, la escuela con 33.0% y el trabajo con 31.1%. El lugar más común para entrar a internet es el café internet con 50.6%, seguido de la casa con 40.2%, el trabajo con 30.9% y la escuela con 28.9%. El principal uso de las computadoras que se señala es para hacer tareas (49.0%), seguido del

trabajo (42.3%), como distracción (40.0%), para informarse (36.5%) y para estudiar (23.3%).

El correo electrónico es el principal uso de internet, (con 46.8%), seguido del estudio (42.3%), informarse de actividades (39.3%), chatear (35.8%) y trabajar (32.2%). Con menor frecuencia se mencionan oír música, los juegos y leer periódicos y revistas. Entre los usuarios de internet, 58.8% paga por el servicio, 24.1% accede a través de una institución pública o privada y 15.8% lo hace a través de la empresa donde trabaja. La encuesta registra mayores niveles de uso de computadora entre los hombres (35.9%) que entre las mujeres (25.2%). Lo mismo sucede con el uso de internet, entre los hombres (30.8%) y entre las mujeres (19.1%).

Las diferencias de uso de computadora entre grupos de edad son pronunciadas. El mayor acceso se da entre los jóvenes de 15 a 17 años, con 61.5%. Las poblaciones entre 18 y 22 años, con 47.8%, y la de 23 a 30 años, con 41.2%, se sitúan por arriba de la media nacional. Para los mayores de 30 años las cifras son inferiores a la media y disminuyen sensiblemente conforme la edad aumenta. Las diferencias de uso de internet por edad son mayores. El mayor acceso se da entre los jóvenes de 15 a 17 años, con 48.5%. Las poblaciones entre 18 y 22 años, con 41.2%, y la de 23 a 30 años, con 36%, se sitúan por arriba de la media nacional. Para los mayores de 30 años las cifras son inferiores a la media y disminuyen de manera pronunciada conforme la edad aumenta.

También por nivel de escolaridad las diferencias son marcadas, tanto para uso de computadora como de internet; son superiores al promedio nacional para quienes tienen bachillerato, con 53.7% y 44.2% respectivamente, y educación universitaria, con 71.9% y 63.3%. El uso de computadora e internet también está altamente asociado con el nivel de ingresos. Es inferior al promedio nacional para los grupos que reciben menos de tres salarios mínimos; de tres a cinco salarios mínimos se sitúa en los valores promedio y a partir de cinco salarios mínimos se incrementa rápidamente.

Por ocupación, los estudiantes registran los niveles más altos, de 76.1% para computadora y 62.9% para internet, en tanto que el resto de los grupos se encuentra por debajo de los promedios nacionales. Por regiones, el noreste y el centro se sitúan por encima de los promedios nacionales. Los municipios de más de 100 mil habitantes se ubican por arriba de los promedios nacionales, en tanto que los de población menor registran valores más bajos. Entre las tres ciudades más grandes del país, Monterrey tiene los niveles más altos tanto para uso de computadora como de internet, seguida del Distrito Federal, en tanto que Guadalajara registra cifras más bajas.

Los resultados sobre equipo cultural que los encuestados señalaron poseer se detalla a continuación: el 98% de los hogares posee televisión, 96% radio, 86% libros, 77% discos compactos, 70% cassettes, 68% grabadora, 67% tiene reproductor de cd, 61% videocasetera, 51% cámara fotográfica. Por debajo del 50% la gente cuenta con: Enciclopedias, Videos, Reproductor de DVD, DVD's, Instrumentos musicales, walkman, TV de paga, computadora, Cámara de video, Internet, Consola de videojuegos, Videojuegos, antena parabólica. Finalmente como un dato importante sólo un 4% manifestó que en su tiempo libre asiste a biblioteca o librerías.

Entre las conclusiones de *La Encuesta Nacional de Prácticas y Consumo Culturales* se ofrece una visión de los patrones que los mexicanos siguen al entrar en contacto con expresiones artísticas y culturales a nivel local, regional, nacional e internacional, y al desarrollar su talento creativo. Dichos patrones no son homogéneos; varían según la edad, la escolaridad, el ingreso, la ocupación y el tipo de localidad en que viven. Destaca en primer lugar el estrecho vínculo entre educación y cultura. La encuesta distingue de manera clara y reiterada a la escolaridad como el factor sociodemográfico de mayor peso en la conformación de las prácticas culturales de los mexicanos. En México el mayor consumo cultural se da entre las nuevas generaciones. En prácticamente todos los temas que aborda la encuesta los menores de 30 años, entre ellos los más jóvenes —de 15 a 22 años—, presentan los índices más altos de consumo cultural.

Resalta la presencia cotidiana de las industrias culturales, y en particular de los medios masivos de comunicación, en todos los ámbitos sociales y territoriales. Por ejemplo, más de 95% de los entrevistados acostumbra ver televisión y más de 87% acostumbra oír la radio. El tiempo dedicado a estos medios es significativo: casi la mitad de los encuestados (48.9%) ve entre dos y cuatro horas al día la televisión y más de la tercera parte (35.3%) escucha entre dos y cuatro horas diarias la radio. Casi ocho de cada 10 entrevistados (78.9%) acostumbra escuchar música grabada y casi uno de cada tres le dedica a esta actividad entre dos y cuatro horas diarias. 60.1% de los entrevistados respondió haber leído cuando menos un libro en los últimos 12 meses, y 6.6% más de 10; 16.1% afirmó leer el periódico todos los días, la mitad (50.1%) dijo hacerlo al menos una vez a la semana y poco más de uno de cada cuatro (26.4%) expresó leer revistas al menos una vez a la semana.

Entre las preferencias de los entrevistados cabe mencionar la novela (36.2%) y la historia (33.6%) como temas de lectura; las secciones de noticias nacionales (47.7%) y de deportes (40.5%) de los periódicos; las revistas de espectáculos y televisivas (46.1%); los noticieros (49.5%) y las telenovelas (39.2%) en la televisión; los programas musicales (87.0%) y de noticias (46.8%) en la radio; la balada romántica/pop (50.0%), la música grupera (35.6%) y la ranchera (33.6%) como géneros musicales; y las películas de acción (62.9%) y de comedia (37.5%). Casi el doble de los entrevistados afirma ver más películas estadounidenses (58.0%) que mexicanas (31.8%); en tanto que 78.9% de quienes escuchan música grabada prefiere la música en español, 6.8% la prefiere en otro idioma y a 14.1% le da lo mismo.

En el 2006, CONACULTA publica su *Encuesta Nacional de Lectura*, un trabajo exclusivamente basado en el consumo de este campo cultural. De acuerdo con los datos recabados se encontró que el 54% de los entrevistados señaló leer libros, 42% lee los periódicos, 39.9% lee revistas, 12.2 % lee historietas. Del 56.4% de los entrevistados que afirmó leer libros, un 30.4% mencionó haberlos leído en algún

momento de su vida; en tanto que 12.7% reportó nunca haberlos leído. Por sexo no hay diferencias significativas de lectura. Por edad quienes más leen se ubican entre los 18 y 22 años (69.7%) seguidos por grupos de 12 a 17 años (66.6%). Los otros grupos se ubican así: 23 a 55 (52.6% a 54.8%) y los que menos leen son los mayores de 55 años (41%). Por escolaridad conforme esta aumenta también los niveles de lectura. Quienes cuentan con formación universitaria leen libros en un 76.6 %. Por nivel socioeconómico los de estratos bajos leen menos (48.9%), medio bajo (57.1%), en tanto que el nivel más alto de lectura se da entre la población de nivel medio (79.2%) y desciende en estratos medio alto y alto (75.9%). Por región los mayores niveles se dan en el DF (81.6%), el noroeste (62.8%) y el centro (58.1%). Los más bajos se dan en el sur (47%) y en el centro occidente (51.3%).

En cuanto al tipos de libros que se leen o leían, están en orden descendente: *Textos escolares, historia, novela, superación personal, biografía, enciclopedias, científicos-técnicos, cuento, religión, guías y manuales, libros para jóvenes, poesía, libros para niños, sociales, de todo tipo, cocina y política*. Los libros mencionados como “favoritos” por los entrevistados fueron en orden descendente: *La Biblia, Juventud en éxtasis, Don Quijote de la Mancha, Cien años de soledad, Cañitas, El principito, Harry Potter, Los hornos de Hitler, Volar sobre el pantano, Cuentos, Poemas y pensamientos, La fuerza de Shesid, El código Da Vinci*. Los autores favoritos mencionados fueron: Carlos Cuauhtémoc Sánchez, Gabriel García Márquez, Miguel de Cervantes Saavedra, Octavio Paz, Carlos Trejo, Mario Benedetti, Pablo Neruda, Amado Nervo, William Shakespeare, Julio Verne y Juan Rulfo.

En lo que se refiere a la lectura de periódicos, revistas e historietas tenemos que por sexo existe una diferencia significativa en los porcentajes de los hombres (47.5%) y las mujeres (37.5%) que reportan leer periódicos; en tanto que para las revistas las diferencias son menores, con 38.2% para los hombres y 41.3% para las mujeres; lo mismo que para la lectura de historietas, con 13.6% para los hombres y 11.0% para las mujeres. Por edad: El nivel más alto de lectura de periódicos se da entre los jóvenes de 18 a 22 años (49.0%) y disminuye gradualmente conforme la

edad aumenta, para volver a crecer ligeramente entre los mayores de 55 años; en tanto que los jóvenes de 12 a 17 años tienen los índices más bajos (25.6%). En el caso de las revistas, nuevamente son los jóvenes de 18 a 22 años quienes reportan el índice más alto de lectura (53.5%) y éste disminuye también conforme la edad aumenta, con un mínimo de 25.8% para los mayores de 55 años. Por su parte, el porcentaje más alto de lectura de historietas se da entre los jóvenes de 12 a 17 años (25.8%) y disminuye drásticamente conforme la edad aumenta, con un mínimo de 7.4% para los mayores de 55 años.

En el rubro de escolaridad, los niveles más altos de lectura de periódicos y revistas se dan entre los entrevistados con educación universitaria, con 59.9% y 51.9%, respectivamente, y decrecen conforme la escolaridad disminuye. La lectura de historietas, en cambio, tiene sus niveles más altos entre los entrevistados con educación secundaria y disminuye tanto en niveles de educación superiores como en los inferiores a secundaria. Por nivel socioeconómico: Igualmente, los porcentajes más altos de lectura de periódicos y revistas, de 67.4% y 73.0%, respectivamente, se dan entre los entrevistados de niveles socioeconómicos medio alto y alto, y decrecen gradualmente conforme el nivel socioeconómico disminuye. El mayor porcentaje de lectura de historietas, por su parte, se da entre los entrevistados de nivel socioeconómico medio y disminuye conforme el nivel decrece, así como en los estratos de niveles socioeconómicos medio alto y alto.

A nivel de región la lectura de periódicos tiene los índices más altos entre los entrevistados del Distrito Federal (55.6%) y el noroeste (52.2%) y los más bajos en el centro-occidente (37.9%) y el sur (35.5%); la de revistas tiene los porcentajes más altos en el Distrito Federal (52.9%) y el noreste (45.0%) y el más bajo en el sur (28.7%); en tanto que para las historietas el porcentaje más alto es el del Distrito Federal (19.7%) y el más bajo el del centro-occidente (7.7%). Por ciudad, la lectura de periódicos tiene el porcentaje más alto en la zona metropolitana de la ciudad de México (56.3%), en tanto que Guadalajara y Monterrey tienen niveles muy cercanos al

promedio nacional. La lectura de revistas tiene porcentajes altos tanto en la zona metropolitana de la ciudad de México (51.7%) como en Monterrey (49.7%), en tanto que Guadalajara registra cifras similares al promedio nacional; la lectura de historietas no muestra diferencias marcadas entre las tres ciudades, las cuales reportan cifras cercanas al promedio nacional.

Los periódicos que se reportan como más leídos, con poco más de la mitad de los entrevistados que leen el periódico, son los regionales, locales y de barrio (55.8%) y los nacionales (54.6%). Con índices menores se sitúan los deportivos (26.4%), los gratuitos (17.6%) y los culturales (15.1%). Alrededor de uno de cada 10 entrevistados declaró leer diario o varias veces a la semana los periódicos regionales, locales o de barrio (10.8%) y los periódicos nacionales (9.9%). La proporción es menor para periódicos deportivos (4.4%), gratuitos (2.4%) y otros. Las revistas que se reportan como más leídas, con poco más de la tercera parte de los entrevistados que leen estos materiales, son las de espectáculos (39.9%) y las femeninas (34.6%). Con índices menores se sitúan las de música (21.1%), información televisiva (21.0%), deportes (19.6%) y las de cultura, arte y literatura (16.1%). Entre quienes declaran que leen revistas lo hacen en mayor proporción una vez a la semana: 6.1% lee con esta frecuencia revistas de espectáculos, 4.3% femeninas, 3.7% de deportes y 3.4% de música. Entre quienes leen revistas una o algunas veces al mes las femeninas aparecen en primer lugar con 4.9%, seguidas de las de espectáculos con 4.2% y las de jóvenes con 2.2%.

La lectura de historietas se da en menor medida diario o varias veces a la semana que con frecuencias de una vez a la semana, una vez al mes u ocasionalmente. Se leen en el siguiente orden: Cómicas, aventuras y eróticas

IV. La discusión sigue abierta

Lo anterior nos permite establecer un proceso que atraviesa al lector. En primer lugar porque el libro se configura como un medio de comunicación complejo

sujeto a diferentes circunstancias como la industria editorial, el contexto del lector, las formas de adquisición de la obra, las formas de acercamiento y abordaje al texto así como el contacto con otros medios y otras comunidades lectoras y no lectoras.

Si bien el tema de lectura y sentido se abordará en el capítulo V, me interesa abordar a manera de conclusión algunos elementos que se rescatan del texto de Fernando Escalante (2007) *A la sombra de los libros. Lectura, mercado y vida pública*. Obra en la cual el autor discute la lectura no como mero hábito familiar o escolar. Si bien las redes de socialización permiten a una persona volverse un mejor lector, jamás obligan ni condicionan en absoluto. La familia sirve como primer acercamiento al libro y su uso. La escuela modifica o establece parámetros de lectura: extensiva, intensiva, de rapidez, de comprensión, de clásicos, de los llamado “best sellers”, etc. Conforme la sociedad va adquiriendo criterios propios sus guías de lectura pasan de estos dos núcleos a las recomendaciones (como lo muestra las preferencias de elección de lecturas en México), a las de las críticas o reseñas, las cuales en nuestro país son escasas.

Así emerge otra tipo de figuras de autoridad que se dedican a establecer cánones de lecturas que permean más en lo académico que en la vida social cotidiana. Sin embargo ciertas minorías (clubes de lectores, alumnos universitarios, lectores en edad de jubilación, etc) aún buscan tales direcciones para leer. En la escuela existen diferentes formas de abordar la lectura directamente, las cuales ya se mencionaron en el apartado de enseñanza de la literatura en nuestros bachilleratos: *Formalismo, Grupo Bajtín, Sociología, Teoría de la recepción y los Estudios Culturales*. Cada una de ellas hace énfasis en algún aspecto comunicativo del modelo lector en tanto se homologa con el de la comunicación.

Por otra parte los estudios cuantitativos que han sido reducidos a encuestas muestran un panorama poco alentador en México: pocos lectores, libros leídos por diferentes motivos y con un amplio mercado lector cautivo en el ámbito escolar. Ello

no implica necesariamente la formación de lectores ávidos o habituados, pues si bien se puede leer en la escuela al graduarse puede bien no volverse a hacerlo. La lectura cautiva se concentra en la escuela por los libros de textos, los manuales, los resúmenes y los libros de compendios que se han vuelto material indispensable en cualquier escuela. Pero siempre hay dudas y cuestionamientos sobre la lectura: “Sobre los riesgos de la lectura se ha dicho casi todo. Nada tan perturbador como la posibilidad de que no sirva para nada, que no tenga consecuencias. ¿Y si leer, incluso leer todos los libros fuese prácticamente inútil? ¿Por qué importa la lectura?” (Escalante, 2007, p. 60)

En realidad estamos en un contexto en donde los diferentes medios de comunicación conviven pero es claro que hay grupos mediáticos que pueden imponer ciertas prácticas ligadas a figuras de fama. No sólo en México, sino como fenómeno mundial los conglomerados mediáticos reúnen medios electrónicos, medios impresos y audiovisuales en el cual pueden explotar un mismo producto cultural en diferentes niveles: libros, telenovelas, discos, sitios de internet y revistas. Ello implica un amplio margen de acción de estos conglomerados contra los cuales no puede competir ninguna casa editorial tradicional además del uso de ciertas “personalidades intelectuales” que legitiman el consumo de sus productos. Por ello desde el siglo XIX tal industria se desarrolle en una llamada crisis de lectura para denominar a un mercado estrecho que cuando se amplía se debe a fenómenos mediáticos más que a un creciente criterio de lectura de entretenimiento. Así se acota:

La imagen de los intelectuales, la manera como se piensan a sí mismos y la manera como los imagina la sociedad, ha cambiado: es un primer indicio, uno muy superficial, de que ha cambiado en general el lugar y la valoración de la cultura escrita (sobre todo en su relación con la cultura de la imagen). Tiene eso que ver con la abrumadora presencia de los medios audiovisuales, sin duda, pero también con las transformaciones en la vida pública, en la organización del trabajo académico y en la industria editorial. (Escalante, 2007, p. 26)

Aún así la política estatal parece obsesionada con el establecimiento de campañas sobre lectura similares a las que se hacen en otros países sudamericanos o anglosajones. Lo cual equivale a regalar libros, realizar ferias de libro y subsidiar a escritores o a críticos, así como a la edición estatal de ciertos libros que no llegarían a

las editoriales comerciales. Por lo cual la cantidad de bibliotecas y librerías ha aumentado en los últimos sexenios, sin embargo sigue sin llegar a las cifras por habitante recomendadas por instituciones como la UNESCO y la OCDE. Ello se refleja en las cifras de comprensión lectora que arrojan las pruebas de los organizacones ya mencionadas. Las bibliotecas no son usadas o carecen de los servicios que antes ofrecieron. Las librerías se mueven por estrategias mercadológicas y no están hechas para acaparar mayorías sino al público cautivo: lectores habituales, estudiantes, profesores, investigadores y profesionistas. Finalmente estos dos espacios: librerías y bibliotecas no generan lectores por sí mismas, sólo son formas materiales de acceder al libro pero ello no implica su lectura, sólo su acercamiento y a veces son el resultado de un consumo educativo no de un consumo por placer.

Pero quizá el problema más discutido es la competencia de la lectura frente a la televisión, fenómeno cultural que se no se había terminado de configurar cuando apareció en la vida mediática la Internet con todas sus posibilidades de escritura, lectura y visión que no habían ofrecido otros medios. Como ya se mencionó la experiencia mediática es siempre acumulativa y ello impacta en diferentes habilidades y capacidades. Los chicos se concentran menos, la lectura les aburre, no es atractiva y quizá los cifras en México confirmen estos dichos. Pues la percepción de los estudiosos se resume en:

La afición por la lectura no es sólo un problema de interés o “motivación”; hay quienes leen y quienes no leen, quienes leen más y menos, y eso depende de muchos factores: del tiempo, para empezar también del nivel de ingresos, de la escolaridad, de las redes de socialización y la estructura del mundo de vida; el acceso a los libros depende del capital cultural acumulado, de un conjunto de referentes, relaciones y prácticas cultas, todo lo cual significa que la lectura es una práctica social y no sólo un gusto (o un esfuerzo) personal. La intención democrática de las campañas de promoción de lectura no puede alterar nada o casi nada de eso; lo que si pueden conseguir (eso intentan, al menos) mediante el permanente elogio público de los libros es aumentar la distancia que los separa de la vida ordinaria, como objeto culto. (Escalante, 2007, p. 64)

Ahora bien no se trata de conocer EL canon entre los cánones de lectura, dirigidos por eruditos o académicos. Tampoco la solución es encontrar UN modelo entre los modelos de enseñanza de la literatura para acercar a los estudiantes a la

lectura y encarnarlos en este hábito para toda la vida. La solución tampoco es conocer EL número exacto de lectores y configurar de manera cuantitativa sus preferencias literarias o sus aspiraciones lectoras. La confiabilidad de los estudios en México implica una serie de encuestas en un país con una tradición lectora marginal en donde las élites académicas, burguesas e intelectuales son el mercado cautivo. Sin embargo las investigaciones cualitativas son escasas y se refieren más bien a preferencias de lectura, al gusto por ella o a la discusión sobre la crisis de las editoriales como si fueran problemas endémicos.

La conclusión final de este capítulo es que la lectura, como práctica, está vinculada a los entornos de los lectores; a sus formas de acercamiento aprendidas, heredadas o estudiadas y su configuración cuantitativa. México no es el único que adolece de estas características lectoras; la cuestión reside en replantear estrategias para invertir adecuadamente y crear políticas culturales que se preocupen más por generar lectores que por atrapar mercados cautivos cada ciclo escolar. Entender que las campañas impactan en percepciones y no necesariamente en conductas. Se trata de darle a la lectura el estatus de práctica democrática y no de minoría como hasta ahora se ha establecido. Si bien leer se asocia con una distinción social, leer es también una cualidad de ciudadanía y un derecho como ejercer un voto. Por ello es necesario que cualquiera pueda ser lector sin importar sus circunstancias ya sea que lo elija o no.

Capítulo III: Lectura en los adolescentes

Capítulo III: Lectura en los adolescentes

En los capítulos pasados se hizo un perfil histórico, sociológico e incluso biológico de la lectura, además se configuró la relación entre lectura e institución educativa como legitimadora de valor. Se explicaron los procesos de la lectura en el aula y su cronología de enseñanza a partir de varios enfoques. Se añadió también la explicación del perfil mexicano en cuanto a los diagnósticos cuantitativos de lectura, basados en los últimos datos de CONACULTA.

Este capítulo se centra en analizar la realidad definida a partir de los sujetos de estudio: los adolescentes. Para ello es necesario definir y aclarar los elementos que se conjugan en esta parte de la vida: mecanismos físicos, psicológicos, culturales, educativos. Además se insertarán conceptos que van ligados a la configuración de sus formas de lectura.

Pocos estudios culturales se centran en los adolescentes, la mayor parte estudia el perfil de niños y adultos lectores, pero, los adolescentes, al ser un grupo inestable emocionalmente y con características desdibujadas son menos susceptibles de estudios y encuestas. Un adolescente ¿lee?, ¿Cómo? ¿Qué? ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿De qué manera? Son las interrogantes que nos planteamos para trabajar en este capítulo.

La adolescencia se concibe como “el periodo evolutivo de transición entre la infancia y la etapa adulta; que implica cambios biológico, cognitivos y socio-emocionales”. (Santrock, 2003, p. 15) Dependiendo de los cambios y la cultura esta etapa ubica su inicio entre los 10 y 13 años y termina entre los 18 y 22. En nuestro contexto específico, el adolescente se ubica educativamente en la escuela secundaria y el bachillerato, aproximadamente entre la edad de 12 a 18 años. En este sentido nos interesa específicamente la segunda etapa de la adolescencia llamada “tardía” en la cual se refiere a la segunda mitad de la segunda década de vida, ubicándonos en la

educación preparatoria. En esta época suelen predominar los intereses profesionales, las citas románticas y la exploración de la identidad.

I. Configuración física del adolescente

En cuanto al desarrollo físico, el inicio de la adolescencia suceden cambios en el cuerpo con relación al crecimiento y a la preparación de los órganos reproductores. Todos los cambios físicos que surgen en este momento se relacionan con el funcionamiento de la hipófisis, la cual libera hormonas que, a través del torrente sanguíneo, llegan a todo el cuerpo. Estas hormonas actúan sobre los testículos y ovarios a fin de estimular la producción de hormonas sexuales, las cuales actúan de distinta forma en hombres y mujeres. En el caso de los varones, aparecen cambios en los genitales y en la producción de espermatozoides en los testículos. Mientras que en las mujeres, los estrógenos y la progesterona causan cambios físicos además de la maduración y liberación de óvulos –células sexuales femeninas- y la aparición de la menstruación.

Todos estos cambios aparecen en los primeros años de la adolescencia (11-14 años) aunque en los años posteriores, el cuerpo continúa sufriendo cambios. Enumeremos ahora los cambios más notorios en el aspecto físico, tanto en hombres como en mujeres.

Hombres:	Mujeres:
<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de estatura. • Ensanchamiento de espalda y hombros. • Disminución de grasa en el cuerpo. • Desarrollo de glándulas sebáceas (aparición de barros y espinillas) • Desarrollo de glándulas sudoríparas (olor más fuerte del sudor) • Enronquece la voz. • La piel del área genital se vuelve más oscura. • Aparición de vello en axilas, cara, pecho, piernas y pubis. • Crecimiento de testículos, próstata y pene. • Aparición de las primeras eyaculaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento de estatura. • Ensanchamiento de las caderas. • Acumulación de grasa en caderas y muslos. • Formación de la cintura. • Desarrollo de glándulas sebáceas (aparición de barros y espinillas) • Desarrollo de glándulas sudoríparas (olor más fuerte del sudor) • La voz se vuelve más fina. • Aparición de vello en axilas y pubis. • La piel de los pezones y área genital se vuelve más oscura. • Crecimiento de los labios mayores y menores, clítoris y vagina. • Aparición de la menstruación

Estos cambios se viven con incertidumbre y esta situación se relaciona con el sentimiento de confianza en sí mismo y en el entorno social.

II. El adolescente en diferentes contextos

El adolescente está inmerso en un círculo de relaciones; lo que podríamos llamar sus contextos. En primer lugar el adolescente proviene de una familia, la cual sea funcional o disfuncional impactará el desarrollo del adolescente. La familia puede estar integrada por dos padres y hermanos, o incluso presentarse la ausencia de ellos. En relación a ellos establecerá una situación de apego, conflicto o de divorcio.

Con respecto a los amigos, los adolescentes establecen lazos con amigos de su cercanía geográfica o de la escuela, o grupos con los cuales comparte intereses en ámbitos deportivos, culturales o sociales. Sin embargo la dinámica social es más bien limitada para ellos debido a las pocas posibilidades económicas o de decisión individual, es decir, los adolescentes no pueden decidir sin consultar a sus padres o tutores y tampoco cuentan con la capacidad económica para tomar la mayoría de las decisiones.

La escuela es otro contexto importante, debido a que impone, define, o acaso influye en la percepción que el adolescente tiene del mundo. Las materias que llevan, los profesores que las imparten, los compañeros que tienen, así como los recursos que tiene su alcance en estos centros explican algunas conductas. Ahí en la escuela confluyen el ámbito social, familiar y hasta cultural; ya sea para reforzar o a veces conflictuar los valores de varios círculos.

Así la cultura es otro los factores que afectan el desarrollo del adolescente. La socialización, las pautas de género, las reglas morales o sociales, el desarrollo de la sexualidad, el nivel de violencia, las modas, la construcción de instituciones y la relación con el ambiente definen la personalidad que el adolescente formará para su vida adulta. Por lo tanto lo que estos ámbitos influyan en el adolescentes alentarán varias conductas o creencias y censurarán otras tantas.

III. Desarrollo cognitivo y social

En cuanto a su desarrollo cognitivo, el niño va entrando al llamado “periodo de operaciones formales” (Santrock, 2003, p. 15) en el cual, el pensamiento lógico ilimitado va incrementándose hasta alcanzar su pleno desarrollo. El adolescente proviene de una etapa en el que, como niño, se apoyaba en objetos concretos; a partir de los 12 años, éstas se reemplazan por ideas o conceptos. El pensamiento formal es reversible e interno, así el adolescente desarrolla estrategias de pensamiento hipotético-deductivo; es capaz de manejar las hipótesis de manera simultánea y sucesiva y trabajar con una o varias de ellas al mismo tiempo, además de concebir hipótesis y preparar experiencias mentales para comprobarlas. En esta etapa formula definiciones, elabora conceptos y resuelve problemas; puede aplicar un razonamiento deductivo indicando las consecuencias de determinadas acciones realizadas sobre la realidad.

A través de esquemas formales, el adolescente representa su conocimiento como resultado de la interacción de la nueva información con la propia experiencia. El desarrollo del pensamiento formal en la adolescencia se produce de una forma diferente al desarrollo físico; como ya se dijo, el aspecto físico cambia en 3 ó 4 años, mientras que el intelectual, se lleva entre siete y ocho en una progresión irregular adquiriendo la capacidad de:

- ❖ Cuestionar la autoridad y las normas sociales.
 - ❖ Valorar diferentes soluciones posibles a un problema.
 - ❖ Prever las consecuencias de actos presentes.
 - ❖ Relacionar realidades concretas con reglas generales o abstractas.
 - ❖ Adquirir capacidad crítica.
 - ❖ Reflexionar sobre diferentes realidades posibles.
 - ❖ Pensar sistemáticamente acerca de las relaciones lógicas que confluyen en un problema.
 - ❖ Elaborar un punto de vista propio acerca del mundo.
-

- ❖ Considerar posibilidades para la toma de decisiones.
- ❖ Pensar en su propio código ético.
- ❖ Pensar en posibles metas a futuro.
- ❖ Desarrollar puntos de vista idealistas acerca de temas o cuestiones específicas.

Además su desarrollo lingüístico, durante esta etapa, el lenguaje continúa desarrollándose y ganando complejidad: mayor dominio de estructuras sintácticas, frases largas y oraciones complejas, aumento de vocabulario, elaboración de mensajes con contenido complejo.

El desarrollo del adolescente ha sido estudiado desde diferentes teorías, por ejemplo las *teorías psicoanalíticas, las cognitivas, las conductuales y socio cognitivas, las ecológicas contextuales*. En las primeras para entender verdaderamente al adolescente hay que ir al funcionamiento de su mente, la construcción de ciertos símbolos, y las experiencias tempranas con los padres. Específicamente las **teorías psiconalíticas** de Sigmund Freud sirven para analizar la mente al dividirla en el *yo*, el *ello* y el *super yo* donde se estudian los niveles del consciente y sus mecanismos de defensa. Se examina la sexualidad en cinco fases.³⁰ Erik Erickson establece otras fases relacionando la sexualidad con el carácter social para lo cual considera ocho estados³¹ que corresponden a diferentes edades en el ser humano.

Ambas teorías rescatan la importancia de las experiencias tempranas, la importancia de las relaciones familiares, la evolución de la personalidad y los cambios como constante e incluso en la vida adulta. Sin embargo, las críticas contra estas

³⁰ Fase oral, fase anal, fase fálica, fase de latencia y fase genital. En esta última fase podemos ubicar los adolescentes.

³¹ En orden ascendente serían: confianza versus desconfianza, autonomía versus vergüenza y duda; iniciativa versus culpa; laboriosidad versus inferioridad; identidad versus confusión de la identidad, intimidad versus aislamiento; productividad versus estancamiento e integridad versus desesperación. En este caso los adolescentes encontrarían en el estado de la identidad versus confusión de la identidad, etapa que abarca de los 10 a los 20 años.

teorías destacan el pesimismo sobre el ser humano, el énfasis en la sexualidad y la falta de rigor científico para las categorías.

Dentro de las **teorías cognitivas** encontramos la de Piaget, en el cual las personas construyen activamente su comprensión del mundo y pasan por cuatro estados³² de desarrollo cognitivo (Santrock, 2003: 31) dos procesos son la base: organización y adaptación. Una segunda teoría es la de Vygostky la cual sostiene que la evolución está marcada por el lenguaje en las relaciones sociales. Este autor señala la importancia del desarrollo cognitivo como inseparable de actividades sociales y culturales.

Básicamente estas dos teorías hacen énfasis en el pensamiento y la construcción activa de la comprensión así como la evolución de la mente y el procesamiento de la información sin embargo dejan de lado las variaciones individuales para el desarrollo del ser humano.

Las tareas **conductuales y sociocognitivas** estudian las experiencias en el ambiente y la importancia de los factores personales y cognitivos en el desarrollo del individuo. Skinner con su conductismo establece un parámetro de recompensas y castigos que moldean a la persona y la orientan hacia los logros mientras que en materias sociocognitivas consideran que el aprendizaje u observación toman en cuenta otros elementos como la autoestima, habilidades y planes. La ventaja estas teorías es el estudio del ambiente en el comportamiento, aunque hacen demasiado hincapié en determinantes ambientales y al individuo se le analizan de manera mecanicista.

Las **teorías ecológico-contextuales** de Urie Brofenbrenner (1917) estudia el microsistema en el cual se desarrolla el adolescente. Tal microsistema incluye a la

³² Estadio sensoriomotor, estado preoperacional, el estado de las operaciones concretas y finalmente el estado de las operaciones formales donde se puede ubicar al adolescente

familia, los compañeros, el colegio y el vecindario. A su vez se encuentra rodeado por un meso-sistema que son las relaciones o conexiones entre contextos. Hacia fuera existe un exosistema en donde se encuentran las experiencias con otros contextos. Un macro sistema, referido a la cultura, es el siguiente nivel en el cual se encuentra el individuo. En la última capa tenemos al cronosistema entendido como el conjunto de acontecimientos ambientales, es decir, las condiciones exo-históricas en las cuales nos iremos desarrollando a lo largo de nuestra vida. Estas teorías rescatan los diferentes niveles del contexto y las condiciones espacio-temporales a las que se ve sometido un adolescente, sin embargo se descuidan los procesos cognitivos y biológicos que puede experimentar. Finalmente los investigadores deciden que para entender al adolescente lo mejor es una teoría ecléctica en la cual se retoma de lo mejor de cada una de las teorías anteriores.

En el adolescente dos factores que modifican su aprendizaje son: la atención y la memoria. En cuanto a la primera se define como “concentración y focalización del esfuerzo mental [...] es selectiva y cambiante” (Santrock, 2003: 96). Lo anterior implica que el adolescente establece prioridades y selecciona según sus intereses y sus contextos. Por otra parte la memoria se concibe como la retención de la información a lo largo de un periodo temporal. Ésta a su vez se divide en la de corto plazo (máximo 30 segundos) o conocida como “memoria de trabajo” porque reúne datos y ayuda en la toma de decisiones, así como para entender diferentes códigos del lenguaje. Está, además, la “memoria a largo plazo”, en contraposición a la anterior, su capacidad de almacenar y retener en el tiempo es mucho más amplia.

Gran parte de los adolescentes se vuelven retraídos y rechazan la compañía de los adultos. Durante este periodo, es muy común que tiendan a convertir en problema su “desagradable” apariencia física y su poca habilidad para el deporte ocasionada por los cambios físicos que están sufriendo; en algunos casos, también magnifican su dificultad para relacionarse con jóvenes del sexo opuesto. Es muy común que el adolescente magnifique sus defectos y minimice sus cualidades o habilidades; también

puede estar absorbo en sí mismo y creer que es la única persona en el mundo que se siente así y, por supuesto, que nadie lo comprende; sus emociones a veces parecen exageradas y sus acciones son inconsistentes. Todas estas creencias contribuyen al sentimiento de soledad y aislamiento y afectan las relaciones del adolescente con su familia y amigos. Es normal que cambien repentinamente de estado emocional (felicidad-tristeza / sentirse inteligentes-estúpidos), que deseen ser tratados como niños y como adultos casi al mismo tiempo.

Otro aspecto importante para este abordaje es el de las relaciones sociales. Mientras que algunas teorías como la continuista enfatiza en el establecimiento y estabilidad de relaciones a largo plazo. Mientras que otras teorías señalan la ruptura de relaciones debido a las transiciones de la vida. Para el primer tipo de teorías, lo que genera una importancia significativa y la estabilidad de sus apegos, es la relación con los padres. Por su parte el segundo bloque hace hincapié en la importancia del cambio y del crecimiento en cuanto al factor social de las personas. Este factor: la sociabilidad, ayuda en el proceso de maduración, fundamental para seguirse relacionándose después de la adolescencia. Sin embargo, dicho proceso va ligado a las técnicas educativas que emplean los padres para formar a sus hijos.

Las diferentes técnicas educativas van desde un **estilo autoritario** en donde los padres castigan, restringen, limitan y controlan la vida de los adolescentes, se aprecian valores como el esfuerzo y el trabajo. El diálogo y el acuerdo están ausentes por lo cual a los adolescentes educados en este modelo son poco aptos socialmente. En el **estilo democrático** se busca la independencia del chico, dentro de ciertos límites. Los diálogos son incentivados por padres cariñosos. A diferencia del primero, este modelo motiva las habilidades sociales del adolescente. Cuando los padres son permisivos pueden asumir una modalidad indulgente o negligente que dependen de la injerencia en la vida de los adolescentes y de los resultados que se les exija, ambos repercuten en el autocontrol y la sociabilidad.

Un factor más que nos llama la atención es la conformidad en relación con la pertenencia a un grupo específico. Un grupo de “iguales” se conforma por personas de edad y madurez parecida. Así que esta variable y este tipo de grupos tienen que ver con lo que un adolescente hace y deja de hacer por presión de un grupo, ya sea una presión imaginaria o real. La conformidad puede detonar ciertas conductas en el chico, incluso puede asumir una actitud indiferente o de separación del grupo. Dicha actitud puede acarrear al adolescente la etiqueta de “popular, rechazado, antisocial o controvertido”, lo cual finalmente impactará en la aceptación con sus compañeros del grupo. En este sentido la amistad juega un papel importante pues permite el desarrollo de la intimidad o efecto, de la comparación social, la autoestima, el apoyo físico, a la estimulación y el compañerismo. El adolescente se mueve en este espectro compartiendo desde sus pensamientos más íntimos hasta las conductas sociales-grupales, típicas de su edad.

IV. Educación de los adolescentes

La educación de este grupo específico no radica en la promulgación de la educación pública del siglo XVIII, sino hasta la promulgación de leyes que los excluían de trabajo. Así los bachilleratos y secundarias adquirieron una mayor importancia social en el siglo XX donde al inicio se les preparaba en la definición de roles sociales y de género. Posteriormente se enfocaron en planes de estudio más integrales y hasta con cierta libertad en la cual los chicos elegían su educación al estilo de buffet o centro comercial (Cfr. Powell, Farrar y Cohen: 1985). Al estudiar estos grupos la idea de aislamiento social se reducía con la participación en diferentes grupos escolares. En Occidente básicamente la educación de los adolescentes se divide en dos institutos o centros de enseñanza: secundaria y bachillerato.

Las formas de aprendizajes se pueden dividir en:

Forma de aprendizaje	Características
Instrucción directa	El profesor dirige y controla el aprendizaje, las habilidades académicas son exigentes y se le pide al alumno óptimos resultados basados en un máximo de tiempo en tareas académicas.
Enfoque constructivista cognitivos	La importancia radica en la construcción activa del conocimiento y de la comprensión.
Enfoque constructivista sociales	A partir de la interrelación con otros se da una colaboración para construir y comprender el aprendizaje.

De acuerdo al *Carnegie Council on Adolescent Development* (1989) estableció ocho principios para la mejorar la educación de los adolescentes:

1. Crear comunidades de aprendizajes;
2. Enseñar un núcleo de conocimientos comunes,
3. Ofrecer a todos los estudiantes la oportunidad de tener éxito,
4. Conceder más poder a los profesores y directores de los centros;
5. Preparar a los profesores para que trabajen con los adolescentes;
6. Incrementar el rendimiento académico mejorando la salud y la forma física;
7. Implicar a las familias en la educación de los adolescentes y por último
8. Conectar los centros de enseñanza con la sociedad.

Asimismo recomienda comunidades poco numerosas, planes de estudios que abarquen el campo de las ciencias exactas, sociales, naturales y humanísticas y conectar los distintos bloques de conocimientos para que no entiendan la realidad de manera fragmentada.

El contexto de la educación también genera cambios en el adolescente en su forma de aprender, relacionarse y decidir. Pasan de ambientes controlados, limitados y autoritarios de los centros de educación básica a centros más abiertos, más democráticos y con una oferta más amplia de interacciones sociales. Otra variable que interviene en la educación de los adolescentes es el origen socioeconómico en donde hay estudios que relacionan la pobreza o escasez de recursos con resultados

académicos por debajo de las expectativas (Shade, Kelly y Oberg: 1997) Además de problemas asociados como la desnutrición, la carencia de recursos para los materiales de la escuela, la carencia de servicios de higiene, la incidencia en enfermedades. A la par, el origen étnico y cultural también incide en la aceptación y expectativas educativas de los adolescentes. En México este factor no es tan obvio como en Estados Unidos en donde los migrantes latinos, por ejemplo, presentan su candidatura en menor frecuencia que los anglosajones. Lo anterior también va ligado al tema del racismo que puede darse con respecto a grupos étnicos o por color de tez (Spencer y Dornbusch, 1990).

El **rendimiento académico** es otra de las preocupaciones de este periodo. El adolescente oscila entre una motivación extrínseca a través de incentivos y una motivación intrínseca como la curiosidad, el desafío y el esfuerzo. En esta línea, los adolescentes que tienen posibilidades de elegir, obtienen mejores resultados. Así un adolescente que fracasa, en la escuela, verá modificada su autoestima. Las explicaciones para fracaso escolar, tienen que ver desde la falta de actitudes o esfuerzo hasta factores que lo rodean en la escuela. Los psicólogos educativos recomiendan, que para ayudar a estos estudiantes, hay que concentrarse la tarea más que en el fracaso, revisar el proceso y el valor dado. Otra posible solución es motivarlos al logro que evitará una actitud negativa con el proceso de aprendizaje y generará menor ansiedad, por lo tanto menos miedo y menos aprensión.

El **fracaso escolar**, en donde las expectativas son bajas y el esfuerzo es mínimo, hace que los adolescentes evite la tarea, finjan el esfuerzo, pospongan las actividades, se fijen metas inalcanzables o se escudan en la ansiedad. Para evitar esto se recomienda: proponer trabajos interesantes que despierta su curiosidad; establecer un sistema de recompensas más democrático; ayudar a los adolescentes a fijarse metas reales; hacerlos enorgullecerse su esfuerzo y promover una evolución positiva de sí mismo.

El **desarrollo vocacional** también se empieza construir en la adolescencia. Varias teorías establecen que el adolescente va construyendo evolutivamente su decisión. Ya sea a través de un imagen idealizada; ya sea a través de un auto concepto o a través de una personalidad³³. Hasta ahora estas teorías han recibido críticas por parecer demasiado simples o carentes de datos concretos.

V. **Ámbito cultural**

En el ámbito cultural, entendido como el sistema de creencias, pautas de comportamiento y normas de un grupo social que se transmiten de manera generacional, los adolescentes se comportan de acuerdo a un sistema de valores y guías de comportamientos. Los conflictos son más comunes en relación al enfrentamientos de marcos referenciales significativamente diferentes. Además como adolescentes es más fácil moverse en diferentes sistemas de creencias, cambiarlos y modificarlos con mayor facilidad que los adultos. Sin embargo los estudios en este campo son pocos y concentrados en la cultura occidental con jóvenes de origen blanco y de género masculino. Aunque se menciona que los mexicanos no son de valores individualistas, sino que comparten el carácter grupal de ciertas culturas orientales como la china, japonesa o hindú.

En cuanto a los medios de comunicación, evidentemente el lazo más fuerte de los adolescentes es con la televisión. Para Arnett (1991) los adolescentes usan los medios para entretenerse, informarse, buscar sensaciones, descargar el estrés, exponerse a modelos de comportamiento sexual e identificar la cultura adolescente. Aunque para nuestra investigación y dado el contexto³⁴ el uso de la televisión se ve desplazado por el uso de computadora, reproductores de música y teléfonos celulares. El internet se sitúa entre las preferencias para chatear, usar el correo electrónico, buscar información o “bajar” música, videojuegos y programas.

³³ Holland establece seis tipos de personalidad: realista, investigador, social, convencional, emprendedor y artístico.

³⁴ Chicos de clase media alta con niveles adquisitivos por arriba de la media que cuentan en promedio con una lap top, un celular y un reproductor de música.

En Estados Unidos y México existe la creencia de una deficiencia académica, ligada a las horas que se ve la televisión pues aparentemente se disminuye el tiempo dedicado a la lectura. Se cree que aumentan los problemas de obesidad, se va minando el espíritu crítico ante la realidad, y se promueven ciertos estereotipos sobre grupos étnicos o géneros, violencia³⁵. Pero la televisión también les proporciona un beneficio: la diversidad en los puntos de vista sobre diferentes temas que de otro modo no tendrían contacto. (Clifford, Gunter y Mcleer, 1995) La posibilidad de diversificar su mundo les da otra visión de vida que hace que los modelos sean más heterogéneos. Asimismo el hecho de ver programas educativos incide de manera poitiva en algunas calificaciones académicas.

En cuanto a la música, podemos considerarla como un campo de consumo muy especial para los adolescentes, puesto que satisface necesidades de pertenencia e identificación. La música es usada como una forma de acompañamiento y signo de identidad. Incluso la afinidad hacia ciertos tipos de música ha provocado la asociación hacia ciertas actitudes como el riesgo, la violencia y crítica.

VI. Desarrollo de la identidad

En cuanto al desarrollo emocional, el adolescente tiene una gran necesidad de reconocimiento por parte de los otros, necesita ver reconocida y aceptada su identidad por las personas que son significativas para él; atraviesa por un momento de búsqueda y consecución de la identidad personal; se concibe a sí mismo desde la óptica de la percepción que los otros tienen de él y se compara con ellos; estos juicios tienen connotaciones afectivas que dan lugar a una conciencia de identidad exaltada o dolorosa, nunca neutra. El auto concepto es el elemento central para el adolescente e involucra elementos corporales, psíquicos, sociales y morales.

³⁵ Sobre el tema de la violencia y televisión, el adolescente puede seguir tres patrones: detonar comportamientos agresivos, insensibilizarse ante ella o genera miedo ante la posibilidad de ser víctima (Federman, 1997)

El adolescente construye su identidad basado en la comprensión de sí mismo, es decir en su propia representación, a veces abstracta, a veces ideal. El adolescente este en la tapa de un “yo barométrico” (Rosenberg, 1979) esto implica una serie de cambios e inestabilidad que llega hasta la juventud. A medida que avanza el adolescente va entendiendo las características reales de su personalidad y va dejando de lado el “yo ideal”. Entiende que su proceso de construcción personal no sólo tiene que ver con el tipo de persona en la que puede convertirse, también con aquello en lo que no desea volverse, de ahí la importancia de los modelos a seguir. Otro aspecto importante es la comparación social, la cual ayudan a los adolescentes a ubicarse socialmente. Asimismo la introspección que le permite comprenderse a sí mismos y generar mecanismos de autoprotección.

James Marcia (1996) señala que la adolescencia se entiende mejor si se divide en tres fases: inicial (deconstrucción), intermedia (reconstrucción) y tardía (consolidación). Es decir inicialmente el adolescente enfrenta sus propias descripciones contradictorias, después intenta resolver las contradicciones y al final desarrollan una idea del “yo” más integrada (identidad). (Citado por Santrock, 2003: 249) dentro de este proceso, el adolescente va construyendo una dimensión del valor, la autoestima. Dicho aspecto tiene que ver con el ámbito académico, deportivo, social, físico, profesional.

Hoy se sabe que los adolescentes con alta autoestima crecieron en entornos donde se les brindaba afecto, se preocupaban por ellos, existía armonía el hogar, participaban en actividades familiares; generalmente los padres disponían de tiempo para ellos, se establecía normas claras y justas, que se cumplían; y había límites claramente establecidos.

La identidad del adolescente también está dada por la necesidad experimentarse tanto límites, como diversas posibilidades que tiene que ver con la profesión, la ideología, la religión, las relaciones sociales, la sexualidad, la pertenencia

a un pueblo, la imagen corporal y los intereses culturales. En este sentido, la construcción de la identidad puede generar periodos de crisis, entendida éstas, como un debate entre diferentes posibilidades. Es aquí donde la adolescente debe decidir y comprometerse en ciertos aspectos de su vida. No todos los adolescentes sufren crisis a la misma edad o en el mismo contexto, hay quienes logran comprometerse, hay quienes no superan las crisis e incluso hay quienes no la sufren. En ese proceso los padres son una influencia importante para ubicar al adolescente en los contextos en los cuales se desarrollará. Estos tienen que ver con la cultura, la etnia, el sexo.

VII. Acercamiento a la lectura

Ahora bien, los adolescente, inmersos en los contextos ya señalados, con las características ya definidas se enfrentan a diferentes prácticas. La lectura en tanto un enfrentamiento a la realidad les permite construir una conciencia, compartir una visión del mundo con los otros, interactuar de acuerdo a ciertos esquemas y bajo códigos sociales y culturales como el lenguaje y el género.

Michèle Petit (1999), estudiosa francesa de la práctica de la lectura explica que la finalidad de la lectura, es: tener acceso al saber, apropiarse de la lengua, construirse uno mismo, “ver” otros lugares y otros tiempos, conjugar la pertenencia a diferentes culturas, crear círculos de pertenencia más amplios y perder el miedo a la interioridad. Especifica además:

No obstante, la relación con la lectura, más allá de la estructura psíquica o del perfil homeopático de cada uno de ustedes, es en gran parte cuestión de familias, como ustedes bien lo saben. Varias investigaciones han hablado de la importancia de la familiaridad temprana con los libros, de su presencia física en el hogar, de su manipulación, para que un niño se convierta más tarde en un lector. También han mencionado la importancia de ver adultos que leen. Igualmente la importancia de los intercambios relacionados con los libros, y en particular de las lecturas en voz alta en los gestos de ternura, las inflexiones de la voz que se mezclan con las palabras [...] En Francia, los niños cuya madre les ha contado una historia cada noche tienen dos veces más posibilidades de convertirse en lectores asiduos que los que prácticamente nunca escucharon una. (Petit, 1999, p. 146).

En estos mismos estudios, Francia admite que la educación en preparatoria aleja a los chicos de la lectura, pues las lecturas suben de nivel y el alejamiento se da con mayor facilidad, sobre todo en materias como filosofía.

Así el adolescente es parte, no sólo del sistema educativo, es a la vez, parte de una audiencia mediática ya sea en formas individuales como la que propone ciertos tipos de lectura. Como receptor mediatiza (Orozco: 1996) a través de su condición individual, situacional, institucional y tecnológica. Por ello es importante hacer explícito un factor que incide directamente en la forma que un adolescente configura su mundo. Para ello recurriremos a Bourdieu y sus conceptos sobre habitus *Habitus, campo y capital cultural*.

Bourdieu, sociólogo francés del siglo pasado, introdujo a su disciplina una serie de conceptos que explican las disposiciones de los individuos en las culturas, tanto a nivel de comportamiento como marco de referencia en distintos campos y contextos. Por lo cual podemos ubicar al adolescente como un individuo en formación que deviene a través de procesos familiares y sociales. Por ello es determinante relacionarlo con el concepto de habitus.

Cabe aclarar que por “habitus” se entiende, en un sentido más preciso, profundo y determinante que el mero hábito, así que el autor lo concibe como:

Sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1991)

El habitus es un modo de desplazarnos en nuestro tiempo y espacio. Es la interiorización de la cultura primero a través de una familia, luego de la escuela y se reafirma con nuestro paso por la sociedad. Las prácticas que engendra son mutuamente comprensibles que otorgan sentido a un mundo. Los habitus se engendran en los individuos como disposiciones duraderas que constituyen el principio de su acción, es decir es generador de estrategias que se nos aparecen como “normales” y llenas de sentido. Se encarna en el cuerpo bajo la forma de disposiciones

permanentes “se refiere a algo histórico, ligado a la historia individual, que se inscribe en un modo de pensamiento genético”.

De tal modo que aprendemos a objetivar el mundo. Aprehendemos la realidad a través de estas estructuras estructurantes. Es la historia, nuestro pasado que se hace presente y nos otorga una serie de condiciones o capitales. Una especie de software mental que se materializa en el capital cultural. El capital objetivado se da a través de objetos como los libros, las obras de arte o los objetos que son parte de un ritual. El capital cultural también puede ser institucionalizado cuando lo avala una organización ya sea en forma de diplomas o certificados o también un capital incorporado en el habitus como esquema de percepción evaluación y acción.

Quizá su sinónimo sea una estructura mental, o valores que permiten jugar en un campo. Son aquellas normas objetivas que se interiorizan en lo subjetivo y se expresan en lo corporal. Los campos de acuerdo con Bourdieu son los “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias: son espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital) capaces de conferir poder a quien los posee. Los campos tienen a veces como estados patológicos, con los aparatos, en el sentido de la lucha ideológica por lo que se le ataca a Bourdieu de contrarrestar la aportación gramsciana de la conciencia. Se podría considerar el habitus de clase (o de grupo) cuando las relaciones interpersonales son sólo en apariencia de individuo a individuo, y a veces marca las distancias entre la escala social, ya sea a través del gusto o del capital cultural. Es decir, el habitus es al mismo tiempo individual y colectivo, producto del trabajo de inculcación.

Así el habitus es aquello que nos hace formar parte de la sociedad, una programación compleja no determinante que nos estructura la cultura para poder desplazarnos a través de los diferentes campos e ir acumulando cierto capital pese a la ideología del sistema y en convivencia con uno mismo y los otros.

En el sentido de habitus podemos definir una serie de estructuras que permiten la construcción de los lectores. Es preciso señalar que las condiciones de estos personajes son determinantes para que se acerquen a la lectura. Sin duda el gusto juega un papel importante. Porque la enseñanza de la literatura provee a los adolescentes un cúmulo de conocimientos mínimos para la interpretación artística de la obra. Los campos en los cuales se pretende estudiar esta investigación son tres: el social inmediato del adolescente, el familiar y el académico. Cada uno con sus reglas en donde el capital cultural entra en juego para manifestar una serie de competencias que otorgan cierta posición social sobre otros de los participantes.

El capital cultural, el cual, juega un papel importante en la configuración de las respuestas de los ensayos literarios de los alumnos es el principal recurso para competir por una buena calificación. Aunque no todo este capital proviene de lo leído. Es también pertinente aclarar que lo obtenido en otros medios y en otras lecturas mediáticas ayuda a conformar un marco de conocimientos que ayuda a los alumnos a desarrollarse en otros campos además del académico.

De cierta manera, aquellos adolescentes cuyos hábitos los ubican como “buenos lectores” son buscados por sus compañeros y recurren a la oralidad para tener conocimiento de las historias leídas en la clase de literatura. Sin embargo no basta con el argumento, puesto que los exámenes van en un sentido analítico de las obras, desde una perspectiva estructuralista y hermenéutica.

Por lo tanto, el habitus, que les permite desenvolverse en el campo académico, ubica este capital de conocimientos como su principal arma de juego en busca de calificaciones sobresalientes, y por ende, aquellos adolescentes con estructuras familiares más coherentes. En este orden de lectura se sentirán menos fastidiados al llevar a cabo la lectura literaria de un corte clásico.

Ahora, los planteamientos serían: ¿Cuáles son los elementos de un *habitus* familiar de un buen lector?, ¿Cuáles son los elementos de un *habitus* escolar de un buen lector?. ¿Qué exige un campo académico de un lector “suficiente”? ¿Cómo funciona el conocimiento literario como capital en un grupo social integrado por adolescentes? Preguntas que se tratarán de contestar en capítulos subsecuentes.

En conclusión, en este capítulo se configuró el concepto de adolescencia, en el cual convergen elementos físicos, cognitivos, emocionales, sociales y psicológicos. Además se agregó los conceptos de *habitus*, *campo* y *capital cultura* para entender al adolescente como parte de un *corpus* no sólo social sino también cultura y donde la aprehensión del mundo genera pautas de comportamiento y de comprensión, a veces, a partir de la lectura. Los adolescentes se configuran como seres en constante disyuntiva y con menores ventajas que los adultos, con problemas de identidad y susceptibilidad del entorno. Aun así, son seres complejos que luchan en diferentes campos por obtener cierto capital cultural, por diferentes razones igualmente válidas. Estas luchas están definidas por un *habitus* que han conformado: familia, escuela, amigos y medios a los cuales se han expuesto. Todo ello genera conductas ejemplares o censurables, y la lectura no deja de ser parte de estos comportamientos.

Capítulo IV: La institución a estudiar

Capítulo IV: La institución a estudiar

Las instituciones son proyecciones de los deseos y motivaciones humanas. Al mismo tiempo los integrantes de una institución comienzan a elaborar discursos propios que permiten por un lado la creación de una identidad colectiva; por otro, la diferenciación frente a otros grupos. En el caso de la comunicación organizacional se establece que ha de difundirse la misión y visión de una organización, que es necesario que los miembros sean capaces de conocer y reconocer los principios y perfiles que se buscan al interior del organismo y como proyección del mismo.

Es innegable, dados los contextos, que las instituciones cambian aunque mantengan su esencia. Las relaciones con la comunidad, las propias relaciones entre los miembros, los valores y los símbolos que la misma crea, promueve o cambia hacen de ella un ente evolutivo. La socialización motiva el cambio y la identidad. Así pues es necesario hacer un análisis de la institución que se estudia y de los procesos que engloba que son pertinentes para el estudio de la lectura literaria de los adolescentes.

A continuación se lleva a cabo un recuento del **Sistema Tec** como institución y sus formas de operación que son importantes para el estudio de esta tesis. Enseguida se perfila la función y trabajo del bachillerato en relación al sistema. En la tercera parte se realiza un análisis evolutivo de los cambios de materia que se han ido dando en el área de literatura de la preparatoria y se establecen ciertos aprendizajes de la academia producto del diálogo, la experiencia y los propios resultados de los alumnos.

I. El sistema ITESM

El sistema que forma el *Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey* (ITESM) es una institución multicampus fundada en 1943, a instancias del empresario Eugenio Garza Sada en la ciudad de Monterrey, Nuevo León. Es una institución educativa de carácter privado. Desde su fundación el gobierno mexicano la reconoce como “Escuela libre universitaria”.

Actualmente el sistema está integrado por 33 campus distribuidos en las ciudades más importantes del país, imparte tres modalidades de bachillerato y 54 carreras profesionales y otras 35 de carreras con carácter internacional. En el sistema de graduados cuenta con 46 programas de maestría y 10 de doctorado. El sistema Tec de Monterrey incluye la modalidad *Universidad Virtual* que se fundó en 1989. Además auspicia la *Universidad TecMilenio* y a partir del 2004 imparte el bachillerato a distancia por medio de internet en su sistema *Prepanet*. Desde 1950, el Tecnológico de Monterrey es acreditado por la *Southern Association of Colleges and Schools*, de Estados Unidos (SACS).

La institución tenía hasta el 2009: 91, 417 alumnos, de los cuales 24, 570 están en programas de bachillerato, 54,964 en estudios profesionales y 12,883 en posgrados. Aproximadamente el 47% de los alumnos están inscritos en un programa de becas o apoyo financiero. De los 8,804 profesores el 29% son de planta y el 71% de cátedra.

En el año 2011 sufrió la última modificación tras la renuncia del rector por más de 25 años: Dr. Rafael Rangel Sostmann. La institución se dividió en cuatro secciones, cada una con un rector: el Tecnológico de Monterrey, la Universidad TecMilenio, la Universidad Virtual y los Institutos y Centros Médicos. El impacto para Campus Toluca ha sido dejar de pertenecer a la rectoría zona centro y junto al Campus Estado de México ser parte de la rectoría zona metropolitana del DF, con los campus Ciudad de México y Santa Fe.

II. Los principios y filosofía de la institución

Los *principios* del Sistema Tec se adhieren al compromiso de la institución con los integrantes y la comunidad. Impulsa la innovación, la creatividad, el uso de la tecnología y el desarrollo emprendedor. La institución promueve la participación ciudadana y el estado de derecho, la responsabilidad social, el desarrollo sostenible.

La igualdad de oportunidades es otro de los principios del sistema, por ello el impulso a los programas de becas. Existe la libertad académica en coherencia con los valores de la institución. El instituto se apega al derecho de propiedad intelectual y libertad de expresión. Hay una apertura al debate de los temas actuales, se reconoce el derecho de asociación, el compromiso a la formación integral de los estudiantes, el desarrollo permanente de profesores y empleados. Se impulsa la participación y retroalimentación para el mejoramiento de la propia institución. Así como la sustentabilidad económica.

La *filosofía* educativa incluye aspectos de la ciencia y la tecnología que inciden en la formación de los estudiantes, así como la inclusión de la ética en todos los planes de estudio a partir del 2005. Además se impulsa el reconocimiento de la responsabilidad ciudadana, el liderazgo y la cultura emprendedora, la apertura a otras culturas y la diversidad de intereses.

La educación del Sistema Tec enfatiza el aprendizaje activo, el uso de plataformas de información y comunicación, las experiencias cocurriculares y la constante evaluación de planes de estudio³⁶, las técnicas didácticas, las tecnologías usadas, los acervos de las bibliotecas y otros proyectos vinculados al sistema.

III. La misión y visión del ITESM

El Tec de Monterrey desde 1985 ha difundido la *misión* de la institución. En aquella primera misión la idea central era “Formar profesionales y posgraduados, con niveles de excelencia en el campo de su especialidad”. A partir de esa fecha se ha revisado cada diez años. En el 2005 la misión cambió el enfoque “[...] formar personas comprometidas con el desarrollo de su comunidad para mejorarla en lo social, en lo económico y en lo político, y que sean competitivas internacionalmente en su área de

³⁶ Se revisan cada 5 años.

conocimiento. [...]". La misión hacia el 2015 se declaró como vigente a partir del 2006 y señala lo siguiente:

Es misión del Tecnológico de Monterrey formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística y competitivas internacionalmente en su campo profesional, que al mismo tiempo sean ciudadanos comprometidos con el desarrollo económico, político, social y cultural de su comunidad y con el uso sostenible de los recursos naturales. ³⁷ (ITESM, 2009, página oficial en la web)

Además se declaró a la par la visión del sistema, también con vistas al 2015:

En el año 2015, el Tecnológico de Monterrey será la institución educativa más reconocida de América Latina por el liderazgo de sus egresados en los sectores privado, público y social; y por la investigación y desarrollo tecnológico que realiza para impulsar la economía basada en el conocimiento, generar modelos de gestión e incubación de empresas, colaborar en el mejoramiento de la administración pública y las políticas públicas, y crear modelos y sistemas innovadores para el desarrollo sostenible de la comunidad. (ITESM, 2009, página oficial en la web)

IV. Perfil del estudiante de bachillerato

A partir de la misión y visión del sistema se han destacado los valores, actitudes y habilidades que se esperan del alumno del ITESM y que se enlistan a continuación:

- Compromiso con los principios, la visión, la misión, las políticas y las normas del Tecnológico de Monterrey.
- Comportamiento fundamentado en la ética.
- Respeto a las personas y actitud de tolerancia a la diversidad.
- Responsabilidad ciudadana y sensibilidad a la realidad social.
- Solidaridad y espíritu de servicio.
- Espíritu de superación.
- Cultura de trabajo y de exigencia.
- Trabajo colaborativo.
- Evaluación de los cambios y adaptación inteligente a ellos.
- Capacidad de adoptar, aprovechar y asumir las innovaciones tecnológicas.
- Aprecio y cuidado de su salud.

³⁷ La misión busca además: Promover la competitividad internacional de las empresas con base en el conocimiento, la innovación, el desarrollo tecnológico y el desarrollo sostenible. Desarrollar modelos de gestión de empresas para competir en una economía globalizada. Crear, implantar y transferir modelos y redes de incubadoras para contribuir a la generación de empresas. Colaborar en la profesionalización de la administración pública; y analizar y plantear políticas públicas para el desarrollo del país. Contribuir al desarrollo sostenible de la comunidad con modelos y sistemas innovadores para mejorarla en lo educativo, social, económico y político.

- Identificación y vinculación con la Comunidad Tecnológica de Monterrey.

Específicamente en el nivel de bachillerato se pretende que el alumno reciba un plan integral de conocimientos científicos y humanísticos. Se persigue el desarrollo de habilidades emprendedoras, de liderazgo y de pensamiento creativo. Además de un aprecio por la diversidad cultural en un ambiente globalizado. Se da un seguimiento a la formación del alumno en áreas como, deportes, cultura, orientación profesional, desempeño académico y capacitación de los padres.

En todo el sistema se ofrecen tres modalidades de bachillerato que se cursan en tres años: bilingüe, bicultural (recientemente actualizado como “multicultural³⁸”) e internacional. En el primero se imparte el idioma inglés como materia obligatoria en 6 materias a lo largo del plan, además el alumno debe de cursar entre 4 y 10 materias de su plan en idioma inglés para reforzar sus habilidades. En el programa bicultural se admiten a alumnos con un alto nivel del idioma inglés (500 puntos TOEFL al menos) y se lleva al menos la mitad del plan en idioma inglés y se imparten materias sobre la lengua y cultura de países anglófonos.

En cuanto al *bachillerato internacional* es el programa más reciente pues es una adopción de un programa que coordina la *Organización de Bachillerato Internacional (OBI)*, y se imparte en diferentes países del mundo. La condición es que los alumnos son evaluados por la oficina internacional de la región (Argentina es la sede en el caso de Latinoamérica) Al final de su bachillerato, los alumnos realizan exámenes estandarizados en el nivel internacional³⁹. Es decir las calificaciones y certificado final lo evalúan fuera del sistema y el alumno recibe doble diploma: uno por parte del ITESM y otro por parte de la OBI

³⁸ El programa multicultural busca el dominio del inglés y el francés, por lo cual varias materias de ese plan ya se imparten en dichos idiomas.

³⁹ Los alumnos de este programa tienen acceso a contenidos de un contexto más global que los de los otros programas y la opción de elegir temas de estudio más específicos, en función de sus intereses personales.

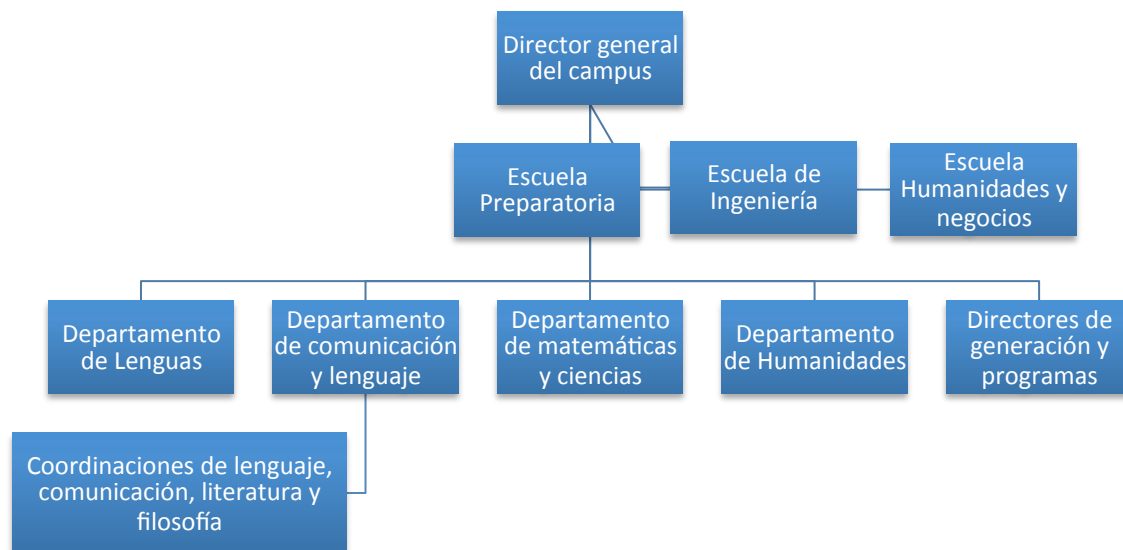
V. Organización del ITESM Campus Toluca

Específicamente en caso del campus Toluca, fue la décimo primera unidad en formar parte del Sistema ITESM. Inició operaciones el 9 de agosto de 1982. La asociación civil *Educación Superior y Promoción Cultural de Toluca A.C.*, presidida por el empresario Eduardo Monroy Cárdenas, aprobó y apoyó el proyecto iniciado en 1981. Se adquirió un terreno de 10 hectáreas en la delegación San Antonio Buenavista, en Toluca, Estado de México. Para 1999 ofrecía al menos 8 carreras profesionales, dos maestrías y dos programas de bachillerato. En ese mismo año inauguró su primera sede externa en la ciudad de Atlacomulco. En el 2004 abrió su segunda sede externa en la ciudad de Metepec. Actualmente se imparten tres programas de bachillerato, 18 carreras y al menos tres programas de maestría presencial y otros virtuales.

La organización del campus se integra de la siguiente manera:



Dentro de la escuela preparatoria se nombra un director que coordina las tres sedes: Toluca, Metepec y Atlacomulco. Cuando se efectuó el estudio estadístico, estos eran los puestos y departamentos del campus:



Aunque los puestos siguen iguales, algunos directores han cambiado. Sin embargo para los objetivos de la tesis no hay impacto de tales cambios. Evidentemente nos interesan las materias de literatura por ser donde podemos observar y analizar el material de lectura y su relación con los lectores. Asumimos que los estudiantes de bachillerato leen en otras materias e incluso material no escolar pero en el área de lengua y literatura hay una mayor declaración de prácticas lectoras así como de un control para su investigación.

VI. Trabajo de la academia

a. Nivel sistema y campus

A nivel sistema cada año se ofertan una serie de cursos de capacitación y en los descansos intersemestrales de verano e invierno se convocan a encuentros académicos a nivel sistema o rectorías.⁴⁰ Aproximadamente cada cinco años inician las revisiones de programas y se convocan juntas de academias por áreas: lenguaje, ciencias básicas, humanidades, inglés y de desarrollo humano. En estas reuniones se

⁴⁰ El sistema se divide en 7 rectorías regionales que permiten operar el sistema en general. Las rectorías se llaman de zona y agrupan a varios campus que comparten áreas geográficas: Zona Metropolitana de Monterrey, Zona metropolitana de la Ciudad de México, Zona Norte, Zona Centro, Zona Sur y Zona Occidente

acuerdan cambios y permanencia de temas. Específicamente para el área de lenguaje se establece la seriación de materias, los contenidos de cada una y las posibles líneas de lectura. En la última reunión llevada a cabo en el 2007, incluso se sugirieron listas de obras prescritas para cada materia. Además se acordó dar un enfoque que apunte al tipo de evaluaciones de tipo bachillerato internacional.

Estos acuerdos se toman entre directores de departamentos de todos los campus más la aprobación de algunos profesores de planta o cátedra con cierta experiencia. Más tarde estos acuerdos se llevan a los campus en reuniones extraordinarias para rediseñar las nuevas materias o los cambios de contenidos en materias preexistentes. A la par se realizan cada año encuentros académicos para discutir los resultados de la aplicación de los planes.

Los cursos de literatura siguen en todos los campus los mismos programas o temarios. Sin embargo cada campus determina la forma de enseñanza y los cambios en los tiempos dedicados a cada tema. Entre los años 1999 y 2002 se implementó el uso de plataformas educativas en internet que permitió la acreditación de los cursos. La primera plataforma fue *Lotus Notes* y la segunda y actual el sistema *Blackboard*. Es decir, cada profesor puede diseñar un curso en esta plataforma de aprendizaje que pasa por varios filtros en el campus, en la rectoría y en el sistema para su aprobación como curso válido. Una vez aprobado los cursos son publicados para que puedan ser adoptados por otros profesores en otros campus. La vicerrectoría académica que se encarga de estas certificaciones trabaja en coordinación con jefes de departamentos y coordinadores de rediseño en cada campus. Aunque cada nivel nombra a un coordinador por nivel: bachillerato, profesional y posgrado.

En el caso del trabajo de academia en el campus se llevan a cabo un par de juntas previas al inicio del semestre. Los profesores organizan el trabajo y cada quien se hace responsable de algún tema o actividad. Los exámenes parciales son departamentales y se elaboran con aportaciones de todos los miembros de la

academia. Así los temas y los tiempos son acuerdos previos y compromisos que el profesor establece con su coordinador y su departamento de adscripción.

En estas academias la autoridad máxima es del jefe de departamento, pero este mismo nombra a un coordinador por materia. El coordinador es generalmente el profesor de planta con más antigüedad, el profesor de cátedra con mayor experiencia o quien más grupos tiene a su cargo. El profesor-coordinador puede variar cada semestre o cada año. Las funciones del coordinador son: conjuntar las aportaciones de los profesores para los exámenes parciales, moderar las juntas, elaborar un reporte de resultados parciales y semestrales, organizar las ideas para los eventos e informar de cualquier acción administrativa que se relacione con el curso. Las juntas dentro del semestre son cada parcial o cada mes aproximadamente. Las reuniones duran alrededor de una hora y se toma una minuta que se envía a todos los miembros hayan o no asistido a la reunión. A la par, la dirección de preparatoria llama a juntas generales aproximadamente tres veces al semestre.

VII. Enseñanza de la literatura en el Campus Toluca

a. Antecedentes

La enseñanza de la literatura nace con la idea de la Ilustración de educar al pueblo. Con el discurso de los intelectuales era necesario el conocimiento de las bellas artes, entre ellas la literatura clásica. Pero a varios siglos de distancia es innegable que el establecimiento del canon occidental y la acumulación de diversas corrientes literarias, con lo que éstas implican, han generado una gran cantidad de información en torno a la literatura.

Si presuponemos el bachillerato como una etapa formativa del ser humano, es lógico que las materias ofrecidas en este nivel recuperen tanto lo humanístico, como lo natural y lo social para configurar al estudiante una visión más real y comprensiva del mundo. Es necesario entender, por ello, el tipo de chicos que recibimos en este nivel:

Los jóvenes prefieren el cine o la televisión, que identifican con la modernidad, con la velocidad, con la facilidad, a los libros; o prefieren la música o el deporte, que son placeres compartidos. "Los jóvenes ya no leen". [...] En Estado Unidos 80% de los niños no saben lo que significa leer en silencio. Esos niños no saben lo que es la experiencia tan particular que consiste en leer solo, en silencio. Por ello me parece que algunos añoran una lectura que permita delimitar, moldear, dormir a los jóvenes. En los medios de comunicación se oyen lamentaciones como "los jóvenes ya no leen", "hay que leer", o incluso "se debe amar la lectura". (Petit, 1999, p. 29).

La necesidad de acercar a los jóvenes a la literatura no es meramente un objetivo académico, tanto la época como las circunstancias de vida, urgen el conocimiento de saberes humanísticos. Esto se confirma con sólo aludir a los primeros renglones de la misión del Tec de Monterrey: *Formar personas íntegras, éticas, con una visión humanística...*⁴¹

Sin embargo la posibilidad de una educación humanística no es arbitraria de nuestra institución. La época en la cual vivimos exige elementos necesarios en la formación de los ciudadanos. Entre ellos la facultad de leer y no sólo como mera decodificación de signos; Tirzo acota:

Modernidad y lectura poseen relaciones firmes que las hacen presentes y hacen tomar nuevas formas en el contexto mexicano; si vivimos una forma peculiar de modernidad o modernidad tardía, también experimentamos la lectura de manera diferenciada. No como indica el modelo canónico, sino como lo demanda una vida llena de conflicto, sueños y nuevos retos. Si bien es cierto que la lectura se ha diversificado de tal forma que adopta múltiples rostros, lo que se mantiene como constante es proceso de interpretación. Leer es interpretar." (Tirzo, 2001, p. 23).

Por esto la preparatoria ha incluido desde hace más de una década las materias sobre literatura. Primero con *Análisis literario*, después con *Clásicos de la literatura* que se modificó para ser antecedente de la materia de *Literatura Moderna* y finalmente en los nuevos planes se sustituirán las materias por tres cursos de *Literatura comparada*: clásica, moderna y contemporánea.

Este apartado pretende ser un recuento centrado en cuatro cursos de literatura que parte del objetivo de la materia, el enfrentamiento a los contenidos, la experiencia con el uso de ciertas herramientas y las dinámicas aplicadas al trabajo de los alumnos;

⁴¹ Misión del Tec de Monterrey

así como sus resultados y la vinculación con materias subsecuentes. Al final existen una serie de aprendizajes que surgen de esta evolución docente.⁴²

b. Análisis literario.

En el año 2000, la materia de *Análisis literario* tenía como objetivo general que: “Al finalizar el curso el alumno comprendería el fenómeno literario contemporáneo como un camino que facilita la realidad de nuestro mundo. También conocería los diferentes conceptos o categorías de análisis que requiere el estudio de la obra literaria”.⁴³

Este objetivo nos llevó a enfatizar en el fenómeno literario como la esencia del curso. Se nutría el conocimiento general del alumno en torno a géneros literarios, conceptos y categorías de análisis sobre obras representativas.

La herramienta por excelencia a usar era una fusión entre el análisis estructural y una mínima interpretación por parte de los alumnos. Era una especie de receta que se aplicaba a la obra literaria para sacar de ella: tema, idea, narradores, personajes, espacios, tiempos y algo sobre el estilo. Como resultado el alumno podía enfrentarse a novelas, cuentos, obras de teatro o poesías clásicas y determinar sus generalidades.

Como dinámicas estaban los clásicos reportes de lectura y el trabajo en clase sobre cuentos y novelas cortas. Aquí la academia decidió incluir un proyecto que involucrara el proceso a la inversa. Se les pidió a los alumnos que escribieran textos narrativos dentro del esquema de literatura infantil. El proceso se llevó a cabo todo el semestre, pues acorde a las clases tradicionales donde el maestro exponía y los alumnos trabajaban, cada alumno escribió una historia, Se trabajaron las obras y los

⁴² Se incluye un cuadro (anexo 1) con el concentrado de las materias de literatura impartidas del año 2000 a la fecha en la Escuela Preparatoria del Campus Toluca.

⁴³ Los objetivos han sido tomados de los programas de la página del ITESM, como de los archivos propios del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Escuela Preparatoria del Campus Toluca.

alumnos también se encargaron de maquilar sus textos y darles diseño. De tal manera que su proyecto final consistiera en la realización de una feria del libro en donde cada grupo tendría que vender sus textos. Hasta ese momento se habían cumplido las expectativas iniciales de la academia, sin embargo no se consideró un proyecto viable anualmente, por cuestiones logísticas y de variedad. Con la entrada de nuevos planes en el 2002 la materia desapareció y nos enfocamos en la materia de *Clásicos de la literatura*.

c. Clásicos de la literatura

Esta materia era subsecuente de *Análisis literario* y tenía como objetivo en nuestros programas:

Que los alumnos entraran en contacto con la literatura clásica de todos los tiempos, mediante la lectura y el análisis de fragmentos u obras seleccionadas especialmente, y guiados por el profesor. Que descubrieran y compararan los valores que determinan el carácter clásico, universal e imperecedero de esos testimonios culturales; y que incrementaran sus capacidades de investigación, contextualización y visión profunda del hombre, su existencia, sus valores y sus percepciones sociales.

Si bien el primer problema al que nos enfrentamos fue la excesiva cantidad de información que se manejaba. Se pretendía que los alumnos conocieran desde las literaturas iniciáticas de la humanidad hasta la literatura del siglo XX. Esto resultaba en una importante acumulación de apuntes, superficialidad en el tratamiento de las corrientes literarias y una discusión académica sobre qué obras elegir y cuántas; de tal manera que fueran representativas para el curso.

Lo anterior enfatizó el deseo por renovar el programa y seleccionar temas. Lo cual se hizo con la modificación de planes del 2002. El programa recortó las literaturas orientales y comenzamos en Grecia para terminar en el siglo XVIII con el Romanticismo, pero con la idea de cubrir tres géneros y aplicar un cuarto: el ensayo. La aplicación de este escrito surgió de una necesidad actual y urgente de los alumnos y los académicos, así se constituyó en la herramienta literaria de gran importancia. Este trabajo se escribía en clase, a mano, en una sesión de una hora, previa al examen.

El alumno elegía uno de los cinco aspectos que el profesor proponía. De esta manera parte de la calificación parcial se dividió en examen y en ensayo. Práctica que hasta hoy mantiene la academia de literatura.

Conforme la materia avanzó se apreciaba la evolución de los alumnos, en término de habilidades de escritura y análisis. Su avance se apreciaba en términos de los tres ensayos que elaboraban. Pues mientras en el primer trabajo el alumno repetía la historia de la obra o su análisis se basaba en los apuntes; para el segundo colocaba juicios de valor que se relacionaba más con su apreciación del texto y para el tercer ensayo incluía una respuesta menos subjetiva y más analítica.

Sin embargo los apuntes seguían siendo un problema pues los alumnos no prestaban suficiente atención pues copiaban los acetatos o los esquemas hechos en el pizarrón. Así que discutimos en la academia la viabilidad de una manual de apuntes pues ningún libro cubría las expectativas del curso. Había textos que trataban los temas pero nosotros habíamos dividido el curso de tal manera que abordáramos la literatura desde los géneros más que desde las corrientes. Así creamos un curso en la plataforma en internet de *Blackboard*⁴⁴ que mantenía una estructura de cuatro módulos: dos para narrativa, uno para lírica y uno final para dramática. Esto facilitaba el trabajo en clase pues los alumnos subrayaban lo esencial y se prestaba el tiempo para discusiones o dinámicas más enriquecedoras. Al mismo tiempo, podían contestar exámenes en línea y entrar a foros de discusión sobre ciertos artículos polémicos en torno a la literatura.

Aunque el énfasis seguía siendo el conocimiento de al menos seis o siete movimientos literarios en tres géneros. Además de incluir al principio de cada género herramientas de análisis básico y su relación con los conceptos de “clásico”, “universalidad” y “vigencia”

⁴⁴ Software desarrollado para el aprendizaje en línea desarrollado en Estados Unidos y que se ha extendido a varias universidades en el mundo.

La herramienta que más nos ayudó evidentemente fueron los ensayos, pero en general eran escritos de tipo expositivo que enfatizaban en la contextualización y conocimiento que el alumno tenía del momento de la obra pues las preguntas eran del tipo “¿Por qué la *Divina Comedia* sirve de puente entre la Edad Media y el Renacimiento?”. Por esto también era necesario darles sesiones sobre la elaboración de ensayos. Esto contribuyó a la pesadez del curso en términos de contenido.

Las dinámicas que se empleaban para este curso eran: carteles que retomaban las premisas de obras grecolatinas, en ellos, los alumnos mezclaban la letra con la imagen para promover la lectura. Algo parecido a lo que hacen los carteles cinematográficos para promocionar las películas.

Otra dinámica fueron las *calaveras literarias* en torno a personajes, obras o movimientos literarios que se colocaban en las instalaciones, previo al *Día de Muertos*. Se incluyeron también las radionovelas o las video-novelas como adaptaciones de las obras que leían en el semestre. Finalmente la dinámica que aportaba mayor trabajo en equipo así como creatividad y análisis eran las maquetas o las puertas del infierno basados en la obra de Dante Alighieri. Las cuales se exponían para recrear el supuesto viaje de Dante por este inframundo.

Con la entrada de Literatura moderna y la supresión de Análisis literario y los cambios de planes de este año *Clásicos de la literatura* se recortó temáticamente y modificó el tratamiento para llevarlo a un plano comparativo.

d. Literatura Moderna

Era la materia que le continuaba a *Clásicos de la literatura* y tenía como objetivo que el alumno:

Conociera las características principales de esta época y de los movimientos literarios que surgen en ella. Asimismo, mediante la aplicación de las herramientas adquiridas en los cursos precedentes, analizara obras representativas de la narrativa, el teatro y la poesía de finales del

siglo XIX y del XX, tendrá una visión general de los intereses humanos de la época y la posibilidad de ejercitar su pensamiento crítico y su sensibilidad.

Cuando se rediseñó esta materia tomamos la misma base de clásicos, dividirla por géneros y cubrir por parciales. Los dos primeros dedicados a los seis movimientos, un tercero para lírica y uno final para dramática. Esto nos permitió una unificación a lo largo de un año. Cabe resaltar que académicamente nos sentimos con mayor posibilidad de profundizar en los temas de esta época. Además de la cercanía temporal y espacial dotaban a los alumnos de mayores herramientas de análisis. Sobretudo porque el cine se convirtió en un medio alternativo de consulta y referencia.

Las herramientas que permanecieron fueron los ensayos y los apuntes que también estaban en plataforma; pero ahora los alumnos podían comentar con mayor soltura las obras. Lo cual se apreciaba en los ensayos que elaboraban. Para esta materia se pidieron carteles, murales interpretativos y tuvimos una actividad conjunta con la cátedra de humanidades para la cual los alumnos realizaron carteles de determinados autores que vinieron al campus. La oferta de libros fue elegida basándose en las reseñas que llevaron a cabo los profesores. Los autores a su vez dialogaron con los alumnos a partir de la obra leída.

La materia también se prestaba para actividades más elaboradas por lo que se propuso el análisis de una obra en particular para todo el semestre y se fue dividiendo el análisis y las exposiciones por parciales, de tal manera que leyeran cuatro obras pero que presentaran una. Finalmente en semestres pasados, basándonos en las prácticas sobre lectura que se llevan a cabo en Francia, los alumnos llevaron un “diario de lectura”. Esta actividad se modificó con respecto a la original en tanto que los profesores dirigíamos las actividades del diario. Los alumnos escribían impresiones sobre la obra, redactaban nuevos finales, dibujaba a propósito de la obra o simplemente buscaban información adicional sobre la obra o el autor. En el caso de

lírca hicieron poemas dadaístas, *cadáveres exquisitos*⁴⁵ o incluso crearon una escena de teatro absurdo.

Los comentarios sobre el diario fueron favorecedores pues los alumnos sentían que aportaban algo a la obra y que podían mantener una opinión con respecto a ella. Al cabo de un semestre el diario reunió más de veinte textos, más de uno por semana y usando la literatura como pretexto para fomentar otras habilidades de escritura. Esta materia sin embargo, volverá a sufrir cambios a partir de la entrada de los nuevos planes que entrarían en vigor en el 2009.

e. Literatura comparada

Para tratar de establecer la experiencia sobre esta materia se ocupará del caso de *Bachillerato Internacional* y cómo se estudia a la literatura en este aspecto. Se hará antes una referencia al mismo tiempo lo que se espera de este primer curso de literatura en programa normal de preparatoria: “Al finalizar el curso, el alumno será capaz de utilizar los conocimientos lingüísticos y literarios previos para generar ensayos comparativos. El alumno conocerá las características de las corrientes literarias clásicas hasta el siglo XXI”.

Explicaremos un poco la materia de literatura en el *Bachillerato Internacional*. Primero se trabaja con un programa de obras seleccionadas a dos años. Esto permite que el alumno analice todos los géneros y al menos tres siglos en obras de su propio idioma o de otros, en un apartado de literatura mundial. La OBI contempla dos listas de obras de literatura, una por idiomas oficiales (inglés, español, francés, etc.) y otra para traducción de literatura mundial. Se piden cuatro trabajos: dos son presentaciones orales sobre una obra elegida, se elabora un ensayo comparativo a partir de dos obras, y un trabajo creativo. También mandan para su aplicación dos pruebas: un comentario y un análisis de un texto desconocido. Todos estos trabajos se

⁴⁵ Textos de origen surrealista que agrupaban las ideas espontáneas de varios autores en una sola obra.

envían a diferentes países de habla castellana, el campus no califica a sus alumnos, sino los evaluadores internacionales. Así la calificación de un alumno se conforma con las calificaciones de al menos 4 evaluadores.

En su caso los alumnos reciben un año de entrenamiento sobre corrientes y métodos de análisis literario. A partir del primer año del BI se inicia con las obras de literatura mundial, todo bajo un mismo eje temático. Luego vienen las seleccionadas libremente por el colegio, un tercer semestre para obras de los tres géneros y finalmente se eligen otro grupo de obras para analizar otro eje temático que servirá para su prueba final.

Este programa nos permite que sea la obra quien establezca los términos que habrán de usarse para su estudio. Por ejemplo para analizar *Rayuela* de Julio Cortázar partimos no sólo de la biografía del autor, sino de la época en la que fue escrita, la corriente literaria a la que pertenece, las características que comparte con otras obras del mismo autor, la cosmovisión planteada por el autor en su obra y las características propias de la obra y un análisis en tres niveles: de las ideas, de las estructuras y de los estilos.

Esto dota al alumno de una serie de herramientas que aborda de manera más o menos profunda en los ensayos escritos que duran el doble que los programas normales. Además el alumno discute con el profesor a partir de su propio análisis de la obra. Por lo que podemos señalar, que si bien el maestro guía a los alumnos, ellos son los que trabajan de manera directa con el texto para su posterior exposición. El alumno recibe pocas revisiones de parte del profesor y en el segundo ensayo que se envía, es un trabajo creativo como puede ser un pastiche que sugiere la continuación de un final o incluso un nuevo capítulo para una de las obras estudiadas. Esto implica que el alumno conoce el estilo de la obra a profundidad y es capaz de re-hacer parte del trabajo del autor.

En este sentido los alumnos que cursan este tipo de cursos salen con mayores habilidades de lectura y escritura, se apropian del texto para analizarlo, comentarlo y en su caso re-escribirlo. Los alumnos además han logrado excelentes calificaciones internacionales que los capacita para enfrentarse a una carrera universitaria pues su bachillerato contiene materias de nivel superior. Sin embargo para el profesor implica una mayor carga de trabajo y una educación más personalizada que con otro tipo de programas. Por ello esta materia costa de 5 horas a la semana, con un máximo de 25 alumnos. Se recomienda de dos a tres profesores por generación para mantener una continuidad en las obras estudiadas.

Este es el modelo bajo el cual se pretende establecer las nuevas revisiones a las materias de literatura, orientadas a un proceso más profundo pero al mismo tiempo más enriquecedor de las obras. Con una planeación a dos años que le brinde a los involucrados, obras representativas que hagan una diferencia en su vida a partir de una nueva percepción estética del fenómeno literario.

f. De los eventos especiales

Mención aparte merecen los eventos en los cuales se busca que la lectura sea llevada a otros planos de representación artística. Los más importantes son las festividades de *Día de Muertos* y *El día del libro*. En ambos casos los alumnos tienen una participación semestral y se busca que los alumnos, a partir de su lectura puedan llevar a cabo representaciones en carteles, altares o portadas de libros.

En el caso del *día de Muertos* se han realizado altares con respecto a novelas, a escritores mexicanos y a mitos de acuerdo a las lecturas previas de los alumnos. Se organizan los grupos y aquí los alumnos demuestran, mediante exposiciones orales para todo público, sus habilidades de lectura, escritura y expresión.

En el caso del día del libro se ha tratado de variar y elaborar campañas de lectura a partir de carteles u otro tipo de productos visuales que promueven el

acercamiento a las obras literarias de alumnos que no necesariamente estén cursando materias propias de la literatura.

Un caso especial son los variados homenajes a obras como la *Divina Comedia*, para la cual se han hecho maquetas y puertas que escenifican partes importantes de la obra. Estos productos son el resultado del análisis de la obra y la interpretación de alumno que decide cuáles elementos colocar y por qué. Así la lectura empieza a cobrar sentido y a definirse como otra forma de representación.

En los últimos semestres se incorporó el programa “citas textuales” que implicaba traer al salón de clases a un escritor contemporáneo que dialogara con los estudiantes sobre una novela previamente leída del propio autor. Esta actividad se mantuvo tres semestres pero se canceló debido a problemas de presupuestos y logística. Sin embargo los alumnos percibían la literatura con una visión presente en la actualidad y con un proceso más dinámico pues el concepto general de la literatura era asociado a la antigüedad y al aislamiento social de la obra literaria.

g. Sobre los resultados

La literatura es un camino no para crear mejores personas, pero quizá para hacer ciudadanos más críticos. Cuando un adolescente o un joven establece un vínculo con una obra que ha sido escrita en otro tiempo y en otras circunstancias históricas; genera una especie de diálogo. El diálogo es la posibilidad primera de “otredad” con ello la posibilidad de abrirse a otras circunstancias y empezar a comprenderlas. Más allá del papel, la memoria o la escritura, la lectura provee de estructuras de certidumbre, incluso si se lee sobre aquello que se desconoce. Asegura Petit: “Cuando alguien no ha tenido la suerte de disponer de libros en su casa, de ver leer a sus padres, de escucharlos relatar historias, las cosas pueden cambiar a partir de un encuentro.” (Petit, 2001, p. 25).

Los profesores ahora manejan una serie de aprendizajes que han derivado de las modificaciones anteriores y que marcan las pautas en la academia de literatura de la Escuela Preparatoria del Campus Toluca:

Se ha pasado de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un método de análisis como se hacía hace diez años, a traspasar información al alumno con los apuntes como hace cinco; a enseñarlos a analizar y ahora a comparar bajo ejes temáticos y donde alumnos y maestros convergemos en la obra.

Los profesores deben seguir implementando dinámicas que permitan no sólo captar la atención de los alumnos. Ir más allá de la retención de datos o de la reproducción de historias o apuntes para llegar a niveles de interpretación. Asimismo la literatura como materia debe ser guiada no por ledores sino por verdaderos lectores que hayan incorporado la lectura como una práctica social que sólo puede ser aceptada para la vida desde un sentido de placer más que como imposición. Es decir, el maestro será una especie de narrador que capture a los alumnos no con datos sino con discusiones.

Se debe tomar en cuenta que la lectura juega un papel fundamental no sólo para el área de la literatura sino para el bachillerato en general pues la lectura es un principio la asimilación de signos que nos llegan desde diversas industrias culturales.

Los alumnos a los que estamos enfrentando provienen de generaciones multimedia que si bien están alfabetizados no acceden a los libros como primera opción mediática. Esto implica que los nuevos lectores se forman desacralizando los textos; leyendo a solas, haciendo suyos los libros, primero con su nombre con subrayados, con dibujos. Proceso equiparable al uso del *zapping* de la televisión como forma de interacción. Es necesario incluir las tecnologías como el internet, las presentaciones en computadora, las películas, los programas de televisión, la música

y los audios, así como las campañas publicitarias, los impresos que son recursos necesarios para que el alumno integre la literatura a su consumo mediático.

Como señala Alessandro Barrico, la clave de la lectura literaria es hallar el sentido de la obra. Si los adolescentes no son capaces de entender lo que leen y vincularlo a su realidad inmediata la obra no modifica su percepción estética ni de la vida. Esto es lo que queremos lograr con las dinámicas. Pues la creación de sentido sólo se da a través de conceptos compartidos en una realidad. Si no somos capaces de discutir la vigencia de una obra en la actualidad con los alumnos y obtener nuevas miradas sobre ella, la literatura pierde su sentido porque entonces no se concibe como experiencia estética sino como memorización.

La lectura de libros que tiene para ellos (*los jóvenes*) ciertos atractivos particulares que la distinguen de otras formas de esparcimiento. A través de la lectura, aunque sea esporádica, (*se entiende que*) se encuentren mejor equipados para resistir cantidad de procesos de marginación. Se comprende que la lectura los ayude a construirse, a imaginar otros mundos posibles, a soñar, a encontrar un sentido, a encontrar movilidad en el tablero de la soledad. Estoy convencida de que la lectura puede ayudar a los jóvenes a ser un poco más sujetos de su propia vida, y no solamente objetos de discursos represivos o paternalistas. Y que puede constituir una especie de atajo que lleva de una intimidad un tanto rebelde a la ciudadanía. La lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento. Y no creo que esto sea específicamente francés. (Pétit, 1999: 26).

La gran recomendación es que es necesario concebir la literatura desde ejes temáticos haciendo alusión a los intereses y posibles motivaciones de cada generación; porque finalmente no puede existir literatura sin lectura, ni lectura sin escritura y viceversa. Para esto trataremos de entender la creación de sentido a partir de la lectura, en el siguiente capítulo.

Capítulo V: La construcción de sentido

Capítulo V: La construcción de sentido

*La lectura es tanto un medio para elaborar su subjetividad como un medio para acceder al conocimiento. Y no creo que esto sea específicamente francés.
Michele Petit*

En los capítulos pasados se estableció el concepto de lectura y sus aproximaciones biológicas, históricas, sociológicas, pedagógicas y literarias. Se analizaron las unidades de observación: los adolescentes. Además se hizo el estudio del ambiente en donde se estudiaría el caso. Este capítulo examinará una de las partes más complejas del estudio: la creación de sentido y la mediación de la literatura en la conciencia. Porque el sentido puede derivar como parte del lenguaje, pero no se agota en él. Más allá del contacto del lector con la obra hay una serie de pasos que se desencadenan, en diferentes niveles de profundidad, a veces con desigual efecto en los adolescentes que leen.

Mientras que algunos adolescentes sólo logran codificar los signos que leen, como un código aprendido, otros llegan a interpretaciones que establecen relaciones de genealogías literarias y afincan sus lazos en cuestiones contextuales y de conocimiento extendido. Estos últimos, probablemente, influidos por saberes particulares de habitus y representaciones sociales. Así lo acotan varios autores respecto a las implicaciones de los lectores:

[...] la línea fenomenológica y hermenéutica supone implícitamente una universalidad de leer. Por doquier y siempre, la lectura es pensada como un acto de mera intención e interpretación, un acto cuyas modalidades concretas no importan. Contra esa proyección de lectura a lo universal cabe poner de relieve que es una práctica de múltiples diferenciaciones, en función de las épocas, y los ambientes, y que el significado de un texto depende, también, de la manera en que es leído (en voz alta o de modo silencioso, en soledad, o en compañía, para su fuero interno o en la plaza pública, etc.) (Cavallo y Chartier, 1998, p. 424-5)

Las preguntas que dirigen este estudio son: ¿Cuál es la relación que establecen los adolescentes con la lectura? ¿Cómo generan el sentido o para qué lo usan? Sin embargo debemos cuestionarnos antes ¿Cómo lee un adolescente la literatura? Una respuesta obvia no es la mera obligación en el ámbito escolar, hay quienes realmente han anclado un gusto en la lectura desde su hogar o a veces en el encuentro fortuito. Por ello es primordial analizar qué es el sentido y cómo se construye en el lector; no

sólo en relación a la lectura sino como un proceso de conciencia que recrea un mundo interior en relación con el mundo exterior. Sin excluir la categoría de gusto como un elemento esencial de la lectura y separarlo tajantemente de la escuela.

Efectivamente los adolescentes perciben el entorno de manera diferente a los niños o a los adultos. Más allá de la percepción, opera un nivel de conciencia, en donde los procesos mentales son más elaborados, y donde el sentido deconstruye y sintetiza. El sentido, se convierte, en una forma de aprehendimiento de la realidad para obtener la información y transformar los estímulos o datos en ideas que pueden generar conceptos. En esta misma línea, la capacidad de un pensamiento abstracto es una forma compleja de almacenar información para determinadas funciones, a veces con un único goce estético o contemplativo. Es decir, en ocasiones, observamos, escuchamos o leemos por simple placer. Lo cual no debiera confundirlo con la categoría de habitus de Bourdieu, para equiparar sentido a estructuras estructurantes, más bien, lo segundo se incorpora en lo primero.

Así los objetivos que pretendemos alcanzar con el análisis del sentido se encaminan a descifrar o construir la manera en la cual los adolescentes de bachillerato hacen uso de la lectura literaria para generar una comprensión en diferentes campos. Nos interesa la manera en la cual recurren a valores y anécdotas, insertos en la literatura clásica, para hacer metáforas de su vida cotidiana. Lo cual nos lleva a investigar la forma en la cual la literatura se convierte en un *capital institucionalizado*⁴⁶ que funciona como socializador en la vida profesional. Además debemos incluir el uso de la oralidad, la cual los adolescentes ocupan para una mejor retención de las lecturas hechas o no. La oralidad no es un mero recurso de estas comunidades, pues la analizaremos como una forma de construir un tipo de pensamiento.

⁴⁶ Lo que Bourdieu ubicaba como títulos, reconocimientos y documentos que implican cierta distinción, sobre todo académica o formativa.

Por todo lo anterior, nos interesa descubrir el proceso para dar sentido y las formas en las cuales la codificación de estímulos externos (lecturas de diferentes medios) detonan éste en las personas y cómo se va transformando “**la** realidad” en “**una** realidad”. Partimos de una doble vertiente, el ser humano percibe con sus sentidos, pero interpreta de acuerdo a cierta programación mental llamada “cultura”. Ello implica que hay una parte “heredada” de un grupo social que otorga a la vez, una noción de pertenencia. A la vez, hay una parte “aprendida” que se da con el contacto social y las experiencias en diversas situaciones. Así se configuran seres humanos diferentes en sociedades homogéneas. Las relaciones establecidas a nivel mental, sobre conceptos, permiten una riqueza alimentada por diferentes estímulos sociales, culturales, físicos, psicológicos e incluso patológicos.

Si entendemos que la mente percibe y construye es indudable que no sólo existe una entrada de la percepción de la realidad exterior, sino que existen hay diferentes formas de recopilar o adquirir información. Más tarde esos datos se asocian como aprendizajes o proyecciones las cuales pueden basarse en la experiencia personal o colectiva. Las relaciones se pueden convertir en inferencias que el individuo comprueba o desecha tras la discusión o la recopilación de mayor información. Esto no implica que el individuo colecciona verdades, sólo que asume la información que parece veraz y por lo tanto le da facultades de evaluar y sintetizar mediante presunciones, generalizaciones o deducciones que generan patrones mentales. Estos procesos mentales generalmente se elaboran a partir del lenguaje y por eso el cuestionamiento sobre cómo la lectura afecta la conciencia de los lectores, pues en el pensamiento de algunos filósofos el mundo es una representación de conceptos y si no podemos conferir conceptos a las palabras, éstas pasan desapercibidas en nuestras lecturas y reflexiones.

Por lo cual cada vez que el individuo comprueba sus ideas, va generando patrones que le permiten certidumbre ontológica así como parámetros de comportamiento o expectativas. En esta línea, el arte se vuelve un proveedor de ideas y expectativas. Específicamente la literatura sintetiza modelos alusivos a lo humano, a su naturaleza,

sus valores y deseos; tales como: formas de comportamiento “probadas” que los lectores consumen, asumen, racionalizan o desechan por la cercanía situacional o espacio temporal que les plantea la obra o los personajes. Se sigue lo que el autor señala:

Una historia de las lecturas y de los lectores (populares o no) será pues, la de la historicidad del proceso de apropiación de los textos. Considera que el “mundo del texto” es un mundo de objetos o de formas cuyas estructuras y dispositivos y convenciones dan asiento y ponen límites a la producción de sentido. Considera asimismo que el “mundo de lector” está constituido por la “comunidad de interpretación” (según la expresión de Stanley Fish) a la cual pertenece, y que define un mismo conjunto de competencias, usos, códigos e intereses. De ahí la necesidad de una doble atención: a la materialidad de los objetos escritos y a los gestos de sujetos lectores. (Cavallo y Chartier, 1998, p. 425)

Por ello Stanley Fish (1982) enfatiza la pertenencia a las “comunidades de interpretación” como grupos que proveen a los lectores de estrategias previas para diseñar sus lecturas. Es decir, un adolescente que cursa la materia de literatura y está acostumbrado a cierto enfoque de enseñanza de la literatura, pondrá atención en esos rasgos particulares y no a otros que probablemente lo llevarían a otros niveles de análisis.

Igualmente la oralidad refuerza esas comunidades y por lo tanto a sus estrategias. Por ello consideramos que los adolescentes, que comparten un espacio académico, también pueden coincidir en las mismas *comunidades de interpretación* pues sus gustos, marcos de referencia y conocimientos son muy parecidos. Este aspecto se empata con la institucionalidad que Fish confiere a las comunidades de interpretación, pues sin ser formales, aluden a códigos comunes. Al ser parte de grupos donde el vocabulario es parecido, los significados también se comparten y esto mismo permite conferir sentido a los textos, en la mayoría de los casos. Porque si bien interpretar un texto implica dotar de sentido, lo que se ha desencadenado previamente son construcciones cognitivas, culturales, emocionales, históricas, conceptuales, académicas y hasta mediáticas. E incluso el propio Fish señala que dentro de una comunidad pueden existir reinterpretaciones que se van heredando, y esto omite a veces nuevas interpretaciones para la comunidad. También existe la aclaración de pertenencia a diferentes comunidades por diferentes causas, una no excluye a la otra,

sólo depende de la competencia para manejar códigos, valores e intereses comunes con otros interpretantes.

Por esto nos interesan varios acercamientos: hacia la toma de conciencia del lector con los estudios de Kant, Luhman y De Certeau; la capacidad de interpretar la realidad con Geertz, Williams, Hofstede y Martín Serrano. Además del papel de la oralidad en la creación del sentido con los estudios de Ong, Luhman y Havelock; y las apropiaciones de la práctica con Bourdieu, Berger & Luckman y Abric, para cerrar con la teoría de la interpretación de Ricoeur y un análisis de un ejercicio retórico de los adolescentes a partir de la lectura. Así trataremos de ir desde los procesos interiores mentales a las acciones en el mundo “real”. De tal manera que se busca crear un mapa del “sentido” que brinda la lectura literaria en lectores de diferentes niveles con competencias de bachillerato.

I. Sentido y conciencia

Es importante aclarar que el “sentido” es una operación mental que se relaciona directamente con la comunicación, por ello la lectura literaria, al ser entendida como un proceso comunicativo, origina que se activen elementos sensoriales, psíquicos y hasta sociales. Para Luhman la comunicación es un sistema autopoiético, es decir se genera a sí mismo y por lo tanto es un sistema cerrado, si bien se vale de un medio como el lenguaje, toma la forma oral o escrito y esto es precisamente lo que configura el pensamiento.

Por esto retomaremos los planteamientos de Kant sobre la cuestión del conocimiento, De Certeau y sus argumentos sobre la lectura como una práctica estratégica; y extenderemos la de Niklas Luhman sobre la teoría de los sistemas.

Para Kant el conocimiento y la experiencia sensorial están ligadas de forma compleja. La información que provee la experiencia hace el contenido del conocimiento, pero hacen falta más categorías *a priori*. Entre tales categorías se encuentran el espacio y el tiempo como patrones de percepción, es decir atraviesan

por los datos que almacenamos. Existe un segundo grupo de categorías como: cantidad, cualidad, relación y modalidad. A través de lo anterior podemos recuperar a voluntad los datos almacenados significativamente. Así podemos señalar que la información está ubicada en un tiempo y un espacio, luego la información es percibida en categorías de cualidad, relación y modalidad. Por ello no hay información pura, no tendría sentido: “La mente no existe, sino que se manifiesta cuando examina la función que desempeña al dar forma a la experiencia sensorial que hemos recibido” (Buss, 2006, p. 246)

Así Kant afirma que la estructura mental está provista de filtros mentales como la *causalidad*. El autor defiende que existe un *phenomena* que implica conocer las cosas por apariencias pero no por lo que son en sí mismas (*noumena*), es decir, la esencia es inalcanzable. Emitimos juicios significativos, juicios sintéticos *a priori*, independientes de la experiencia. Por ello se puede relacionar a Kant tanto con el racionalismo con el empirismo en sus planteamientos para comprender el mundo: “La realidad no <está allí> en espera de que yo la descubra por medio de las experiencia pasiva. La realidad está en mi cabeza moldeada por los conceptos puros y las categorías mentales” (Buss, 2006, p. 247) Es decir, amoldamos el mundo a nuestras formas mentales, no al revés. Creamos nuestro mundo a partir de lo percibido en el mundo. ¿Cuál es la relación por lo tanto, entre sujeto cognoscente y objeto conocido? Conocemos el mundo tal y como lo percibimos, nunca como realmente es: separado de nosotros.

Por ello cuando enfrentamos a los adolescentes a la lectura, sólo pueden acceder a una realidad si pueden ubicar el relato en varias categorías: primero las espaciales-temporales, aún si las historias son fantásticas, éstas se anclan a lo más cercano conocido por el lector. Segundo, el lector relaciona la historia con características de género, modalidad y relación con otras obras o hechos conocidos. Es decir la lectura sólo proyectará una parte de la historia dependiendo de la competencia del lector para reconocer o llenar categorías dentro de su cabeza en

relación con la obra. Lo cual coincide con lo expuesto por Fish, los alumnos ya tienen estrategias previas antes de enfrentarse al texto. Si bien el texto no es la clave, el sentido se basa en la experiencia con él. Lo que la lectura desencadena en la mente de los lectores en relación a lo que saben previamente.

Por ejemplo si un chico lee *El señor de los anillos* puede ubicar la historia en la Tierra media, pero a la vez relacionará formas de conducta y construcción medievales, además reconocerá la obra como parte del género narrativo en la modalidad de novela. Además el chico puede ver la película y relacionarla con otras sagas fantásticas por el tema de la magia o incluso de la acción. Incluso puede ubicar la evolución de distintos personajes y conectarlos con experiencias propias. Quizá sienta que al igual que alguno de los héroes él, en tanto lector, hubiera tomado las mismas u otras decisiones. Su experiencia lo lleva a la imagen y de regreso a los conceptos aprendidos previamente.

Esta misma línea es la que aborda y extiende Michael de Certeau, al concebir la lectura como una práctica cotidiana. En su obra: *La invención de lo cotidiano, artes de hacer* explora la idea entre prácticas y estrategias de los practicantes de lo cotidiano, donde hace un análisis de operaciones del día a día. Para el autor está claro que existe una huella impresa en el lenguaje que recompone los códigos para armar las trayectorias de los usuarios. La diferencia entre táctica y estrategia es la existencia de un territorio y por lo tanto de una frontera en el caso de la segunda. En la estrategia, el individuo cuenta con suficiente fuerza de voluntad para aislarse de un ambiente y establecer un lugar propio. Así vamos armando actos y maneras de aprovechar la ocasión. Entre las prácticas cotidianas como leer, se puede considerar una manera de hacer que requiere de “astucias” que pueden derivar en tácticas con continuidades, como permanencias pero indisociables de placeres: “Mientras las estrategias ocultan bajo cálculos objetivos su relación con el poder que los sostiene, amparado por medio del lugar propio o por la institución” (de Certeau, 2000, p. LI)

Sobre el lector, apunta De Certeau:

Insinúa las astucias del placer y de una re-apropiación en el texto de otro: caza furtivamente, se transporta, se hace plural como los ruidos del cuerpo. Ardid, metáfora, combinatoria, esta producción es también una “invención” de memoria. Hace de las palabras las salidas de historias mudas, lo legible se transfiere en memorable: Barthes lee a Proust en el texto de Stendhal, el espectador lee el pasaje de su infancia en el reportaje de la actualidad. La delgada piel de lo escrito se convierte en un movimiento de estratos, en un juego de espacios. Un mundo diferente (el de lector) se introduce en lugar de este autor. Esta mutación hace habitable el texto como si fuera un apartamento rentado (de Certeau, 2000, p. LII).

Por ello, el autor defiende la idea de la lectura como una actividad no pasiva, sino como una práctica que define un código al estilo de la oralidad, la cual se guiaba con reglas de la poética. En esta lógica el texto se desprende del objeto y se inscribe en los individuos, así la sociedad se convierte en texto:

Estas maneras de reapropiarse el sistema producido, creaciones de consumidores, tienden a una terapéutica de los vínculos sociales deteriorados y utilizan técnicas de reciclaje donde se pueden reconocer los procedimientos de prácticas cotidianas” (de Certeau, 2000, p. LV).

La racionalidad e imaginación se cruzan en los discursos producidos y las tácticas y estrategias se hacen evidentes para el destinatario. Las prácticas efectivas cotidianas se evidencian en la retórica que metaforiza los “campos propios” del análisis científico, lo cual nos lleva a la escritura de ciertos escenarios que marcan con imaginación las huellas de las maneras de hacer, en este caso de la lectura. El lector usa primero su instinto frente al texto, adapta técnicas y adopta actitudes que considera adecuadas.

Al ser la lectura una práctica cultural que genera sentido, debe insertarse en un sistema social para que funciones, por ello derivamos en Niklas Luhman y la conformación de su teoría de los sistemas. Primero, el autor nos especifica la diferencia entre sistemas psíquicos y sistemas sociales, la cual radica en la distinción y relación entre *individuo* y *sociedad*. Esta relación analiza al individuo no sólo como un ser sino como un ser *en* evolución que sólo funciona si se relaciona o está en grupo y encuentran su esencia en la “acción”. Por ello el concepto de “rol” de Parson es vinculatorio pues trata de integrar individuo y sociedad. Además a partir de Weber se analizan las conductas en relación con medios y fines, así como las condiciones

necesarias para que la acción sea llevada a cabo, y además los límites y las motivaciones para hacerla.

Por lo cual consideramos la lectura como una forma de acción, el lector se inserta en un contexto, dentro, generalmente de límites escolares o familiares con motivaciones básicamente académicas, pues las del placer son mínimas. Más adelante abundaremos en este aspecto con Bourdieu.

La lectura nos interesa, no como una acción *per se*, sino por lo que desencadena en el individuo y que lo vincula a los otros. Así la lectura forma parte un sistema. Lo que Luhmann señala de la siguiente manera:

Los sistemas psíquicos como los sociales operan en el medio del sentido. Esto permite efectuar sus operaciones respectivas en un medio análogo, aunque esto no quiera decir que conciencia y comunicación reproduzca un mismo tipo de operación. El que se afirme que tanto la conciencia como la comunicación operen en un medio del sentido no tiene más intención que la de señalar que estos sistemas operan en un medio de excedentes de posibilidades, por lo que se ven forzados a llevar a cabo procesos de selección, en la medida en que focalizan lo actual y dejan de lado otras posibilidades. (Nafarrete, 1996, pp. 269- 270).

Es decir la lectura no sólo comunica como sistema social, sino que a nivel psíquico el lenguaje opera en el sentido. La lectura puede ser un mensaje pero es también una forma de acceder a otras formas de conocimiento, de vincularse mentalmente a otros conceptos y de hacer reflexionar a quien la usa. Por ello la teoría de Luhman señala: “Es evidente que tanto lo biológico como lo psíquico son construcciones que deben de estar presentes para que se realice la comunicación, pero no son la operación constitutiva por la que la comunicación emerge.” (Nafarrete, 1996, pp. 269- 270).

Cómo saber si realmente la lectura comunica y hace sentido, pues habría que añadir:

La comunicación sólo se lleva a efecto cuando la conciencia está presente y presta atención. [...] La comunicación no tiene que estar permanentemente llamando la atención de la conciencia; la presupone. [...] la comunicación puede penetrar en el otro sistema, pero no puede irrumpir en su operación (Nafarrete, 1996, p. 279)

Es decir, un primer paso es percibir y eso sólo se hace a través de la conciencia, aprehendemos las señales del mundo a través de ella y luego se comunica un mensaje pues: “La comunicación misma no puede ver, ni oír, ni sentir: no tiene ninguna capacidad de percepción.” (Nafarrete, 1996: 281) Por ello la mayor parte de las clases de literatura se basan en la lectura *a priori* del texto y su posterior discusión en clase; más adelante, y no en muchos casos, la reflexión personal mediante un escrito tipo ensayo. Sin embargo si se añaden estímulos previos a la lectura como la oralidad, la proyección de avances o productos audiovisuales o incluso la presentación de objetos alusivos a la obra; detonan mayor intertes o motivación en el adolescente para acercarse a la lectura pues:

La estructura de la comunicación está completamente entremediada por la conciencia y no, por ejemplo, por lo son fenómenos auditivos u ópticos, como tales, del lenguaje. [...] en este sentido la comunicación es totalmente dependiente de la conciencia y, al mismo tiempo, algo que le excluye totalmente, ya que la conciencia nunca es comunicación. (Nafarrete, 1996, p. 282).

Pero no podemos dejar de lado que si el adolescente no toma conciencia de lo que está leyendo, muy difícilmente podrá acceder a la discusión o a la reflexión de la misma.

[...] en ese sentido, la comunicación está convenida con la conciencia en el sentido de dedicar exclusividad a los fenómenos psíquicos; a su vez, la conciencia está acoplada la comunicación en el sentido de estar abierta a lo que, sobre todo, puede adquirir forma de comunicación.” (Nafarrete, 1996, p. 285)

Dado que la toma de conciencia implica sentido, no siempre va anclada al lenguaje, éste puede construir pero no es la única vía de acceso a los conceptos, aunque la comunicación si los exija. Para ello el alumno puede entablar comunicación y buscar un mayor entendimiento cuando el texto no genere sentido, por esto defendemos la idea de que la lectura es una práctica social en su sentido amplio, sin por ello descartar que la lectura pueda llevarse a cabo de manera individual, privada y aislada, sólo que la escuela, a nivel de bachillerato, se busca una forma de leer práctica, más pública, comunicable y sociable, sin demeritar una frente a la otra.

Así, una parte esencial de la teoría de los sistemas de Luhman es la teoría comunicativa que usa tanto lo biológico como lo psíquico para originarse, sin ser las condiciones básicas de ella, la comunicación se relaciona con la conciencia sin ser parte constitutiva de ésta, ni siquiera se empalman. La conciencia permite la comunicación pero no interfiere con ella:

la conciencia es la única que puede tener capacidad de percepción y darse cuenta de lo que sucede en el mundo. La comunicación, en cambio, no puede percibir: transcurre, en alguna medida, en la oscuridad y en el silencio. Dado que es la conciencia la que percibe, se puede decidir a utilizar, en un momento dado, energía motora para hablar o escribir. La comunicación misma no puede ver, ni oír, ni sentir: no tiene ninguna capacidad de percepción. (Nafarrete, 1996, p. 281)

Por ello pensar sólo tiene “sentido” en una sociedad. Es una construcción histórica no inherente al humano como ser, sólo como ser social, no se nace pensando de cierta manera, se aprende a hacerlo por contacto con otros:

[...] la estructura de la comunicación está completamente entremediada por la conciencia y no, por ejemplo, por lo que son fenómenos auditivos u ópticos, como tales, del lenguaje. [...] en este sentido la comunicación es totalmente dependiente de la conciencia y, al mismo tiempo, algo que le excluye totalmente, ya que la conciencia nunca es comunicación. (Nafarrete, 1996, p. 282)

Para que se dé la comunicación debe existir una motivación en la conciencia, por ello la comunicación puede ser modificada sólo a través de la conciencia. Este es el primer filtro mental, tal y como lo asume Kant, así moldeamos una realidad, luego viene el filtro de lo *posiblemente comunicable*.

Además nos enfrentamos a la función del lenguaje en la comunicación y en la conciencia. Resulta entonces que el lenguaje sirve a ambos, sin ser ellos a la vez, conciencia y comunicación pueden existir sin el lenguaje pero no viceversa. Aún así hay una circulación comunicativa permanente:

En resumen, la teoría debe dejar claro que lenguaje no es ningún sistema, porque no posee una forma específica de operación. La operación del lenguaje le adviene por la comunicación o por una realización de conciencia que introduce en el lenguaje las formas de sentido. Es evidente que se puede efectuar procesos de atribución a la acción del lenguaje en el sentido de que se sabe a quién se debe preguntar cuando algo no se ha entendido, o cuando es necesario adjudicar alguien la responsabilidad o cuando es menester contradecir a alguien. (Nafarrete, 1996, p. 294)

Así la comunicación se asume como una operación social que necesita de la conciencia y por ello de la sociabilidad. De esta manera la lectura sólo cobra sentido mediante lo aprendido en sociedad, pues incluso aquellos que leen en soledad, han aprendido sus categorías de soportes de otros individuos, se comunican por diversos medios. El filósofo usa sus lecturas como los alumnos usan a sus compañeros para conocer, refutar o modificar sus categorías de conocimiento, esto es la conciencia o una forma de adquirir sentido. Así funciona un sistema psíquico, como es la conciencia, pero a la vez un sistema social como lo es la comunicación.

II. Sobre la antropología que visualiza la cultura como símbolos

Lo anterior nos ayuda a entender los procesos internos, individuales y sociales. Ahora abordaremos los estímulos externos que influyen en lo colectivo: la cultura y sus símbolos. Para ello tomaremos dos líneas específicas de estudios sociales: una de la *antropología simbólica* que revela el mundo como una obra sujeta a interpretación. La otra línea perteneciente a los *Estudios Culturales*, en los cuales hay una vertiente, centrada en el arte, y la generación de formas ideológicas a través de medios masivos como el libro y el lenguaje. De este último análisis cultural se desprende el trabajo del británico Raymond Williams y su obra sobre la lectura como transmisora de la ideología dominante en las clases trabajadoras y populares de Inglaterra en el siglo XX. Williams asume la lectura como una práctica cultural que trabaja con símbolos y por lo tanto con interpretaciones.

A partir del texto *Clifford Geertz. La cultura como religión y como gran ópera* de Adam Kuper, se tratará de hacer una síntesis de la antropología cultural. Clifford Gertz, afamado antropólogo, pasa de Stanford, en 1957, a Berkeley y posteriormente a la Universidad de Chicago. En 1970 funda la *Escuela de Ciencias Sociales* en el *Instituto de Estudio Avanzados de Princeton* la cual hereda su enfoque interpretativo de la cultura. Entonces ya trabaja con una idea que Parson solía atribuir a Weber: “las conexiones entre las ideas y los procesos sociales, más específicamente, entre las creencias religiosas y el desarrollo político y económico” (Kuper, 2001 pp. 100). Aquí

en el llamado *Instituto para Estudios Avanzados del sistema Ivy*. Se da cuenta de la trascendencia de los estudios culturales y señala: “El movimiento hacia el significado ha probado ser una verdadera revolución, arrolladora, duradera, turbulenta y con consecuencias” (Kuper, 2001, p. 102).

A la par de otros antropólogos⁴⁷ está de acuerdo con que el elemento definitorio de los seres humanos es la capacidad para la *conducta simbólica*. El hombre es un animal que usa símbolos, que tiene una estructura de hechos que son símbolos y de leyes que son sus significados. Por lo tanto la clave sobre las acciones era su contenido simbólico, no sus consecuencias más mundanas.

Geertz creía que entender la cultura como un tejido simbólico “no hace que el mundo desaparezca, lo saca a la vista.” (Kuper, 2001, p. 118). Esta era la base para que los hombres dieran sentido a sus experiencias. En su obra *La interpretación de las culturas* (1973) narra los diferentes niveles y demuestra que ciertas oposiciones mantienen vivos los ritos y las demostraciones estéticas de las culturas. Por ello recorta el concepto de cultura:

un sistema ordenado de significados y símbolos (...) en cuyos términos los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y emiten sus juicios. Un patrón de significados transmitidos históricamente y materializados en formas simbólicas, mediante las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan sus conocimientos sobre la vida y sus actitudes hacia ella; una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, fuentes extrasomáticas de información. (Kuper, 2001, p. 119).

La cultura podía abordarse como un texto, dado que los hechos acontecidos se convertían en hechos relatados y de ahí se podía deducir más cosas que simples códigos de lenguaje. Los símbolos que constituían una cultura eran vehículos de concepciones y era la cultura quien suministraba el ingrediente intelectual del

⁴⁷ En esta segunda etapa en donde sus influencias vienen del reino del simbolismo, del significado y de la hermenéutica literaria y son: Kennet Burke; Langer y Paul Ricoeur. Aquí se da cuenta de que la cultura se comprende a sí misma imbricando diversos discursos de las humanidades. En Indonesia descubrió, no una ausencia de significados, sino una falta de comprensión hacia ellos. Por ello proponía que las concepciones culturales y rituales de los javaneses ya no eran adecuadas para dar sentido, para configurar el significado de su experiencia social velozmente cambiante. Se trataba de reajustar los símbolos culturales.

proceso social. Las proposiciones culturales simbólicas hacían algo más que articular una visión del mundo, suministraban una guía para la acción en su seno. Establecía además la conexión entre cultura y proceso social: “La cultura es el tejido social en cuyos términos los seres humanos interpretan su experiencia y guían su acción; la estructura social es la forma que toma la acción, la red realmente existente de relaciones sociales. Cultura y estructura social no son más que abstracciones distintas del mismo fenómeno” (Kuper, 2001, p. 122).

En realidad lo que hace el etnógrafo, es parecido a lo que hace un poeta con un texto a medias: Los textos funcionan mediante símbolos y metáforas, el etnógrafo debe encontrarlas para hacer otras y modelar un nuevo texto. Las últimas obras de Geertz señalan que la cultura es el dominio de la comunicación simbólica. Unía en sus trabajos: la historia cultural, la Teoría literaria y la Filosofía. Para él, entender la cultura se trata de interpretar los símbolos.

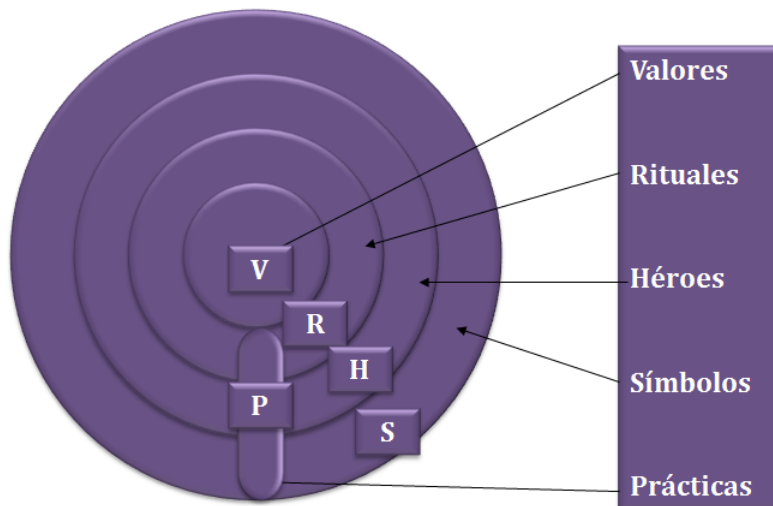
Sin embargo recibe dos críticas: tratar la cultura como un motor de los asuntos humanos donde el rol dominante es la ideología. La segunda: seguir la senda correcta pero dejar un camino corto, por lo que sus etnografías son sólo intentos. Aunque queda claro para el autor que la cultura es como el epítome de los valores que gobiernan una sociedad, materializado con mayor perfección en los rituales religiosos, y el arte destinado a la élite. Así: “El análisis cultural es (o debería ser) una especie de adivinación de los significados, una evaluación de las conjeturas y un esbozo de conclusiones explicativas a partir de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de los significados o la topografía de su paisaje incorporado”. (Geertz, 1992, p. 9).

En términos generales la obra de Geertz sintetiza la visión cada vez más integral que la antropología descubre de la cultura. Si bien se dijo que se había fundado la *Antropología Cultural*, la interpretación y el sistema simbólico han labrado por sí

mismos un lugar en los estudios que buscan no sólo que hace la realidad con los seres humanos, sino que hacen los humanos con esa realidad propia.

Es lo que llamaremos, con Clifford Geertz y John B. Thompson, la “concepción simbólica” o “semiótica” de la cultura. La cultura tendría que concebirse entonces, al menos en primera instancia, como el conjunto de hechos simbólicos presentes en una sociedad. O, más precisamente, como la organización social del sentido, como pautas de significados “históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas, en virtud de las cuales los individuos entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias. (Giménez, 2005, pp. 67-68)

Al intentar entender cómo la lectura se inserta en la cultura y esta práctica es parte del tejido simbólico a descifrar, habrá que descomponer las capas a las que afecta. En el 2000, un investigador de la Universidad de Limburg Maastricht: Geertz Hoffstede, publica *Culturas y organizaciones: software de la mente*, en donde plantea ciertos tipos de cultura. La cultura 1 se plantea como: civilización, un refinamiento de la mente o el espíritu. En tanto que la cultura 2 se entiende como un programa mental que nos ayuda a movernos en el mundo al dotarnos de una forma de pensar, ser, responder y sentir. La cultura no funciona necesariamente como “programación” sino como “predeterminación”. Dado que nuestra fuente primaria es la familia, la vamos aprendiendo y heredando y reforzando al interactuar en otros. En raras ocasiones es difícil cambiarla radicalmente. Es un elemento social, colectivo que nos distingue como miembros de un grupo o nos diferencia de otros.



La naturaleza humana funciona por herencia universalmente, la cultura es aprendida de acuerdo al grupo de referencia al cual pertenecemos y la personalidad conjuga ambas: herencia y aprehensión que nos

conforma como individuos. En este tenor los niveles de la cultura aparecen como las

capas de la cebolla. En el centro se encuentran los valores, los cuales nos ayudan a entender categorías como bien/mal, fealdad/belleza, normal/anormal, racional/irracional, etc. Después sigue una capa superior con los rituales que son actividades colectivas esenciales. En otra capa exterior vendrían los héroes, personajes que son admirados socialmente o apreciados y finalmente en la capa más externa estarían los símbolos, aquello perceptible que nos identifica o con lo que representamos todo lo demás. Cruzando estos niveles estarían las prácticas que son las formas de comportamiento que hacen tangible nuestra cosmovisión.

En otros niveles de cultura estaríamos interactuando en campos nacionales, regionales, de género, de generación, de clase social, y de ocupación. En lo referente a la cultura nacional, como aquello que nos distingue de otras nacionalidades pero al mismo tiempo nos permite recrear un ambiente cotidiano estarían ciertas cuestiones como la lengua, medios de comunicación, sistema educativo, ejército, sistema político común etc.

Por ello la elección de ciertas lecturas en la escuela nos acerca a los valores que se asumen como deseables, se ensalzan héroes y se analizan los símbolos que los representan mejor. Lo cual no excluye que existan adolescentes que recurran a otros textos que emulen otros valores, héroes y símbolos. Las llamadas lecturas marginales o no académicas y quizá más populares.

Aunado a estas corrientes, la aparición de los Estudios Culturales en Inglaterra determinarán otras preocupaciones que dan origen a diferentes ramas en donde podemos insertar los trabajos sobre el sentido de la lectura. Puesto que la lectura ayuda a entender la literatura, saca a relucir lo que se aprecia como sociedad y que el adolescente interpreta, a veces con más herramientas, a veces con menos.

III. Los Estudios culturales y el sentido

Específicamente la lectura ha sido objeto de los Estudios Culturales que reseñaremos a continuación. Surgen en 1964 con la fundación del *Centre of Contemporary Cultural Studies* (CCCS) en la Universidad de Birmingham sus antecedentes se remontan al siglo XIX y sus influencias son hoy tan evidentes como variadas. Hacia finales del siglo XIX hay un interés no sólo por la antropología con E. B. Tylor quien es el autor de *Primitive cultures* (1871) en donde establece que la cultura es todo lo aprendido por el hombre en tanto es miembro de la sociedad. Aquí se puede marcar una de las primeras inquietud sobre los estudios de la cultura en la sociedad. Asimismo en el arte, se hizo énfasis en el comportamiento, la psicología y la naturaleza social del ser humano. La pintura, escultura y sobretodo la literatura cambiaron de la “exageración sentimental” hacia la “imitación de la sociedad”, donde aparece la cultura es usada como marco para las acciones humanas. Además a principios del siglo XX, la aportación de Sigmund Freud y su teoría del inconsciente aportarán líneas de trabajo para entender junto con el marxismo algunas categorías que aparecerán en fenómenos específicos de la segunda mitad del siglo.

Acabada la ilusión decimonónica, entre 1900 y 1950 Europa se reacomodará geográficamente, perderá sus colonias en otros continentes, sufrirá dos conflictos bélicos internacionales y diversos conflictos locales que derivarían en una llamada “guerra fría”. En el ámbito académico aparecerán nuevas perspectivas en los estudios antropológicos como el *Estructuralismo* y un creciente interés por los fenómenos de clase que trataría desde su primera generación la *Escuela Crítica de Fráncfort* en donde Adorno y Horkheimer usarán como sujetos de investigación a grupos de obreros y judíos en relación con el cine, la música, y por supuesto: el poder. Con la ascensión del nazismo al poder en Alemania los intelectuales de esta corriente migrarán a universidades norteamericanas a dónde llevarán sus ideas del autoritarismo y las masas. Con la victoria de los aliados, iniciará un proceso de reconstrucción europea, liderado en la zona occidental por Estados Unidos y en la zona oriental por la URSS. Sin embargo las tensiones entre los dos sistemas darán origen a la formación de grupos rebelde de intelectuales y académicos, en ambos bandos.

Así *Nueva Izquierda*, surge como una organización británica de intelectuales en respuesta a la invasión rusa de Hungría en 1956. Este ataque generará una ola de críticas hacia el comunismo de Europa occidental, ataques a la figura de Stalin y la incursión de intelectuales de antiguas colonias británicas que no podían acceder a los círculos de discusión “conservadores” previamente establecidos. Luchaban por incorporar puntos de vista de menor peso británico pero con posturas de izquierda que permitiría, eventualmente a los Estudios Culturales, internacionalizarse.

Específicamente en Inglaterra varios académicos que venían de los círculos de la educación de adultos llegarían al estudio de la “cultura” en esferas obreras de las partes marginales de las grandes ciudades inglesas. La pregunta que inicia probablemente es ¿Qué es la cultura? Mediante la discusión de conceptos clásicos de antropólogos como Margaret Mead y Clifford Gertz; Raymond Williams sugiere: “La cultura incluye la organización de la producción, la estructura de la familia, la estructura de las instituciones que expresan o rigen las relaciones sociales y las formas características que utilizan los miembros de la sociedad para comunicarse.” (Sardar & Van Loon, 2005, p. 5)

Por ello los *Estudios Culturales*, no se inclinan por una disciplina específica pues oscilan entre las humanidades y las ciencias sociales tales como: sociología, antropología, psicología, lingüística, las ciencias políticas, la crítica literaria, la teoría del arte, la filosofía e incluso la musicología. De esta misma manera no tienen una sola metodología para abordar los temas que le interesa. Incluso hoy no se puede acotar este tipo de estudios a un área, o un departamento específico en las universidades.

Las características que definen los Estudios Culturales son:

- a) Las prácticas culturales de una comunidad y las relaciones que éstas tienen con el poder.



- b) Entender la cultura como red que permiten el análisis del contexto político y social en el cual se manifiesta.
- c) La cultura como objeto de estudio en coordenadas espacio-temporales que detonan críticas y acciones políticas específicas. Por ello se asumen como estudios pragmáticos y teóricos.
- d) De lo anterior que traten de conciliar al conocimiento intuitivo con el objetivo. Unir lo local con la universal, ⁴⁸ al objeto con el investigador.
- e) Finalmente no dejen de lado la crítica moral de la sociedad mediante la acción política. En otras palabras no se trata meramente de entender y analizar sino de comprender y cambiar las “estructuras de dominación”.

Al término de la segunda guerra mundial, en Gran Bretaña⁴⁹, adquirió fuerza la educación para adultos como parte de la reconstrucción. Aunada la influencia de la cultura popular de los Estados Unidos en Europa, a varios teóricos o académicos les pareció interesante del estudio de estos elementos. Los fundadores del CCCS fueron:

⁴⁸ Un debate que se abordará en la parte de la crítica es la densidad de sus estudios localistas ingleses.

⁴⁹ De acuerdo con Adam Kuper existen varias corrientes sobre el estudio de la cultura, la francesa que la usa como sinónimo de la civilización; la alemana que sugiere el orgullo nacional y la **tercera tradición** es la inglesa: en la tradición elitista de Oxford y la aristocracia inglesa. La cultura se refiere a la alta cultura. Hecha de las artes y de la literatura no es universal, pero si distintiva de una clase social y atemporal. Se trata de una idea que proviene de la nostalgia por la antigüedad clásica, se opone lo mismo al pueblo que al burgués. Raymond Williams fue uno de los iniciadores, sus estudios se refieren a la producción cultural y a las formas de difusión de los productos culturales. Es el primero en afirmar que la cultura científica es también cultura. Se inspira en la antropología y en la sociología del siglo XIX. Agrupa las prácticas e instituciones que se encuentran bajo la forma especializada de religión, de la educación y la enseñanza de las artes. Aunque la cultura anglosajona no implica una cultura nacional, pero la Revolución Industrial es el marco de este concepto. La cultura consiste en la relación entre la alta cultura, la cultura popular, y sobre todo el progreso material de la sociedad industrial. Así se asumen dos acepciones en el siglo XVIII:

La primera en donde la *cultura* se asume como el nivel más alto de la calidad estética e intelectual e intelectual, según criterios universales y constantes.

La segunda, una más global, con Herder, que se refiere a toda actividad o valor en sociedades o grupos determinados.

De acuerdo con Raymond Williams el término implicaba el desarrollo natural y la educación del hombre al representar una cosa en sí, un estado y una condición mental o conjunto de actividades mentales, hasta llegar a implicar formas enteras de vida. Las concepciones modernas se basaban en estas tres premisas. Para los Estados Unidos, la idea de cultura se refería más a las comunidades. Una influencia más bien alemana.

Para Europa se trataba más de una dominación social. Escuela de Frankfurt

Richard Hoggart⁵⁰, Raymond Williams, E.P. Thompson⁵¹ y Stuart Hall⁵². Todos venían de la enseñanza a obreros; tenían preocupaciones en cuanto la clase social y el efecto de los diferentes niveles de la cultura. Sin embargo más que estudiar a la propia cultura como un objeto a aislarse, se interesaron sobre todo por lo que la gente hacía con esos productos culturales y cómo luchaba por el predominio de un nivel o tipo de cultura sobre otro. Describiremos el trabajo de los teóricos involucrados específicamente en temas de lectura y conciencia.

Raymond Williams, provenía de la Universidad de Oxford donde también impartía clases a adultos, formado en una tradición marxista, publicó dos textos importantes: *Culture and society* (1958) y *The long revolution* (1961) donde analizaba la cultura como expresión concreta que unía a una comunidad y a la vez la existencia de una resistencia a otras formas. Para Williams la cultura atraviesa lo material de intelectual y lo espiritual y se ubica en espacios y tiempos específicos. Una de sus grandes aportaciones se refería a su esfuerzo por examinar el lenguaje como instrumento para dar sentido a la experiencia. Además de las constantes revoluciones (técnicas, científicas o sociales) por los que atravesaba la sociedad inglesa y que la obligaban a cambiar constantemente. “Sus escritos abarcan historia literaria y cultural, estudios teatrales y sociedad, teoría de las formaciones culturales y las instituciones, así como

⁵⁰ Richard Hoggart era Profesor en la Universidad de Hull, considerado el fundador del CCCS en Birmingham. Se considera el autor del primer texto con estas preocupaciones: *The uses of literacy* (1957) en el cual establecía que la interpretación que daban los lectores, arrojaban pistas sobre el estilo de vida de las personas. Hoggart iniciaba la discusión sobre las élites dominantes, las formas y prácticas culturales legitimidad y posicionamiento cultural. Centra sus estudios en la clase obrera y su “auténtica” cultura.

⁵¹ E. P. Thompson, pacifista y activista de campañas sobre desarme nuclear se destacaba como historiador con la obra: *La formación de la clase obrera en Inglaterra* (1978) en la cual examinada a este sector de la población no como estructura ni como categoría sino como algo dado en las relaciones humanas⁵¹. Establece el estudio de grupos sociales a través de periodos históricos en donde hay implicaciones culturales diferentes a las dominantes pero que beben de las mismas fuentes. Hace una distinción entre quienes escriben la historia y aquellos que no tienen posibilidad de escribirla. Otra gran diferencia es en cuanto a la “cultura *para* la clase trabajadora” y la “cultura *hecha* por la clase trabajadora”. Es el primero en considerar los Estudios Culturales fuera del ámbito inglés y abrir el debate para otras ex colonias.

⁵² Stuart Hall, de profesión sociólogo, de origen jamaicano; obtiene una beca para estudiar a Oxford. Entra al grupo *Nueva Izquierda* y en 1970 lo admiten en el CCCS. Para este estudioso es importante la relación dialéctica entre conocimiento y acción es decir entre la teoría y la política; asume el deber del intelectual como figura pública, aunque se le ha criticado por su peculiar interpretación de Marxismo.

la significación del cambio social del lenguaje y los medios. También escribió ficción, en diálogo con su obra teórica” (Altamirano, 2002, p. 648).

En 1961 en su obra *The long revolution* explora el concepto de “estructuras del sentimiento” dentro del cual ampliará en su libro *Marxismo y literatura* (1977):

Williams usó por primera vez este concepto para caracterizar la experiencia de la cualidad de la vida en un tiempo y espacio determinado [...] Más tarde, describe las estructuras del sentimiento como <<experiencias sociales en solución>> Así una estructura del sentimiento es la cultura de un momento histórico determinado. (Altamirano, 2002, p. 184)

Lo cual no debe de confundirse con el concepto de “espíritu de la época”. Por ejemplo Williams retomó la novela industrial de la década de 1840 que permeó en las clases medias que iban surgiendo en el sistema capitalista. De aquí que Williams abordara otro concepto como el “materialismo cultural” en el cual ubica las formas culturales como parte del proceso y no como producto de la economía, por lo cual las luchas culturales o de identidad cultural, son imprescindibles en sociedades democráticas. Así trabaja con el concepto de *hegemonía* al establecer que existen modelos culturales predominantes en áreas metropolitanas. Su aportación sobre la paradoja del materialismo cultural al hacer tangible algo “inmaterial” explora las posibilidades de la literatura y contexto como entes inseparables, pues el arte importa en tanto se consume y los lectores están insertos en dinámicas de intercambio, compra y difusión. Por ello, se transmiten las relaciones de poder de una clase a otra, mediante las obras culturales, tal y como lo es la literatura. Williams asume que existe una hegemonía, y que el poder está inserto en esas relaciones mediante la ideología transmitida a través del lenguaje. Argumento muy parecido al de Foucault en su obra *El orden del discurso*:

[...] en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad (1970, p. 14)

Lo anterior adquiere más sentido cuando lo relacionamos con dos conceptos: texto y producción literaria, entendidos éstos en función de sistemas que imponen ciertos modelos. Para Kristeva (1984, pp. 99-106), los textos son generados por complejos

procesos psicosociales y biológicos que permiten el significado primero sea constituido, y luego perturbado o excedido. Mientras que sobre la “producción literaria”:

Marx y Engels afirmaron que, dado que los seres humanos producen el mundo objetivo y asimismo mediante el trabajo, el arte es un aspecto de la producción en general. Esto significa que la literatura es producida no sólo como elemento de la superestructura por agentes que trabajan dentro de determinadas tradiciones sociales, intelectuales y literarias, sino que también entra en las relaciones de producción que comprende la infraestructura económica de la sociedad. Como el "producto final" del proceso de trabajo que funciona con las materias primas, la literatura es parte de la dialéctica de los vínculos entre producción y consumo. De allí los sentidos de los textos literarios estén condicionados por su estatuto como mercancías. Varios intelectuales intentaron desplazar la visión romántica de la literatura como "creación" dando cuenta de ella en términos de práctica social, de relaciones entre el artista y el público, y de posible transformación revolucionaria de las fuerzas de la producción artística por los artistas mismos. (Payen, 2002, p. 535)

Ahora bien, después de rastrear los estudios sobre lectura y cultura como formas de comunicación masiva, podemos suponer que el actual contexto multimedia y el sometimiento a la era de las pantallas⁵³ (cine, tv, computadora y celular) genera una relación entre: medios, mensajes y productos. Ahora bien la siguiente idea es sobre las representaciones mentales que los propios códigos mediáticos interiorizan en las audiencias, Por ello cabe preguntarse: quiénes acceden a ser representados, cómo son representados y si son imágenes coherentes con su realidad, además del cuestionamiento sobre la existencia de un control de los propios grupos sobre las formas de representación o distribución que hacen los medios sobre ellos.

Así surgen dos subcorrientes dentro de estos estudios culturales:⁵⁴ la americana (encarnada por las preocupaciones de Estados Unidos) quienes hacia 1980 se dirigieron a la etnografía de las audiencias, los textos mediáticos los estudios de comunicación, la creación de una cultura común. Se tomó la semiótica y la teoría literaria para crear un léxico específico. Por lo tanto la relación con la izquierda las

⁵³ Tema de varias obras de Roman Gubern, entre las que destaca *Del bisonte a la realidad virtual* (1996).

⁵⁴ Cabe señalar que en Latinoamérica, específicamente en México, este tipo de estudios son seguidos por Gilberto Giménez y Nestor García Canclini quienes han enfatizado el estudio de los medios de comunicación. Aunque es necesario establecer que en un principio se orientaron a la cultura indigenista o de grupos marginados, ahora abundan en grupos urbanos y los usos de los espacios, la moda y las representaciones en los medios.

clases sociales y la formación intelectual no fueron tan importantes en este país. La segunda corriente: la francesa, en donde los *Estudios Culturales* se centraron primero en el lenguaje, la cultura en la educación escolar, la migración la fusión musical y hasta el teatro. Pierre Bourdieu es el gran exponente de esta rama. Sus estudios se han enfocado en cómo los grupos sociales usan los productos culturales para luchar por el poder social, las preguntas que inician esta línea son “¿quién consume qué tipo de cultura? y ¿qué efecto tiene este consumo?” (Sardar & Van Loon, 2005, p. 71) Bourdieu establece el “capital cultural” como una capacidad de interpretar y entender los códigos culturales. Sin embargo el capital se encuentra mal distribuido como en cualquier sistema económico. La legitimación es entonces lo que permite sobrevivir a las clases dominantes.

El libro se puede entender como un producto cultural que es producido, distribuido y consumido en condiciones específicas que va generando prácticas, es decir una serie de comportamientos individuales y sociales que hacen evidentes la cosmovisión de sus integrantes. Sin embargo los individuos también se mueven de acuerdo a sus habitus en ciertos campos, lo que equivale a explicar que los adolescentes han interiorizado la cultura de tal manera que actúan según disposiciones para llevar a cabo ciertas elecciones en diferentes campos. Ello implica que el habitus media entre lo interno, lo subjetivo y el mundo real o lo objetivo para pautar las relaciones. Así los libros se asumen como un producto que es consumido como capital simbólico que les permite jugar en los campos que señala Bourdieu⁵⁵, primeramente en la escuela y luego en los campos de la familia o de las relaciones sociales, donde cierto conocimiento los legitima y por eso cobra sentido, porque se usa como valor y no como simples datos que se almacenan. Incluso en la escuela, el

⁵⁵ Bourdieu define los campos sociales como espacios de juego históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias; son espacios estructurados de posiciones, las cuales son producto de la distribución inequitativa de ciertos bienes (capital) capaces de conferir poder a quien los posee. (Bourdieu, 1991. p. 104)

conocimiento de la literatura es un capital simbólico, las calificaciones son asignadas según el grado de conocimiento de la obra.

Así ciertos conocimientos se convierten en una marca de clase, aunque esto sea una clase o élite académica, pues la literatura de este nivel significa haber cursado al menos un bachillerato. La clase pues se legitima con los libros leídos, no necesariamente comprendidos o analizados. Para quienes llegan a estos últimos niveles de entendimiento se convierte en una cualidad adicional a su formación.

Por eso las clases imponen, a través de estas estructuras, un modo de ver y percibir el mundo. Así podemos tomar la lectura como un sistema simbólico, una estructura estructurante que no sólo genera conocimiento, sino que permite un sentido y una construcción de lo real. Si bien lo simbólico también se sujeta a una negociación social. A la vez, tiene varias funciones: integración de la clase dominante, interpretación ficticia de la sociedad en su conjunto y la legitimación del orden establecido y de sus legitimaciones: “La cultura que une al comunicar es también la que separa al dar instrumentos de diferenciación a cada clase, la que legitima esas distinciones obligando a todas las culturas (o subculturas) a definirse por su distancia respecto de la dominante.” (Bourdieu, 1984: 39)

¿Por qué la escuela es tan importante es este aspecto? Para Bourdieu, la escuela no sólo tiene funciones de asignar la reproducción económica, la socialización o endoculturización, sino que interioriza hábitos que distinguen las clases derivan también la estructura interna del campo educativo. Sin embargo el conocimiento no es la única relación de los adolescentes con la lectura; en un menor número hay quienes se relacionan por gusto con la lectura. Más adelante lo retomaremos con el texto de Martín Serrano, pero la escuela como institución, mediatiza entre la realidad y los adolescentes. Ella elige el fragmento de la realidad y lo entrega de acuerdo a la búsqueda de ciertas concepciones sociales.

Bourdieu aplica otra categoría de interés para la lectura: el gusto. Primero es necesario generar, la existencia de juicios de valor sobre los bienes, lo calificado como “buen” o “mal” gusto. Al mismo tiempo son necesarias las personas que permitan distinguir los bienes de “su gusto”. La elección no sólo se guía por el costo, también por las relaciones emocionales. Se objetiva un estado y se incorpora otro: “Los gustos, como conjunto de las elecciones que realiza una persona determinada, son pues producto de una confluencia entre el gusto objetivado del artista y el gusto del consumidor” (Bourdieu, 1984, p. 183). El gusto actúa no sólo *a posteriori*, también *a priori* pues los estudios de mercado parecen anticipar los gustos sociales. También se admite el rechazo, porque no pertenezca determinado bien, al gusto de cada clase. Incluso hay quienes pueden definir sus gustos a partir de edad, género o etnia. Si bien la escuela ofrece un menú de opciones para leer, los gustos pueden derivar de estas imposiciones o de encuentros casuales del alumno, incluso de recomendaciones de amigos, maestros y familiares al margen de las lecturas académicas.

En estos dos sentidos: la *Antropología Cultural* y los *Estudios Culturales* permiten el estudio del sentido de la lectura literaria. Si presuponemos que el hombre vive en un entramado simbólico como señala Geertz, y además que la cultura tiene productos que son consumidos de cierta manera por individuos, quienes los integran en dinámicas institucionales de poder, pertenencia y generan representaciones sociales a veces validadas y a veces minoritarias.

IV. El libro como medio y su mediación a través de la literatura

De acuerdo con Manuel Martín Serrano (2004), en su obra: *La producción social de la comunicación*; la conciencia contiene diferentes formas para aprehender la realidad, los datos que ingresan a ella provienen de diferentes fuentes y de esta manera las representaciones que se tienen del mundo se conforman, en muchos casos, de productos comunicativos. Sin embargo para operar de esta manera requiere de la mediación de los medios de comunicación. Los procesos utilizados ayudan a conformar no sólo representaciones individuales, también las colectivas. Los medios

abarcan datos de la realidad y los abstraen mediante ciertos criterios, dependiendo del género, la función o incluso los intereses.

Por ello resulta interesante entender que la realidad no es sino un ente fuera de la conciencia y que nos movemos por representaciones que elaboramos casi siempre por mediaciones. Tales mediaciones no se nos dan en forma de datos, sino de relatos que llegan a nosotros a través de diferentes soportes materiales. “La tarea de los Mediadores consiste en establecer (con acierto o con error) los marcos de referencia adecuados para que los agentes sociales, incluidos ellos mismos, se situén en el cambio. Esta labor supone el desempeño de una doble mediación” (Martín Serrano, p. 160)

De esta manera las mediaciones de los medios aspiran a tener un lugar en las representaciones colectivas de las audiencias. Asimismo hay diferentes mediaciones con diferentes efectos: las mediaciones cognitivas y buscan crear mitos, mientras que la mediación estructural crean rituales.

En este sentido los profesores de literatura e incluso las escuelas, funcionan como medios o como agentes de los medios, seleccionando los fragmentos de la realidad que elegimos como representaciones colectivas y que los alumnos deben conocer. El soporte material que usamos para estos mensajes suelen ser los libros, en primer lugar y los recursos audiovisuales en segundo. Cuando aspiramos a una mediación cognitiva analizamos la literatura clásica, y al presentarles ejemplos contemporáneos entonces buscamos una mediación estructural.

Finalmente debemos entender que trabajamos con relatos de la realidad, mediados a través de los libros, que han pasado por la elección primero de una institución como la escuela y de agentes como lo son los profesores. Estos relatos incluyen no sólo datos, también valores, normas y justificaciones de grupos sociales que llegan a una audiencia (alumnos-adolescentes), aunque sólo una parte de ellos

asumirá las representaciones al ser receptores efectivos con nuevas o continuadas representaciones subjetivas que pueden orientar sus comportamientos.

Para estas mediaciones tenemos también dos formas: la oral y la escrita. La primera sigue destacando en nuestra cultura y dado los bajo índices de lectura, la escrita se conforma como una estructura de pensamiento que, en el caso de los adolescentes, está más presente como hipertexto que como texto lineal.

V. Oralidad y escritura: Havelock y Ong

Ahora analizaremos la cuestión lingüística de la oralidad y su paso a la escritura como un fenómeno de evolución y revolución mental de códigos y por lo tanto de sentidos. Dos autores destacan en el estudio de la oralidad y la escritura, en tanto herramientas, que permiten la creación de sentido. La palabra hablada como iniciadora y guía del conocimiento o de las pautas de aprendizaje y dos revoluciones posteriores (la palabra escrita y la impresión de textos) alteraron las percepciones del mundo y la configuración misma del pensamiento.

Eric A Havelock estableció que la oralidad que no es sinónimo de primitivismo, ser ágrafo en una sociedad ágrafa no equivale a ser analfabetos en una sociedad alfabetizada. La fijación de la memoria, que en nuestras sociedades se realiza a través de la escritura, en la oralidad primaria⁵⁶ se realizaba por otros métodos, los cuales aludían a la memorización a través del verso.

Si bien se ha considerado la escritura como el parteaguas de la civilización, es increíble que no se haya tomado en cuenta la oralidad como método guardián de la tradición y creación del lenguaje. No se trataba de lenguaje dividido en dos planos, sino de dos fases del propio lenguaje. Una primera fase en donde la oralidad forma el pensamiento de tal manera que se buscan las palabras para hablarles a los otros. Los

⁵⁶ La oralidad primaria se refiere a la oralidad en sociedades donde no existen sistemas de escrituras. Más adelante con Ong se hará la diferenciación con respecto a la socialización secundaria.

rapsodas son el mejor ejemplo de este estilo y los textos homéricos son la mayor prueba de ello.

En una segunda fase, con la creación del alfabeto, los nuevos soportes permiten el almacenamiento de datos, y lo que abre nuevas posibilidades de fijación no mental sino material y ésta es básicamente la premisa de Havelock. La cultura griega, en tanto cuna de la civilización, permite a través de la literatura y la filosofía, entender lo que el autor trata de investigar. Hará una distinción entre el trabajo del poeta y el trabajo del filósofo, y el lenguaje hablado para uno y escrito para el otro respectivamente, lo cual definirá el tipo de musa a invocar.

Una de las conclusiones más interesantes, es la capacidad de abstracción que va a permitir el lenguaje escrito a diferencia del oral. Asimismo la función y capacidad de los sentidos también se alteran. Al momento de escribir, se liberan de ciertas formas de atención, antes ocupadas por la oralidad. En esta línea también podemos señalar, que la tradición hacía que la oralidad fuera transmitida de generación en generación. Así cuando se pasa la escritura hay un cambio entre una práctica comunitaria y el descubrimiento de la individualidad que permiten escritura. Leer y escribir favorece el descubrimiento del “yo”. Mientras que la oralidad le pertenece a la “comunidad”, la escritura permite la construcción del “individuo”. Por ello la oralidad es una práctica en grupo y la escritura alude a la intimidad. Otra coincidencia con las investigaciones de Stanley Fish y sus comunidades interpretativas.

Entre los autores estudiados por Havelock, se encuentran Homero y Hesíodo precursores de la poesía y Platón en la prosa. Otro los descubrimientos del autor es el uso de estos dos estilos, pues la oralidad favorece el primero y la escritura el segundo. Cuando se analiza la oralidad griega se encuentran profundas experiencias con respecto a otras oralidades de la época o de la zona, es decir ni los fenicios, egipcios o persas habían construido sistemas tan complejos para este sistema llamado “arcaico”.

Si Marshall McLuhan consideró la imprenta como un cambio de paradigma, Havelock rastrea muchos años atrás y nos remite a la creación del alfabeto griego como un cambio de conciencia. Su punto de partida sería el aedo Homero con sus epopeyas. Descubre en ellas no solamente un solo estilo de las palabras sino una elección compleja de las estructuras, diálogos e intervenciones de los personajes. Un elemento que resulta definitivo si asumimos que un adolescente no comparte los esquemas orales de la época, por ello le parece críptico su mensaje.

La siguiente etapa está directamente relacionada con la tragedia, la obra de autores como: Esquilo Sófocles y Eurípides recupera la oralidad para los coros y parte de la escritura para las piezas oratorias de los protagonistas. El autor crítica a quienes considera la oralidad como la falta de educación o una condición del salvajismo. Para el autor, los textos tanto de Homero como de Hesiodo, es decir, los textos poéticos representan la prueba del sistema oral dada la invocación de la musa. La cual se convierte en una aparente invocación de la memoria para recuperar la historia latente en la mente del autor. Esta musa más tarde aprenderá a escribir.

1963 marca un año importante para el estudio de la oralidad. Walter Ong define el concepto de *oralidad secundaria* complementario al de la *oralidad primaria* ya establecido en la antropología. Lévi-Strauss publica *El pensamiento salvaje* donde se aborda desde la perspectiva estructuralista el mito. Goody y Watt publican un extenso artículo sobre la oralidad. Havelock da a conocer su *Prefacio a Platón* y finalmente aparece *La Galaxia Gutemberg* de McLuhan. Estos textos expresan la preocupación por investigar la oralidad no como mera etapa primaria sino como un complejo sistema que es alterno al de la escritura. Pues recordemos que de acuerdo con Castells, la importancia de la comunicación es tan determinante en las sociedades actuales que es la segunda actividad más importante después del trabajo.

En nuestro mundo contemporáneo parece que la oralidad es una consecuencia de la evolución y que lo escrito es su contraparte, pero los medios hablados son prueba de la importancia de la oralidad para nuestro pensamiento, dado que la inclusión del

alfabeto dará origen a un cambio en esos patrones de pensamientos. Los cambios estarán basados en otras elecciones: la transformación de formas verbales y temporales así como el cambio del “ser” al “devenir” o “hacer”. Para varios teóricos las grandes piezas oratorias del siglo XX remitirán al interés por la oralidad y la narración a la comunidad.

La oralidad va más allá de la simple memorización o de la memoria como repetición. Pues aunque efectivamente existía una repetición, la memoria permitía la definición social en cuanto a clase y a roles sociales. La narrativa jugó un papel importante pues aludía a formas elaboradas de construcción mentales. Con estudios contemporáneos se ha demostrado que las sociedades analfabetas no son menos inteligentes, sólo que establecen relaciones menos esperadas desde puntos de vista menos comunes para sociedades alfabetizadas. Esto dio como conclusión que los nuevos medios de comunicación alteraban el lenguaje y su uso en la comunicación humana. Ong explicará, más tarde, que individuos con sistemas de escritura han perdido la capacidad de imaginar los esquemas meramente orales pues lo visual opaca lo auditivo para quienes se han educado en sociedades con predominio de lo visual.

Ante la pregunta ¿Puede hablar un texto? Havelock señala que no todos los textos antiguos logran hacerlo, sólo aquellos que se construyen *ex profeso*. La comparación entre los textos homéricos y los judíos es precisamente a partir de su origen y función. Mientras que los primeros son parte de la cultura didáctica-ritual y de entretenimiento; los segundos funcionan más como didácticos-religiosos. Esto hace, que no por ser antiguos, puedan asumirse como textos orales. De hecho en los textos griegos la condición estética ayudará a su supervivencia. Finalmente indica que los textos orales como acto creacionista los define frente a textos escritos construidos como testimonio.

Si bien la cultura inca demuestra que la ausencia de escritura no es falta de civilización, hay ciertos niveles que es mejor aclarar. El lenguaje sobrevive como

código social pero el habla asegura su permanencia al permitir el almacenaje individual. El alfabeto griego llegó incluso a grados de especialización que no se lograron en los fenicios o en los egipcios. Los sonidos que el alfabeto griego creó dieron paso a sonidos que combinados en la mente permitieron mayores posibilidades. La oralidad dio origen a una creación constante y estética de introducción al alfabeto que potencializa las operaciones y hace hablar a algunos textos de la antigüedad. Pese a nuestra incredulidad y prejuicio escrito la oralidad permanece hasta nuestros días y es evidente tanto en nuestra comunicación verbal como en la no verbal.

La infancia nos da las pistas más evidentes. Un niño escucha una historia y pide que sea repetida una y otra vez, mientras más crece su gusto por ella. Alude a una experiencia primigenia: la fijación de lo importante en nuestras mentes, a través de la oralidad. Cuando se pasa al plano de la escritura esas historias pueden variar pues las elecciones y el orden de las palabras responden a una sintaxis sustancialmente diferente. Sin embargo varios escritores reconocen el placer que encierra los momentos de oralidad en nuestras vidas. Es, por ejemplo, más obvia la presencia de conjunciones en lo oral que en lo escrito y más obvia la presencia de los signos de subordinación oracional en lo escrito (asíndeton contra polisíndeton). Ong también señalará el uso de fórmulas orales que se usan como comodines para darle expresividad a lo narrado. Lo cual queda claro en las formas usadas por los cuentos de hadas: “Hace tiempo” “Había una vez” “En algún lugar lejano” ... etc.

El gran golpe que acierta lo escrito sobre lo hablado es su materialidad y visibilidad, pues mientras lo oral se exhibe a través del sonido, lo escrito se hace presente en los soportes comunes: libros y papel. Aunque hasta la Edad Media la oralidad sigue siendo el medio de transmisión popular de la literatura y de la didáctica dados los altos índices de analfabetismo en Europa. Aunque también de ahí parte su función, predominante de mero entretenimiento.

Si bien Havelock establece la diferencia de mentalidad entre lo escrito y lo hablado hay una prueba física en la evolución de nuestro cerebro y rostro, del aparato vocal. Como ya se señaló anteriormente, al inventar otros soportes como extensión a los sentidos, éstos se liberan de la carga que les da nuestra atención. Lo oral deja de trabajar con sujetos y “cosas” con nombre y da paso a que la escritura trabaje con temas; de ahí la capacidad de abstracción. En la oralidad no hay conceptos como tales, sino funciones de los seres con “nombre”; no hay construcciones teóricas al interior de los discursos, pero un mundo de conceptos se va formando en la escritura. Mientras lo oral evoca el movimiento de la vida misma, lo escrito puede congelar el instante y lo dramático se ve transformado en lo contextual de los textos. Por ello lo primero en cambiar será el estilo: de poesía a prosa. Se cambian también los temas: de la ficción a la historia, de la guerra a la filosofía.

Para muchos queda claro que mientras los soportes se transforman, los lenguajes se vuelven más separables de los humanos y por lo tanto la interdependencia que existe en el plano oral se rompe con lo escrito. Así el logos se transforma en un diálogo, un discurso estructurado en la escritura. La musa ya no sólo habla por la boca de los rapsodas, la musa aprende a escribir en poesía y luego en prosa; la musa aprende a escribir la prosa de la guerra y luego aprende a escribir la prosa de la filosofía. Se puede señalar que el lenguaje de la narración pasa a ser el lenguaje de la argumentación. Lo oral al igual que lo escrito seguirá avanzando en complejidad pero con la idea que su simultánea presencia nos hará creer erróneamente que son dos niveles de un mismo código, mientras que son dos códigos distintos por su naturaleza.

Para los críticos de Havelock, sus estudios no son tan rigurosos y la cultura griega no es percibida en esta doble fase, se asume como un todo ideal y simultáneo en donde la escritura define la magnificencia del momento por ello la cuestión homérica no es suficiente para entender y sustentar las ideas del autor. Por otra parte, Walter Ong, en su obra: *Oralidad y escritura, tecnologías de la palabra*; es uno de los teóricos en señalar la importancia de la escritura como una tecnología de gran evolución que

marcaría una revolución a nivel mental y cultural. El paso de un proceso mental en un soporte “subjetivo” a uno fijo sobre soportes físicos hacen de la palabra una manera de relacionarnos con nuevos materiales. Esto afecta no sólo el conocimiento, también la capacidad para fijar la idea, además cambia las estructuras de poder, la palabra como signo de estatus se democratiza a la palabra como habilidad y reorganiza los procesos mentales.

Ong señala que si bien los *homo sapiens* existen desde hace 30 mil años, el escrito más antiguo se ubica hace 6 mil años. Por ello asegura que hay una diferencia en las “mentalidades” entre las cultural meramente orales y las que tienen conocimiento de la escritura. Añade que lo oral y lo escrito, como defendía Havelock, no son necesariamente complementos sino procesos mentales diferentes. Si bien existen miles de lenguas sólo se han contabilizado 78 de ellas con una literatura propia por lo que no se puede generalizar la escritura como una cualidad cultural presente en todas:

“Leer” un texto quiere decir convertirlo en sonidos, en voz alta o en la imaginación, sílaba por sílaba en la lectura lenta o a grandes rasgos en la rápida, acostumbrada en las culturas altamente tecnologizadas. La escritura nunca puede prescindir de la oralidad. (Ong, 1987, p. 17)

Por ello el habla es inseparable de la conciencia y ello se ejemplifica en el uso de refranes y dichos populares que no son sino condensados de pensamientos que se transmiten oralmente pero que encierran complejos aprendizajes. La escritura, de acuerdo con Ong, no minimizó la oralidad sino que la potencializó al organizar una serie de patrones y principios. Al principio primero se hablaba y luego se escribía el texto, lo cual permitía su estudio, lo que hoy se concibe al revés.

Para el autor, la diferencia entre oralidad *primaria* y *secundaria* radica en que la primera no tiene tecnologías de soporte más allá de lo oral, en tanto la segunda mantiene una nueva oralidad a través de los medios de comunicación y los aparatos tecnológicos que permiten la escritura y la impresión. Además explica esta cuestión de la palabra como signo visual cuya importancia radica en la imagen y no en el sonido al cual brindaban más importancia las culturas orales. Por ello, para él no existe la *literatura oral*, en tanto ésta se refiere en su primera palabra a un concepto

propriadamente de la escritura, posterior a la oralidad, lo cual resulta en una paradoja la unificar dos actividades temporalmente diferentes.

Al igual que Havelock, Ong, retoma la “cuestión homérica” para entender la formación de lo oral y encuentra estas frases previamente con la estructura versal adecuada que le permitían al autor seguir la narración sin perder la técnica, en su caso, los hexámetros dactílicos con los que redacta sus epopeyas. De tal manera que encuentra características orales muy importantes: las oraciones acumulativas, más que subordinadas o analíticas, expresiones redundantes así como tonos tradicionalistas o conservadores; cercanos al mundo vital y de matices agonísticos en donde se buscaba la empatía y la participación de los personajes así como una homeostasis y con situaciones vivenciales más que abstractas.

De ello se desprende que:

La oralidad primaria propicia estructuras de personalidad que en ciertos aspectos son más comunitarias y exteriorizadas y menos introspectivas de las comunes entre los escolarizados. La comunicación oral une a la gente en grupos. Escribir y leer son actividades solitarias que hacen a la psique concentrarse en sí misma. (Ong, 1987, p. 73)

De esta manera entendemos que la estructura del pensamiento es diferente si se trabaja en lo meramente oral a si se está alfabetizado en una sociedad con escritura. Para quienes hemos crecido trasladando nuestros pensamientos en códigos escritos existe un abismo que no nos permite regresar a estados orales puros, donde el mundo y la toma de conciencia sobre él se construía a partir de un número limitado de conceptos complejos y memorizados. Aunque en ambos casos, palabra oral y escrita se asocian innegablemente a la noción de poder. Poder que le conferían al poeta, al filósofo, al escriba, al autor y que se disuelve sin embargo en el lector. Un problema que la educación ha olvidado. Mientras la educación de la antigüedad clásica, extendida hasta la era medieval, exigía que el alumno hablara para que su pensamiento se ordenara en su comprensión del mundo, a partir del siglo XVII se le exige leer y escribir sin tomar en cuenta su propia toma de conciencia, privilegiando la

de otros autores, de otros siglos. Así la lectura en su vertiente oral nos brinda la posibilidad de encontrar el sentido no sólo en lo escrito.

Para Niklas Luhmann la escritura ha reconfigurado el sistema de pensamiento al hacer de ella una forma de comunicación y entendiendo la comunicación como un proceso autopoiético. Sin embargo la escritura no se crea con el proceso de comunicar, de ahí que la lectura fuera oral y no escrita en sus inicios. La escritura tuvo un fin práctico: registrar asuntos comerciales. Si bien el medio es el lenguaje, la escritura es la forma que le damos y “Con la escritura el medio de percepción cambio de lo acústico a lo óptico [...] Remplazar el sonido con la vista presupone que el objeto de significación permanece invariable, que una manzana sigue siendo una manzana y que no se transforma en una computadora, aunque hablemos o escribamos acerca de ella.” (Luhmann, p. 9).

Por ello la escritura como forma al igual que la oralidad condensa y potencializa textos que están o no por escribirse. ¿Qué permite lo visual frente a lo oral?:

El medio óptico, por otra parte, proporciona exclusivamente un medio exterior [...] La percepción óptica carece también de la conciencia inmediata de un límite entre los estados internos y externos, pero con efectos completamente diferentes. El medio óptico incita dudas y la escritura, por lo tanto conduce a una lógica binaria, inventando un segundo valor lógico “falso” para comprobar observaciones, especialmente la información escrita. (Luhman, p. 12)

Si bien tanto la escritura como la oralidad aluden y representan el mismo mundo lo que cambia es el modo de observación y en este punto es donde radica la diferencia, aquí las posibilidades cambian, la reflexión tiene otros niveles, la observación puede ser tanto para dentro como para fuera: “[...] la forma de escritura, que divide primero el lenguaje y luego la comunicación en modos escritos y orales” (Luhman, p. 13).

Mientras que en la oralidad necesitamos del oyente, en la forma escrita no es necesario alguien más para leer o escribir. Esta forma, la escrita, no depende del sujeto, sino de ella misma. Aunque la escritura nació después, el impacto es mucho mayor, pues pasó del ámbito público al privado, el campo de los lectores creció cada

vez más y con ello las diferentes versiones de los observadores y además de las versiones de otros observadores siendo observados.

El cambio relevante se produjo por la invención y el uso comercial de la imprenta, que dio por resultado una explosión en el número de libros asequibles. Antes de este cambio radical, los textos podían tratarse como lenguaje congelado, como apoyo a la memoria, y la comunicación oral podía ser el modelo para toda comunicación. La escritura era considerada como una ayuda para la memoria oral, y preservaba la forma necesaria para la misma. (Luhman, p. 18).

Al hacer esta distinción entre lo oral y lo escrito y al marcar estas posibilidades logra que la información pueda fijarse en otros elementos espacio-temporales que le permiten permanecer y sin importar las condiciones de recepción o el número de lectores.

Los libros ya no son simplemente textos que preservan conocimiento; sino que afirman presentar nuevo conocimiento o, en la novela (*fiction*), composiciones "originales". Esto es comunicación, porque la información, los enunciados y la comprensión coinciden. Pero ya no se trata de la transmisión de información al individuo a individuo. El escritor no puede conocer al lector y no puede saber su estado de información." (Luhman, p. 19)

De aquí que la conciencia elabore entramados con de la comunicación para entender las formas tanto orales como escritas. En el caso de la literatura, los textos han asumido ambas formas: hablados y escritos. El medio que nos ha permitido esto ha sido el lenguaje. Ello implica que podemos elaborar formas que son parte de un sistema como el comunicativo y que podemos considerarlo cerrado en tanto que presupone una autopoiesis y lo escrito supone cada vez menos circunstancias que lo hablado.

Hasta aquí hemos abordado varias cuestiones: la antropología cultural nos remite al estudio de los humanos como seres que trabajan con símbolos en lo que llamamos cultura. Los *Estudios Culturales*, asumidos por Williams nos proponen a la lectura como una trasmisora de ideología que implica el mantenimiento de estructuras de poder a través del manejo de sentimientos. Luego abordamos la cuestión del lenguaje como origen del sentido y a la vez, un acto con dos fases: lo oral y lo escrito que generan a su vez distintas formas de pensamiento. Así el sentido ha sido tratado como un proceso que va desde el mundo real a la conciencia. Sin embargo no hemos

señalado ¿Cómo funciona la conciencia? Analizaremos dos conceptos importantes la representación social y la construcción social de la realidad.

VI. Las representaciones sociales

La noción de *representación social* corresponde a la teoría elaborada en 1961 por S. Moscovici. Esta teoría plantea que no hay distinción alguna entre los universos exterior e interior del individuo. El sujeto y el objeto no son fundamentalmente distintos. Este objeto está inscrito en un contexto activo, concebido parcialmente al menos por la persona o el grupo, en tanto que la prolongación de su comportamiento, de sus actitudes y de las normas a las que se refiere. Dicho de otro modo: el estímulo y la respuesta son indisociables.

Se forman en conjunto, una respuesta no es una reacción a un estímulo. Una representación siempre es la representación de algo para alguien. Toda realidad es representada, apropiada por el individuo o el grupo y reconstruida en su sistema cognitivo, integrada en su sistema de valores que depende de su historia y del contexto social e ideológico que le circunda. Es esa realidad apropiada y reestructurada que para el individuo o el grupo constituye la realidad misma. Toda representación es así una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características reales del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes. Esto permite definir a la representación como una visión funcional del mundo en la cual el individuo o grupo pueden conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de este modo un lugar para sí.

El análisis de las representaciones sociales y de su funcionamiento tienen un doble enfoque: su *componente cognitivo*: la representación supone un sujeto activo y tiene “textura psicológica” sometida a las reglas que rigen los procesos cognitivos. Además de su *componente social*, es decir, la puesta en práctica de esos procesos

cognitivos que está determinada directamente por las condiciones sociales en que una representación se elabora o se transmite.

Uno de los componentes fundamentales de la representación es su significación, y ésta es determinada doblemente por efectos del contexto: por el *contexto discursivo* (es decir, por la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir del cual será formulada o descubierta una representación) y por el *contexto social* (por una parte por el contexto ideológico y por otra por el lugar que el individuo o el grupo respectivo ocupa en el sistema social.)

Si las representaciones sociales desempeñan un papel fundamental en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales, es porque corresponden a cuatro funciones esenciales:

- *Funciones de saber*: permiten entender y explicar la realidad.
- *Funciones identitarias*: definen la identidad y permiten la salvaguarda de la especificidad de los grupos.
- *Funciones de orientación*: conducen los comportamientos y las prácticas. Tiene tres factores esenciales: la representación interviene directamente en la definición de la finalidad de la situación. La representación produce un sistema de anticipaciones y expectativas, y la representación es prescriptiva de comportamientos o prácticas obligadas.
- *Funciones justificadoras*: permiten justificar *a posteriori* las posturas y los comportamientos.

La representación es constituida de un conjunto de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado. Además este conjunto de elementos es organizado y estructurado. Su análisis necesita una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura.

Toda representación está organizada alrededor del núcleo central. Determina la significación y la organización de la representación. El núcleo central garantiza dos

funciones esenciales: *una función generadora*, la cual es el elemento mediante el cual se crea, se transforma, la significación de los otros elementos constitutivos de la representación. Los elementos toman un sentido, un valor. Así como una *función organizadora*, la cual es el núcleo central que determina la naturaleza de los lazos que unen, entre ellos los elementos de la representación. Es el elemento unificador y estabilizador de la representación.

Está demostrado que el comportamiento de los individuos o de los grupos es determinado directamente por los cuatro componentes de su representación de la situación, que toman una importancia relativa según el contexto y la finalidad de la misma. Estos cuatro componentes son: representación de sí, de la tarea, de los otros y del contexto en que actúan y determinan la significación de la situación de los sujetos e inducen por eso los comportamientos, las gestiones cognitivas y el tipo de relaciones interindividuales o intergrupos.

En cuanto a las prácticas y representaciones sociales, las conductas de los individuos no resultan de sus creencias o de sus representaciones, tampoco de su sistema de valores, sino más bien del marco institucional, del entorno social y más precisamente del contexto de poder al que están enfrentados y que les impone, les “extrae” las conductas. Son las prácticas que los sujetos aceptan realizar en su existencia cotidiana y que modelan, determinan su sistema de representación o su ideología. La representación es generada entonces por un proceso de racionalización que resulta de las condiciones objetivas de la producción de la conducta. Hay tres factores determinantes:

- *Los factores culturales*, ligados a la historia del grupo y a su memoria colectiva.
- *Los factores ligados al sistema de normas y valores.*
- *Los factores ligados a la actividad del sujeto.*

La determinación de las prácticas y los comportamientos por el sistema de representación parece indiscutible. Casi la totalidad de los investigadores están de

acuerdo en que las representaciones y las prácticas se generan mutuamente. La naturaleza de los lazos, existentes entre prácticas y representaciones, está determinada directamente por la naturaleza de la situación y más precisamente por dos de sus características: la parte de autonomía del actor en la situación, es decir, su lugar y las relaciones que mantiene en el sistema de poder o de obligaciones al que está enfrentado. La presencia en la situación de elementos fuertemente relacionados con los afectos o con la memoria colectiva. El establecimiento de ciertas prácticas es susceptible de ocasionar transformaciones completas de las representaciones.

En conclusión, la existencia de una relación entre representaciones y prácticas sociales es indudable. El análisis de cualquier práctica social supone que sean tomados en cuenta por lo menos dos factores esenciales: las condiciones sociales, históricas y materiales en las que ella se inscribe, y por otra, su modo de apropiación por el individuo o grupo respectivo, modo de apropiación en el que los factores cognitivos, simbólicos, representacionales desempeñan igualmente un papel determinante.

Si partimos de la concepción de que toda realidad es representada, se entiende que para los adolescentes que cursan la materia de literatura en bachillerato, se encuentran en un proceso de elaboración de su marco cognoscitivo, que se reestructura y construye la realidad misma, se trabaja con las experiencias previas vinculadas a la lectura. Por lo que los adolescentes se construyen una visión funcional de su papel en un grupo social, un mapa de sus comportamientos y conductas que organiza sus referencias y adaptan y definen un lugar para sí mismos.

Las condiciones sociales y la propia representación del sujeto en su grupo social se articulan tanto en su discurso como en el contexto social. De ahí la creación de figuras retóricas como una posible protesta de la práctica de la lectura obligatoria. Se ponen en evidencia, algunas funciones de la práctica de la lectura literaria clásica:

función de saber, de orientación y justificadoras. Las cuales se expresan en las opiniones y análisis realizados por los estudiantes.

Lo que se pretende es analizar la lectura literaria como un núcleo central que tenga una función generadora de significados y organizadora de los nexos entre ellos. Para lo cual hay que elaborar la matriz de representación de sí, de la tarea, de los otros y del contexto de los adolescentes involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Condicionada por los factores culturales, la reglamentación, evaluadores y actividad del sujeto, la práctica de la lectura literaria estructura la actitud, el alejamiento o acercamiento a la literatura como un posible recurso de representación.

Las preguntas ante tal teoría serían: ¿Cómo usan la lectura literaria para representar la realidad social?, ¿Cómo construyen los grupos de adolescentes, las representaciones entre ellos?, ¿Es posible que la materia de literatura modifique algunas de sus prácticas sociales, impidiendo otras anteriores o generando nuevos hábitos?, ¿Qué factores sociales, históricos y materiales serían satisfactorios para la generación de buenos lectores? En esta línea, si concebimos la lectura como práctica social habremos de contemplar el contexto de su educación: clase media en escuelas privadas donde el discurso institucional de la literatura es proveerlos de un capital cultural orientado a conocimientos de ciertos “clásicos”. Sin embargo se ha dejado totalmente de lado la otra parte de la práctica y representación: la forma de apropiarse de dichas condiciones.

¿Qué hace que un adolescente se apropie de la lectura? No es meramente la propiedad del libro o el soporte, va más allá. Son las herramientas conceptuales que el adolescente tiene para entender la obra: un lenguaje compartido y un mundo de referencias que pueda coincidir con el del narrador e incluso con el autor. Un chico que lee el Quijote ignora más de la mitad del vocabulario sólo del primer capítulo y por ello no hay referencia entre su mundo de videojuegos y tecnología con el de “yelmos” y “rostros enjutos” que la obra le propone. Es decir, no asume ninguna

representación de ello, no hay una práctica porque no sabe cómo llenarla y ello indica en último caso, no tiene “sentido” lo que está leyendo. Por ello la estrategia de estas comunidades interpretativas es buscar un resumen en internet, recurrir a medios audiovisuales que les arrojen conceptos visuales sobre lo que desconocen de la obra, asistirse de la oralidad que generan aquellos que comprenden más o mejor la historia o el lenguaje y en último lugar la lectura de la obra.

Lo anterior es sólo con respecto a la representación y a la toma de conciencia, pero hay otra manera en la cual la realidad cobra sentido y es en la interacción. Ahí se elabora una versión de la realidad, dada por la familia, los amigos y los grupos institucionales.

VII. La construcción social de la realidad

Berger & Luckman establecen varios conceptos como la internalización de la realidad, es decir la *socialización primaria* (SP). En primero la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialéctico compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización, pues el individuo no nace miembro de una sociedad: nace con una predisposición hacia la socialidad y luego llega a ser miembro de una sociedad. De tal manera que el punto de partida es la *internalización*: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado. El individuo asume el mundo en que ya viven otros y luego asume que puede ser modificado y hasta re-creado. Por ello existe una continua identificación mutua entre nosotros. Participamos en el ser del otro. Cuando el individuo llega a este nivel se le considera miembro social. Este proceso ontogénico se denomina *socialización*, entendida como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector en él.

Así la *socialización primaria* se da durante la niñez y por ella se convierte en sujeto social. La *socialización secundaria* (SS) es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su

sociedad. *La socialización primaria* es la estructura básica de toda socialización. Las definiciones que los otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentadas a éste como realidad objetiva. Por lo que el mundo aparece filtrado para el individuo por esta doble selección. La socialización primaria comprende tanto un aprendizaje cognoscitivo e incluye también una carga emocional, esto último facilita el aprendizaje.

El *yo* es una entidad reflejada de las aptitudes que se adoptaron primeramente con él los otros significantes; el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va desde los roles y actitudes en general hasta las normas sociales que se denomina “el otro generalizado”. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización que se corresponde con la *internalización del lenguaje*. La realidad objetiva puede traducirse fácilmente en realidad subjetiva y viceversa. El niño no internaliza el mundo de sus otros significantes como uno de los tantos mundos posibles: lo internaliza como **el mundo**: el único que existe y que se puede concebir.

Este es el más importante truco para inspirar confianza que la sociedad le juega al individuo, con el fin de dar apariencias de volver significativo el accidente de su nacimiento. Estos esquemas proporcionan al niño programas institucionalizados para la vida cotidiana y etapas biográficas posteriores. A la vez que establecen diferencias entre la identidad propia y la de otros. La socialización primaria termina cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo. Se convierte en un miembro social. En esta etapa, la lectura se afina en lo familiar, los padres cuentan historia y el niño escucha o pide su repetición. Aquí puede inculcarse incluso la lectura como un hábito porque se asuma como una costumbre familiar, pero no es ni una determinación, ni una regla para formar lectores.

En cuanto a la *socialización secundaria* (SS) se vuelve necesaria para el mantenimiento de la realidad y se da de acuerdo con la división del trabajo y a la

distribución social del conocimiento. Esta etapa es la internalización de “submundos” institucionales o basados en instituciones. Es también la adquisición del conocimiento específico de roles, directa o indirectamente arraigados en la división del trabajo. Implica la adquisición de vocabularios específicos y “comprensiones tácticas” evaluaciones y coloraciones afectivas de estos campos semánticos. Los “submundos” internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo base” adquirido en la socialización primaria. En la socialización secundaria los submundos requieren un aparato legitimador acompañado de símbolos rituales o materiales. Lo cual origina el problema de la coherencia entre el mundo original y el nuevo.

La socialización secundaria puede prescindir de esa carga emocional que requiere la SP. Las crisis de la SS se producen con el reconocimiento de que el mundo de los propios padres no es el único que existe y quizá hasta pueda tener una connotación peyorativa. El individuo establece una distancia entre su *yo total* y su realidad por una parte y su *yo parcial* específico del “rol” y su realidad por otra. La SS adquiere una carga afectiva hasta el grado en que la inmersión en la nueva realidad y el compromiso para con ella se define institucionalmente como necesario. En casos de gran complejidad tendrán que crearse organismos especializados en SS, con un plantel exclusivo y especialmente adiestrado para las tareas educativas de que se trate.

El mantenimiento y transformación de la realidad subjetiva se da porque toda sociedad viable debe desarrollar procedimientos de mantenimiento de la realidad para salvaguardar cierto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. En la socialización siempre existe la presencia obsesionante de la metamorfosis como siniestras posibilidades, las definiciones en competencia de la realidad que pueden presentarse socialmente y que resultan en amenazas más directas. La realidad de las internalizaciones se halla menos amenazada por las situaciones marginales porque suele resultarles irrelevantes. Hay dos tipos de mantenimiento de la realidad:

mantenimiento de rutina y mantenimiento de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana y el segundo en las situaciones de crisis. En el proceso de mantenimiento de la realidad es posible distinguir entre los *otros significantes* y los *otros menos importantes* pero que le ayudan a reafirmar su realidad subjetiva. Los otros significantes constituyen en la vida del individuo, los agentes principales para el mantenimiento de su realidad subjetiva. Los otros menos significantes funcionan como una especie de coro.

Por ello la lectura aquí si está vinculada a la escolaridad y se asume que, al menos en México, de acuerdo a las cifras: a mayor escolaridad mayor lectura de libros. Sin embargo la asistencia a la escuela no determina la lectura como práctica. Se va filtrando a través de la posición de la institución frente a lecturas canónicas o irreverentes. Otro filtro sería la elección de obras y otro filtro la explicación o el trabajo en clase que profesor y alumno elaboran a partir de la obra. Desde simples reportes de lectura hasta actividades de adaptación e interpretación para llevar esa obra a la realidad del estudiante-lector.

Entonces el vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo. La vida cotidiana del individuo puede considerarse en relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva. Al mismo tiempo que mantiene la realidad, el aparato conversacional también la modifica. El lenguaje realiza un mundo en el doble sentido de aprehenderlo y producirlo. Se vuelve objeto de la conciencia individual. En cuanto se produce algún quebrantamiento en su continuidad se plantea una amenaza. En general los diálogos funcionan por su frecuencia y a veces por su intensidad de acuerdo al lazo emocional con el otro o a su status privilegiado. Las realidades del pasado se recuerdan mediante el diálogo, la resolución de las dudas, etc. El ridículo es una de las sanciones que reafirman la realidad que se ha internalizado. Por ello resulta interesante relacionar este aspecto con los estudios de Havelock, Ong y Luhmann. El individuo usa el lenguaje para dar sentido. En su forma primera, a través del habla, en sus formas más complejas en sistemas de escritura y lectura. Una vez

más el lenguaje es la clave del sentido. No existe lectura sin lenguaje y no existe lenguaje sin referencia.

En cuanto a la *Internalización y estructura social* La socialización siempre se efectúa en el contexto de una estructura social específica, no sólo su contenido, sino también su grado de éxito tienen condiciones socio-estructurales. Por socialización exitosa se entiende el establecimiento de un alto grado de simetría entre la realidad objetiva y la subjetiva. Así un estigmatizado se comportará de acuerdo a lo que la sociedad entiende como tal. Puesto que tal personaje no tienen un anti-mundo para generarse otra identidad y defenderse. El caso en el cual el niño tiene que elegir entre mundos diferentes y generar una asimetría socialmente disimulada entre una biografía pública y una privada.

De tal manera que en algunos casos se traicionará a sí mismo puesto que se identifica con ambos mundos. Entonces surge el caso del individualismo como una posible relación con la socialización deficiente que lleva al individuo a cuestionarse a sí mismo y luego a partir de aquellos que no han sido exitosos en su integración social. Nos parece que este es el escenario más evidente en los adolescente. Una doble vertiente que genera tensión: lo deseable contra lo deseado. Lo mismo les sucede con ciertas lecturas. Quien lee no se siente identificado en los personajes, pero asume una oposición al personaje, es decir, toma un lugar y desde ahí “enjuicia” la obra. Lo cual le permite conferir un sentido por negación o disociación de conductas.

Así llegamos a otro argumento: la lectura se asume como una construcción que puede o no iniciar en la socialización primaria, pero que se reafirma o se conoce en la SS de cualquier manera. En esta segunda etapa, el lector va construyendo una posición con respecto a lo que lee tanto por la internalización de ideas que hace como por el uso del lenguaje como vehículo mediador de la realidad por ello se debe enfatizar en la complejidad del texto como dador u obstáculo de representaciones simbólicas o

sociales. Ahora abordaremos más específicamente la lectura y el sentido que ella propone al lector.

VIII. Sentido e interpretación

De acuerdo con Niklas Luhman; el sentido opera con la percepción de la realidad para asumir como *real* algo, en el caso de la literatura opera, a través del lenguaje en la función referencial⁵⁷. El lector refiere las palabras a conceptos y los conceptos se unen en la mente no sólo con imágenes, también con asociaciones acústicas y de valor semántico cercano. Si lee “había una vez una princesa en un castillo...” el lector pensará en un título nobiliario así como en un lugar que probablemente conoce por referencia mediática más que por experiencia. Sin embargo esto sigue aludiendo a objetos que conoce no sólo por él mismo sino a través de los medios. El lector también asume lo *posible*, lo cual abarca todo aquello de lo cual sabemos sin experimentarlo, pero que hemos tenido alguna “prueba” ya sea tangible o abstracta.

En el terreno de lo imaginativo existe una rama, lo *irreal o imposible* y a su vez, en él, de lo *catastrófico y apocalíptico*, ahí tenemos aquello para lo cual no sólo no tenemos pruebas sino que además no queremos que se realice. Las distopías literarias como: *1984*, *Un mundo feliz* y *Fahrenheit 451* son ejemplos de mundos aun no existentes pero que en una lógica humana no serían aprobados por los lectores. Así el sentido se puede dar en estos tres niveles: lo real (o referencial) lo posible (o imaginario) y lo imposible (lo desconocido)

De acuerdo con los estudios sociológicos franceses, la alta cultura parece seguir siendo para la gente con recursos económicos. Así en cuanto a consumo, la televisión, la prensa y el libro son los medios más consumidos, en ese orden. Por ello cuando se trata de una ideología de la información, por medio del libro, se está tratando de decir

⁵⁷ Cfr Roman Jakobson y las funciones del lenguaje.

que al informar al público lo que se hace es “dar forma” a las prácticas sociales. Así el medio reemplaza el mensaje.

Por ejemplo el discurso de la educación y su tradición ilustrada del siglo XVIII ha ido cambiando y se ha enfatizado más en la forma que en los contenidos. La sociedad-texto ha sustituido al texto escolar. Ello nos ha llevado a enseñanzas uniformadas, a estandarizar al individuo sin creatividad, donde la lectura y la escritura pierden su poder al concebir ambas actividades separadas.

Por su lado, las investigaciones consagradas a la psicolingüística de la comprensión distingue, en la lectura, el “acto léxico” y el “acto escritural”. Muestran que el niño escolarizado aprende a leer paralelamente a su aprendizaje del desciframiento y no gracias a éste-. Leer el sentido y descifrar las letras corresponden a dos actividades diferentes, aún si ambos se cruzan. (de Certeau, 2000, pp. 180-181)

Por ello en énfasis debiera estar no sólo en leer sino en extender la práctica a la escritura para re-hacer el texto. Si bien la historia nos demuestra un alto control de las instituciones para administrar la lectura, también las interpretaciones “autorizadas” al estilo medieval y de la reforma donde sólo unos cuantos poseían las capacidades de interpretación “validada” por instituciones eclesiásticas, en este caso. Una relación que parece reproducirse entre medios y su audiencia:

[...] leer es peregrinar en un sistema impuesto. Análisis recientes muestran que “toda lectura modifica su objeto”, que (Borges ya lo decía) “una literatura difiere de otra menos por el texto que por la forma en que se lee” y que finalmente un sistema de signos verbales o icónicos es una reserva de formas que esperan sus sentidos del lector (de Certeau, 2000, p. 181)

Así la lectura se traduce en una producción propia del lector que arroja varias interpretaciones y no sólo es una capacidad del crítico sino de cualquier lector. De Certeau hace énfasis en la falta de estudios sobre el sentido, pues si bien hay quienes analizan la enseñanza de la lectura, su historia y etnología, hay más bien estudios de corte estadístico. Por ello asegura que la lectura debe entenderse como una acción que parte del objeto (libro/texto)

[...] el texto sólo tiene significación para sus lectores; cambia con ellos; se ordena según códigos de percepción que se le escapan. Solo se vuelve texto en su relación con la exterioridad del lector mediante un juego de implicaciones y de astucias de dos tipos de “espera” combinados: el que organiza un *espacio legible* (una literalidad), y el que organiza un camino necesario hacia la *efectuación* de la obra (una lectura) (de Certeau, 2000, p. 183)

De aquí que existan lecturas con ciertas interpretaciones “válidas” dadas por instituciones y que se transmiten así en las escuelas, no se prestan a la discusión y por lo tanto el sentido se reduce al minimizar las posibilidades de interpretación. Hay quienes se erigen como los “socialmente” autorizados, una categoría contraria a los alumnos, a quienes se les prohíbe hacer las propias o si las logran hacer, entonces son descalificadas. Lo cual no quiere decir que estas interpretaciones nunca salgan a la luz, hay una especie de defensa y rebeldía que las mantiene latentes. Por ello habría que preguntarse si la comunidad interpretativa de estos adolescentes prefiere asumir una interpretación dada que una elaborada por ellos mismos.

La lectura se situaría entonces en la conjunción de una estratificación social (de relaciones de clases) y de operaciones poéticas (construcción del texto por medio de su practicante): una jerarquización social trabaja para conformar al lector a “la información” distribuida por una élite (o semiélite); las operaciones lectoras se las ingenia con la primera al insinuar su inventividad en las fallas de una ortodoxia cultural. (de Certeau, 2000, p. 185)

Así se explica esta confrontación entre las lecturas válidas y las practicadas en realidad. Por ello la lectura también es un juego de ubicuidad, leemos y nos despegamos de un espacio, un asiento donde está la historia y nuestro espacio desaparece para dar paso al espacio de la obra. Nuestras fronteras como individuos desaparecen para tomar un espacio y un tiempo que no es el nuestro, pero del cual me apropio, soy un destinatario y huésped pero nunca el propietario del texto o su sentido. Puedo leer de mil maneras o con distintos objetivos, pues la propia sociedad me ha llevado por variadas posibilidades de acceder al texto: “La lectura no está garantizada contra el deterioro del tiempo (se olvida de sí mismo y se le olvida); no conserva, o conserva mal, su experiencia, y cada uno de los lugares donde pasa es repetición del paraíso perdido” (de Certeau, 2000, 187)

Por ello el sentido orienta no sólo en la manera en la cual los lectores van armando las ideas sobre la obra sino también en la relación de su lectura y de su mundo. El sentido no sólo remite a conceptos y ordena vidas, también orienta a la acción, da ciertas pautas de selección en las decisiones y en los comportamientos o en las argumentaciones que nos hacemos para nosotros mismos o para los demás.

Con respecto a los estudios de Thomas Austin el sentido nos remite a los diversos significados, en dos planos: uno objetivo/consciente y uno subjetivo/inconsciente. “Encontrarle “sentido” a algo significa que se ha producido un cambio cualitativo en la mente, que se ha encontrado o vislumbrado o percibido una nueva perspectiva de algo; es una percepción intuitiva que permite integrar cierta información que uno ha estado buscando.

En esta línea la lectura va generando una narrativa en la mente del lector. Independientemente del género literario, la lectura construye imágenes en la mente de quienes la codifican, si bien los niveles de construcción y asociación son diferentes de acuerdo a las posibilidades de quien recibe el mensaje, el sentido se da en los siguientes pasos:

1. El lector codifica las palabras y relaciona las imágenes conceptuales o acústicas de las palabras con las ideas que ha almacenado en su mente. Planos connotativos y denotativos del lenguaje.
2. El lector no sólo codifica sino que además relaciona con campos semánticos comunes relacionados con las palabras leídas. Es decir, el establecimiento de campos semánticos.
3. El lector codifica las palabras, relaciona las ideas y asocia lo leído con otras referencias del mismo orden de historias, personajes o estilo de la lengua. Aquí está la idea de hipertextualidad.
4. El lector codifica, relaciona, asocia lo leído pero además interpreta, entendida esta acción como unir dos situaciones distintas a través de relaciones que son más complejas que la mera asociación semántica.

[...] el seguir a Paul Ricoeur nos permite comprender la lectura como una “apropiación”. Y ello, en un doble sentido: por un lado, la apropiación designa la “efectuación”, la “actualización” de las posibilidades semánticas de un texto: por otro lado, sitúa la interpretación del texto como la mediación a través de la cual el lector puede llevar a cabo la comprensión en sí y la “construcción” de la “realidad”. (Cavallo y Chartier, 1998, p. 424)

Sin embargo habría que aclarar cómo se entiende el sentido a partir de la interpretación. El mismo Ricoeur acota:

Si todo discurso se actualiza como acontecimiento, todo discurso es comprendido como sentido. El sentido o significado designa aquí el contenido proposicional (...) como la síntesis de dos funciones: la identificación y la predicación. No es el acontecimiento, en la medida en que es transitorio, lo que queremos comprender, sino su sentido –el entrelazamiento del nombre y el verbo, como dice Platón- siempre y cuando éste perdure. (2003, p. 26)

5. En este último nivel el lector codifica, relaciona, asocia, interpreta y hace evidente este proceso mediante la construcción de un texto verbal, o audiovisual de cualquier tipo, que incluye la reflexión de un argumento.

Lo cual implica que, a través del lenguaje como vehículo o canal, el lector reconoce los signos pero supera la mera idea que las palabras le generan y al rebasar el nivel lingüístico que suponen las oraciones, encuentra un referente en la realidad lo que llena esos vacíos que el lenguaje de-construye y construye.

Al trasladar esto al campo de la lectura señala Pétit:

Cuando uno tiene la suerte de acceder a ella, la lectura siempre produce sentido, incluso tratándose de jóvenes, incluso en medios que a priori están alejados de la cultura escrita. La lectura siempre produce sentido, aun para lectores poco asiduos, que si bien no dedican mucho tiempo a esta actividad, saben que algunas frases halladas en un libro pueden a veces influir en el rumbo de una vida (2001, p. 32)

Por ello es necesario hacer coincidir textos y lectores, proponerles un “buffet” en el cual ellos puedan probar diferentes “sabores” y que luego elijan su propia “dieta”. Esos encuentros que quizá no habían planeado pueden afectarlos a veces para bien y otras veces para toda la vida. No podemos “construir lectores” en las escuelas, sólo darles las herramientas para “construirse, descubrirse, a hacerse un poco más autores de su vida, sujetos de su destino, aún cuando se encuentren en contextos sociales desfavorecidos”. (Pétit, 2001, p. 31)

En cuanto a la enseñanza de la lectura de ciertas obras literarias es claro que se sabe que el manejo del lenguaje escrito es un instrumento crucial para el poder no sólo de los ciudadanos, también del sistema pues a través de las palabras y de los textos se trasmite la ideología de un pueblo o de una nación. De ahí que gran parte de las listas de literatura para bachillerato se centren en autores occidentales, de género masculino y de condición europea como lo establece el canon de Bloom. Así se

promueve la lectura de ciertos textos, lo cual es más obvio en regímenes cerrados como los dictatoriales, en los cuales, la censura ejerce el poder de condenar *a posteriori*, incluso *a priori* como lo hacía la Inquisición en la Colonia Española del siglo XVI y XVII.

No sólo pasa con la lectura. En esta misma línea Pétit (2001) señala que de alguna forma la comunicación está ligada a la sumisión de un aparato escolar pero que alejada de esos fines puede generar satisfacciones, no sólo estéticas. Sin embargo es innegable que la escuela usa la lectura como una forma de evaluación y la escritura como un medio para reforzar, justificar o disminuir al otro. Lo cual habría que superarse o al menos agregarse otras formas de disfrute más allá de las obligadas.

Por lo cual la lectura y escritura son una forma de control primeramente, pero que desencadenan otras actividades en un nivel secundario; como la lectura por gusto que genera otros sentidos para el lector. A veces encontramos prácticas castrantes que obligan a los alumnos a asumir la lectura y la escritura como un castigo. Esto hace asumir con miedo estas actividades que son para toda la vida, pero que frente a estas condiciones, el sentido de la obra o del texto se disuelve en la sanción y probablemente estos chicos sean incapaces de regresar a leer o escribir por gusto. La escuela les genera miedo y rencor, así que dicha educación les representa un peligro. Estos “atentados contra la lectura” destruyen la fragilidad del texto que es difícil sostener *per se* sin el lector. Si además entendemos que la lectura también crea sentido porque es una actividad que se practica o no en la casa, con la familia reducimos más las posibilidades de acercarse a ella por gusto o curiosidad. Para los estudiosos franceses es claro que un niño que ha escuchado historias desde pequeño dobla sus posibilidades de volverse lector que aquellos expuestos sólo a medios pero carentes de narrativa oral como un ritual familiar.

Por otro lado los lectores que superan estos “traumas” o que han sido educados de manera más empática, se apropian de los textos, los hacen significar otras cosas,

cambian el sentido original, interpretan a su manera deslizando su deseo entre líneas: se pone en juego toda la alquimia de la recepción. Las palabras generan cadenas que desatan relaciones y asociaciones, los lectores de este tipo que resultan minoría, pero conocen la libertad de la obra y en la obra. Remiten a las palabras de Certeau: “Los lectores son viajeros, circulan sobre las tierras de otra gente, nómadas que cazan furtivamente en los campos que no han escrito”. (2000, p. 178)

¿Qué descubren los chicos en la lectura? López Quintas afirma:

Inspirados en la idea de que una obra literaria no es un *objeto* sino un *ámbito de realidad*; no narra hechos sino expresa acontecimientos; no muestra sólo el *significado* de las acciones, sugiere además su *sentido*; no describe *objetos*, nos hace asistir más bien a procesos de entreveramiento de *ámbitos* que dan lugar a otros *ámbitos* o los destruyen. Al conocer estos procesos, descubrimos las *leyes del desarrollo humano* (1993)

Esto implica que la literatura, si dejar de ser ficción, sirve como traductora del mundo real en el cual las acciones de los personajes se conectan con los deseos o motivaciones de los lectores que a su vez generan posibles reflexiones o juicios acerca de la obra. Este “análisis literario” se da sólo en escasos casos pero es posible cuando se tienen lectores motivados y que conciben la lectura por gusto y a veces con fines didácticos.

Para quienes asumen la pasividad del lector, olvidan que siempre hay un intento de apropiación. En ese instante el texto puede crear conexiones, que también pueden romperse porque el lenguaje, el contexto o el género literario sean un obstáculo para el chico. Pero de conectarse habrá apropiación, interpretación, modificación del sentido, desliz de sus fantasías, sus deseos y sus angustias y los podrá entremezcla con los del autor. Así:

Cada hombre y cada mujer tienen derechos a pertenecer a una sociedad, a un mundo a través de lo que han producido quienes lo componen: textos imágenes, donde escritores y artistas han tratado de transcribir lo más profundo de la experiencia humana [...] es allí, en donde toda esa actividad fantasmática, en ese trabajo psíquico, donde el lector se construye (Péitit, 2001, pp. 24, 28)

Por ello proponemos, a manera de conclusión, un pequeño análisis sobre el lenguaje como generador de sentido a través de la elaboración de prácticas de “defensa literaria” entendida ésta como una forma de apropiarse de ideas del texto para evitar o construir otras ideas del mismo texto.

VIII. Retórica, semiótica e interpretación

Si consideramos la semiología como el estudio de los signos en la vida social acudimos al planteamiento de Saussure. Sin embargo también es apropiada dicha perspectiva para estudiar los procesos de significación y para analizar los procesos comunicativos que se dan en la sociedad. En esta línea, este trabajo pretende analizar: la lectura literaria clásica como una forma simbólica que los adolescentes de bachillerato usan para hacer figuras retóricas verbales, aplicadas a sus experiencias cotidianas. Para exponerlo se acudirá a los antecedentes del grupo social observado, algunas consideraciones de la semiología, los tres niveles del signo de Peirce y la literatura de acuerdo con Barthes. Además se expondrán algunos ejemplos y su análisis retórico.

Los alumnos de bachillerato cursan en la preparatoria como materia obligatoria “literatura”. En la mayoría de los sistemas educativos de nivel medio superior, la literatura se analiza desde una perspectiva histórica por escuelas y luego desde una perspectiva estructuralista para su análisis. La mayoría de los planes contemplan los cuatro géneros literarios: narrativa o épica, lírica, dramática y ensayo.

Aproximadamente durante la educación preparatoria se leen más de una veintena de textos, distribuidos de la siguiente manera: 5 novelas, 4 cuentos, 10 poemas, 4 obras de teatro y 5 fragmentos de narrativa. Entre las obras recurrentes están: *La Odisea* de Homero, *La Divina Comedia* de Dante Alighieri, *Narraciones Extraordinarias* de Edgar Allan Poe, *Metamorfosis* de Franz Kafka, *Edipo Rey* de Sófocles y *Hamlet* de Shakespeare.

Los alumnos en algunos momentos producen una relación entre la realidad y lo que leen. Crean una serie de enunciados que se convierten en figuras retóricas. Por figuras retóricas se entienden: “Apartamiento de las forma común, o de la relación sintáctica, de las palabras. Es el resultado de las siguientes operaciones: agregar, restar, sustituir, o trasponer.” (Gómez de Silva, 1999, p. 242). Entonces se puede analizar este fenómeno a partir de un análisis semiológico y retórico.

Análisis semiológico

Desde una perspectiva saussuriana entendemos que el lenguaje se convierte en un signo que cobra valor en el seno de la vida social. Los hablantes hacen “algo” con la lengua, al derivarla en habla y apropiársela. Nos interesa, para este caso, el estudio de los signos por sus funciones, por el proceso que implica la producción de sentido. Se admite, como asegura Eco, que todo fenómeno de la cultura es estudiado desde la comunicación mediante un método semiótico.

Se cree posible que las frases elaboradas por los alumnos no sólo rebasan el nivel sintáctico⁵⁸ o semántico⁵⁹, sino que al insertarse en una relación trídica con un grupo social se llega a un nivel pragmático⁶⁰. Es decir el sentido no está dado sólo por las palabras como signos, sino que el hablante al ordenarlas y relacionarlas con su significado y su contexto crea relaciones de sentido que le permiten resumir, interpretar o generar ciertas expectativas a través del uso de la retórica en sus diferentes figuras.

Tal y como aluden los seguidores de Derrida, el texto literario establece una cadena de significados que los alumnos rebasan del aula para llevarlo a la experiencia

⁵⁸ Relación de los signos entre sí.

⁵⁹ Relación de los signos con su significado

⁶⁰ Relación de los signos con los usuarios

cotidiana. A la vez, el lenguaje se resignifica a sí mismo y dice algo más que su sólo sentido semántico. El fenómeno cultural de los adolescentes generando figuras retóricas a partir de la literatura para aplicarlo en la cotidianidad es una forma de entender un proceso a través de signos. ¿Qué dicen los alumnos? ¿Por qué lo dicen?, ¿Con qué sentido? y en ¿Qué contexto? Es posible encontrar como base una *ideología académica*⁶¹ en las frases de los alumnos. Sin embargo el uso que hacen de las figuras retóricas elaboradas por ellos pretenden más bien una reinterpretación del argumento, tema o valor del texto leído. Es una forma de crear una defensa frente a los argumentos de los profesores que poco aportan en su justificación de la lectura. Diría Lyotard que son pequeñas narrativas (la de los estudiantes) insertas en una gran narrativa como lo es la de el ámbito social, académico o familiar. Incluso forma parte del proceso de socialización descrito por Berger y Luckmann.

Dentro de las concepciones de Charles Peirce, encontramos un nivel de *terceriedad* en donde el interpretante pone en juego su capacidad de *semiosis* elaborando un *decisigno* por su naturaleza que expresa un hecho desagradable⁶². Lo anterior surge de ciertos conceptos que son otorgados o sacados de la literatura como: Odisea, locura, lectura, dolor, tragedia etc.

En la tradición última de Roland Barthes, es posible situar como la literatura es usada por los adolescentes como una trampa hecha en el propio lenguaje. Los alumnos hacen uso de ella para “hacer trampa” o “defenderse”, es decir, contrarrestan los argumentos de sus profesores con frases de protesta, haciendo uso de las propias obras analizadas. Alguno puede decir que “Con tanto leer nos vamos a volver locos como Don Quijote” y establecer ante su profesor un posible daño frente a la idealización de la lectura. Lo anterior se podría clasificar como el resultado de una cierta reacción emocional de los alumnos frente a la literatura. Tal reacción es

⁶¹ Ideas dominantes preconcebidas de los profesores que se traspolan a los alumnos.

⁶²El sentir del alumno que el examen parcial “fue toda una tragedia como la de Edipo” hace alusión a una catástrofe trasladando el significado de una modalidad del género literario a una experiencia desagradable.

expresada a través de frase, catalogadas en este trabajo como figuras retóricas puesto que se analizarán como tales

Análisis Retórico

Si entendemos la retórica como la posibilidad de descubrir teóricamente lo que puede producir en cada caso la persuasión. Sus figuras como una doble posibilidad de comunicación y la posibilidad de un tercer nivel en relación a los hablantes entonces procedamos al análisis de algunas frases elaboradas por los alumnos. *(Ver cuadro al final del capítulo)*

A pesar de que los alumnos conocen lo que es una figura retórica, sus frases no están hechas a partir de esas bases. Se configuran como expresiones espontáneas que surgen en el momento de análisis de la obra. Ni siquiera es necesario que los alumnos hayan leído la obra, pues cuando el maestro expone el análisis, los comentarios surgen en la discusión. Algunos de los alumnos que crean las figuras retóricas generalmente pertenecen al grupo de alumnos que no leen completamente el texto, que suelen quejarse de la práctica de la lectura, por lo cual sus expresiones son la reacción ante el análisis de la obra. El uso de las figuras retóricas casi siempre expresa una queja ante la propia obra, no tanto por la temática ofrecida sino por el argumento del profesor que indica que “debe ser leída”. Por lo cual los alumnos hacen uso de estas figuras cuando logran unir palabras o pasajes claves de una obra literaria con una experiencia común como: viajes, tareas, exámenes, actitudes, evaluadores, etc.

Al existir un número considerable de alumnos que leen las mismas obras, las figuras retóricas son de fácil comprensión para el grupo social, pues el contexto está compartido. Lo anterior implica que para otros grupos, socialmente contruidos, las figuras pueden resultar incomprensibles si no cuentan al menos con la anécdota de la obra. Es decir, para un alumno de otro semestre no tendrá ningún sentido irónico decir “Hay que meter el diablo en el infierno”.⁶³

⁶³ Frase del cuento “El infierno de Alibech” contenido en el *Decamerón*, obra de Boccaccio que hace alusión al contacto sexual.

Esto no sólo funciona muy bien en el caso de las metáforas, para las comparaciones es más fácil que los adolescentes encuentren hechos cotidianos que puedan unir al mismo tipo de experiencia que encuentran en los textos. Si bien puede manifestar cierta inconformidad con la materia de literatura es claro que estas figuras retóricas funcionan a manera de apropiación simbólica. Confieren significado a partir del texto, aun de manera indirecta. El alumno comprende que “Vivir toda una Odisea” deriva de la anécdota de los obstáculos por los que pasa Ulises. Aun sin hacer esta relación mental evidente, se sabe que el alumno comprendió una parte significativa de la obra homérica.

En suma, el uso de las figuras retóricas expresa una mínima aprehensión de las obras literarias, que crean para un grupo de adolescentes una forma de entender y nombrar experiencias en un sentido que no consideran necesariamente atractivo: el literario. Es, en todo caso, una referencia metaliteraria, al referirse a las obras a través de un recurso poético.

Análisis retórico de figuras usadas por alumnos en la clase de literatura

Frase	Tipo de Figura	Nivel Sintáctico Denotación	Nivel Semántico Connotación	Nivel Pragmático
				Relación contextual
“Fue toda una odisea”	Metáfora ⁶⁴	Sintácticamente es una oración simple	<i>La Odisea</i> es una obra que cuenta las peripecias de Ulises. El héroe tardó 20 años en regresar a su hogar	Para los adolescentes su sentido está asociado a un viaje con obstáculos, puede ser el traslado a la escuela, la búsqueda de un libro o el cumplimiento de una tarea.
“Este examen es toda una tragedia”	Hipérbole ⁶⁵	Sintácticamente es una oración simple	La tragedia clásica tiene una connotación de desastre con un final doloroso y grave.	La expresión se usa frente a los exámenes parciales, sobre todo cuando el alumno no estudió bien
“Con tanto leer nos vamos a volver locos como Don Quijote”	Hipérbole O Símil ⁶⁶	Sintácticamente es una oración compleja. Compuesta de una oración principal, más una subordinada	<i>Don Quijote</i> , según la obra, de tanto leer y poco dormir se le secan los sesos	Generalmente al conocer esta obra, los alumnos asocian esta idea con un pretexto para leer menos.
“En ese círculo del infierno estaría yo”	Metáfora	Sintácticamente es una oración simple	Cada uno de los círculos del Infierno de la <i>Divina Comedia</i> de Alighieri castigaba un pecado	Mientras se explicaba la estructura del infierno, los alumnos decidían de acuerdo a sus pecados cometidos; cuál sería su castigo o cuál de sus pecados era el más evidente.
“Tan idealista como Don Quijote”	Símil	Sintácticamente es una frase	<i>Don Quijote</i> se analiza no como un personaje loco con visiones sino como un idealista con ilusiones.	Al ver la reacción de Don Quijote cuando lee demasiado, los alumnos hacen alusión a efectos dañinos en su salud, generados por la lectura.
“Todos se mueren siempre, parecen notas rojas”	Hipérbole	Sintácticamente es una oración compleja. Compuesta de una oración principal, más una subordinada	La nota roja es uno de las asociaciones más conocidas para la tragedia clásica griega. Puesto que el final es catastrófico.	Al introducirlos en algunas historias de las tragedias clásicas griegas; la principal referencia de los alumnos frente a una serie de muertes es el género noticioso denominado “nota roja”.
“Eres tan mala como Poseidón con Odiseo”	Metáfora	Sintácticamente es una oración simple	Poseidón era el enemigo más poderosos de Ulises y él que trataba de impedir su regreso al	Cuando se revisan las calificaciones, aquellos alumnos que no obtienen calificaciones

⁶⁴ Un nombre o un verbo es transferido del lugar al que pertenece hacia otro donde no hay término literal, o el término transferido es mejor que el literal

⁶⁵ Tensión elegante de la verdad, que puede emplearse tanto para exagerar como para atenuar

⁶⁶ Figura retórica en que hay una comparación explícita entre cosas esencialmente diferentes que tienen algún punto de parecido bastante marcado.

			hogar	satisfactorias, aquellos que se quejan de la tarea o de la cantidad de lectura, recurren a esta frase para expresar su inconformidad.
“Meter el diablo en el infierno”	Metáfora	Sintácticamente es una oración simple	En uno de los cuentos del <i>Decamerón</i> , se hace alusión al acto sexual con esta frase. Las mujeres poseen el infierno y los hombre el diablo.	Los alumnos lo usan para referirse “en código” a las relaciones sexuales.
“Es un clásico”	Metáfora	Sintácticamente es una oración simple	Un clásico es un modelo digno de imitación que persiste al tiempo y a las críticas	Lo aplican a cualquier objeto que se convierte en un modelo que llena sus expectativas, no sólo a lo literario
“Es como de terror gótico”	Metáfora	Sintácticamente es una oración simple	El terror gótico implica una serie de paisajes lúgubres, castillos derruidos y gárgolas en ambientes nocturnos.	Aplicado a experiencias que tienden a provocar miedo.
“Es goticista”	Quíasmo ⁶⁷	Sintácticamente es una oración simple	Término inspirado en la unión de dos palabra: romanticista y gótico para acentuar aún más la exageración de sentimientos y de terror	Es un término que los alumnos inventaron en sus ensayos literarios para definir los cuentos de terror de Edgar Allan Poe, los cuáles pertenecen al periodo romanticista y al mismo tiempo son góticos.
“El hombre araña es como un héroe trágico clásico”	Símil	Sintácticamente es una oración simple	El héroe trágico asumía su destino con dignidad, pero al saberse noble o divino entendía que su sufrimiento ayudaba al equilibrio cósmico.	Al contarles la estructura de la tragedia clásica, los alumnos encuentran como una referencia moderna, del héroe clásico griego destinado a la tragedia, a este personaje de historietas.

En conclusión ¿Cómo y para qué usan la lectura literaria los adolescentes que estudian bachillerato? Primero es necesario entender la lectura como un proceso de conciencia que recrea un mundo interior en relación con el mundo exterior, no sólo para aprender en ámbitos académicos o para almacenar capital cultural, es también

⁶⁷ Cruzar dos ideas paralelas

una práctica de placer. Una práctica que cuando está anclada al gusto hace lectores que llegan a niveles más profundos del texto.

Por ello acudimos a la antropología cultural que establece la innegable relación entre humanos y símbolos. Es humano como ser interpretante que no sólo se enfrenta a textos y a discursos, sino que a la par de lo estudiado por Raymond Williams, dentro de los Estudios Culturales, explica como “estructuras del sentimiento” y alude también a la materialidad de la cultura. No sólo importa qué se lee, también cómo y por qué, a través de qué medios y en qué condiciones de producción y difusión. Se activa por lo tanto lo contenido en este “software de la mente” los valores, héroes, símbolos y prácticas. En todo caso, el arte en su forma literaria también expresa una relación con el poder como ya lo señalaba a su vez Foucault. En este caso el lenguaje es el medio que permite la trasmisión de las ideologías.

Sin dejar de lado el lenguaje, que es para nosotros el origen del sentido es importante separarlo a su vez en dos dinámicas: lo oral y lo escrito. Dos formas que estructuran el pensamiento de manera diferente y que conservan cada una su propia tradición, la primera en lo comunitario y la segunda en lo individual. Sin embargo, es claro que la lectura sólo podría hacerse en estos únicos niveles, porque incluso lo gráfico es parte de lo escrito.

Así continuamos a la noción de “representación social” que corresponde a la teoría de S. Moscovici. En la cual los actos de conciencia implican la re-interpretación de la realidad. Por lo tanto ¿Cómo usan la lectura literaria para representar la realidad social? Dicha práctica supone que el adolescente no sólo lee sino que su mente genera una especie de pensamiento abstracto que relaciona con su propia existencia y la de los otros. Genera representaciones a partir de lo entendido, sólo hay sentido, si se entienden los códigos de lenguaje, género, contexto y genealogía literaria. Por esto la lectura también es una práctica que implica las dos fases de socialización, en la cual se va construyendo una relación lector-obras. Pues en esta línea la lectura va generando una narrativa en la mente del lector. Independientemente del género literario, la

lectura construye imágenes en la mente de quienes la codifican, si bien los niveles de construcción y asociación son diferentes de acuerdo a las posibilidades de quien recibe el mensaje, el sentido se da en los siguientes pasos: codificación, relación, asociación, interpretación e incluso reflexión. Sin olvidar que el libro genera una mediación entre lo real y el individuo.

Finalmente, la lectura, asumida como acontecimiento dado por el lenguaje, se actualiza a través del lector quien le confiere significado sólo si es capaz de comprender ciertos ámbitos y generar patrones de la conducta humana. Esto implica que la literatura, sin dejar de ser ficción, sirve como traductora del mundo real en el cual las acciones de los personajes se conectan con los deseos o motivaciones de los lectores que a su vez generan posibles reflexiones o juicios acerca de la obra. Un claro ejemplo fue el uso de figuras retóricas, recurso del lenguaje literario para aludir a sus anécdotas y experiencias.

Capítulo VI: Análisis de caso

Capítulo VI: Análisis de caso

En los capítulos anteriores hemos analizado la historia de la lectura, su acercamiento sociológico, pedagógico, anatómico y crítico. Establecimos la lectura como una práctica cultural que atañe tanto al individuo como al campo social. Es una práctica que nace y se fortalece en la oralidad pero que se inscribe a partir de la escritura en nuestras sociedades actuales. La lectura es una práctica en la cual la socialización impacta al generar esquemas familiares y escolares. La crítica nos señala una serie de listas sobre lo deseable para leer, un cánón que se compone en su mayoría de autores masculinos, europeos, occidentales y laureados por premios internacionales de la propia Europa o Norteamérica.

Hasta este capítulo también se ha definido a los adolescentes como unidades de análisis de este estudio. Además de establecer el lugar de referencia donde fue llevada a cabo la investigación: *Tec de Monterrey Campus Toluca*. Finalmente se abordó la construcción de sentido a partir de la lectura como una forma de relacionar mente y realidad. En este línea, la lectura crea una serie de conexiones que el individuo usa en diferentes niveles posibles y deseables: codificación, asociación, relación, interpretación y reflexión. Aunque sólo una pequeña parte de los lectores llega al nivel interpretativo y reflexivo, es importante señalar la importancia de las relaciones y asociaciones como eslabones de una cadena que genera sentido. Una actividad que no es unipersonal, las interpretaciones se pueden compartir por comunidades que comparten códigos u marcos de referencia idénticos y parecidos.

Por lo tanto este capítulo engloba el trabajo de campo: la metodología que se usó y los datos recabados así como su análisis para establecer en un caso real los posibles niveles y usos que los adolescentes le dan a la lectura. Recordemos que la pregunta que formulamos al inicio es ¿Cuál es la relación de los adolescentes con la lectura literaria? Probablemente para la mayoría, es una forma de pasar sus cursos de literatura con una calificación aprobatoria. Sin embargo consideramos que ese sedimento que queda, al hacer el esfuerzo por leer y por elaborar asociaciones menos

académicas, logran establecer imágenes de la realidad en su mente. La lectura les permite generar representaciones al mismo tiempo que confirma o cuestiona las que tienen. La lectura literaria les brinda una serie de constructos prácticos generados a partir de historias antiguas y otras no tantas, que al final condensan lo que solemos llamar “sabiduría popular” al estilo de los proverbios orientales, donde la contemplación lleva al aprendizaje sin pasar necesariamente por la experiencia.

Lo anterior se inserta en el marco teórico sobre el cual se llevó a cabo la investigación sin que prácticamente podamos abarcar estos conceptos nos referiremos a los centrales para hacer una radiografía entre libro-lectura y adolescente a partir de un trabajo de campo. El cual explicaremos a continuación.

I. Enfoque

Dado que este trabajo se basa en un estudio de caso, el enfoque que se usó fue cuantitativo. Básicamente buscábamos responder a la pregunta: ¿Cuál es la relación entre los estudiantes adolescentes con respecto a la lectura literaria?, de ahí que se hayan establecido una serie de cuestionamientos que giran alrededor de ello. Por ello se revisó la literatura concerniente a los estudios sobre historia, psicología y sociología de la lectura, así como al enfoque académico y crítico.

Además se describió el ambiente de este caso de estudio y finalmente se amplió la investigación a los conceptos sobre sentido y cultura que puede detonar la literatura. Las hipótesis que se establecieron se pudieron contestar a partir de tres líneas: sentido, impacto familiar o académico y gusto por esta práctica. Si bien el fenómeno de la lectura ha sido abordado desde diferentes enfoques, las encuestas sobre lecturas confirman la primacía de la vertiente cuantitativa, aunque los estudios cualitativos, mayormente desarrollados en Francia dentro de la sociología, tratan sobre el sentido y la función integradora que la lectura permite en clases o barrios marginados para incorporarse a los ámbitos educativos, sociales e incluso familiares.

Para llevar a cabo la recolección de datos se basó en la observación propia de la experiencia académica pero básicamente la medición se realizó por medio de encuestas aplicadas a estudiantes de bachillerato, luego se analizaron estadísticamente con el programa SPSS y se minimizaron los posibles errores, para llegar a cifras lo más objetivas posibles, con las que se puede trabajar en ámbitos sociales. Si bien no podríamos generalizar estos resultados a otros ambientes, si se pueden apreciar tendencias a partir de la numeralia que obtuvimos. De la misma manera consideramos que en contextos parecidos bien podrían parecerse los resultados obtenidos.

II. Contexto de investigación

El contexto de la investigación ha sido producto de varios años. Si bien las mediciones se recabaron entre el 2004 y 2005 (En lo referente al levantamiento de encuestas se aplicaron 148, divididas en 6 grupos) las observaciones y discusiones con alumnos y profesores han sido constantes desde el 2003 hasta el 2010. Toda la investigación ha sido llevada a cabo en una sola institución, la Escuela Preparatoria del Tec de Monterrey Campus Toluca, en sus tres sedes: Toluca, Metepec y Atlacomulco. En el capítulo VI establecimos las condiciones y evolución del lugar haciendo hincapié en las clases de literatura.

A través de una metodología de caso se levantaron datos en un ambiente de educación media en una institución privada, donde se cursan, en cuarto y quinto semestre, las materias de *Clásicos de la literatura* y *Literatura moderna*. Ambas materias están seriadas y esta primera parte de la investigación sólo consideró la primera materia.

III. Hipótesis

Tras las preguntas de investigación, se aventuraron posibles respuestas que pudieran servir de guía para el estudio.

Las hipótesis para este trabajo fueron:

- A. La creación de sentido que elaboran los adolescentes a partir de la lectura responde a representaciones sociales, niveles de análisis e interpretación que son auxiliados más por la oralidad que por el texto directamente.
- B. La lectura que realizan los adolescentes responde a gustos propios de su edad en la cual, los medios audiovisuales predominan.
- C. Sólo un pequeño grupo de adolescentes desarrolla un gusto por obras clásicas, después del bachillerato.
- D. Los adolescentes usan la lectura como inversión escolar siempre y cuando estén preocupados por su formación, y derive, generalmente, de experiencias previas familiares y académicas.

Los límites de esta investigación se inscribieron en cuestiones de temporalidad y posibilidades de acceso a otras instituciones o alumnos que cursan materias similares. Sin embargo es importante señalar que los resultados efectivamente impactaron en el rediseño de los programas de estas materias en esta institución, ya fuera a nivel temático, de elección de textos y métodos de evaluación que aseguraron una mejor comprensión de las obras.⁶⁸

IV. Especificación de las variables

En primer lugar para comprender lo que los individuos hacen con lo que consumen culturalmente es necesario establecer que la realidad se construye a través de un proceso dialéctico de relaciones sociales, hábitos tipificados, y estructuras sociales, así como interpretaciones simbólicas, internalización de roles y formación de identidades individuales. (Berger & Luckhuman: 1968). Si bien el ser humano se forma en un orden cultural y social, éste aprende dos procesos: institucionalización y legitimación, procesos que el individuo asume y externa, y mediante el conocimiento adquirido dota de orden tales comportamientos y permite el acceso a grupos sociales. El terreno de la socialización es el lugar de una

⁶⁸ Esto se puede leer en el análisis del capítulo IV.

comprensión compartida donde la realidad cobra sentido. Donde las comunidades comparten objetos, ideas, representaciones e interpretaciones.

En el caso de los adolescentes, han crecido, en su mayoría, en un ambiente en donde las prácticas de la familia generan influencias a las que se encuentran ligados, perfilando potenciales lectores. Si bien los chicos no siempre son constantes lectores o analíticos; si hay una especie de estima por la lectura, se cree deseable y en muchos casos se espera que sea la escuela la que la fomente. En el caso de familias que animan la lectura, cuentan con libros, con prácticas de lectura literaria o, se consumen otros medios impresos como periódicos o revistas.

En cuanto a la institución, la práctica lectora se acentúa mediante cierta presión escolar que encarna en el profesor, pero no siempre favorecida por los compañeros de clase. Es decir los adolescentes perciben la presión del profesor para leer porque el discurso que entienden es “leer es bueno para ti” sin embargo, la forma de evaluar, los textos elegidos y la apatía por leer, que sus los compañeros de clases asumen, son influencias importantes que determinan en ocasiones la pertenencia a un grupo.

Por lo que respecta a las representaciones sociales, el contexto discursivo está conformado por una serie de valores propios de una clase y una institución. Una institución donde la tecnología y la cultura general juegan como elementos añadidos y representativos de los alumnos del ITESM. Las materias como *literatura, historia del arte, panorama internacional o estructuras socioeconómicas de México* pretenden formar alumnos que tengan un conocimiento epidérmico de diferentes manifestaciones culturales artísticas apreciadas por la humanidad en general, como una visión nacional e internacional política-económica. Lo cual indica que las humanidades no tienen la misma importancia que otras materias como las matemáticas, sin embargo, la distinción de los enfoques éticos y ciudadanos así como

la inclusión de las pruebas ENLACE y CENEVAL⁶⁹ desde el 2006, han enfatizado en la habilidad lectora como una medición que distingue a la institución. Ello implica que los alumnos DEBEN aprender a leer con ESTRATEGIAS, sin que la enseñanza de la literatura sea la clave, sólo un medio para formar estas “habilidades” para las pruebas. Al final el resultado impacta en las certificaciones y calificaciones más que en el cultivo del gusto por la lectura.

A su vez, el contexto social está marcado por condiciones de diferentes grupos o subgrupos, algunos presionados por mantener un promedio, otros por mantener un estilo de vida (el cual incluye viajes al extranjero y el consumo de determinados artículos tecnológicos de última generación, ciertas marcas de ropa, etc) que les proporcionan diferenciación social en el sentido que Bordieu sostiene, pero son a la vez, objetos de integración y comunicación de estatus. Dentro de este discurso no sólo está la vertiente de “leer bien para aprender” sino también “leer para ser cultos” o para no “ser burros” pues son connotaciones no aceptables en ciertos círculos sociales que no se miden por calificaciones sino por documentos (certificados o diplomas). Es decir, se espera una mínima formación y conocimiento de las humanidades a las que se les califica de “cultura general”.

Así, la literatura y su lectura juegan en diferentes niveles como formas simbólicas que tienen funciones generadoras. Dichas funciones transforman significados de las propias representaciones para permitir que los adolescentes vayan más allá de lecturas denotativas y lleguen a interpretaciones/reflexiones personales basadas en constructos provistos por la materia.

Los códigos de entendimiento de los adolescentes pueden variar, dependiendo de sus acercamientos a la literatura no sólo como textos de lectura obligada si no a través de las adaptaciones a los medios. Sin desechar las razones prácticas para conocer obras literarias, los adolescentes pueden leer obras que les signifiquen ciertos valores

⁶⁹ Desde hace tres años el Campus Toluca ha logrado que más del 95% de los alumnos obtengan arriba de 1050 puntos.

que ven en sus comunidades o realidades cercanas y con los cuales puedan hacer analogías. Ello no siempre de manera intencional de parte del profesor, pero a veces las casualidades generan discusiones reflexivas.

Si bien las industrias culturales han ejercido gran influencia, pocas se salvan de exigir la capacidad de atención y credibilidad que piden los medios impresos. Prueba de ello fueros los datos arrojados en las encuestas nacionales de consumo cultural o de lectura en México, las cuales ubican en el primer lugar al Internet, seguido de la televisión, los libros, el cine, las revistas y en último lugar lo comparten los periódicos y los libros.⁷⁰ Esto permite de alguna manera que se analicen algunos datos que tienen que ver con el habitus de los adolescentes. Por lo tanto es innegable que los adolescentes se encuentran mediatizados por las pantallas de las que ya trata Gubern (1996): cine y televisión (receptoras); celular y computadora (emisoras-receptoras) las cuales señalan la importancia de la lectura/codificación y la retroalimentación. Porque hay que aclarar, en ninguna otra época se ha escrito y leído más que ahora, ello no implica que se lea o se escriba mejor.

Si bien esta investigación no lo trata, es importante señalar que la lengua cambia dependiendo del medio por lo que, los emoticones⁷¹, las abreviaturas y las sustituciones gramaticales son parte de una gramática alterna que desarrolla competencias en diferentes niveles. Escribir en la pantalla, para los adolescentes varía de la gramática exigida en ámbitos académicos o formales. Quizá no sea “bueno” o “malo” sólo “es” y con esa mera condición se puede volver objeto de estudio.

Si regresamos un poco a la construcción social de la realidad encontramos que las historias antiguas de las obras clásicas son un referente de los alumnos para elaborar constructos de su propio entorno. Comparten ciertos símbolos mitológicos y

⁷⁰ El dato se obtuvo mediante la aplicación de la encuesta cuando se le pedía al sujeto que enumerara sus preferencias mediáticas del uno al siete posteriormente se obtuvo la moda de cada columna en los 148 casos.

⁷¹ Signos que expresan emoción en los textos digitales, por ejemplo: las caras felices.

aprenden algunas cuestiones temporales acerca de las historias que permiten entender otros procesos. Además son recurrentes las metáforas con historias actuales. Es decir, pueden ligar la guerra de *La Iliada* con la guerra en Irak.

Los adolescentes entran a universos simbólicos que permiten ciertos códigos que asumen e interiorizan y se notan en sus escritos, o sus trabajos manuales en forma de figuras retóricas verbales o visuales. Los alumnos en algunos momentos producen una relación entre la realidad y lo que leen. Crean una serie de enunciados que se convierten en figuras retóricas. Por ellas se entienden: “Apartamiento de las forma común, o de la relación sintáctica, de las palabras. Es el resultado de las siguientes operaciones: agregar, restar, sustituir, o trasponer.” (Gómez de Silva, 1999: p. 242).

El uso que hacen de las figuras retóricas elaboradas por ellos, pretenden más bien una reinterpretación, del argumento, tema o valor del texto leído. Es una forma de crear una defensa frente a los argumentos de los profesores que poco aportan en su justificación de la lectura. Diría Lyotard que son pequeñas narrativas (la de los estudiantes) insertas en una gran narrativa como lo es el del ámbito social, académico o familiar. Incluso forma parte del proceso de socialización descrito por Berger y Luckmann. Los adolescentes van creando una nueva narrativa usando aquello que “creen conveniente” de las lecturas y van construyendo imágenes acordes a sus gustos e intereses. Estas mini-narrativas son las que configuran el sentido sedimentado de la conjunción de la enseñanza y aprendizaje de la literatura.

Los adolescentes devuelven a la escritura la función práctica con la cual fue creada y recurren a la oralidad con mensajes elaborados que significan más allá de las palabras en su plano denotativo pues dichas figuras retóricas funcionan igual que los refranes, sólo que en grupos mucho más reducidos.

El adolescente sólo puede aprender cuando logra entender el concepto y eso admite diferentes niveles y por ello diferentes profundidades. No podemos pretender transmitir el conocimiento como si fuera una herencia que se otorga intacta, es mejor dicho una masa que forma diferentes figuras de acuerdo a la percepción de cada generación y al espíritu de cada época y de lo que llama Raymond William “estructuras del sentimiento”.

¿Qué consume cada generación para relacionar lo que lee con lo que vive? Por ejemplo, los alumnos aunque conocen lo que es una figura retórica, sus frases no están hechas a partir de esas bases. Existen elementos teóricos, pero ellos se guían más por la asociación y el sentido común. Se configuran como expresiones espontáneas que surgen en el momento de análisis de la obra. Ni siquiera es necesario que los alumnos hayan leído la obra, pues cuando el maestro expone el análisis, los comentarios surgen en la discusión. Es decir, toman lo fundamental, lo que no se puede evadir de la obra (tema, protagonistas, héroes, frases, etc.) y lo usan para justificarse en otro contexto. Evidentemente algunos de los alumnos que crean las figuras retóricas generalmente pertenecen al grupo de alumnos que no leen completamente el texto, que suelen quejarse de la práctica de la lectura, por lo cual sus expresiones son la reacción ante el análisis de la obra. El uso de las figuras retóricas casi siempre expresa una expresión ante la propia obra, no tanto por la temática ofrecida sino por el argumento del profesor que indica que “debe ser leída”.

Con la Internet los alumnos pueden hallar pistas, resúmenes y hasta análisis de las obras. Saber de la obra no implica leerla, pero leerla no implica necesariamente conocerla. El conocimiento de la obra está más ligado a la discusión y con ello su fijación en la oralidad. En suma, el uso de las figuras retóricas expresa una mínima aprehensión de las obras literarias, que crean para un grupo de adolescentes una forma de entender y nombrar experiencias en un sentido que no consideran necesariamente atractivo: el literario. Es, en todo caso, una referencia metaliteraria, al

referirse a las obras a través de un recurso poético. Lo que llama la atención es la superación del nivel de codificación y se llegue al de asociación y relación.

Para la metodología tratamos de establecer variables que pudieran medirse u observarse: gusto por la lectura, géneros preferidos, expectativas de lectura, medios audiovisuales involucrados, tipos de lectura, posesión de libros, promedio e intereses. Por ello, haremos algunas acotaciones.

Cuando hablamos de lectura literaria, el espectro es muy amplio y habría que incluir las posibles adaptaciones audiovisuales porque como lo señalamos, la lectura nace en la oralidad y su posterior escritura obedece a otros sistemas de fijación. Al trabajar con adolescentes, la experiencia con la imagen cobra cierta relevancia que permite la introducción de nuevas tecnologías multimedia y se crea una especie de referencialidad no textual tradicional. Una película o una radionovela generan imágenes que puede usar el profesor para ahondar, partir o continuar con una lectura.

Si bien la lectura de literatura clásica se centra en la épica, donde los personajes se conceptualizan como héroes, seres virtuosos que encarnan los ideales de la sociedad a la cual pertenecen, son portadores de imágenes colectivas. La discusión de la lectura nos lleva de seres a ideas, de experiencias fantásticas a conceptos y de objetos a sentimientos. Al llegar a las ideas, conceptos y sentimientos se crea un enlace con la vida real y esto es el inicio para generar analogías entre lo que se lee y lo que se ha vivido. Si bien no se enfrentan a una serie de seres mitológicos, si conocen el miedo y la presencia de amenazas lo cual sirve para regresar al texto con nuevos pretextos de interpretación. Por otro lado la literatura contemporánea se centra en los anti-héroes, sujetos más cercanos al ser común que llevan a experiencias más cercanas.

Sin ser un discurso evidente, la lectura origina cierto estatus, primero intelectual y luego social. Habrá quienes acumulen más experiencias lectoras y habrá

quienes sólo obtengan un capital simbólico en el certificado de bachillerato y eso acredite un mínimo de lecturas posibles o probables.

Sin embargo es obvio que todo sistema genera dos polos en su población, los que superan las expectativas y aquellos que quedan por debajo de las mínimas. No podemos tampoco encasillar a quienes leen más o leen “mejor” como predispuestos a carreras humanísticas, sino como seres con una capacidad de análisis más alta al promedio. Pero quienes leen menos, no son un fracaso consumado, son chicos que en algún punto decidirán si la lectura los acompañará en la vida o sólo quedará como una única experiencia académica. A la par la competencia mediática nos enseña que sigue siendo más fácil, accesible y posible encender la televisión, la computadora que ponerse a leer.

Ahora bien, en cuanto a los trabajos que genera la lectura, el ensayo, puede confirmar lo sabido: hay quienes reproducen el apunte o lo leído en un nivel denotativo, un grupo que asocia y relaciona; finalmente uno más que reflexiona e interpreta sobre lo leído. Por ello la materia de literatura les provee de constructos teóricos o de categorías que les ayudan en cualesquiera de estos niveles, la diferencia se ubica en la profundidad, la riqueza de vocabulario y las relaciones establecidas. Algo que los alumnos infieren de cierta manera y que los lleva a los parámetros de calificaciones. De ahí que pocos chicos se arriegen con sus comentarios y terminan reproduciendo lo dicho y admitido en clase.

V. Sujetos/Universo/Muestra e instrumentos de recolección

En este contexto se tenía una población de 478 alumnos divididos en 16 grupos en 2 planteles: Toluca y Atlacomulco. Sólo 239 alumnos pertenecían a grupos regulares que llevaban la materia en español. Como muestra se tomaron seis grupos con un

total de 148 alumnos⁷². Para calcular la muestra se usó el paquete disponible en consulta Mitofsky. Se ingresaron los siguiente datos: error máximo: 5%, Confianza de 95%, y tamaño de la población: 239 sujetos.

CONSULTA MITOFSKY

Sistema de Cálculo para un tamaño de muestra (muestreo aleatorio simple para proporciones)

Datos proporcionados por el usuario
Los renglones sin paloma son datos considerados por el sistema

Escriba alguna indicación que requiera que aparezca en la impresión

Tamaño de Muestra	
147	
<input checked="" type="checkbox"/> Error máximo	5 %
<input checked="" type="checkbox"/> Confianza	95 %
<input type="checkbox"/> Tamaño aproximado de la proporción a estimar	50 %
<input type="checkbox"/> Efecto de diseño	1
<input type="checkbox"/> Tasa de respuesta	100 %
<input checked="" type="checkbox"/> Tamaño de la Población	239

Definiciones

El resultado de la muestra arrojó: 147. Esta cantidad representa el 62% de la población estimada y 30% de la población total. Los datos perdidos fueron pocos y se obtuvieron sólo en 4 preguntas.⁷³ Se tomaron dos grupos de Toluca y tres de Atlacomulco, que cursan la materia con la misma profesora. Se observaron dinámicas de la materia, trabajo en grupos y se aplicó una encuesta en el tercer periodo, un mes antes de la presentación de examen final.

A continuación se hará un estado descriptivo de la población y la muestra de la investigación. La composición de los grupos de “Clásicos de la literatura” podía variar dependiendo del plantel al cual pertenecen. En el caso específico de Toluca se cuenta con trece grupos y cinco profesores. Para el caso de Atlacomulco eran 3 grupos y un solo profesor. En Toluca, los alumnos tenían en promedio 31 alumnos, en Atlacomulco eran de 25. Un 90% de los alumnos encuestados cursaban el cuarto

⁷² Aunque el número total de alumnos de los cinco grupos sería de 139, algunos alumnos faltaron a clase los días que se aplicaron las encuestas por lo que se decidió tomar 148 casos, con un grupo adicional de Bachillerato internacional.

⁷³ En cuatro preguntas de la encuestas los datos perdidos fueron de 2, 10, 12 y 1 que se consideraron en el análisis de los parámetros estadísticos de la codificación de datos.

semestre y el otro 10% pertenece a tercero, quinto y sexto semestre que cursan la materia por segunda vez. La edad promedio de los alumnos fue de 17 años⁷⁴.

La homogeneidad de los grupos depende más de cuestiones socioculturales que de carácter. Socialmente están agrupados por amistades y personalidades. En el caso de los alumnos de Toluca los grupos se constituyen en un primer momento en aquellos que cursaban el *Programa Bicultural* y aquellos que conformaban el *Programa Bilingüe*. En el primer caso, los alumnos tienen un alto nivel de inglés (superior a 500 puntos en TOEFL) y cursan materias de cultura norteamericana, además de llevar más del 60% de sus materias en inglés⁷⁵. Cabe destacar que provienen, en promedio, de familias de clase media alta a clase alta. Son alumnos graduados de secundarias privadas. En este caso llevan la materia de literatura en inglés, lo cual afecta nuestro estudio dado que la lista de lecturas es diferente aún con el mismo programa de estudios. Los grupos que cursan el *Programa Bilingüe* son alumnos que no tienen un alto nivel de inglés pues cursan la materia en un nivel intermedio. Son alumnos de clase media o becados que, en términos generales, no tienen mayores problemas económicos.

En Atlacomulco, únicamente se impartía el *Programa Bilingüe*, la mayor parte de los alumnos proviene de las comunidades cercanas a Atlacomulco⁷⁶ y de esta ciudad. Hay un alto porcentaje de alumnos becados, casi del 50%. Las familias a las que pertenecen provienen de clase media baja, pero hay un grupo aproximadamente del 30% que pertenecen a familias de clase alta. En general su sentido de pertenencia como generación es mucho más evidente que con los grupos de Toluca, lo cual tiene que ver con la proporción (75 alumnos contra 200 en Toluca). Son frecuentes las reuniones y fiestas que incluyen a la mayor parte de los alumnos, a diferencia de

⁷⁴ Metepec inició como sede en el 2005 y graduó a su primera generación en el 2008 por lo que no se incluyó en la aplicación de las encuestas. Atlacomulco cerró como plantel en el 2009.

⁷⁵ Ya no cursan Inglés como materia, debido a su alto puntaje, en cambio llevan: Tópicos, materia referida a temas de la cultura e historia Norteamericana.

⁷⁶ Tales como: Jilotepec, Acambay, Jocotitlán e Ixtlahuaca

Toluca, donde las fiestas más bien son por grupos ya definidos desde la pertenencia a determinadas secundarias privadas de las cuales egresan alumnos hacia el Tec.

Otro grupo estudiado son alumnos de diferentes generaciones posteriores al 2005, en donde la observación cualitativa nos permitió ahondar en características específicas. Los adolescentes pertenecían a las sedes Toluca y Metepec, en grupos de bicultural, bilingüe y de bachillerato internacional.

VI. Resultados de la observación cuantitativa

Ahora bien, al integrar la observación cualitativa pudimos darnos cuenta que los grupos tienen un carácter propio que fue observado en las clases y en las dinámicas. En Toluca hay dos grupos con características similares, por lo que sólo tomamos uno de ellos: **grupos 17**. Son en su mayoría alumnos preocupados por obtener calificaciones aprobatorias y que participan en las dinámicas sin mayor dificultad. Trabajan bien en equipos, claramente definidos por su pertenencia al programa bilingüe y bicultural, aunque toman la clase mezclados, no hay problemas entre ellos. Además muestran atención para la clase, sin llegar a considerarse alumnos dedicados, pero con una actitud abierta y con un amplio número de lectores. Se puede asegurar que en ambos grupos, más del 70% leyó al menos 3 de las obras solicitadas. Su promedio a la mitad del semestre era de 80, considerando que ambos grupos son de 32 alumnos, no hay alumnos que estén condicionados por sus calificaciones para reprobar la materia.

Los ensayos de este grupo, en general tienen un carácter sistemático, parecen seguir una receta para hacerlos: se conforman de cinco párrafos, de una contextualización de la obra de una a dos citas textuales, de unos cuantos renglones a la vida del autor y una aproximación superficial a la obra. Pocos alumnos rebasan este nivel y llegan a la interpretación pero sí se han notado los avances en sus escritos. La mayor parte del grupo ha dejado de sólo reproducir apuntes y comentarios y ha logrado mayor formalidad para hablar de la obra aún sin interpretarla.

El siguiente grupo, llamado **grupo 18** es un grupo menos homogéneo, se trata de un grupo que sufrió un cambio de profesor justo a la mitad del semestre. Tiene a cuatro alumnos problemáticos que no parecen integrarse entre ellos por lo que hay problemas internos en sus trabajos. La cantidad de lectores es más baja, entre el 30 y 40%. Son 30 alumnos divididos en 6 subgrupos, de los cuales sólo 2 subgrupos están interesados en la literatura. En las dinámicas y tareas han llegado a tener problemas entre ellos por su poca coordinación. Son alumnos con una actitud menos interesada, no desean aportar sus propias interpretaciones a la discusión de las obras y sus ensayos se remiten a reproducciones de la trama de la obra con un bajo índice de análisis. Su promedio es de 78, con algunos casos de reprobados. Sus ensayos no muestran una mejoría y se quedan en el nivel de reproducción de apuntes.

En Atlacomulco se observaron los tres grupos. El primero, o llamado **grupo 33**, es un grupo con poca atención de la literatura (aunque aseguran que es una de sus materias favoritas) su promedio es de 80, pero se le considera un grupo con problemas de atención y disciplina. Los maestros que les imparten diferentes materias coinciden en este aspecto. Durante la última parte del semestre las asistencias han reducido y en general es el grupo que más se queja de las actividades de la materia, aunque como equipo tienen un buen desempeño. Se puede decir que la mayoría se considera como alumnos promedio y sólo una tercera parte está realmente interesada en la materia, son pocos los alumnos que obtienen buenas calificaciones y en esta misma proporción completan la lectura de los textos pedidos. En cuanto a sus ensayos si hay mejoría pero sólo en rasgos estructurales, no en cuestiones de interpretación. Aunque es el grupo al que les han gustados más dos obras en particular: *La Divina Comedia* de Dante Alighieri y *El extraño caso del Dr. Jeckyll y Mr. Hyde* de Robert Louis Stevenson, así como los cuentos de *Narraciones extraordinarias* de Edgar Allan Poe. Lo anterior se refleja en sus comentarios y en la elección de temas de los ensayos en clase. A pesar de estas características es un grupo unido y que trabaja bien en equipo

A diferencia de este grupo, el siguiente, llamado **grupo 31** es el más pequeño, con 17 alumnos es el grupo que se muestra más interesado por la materia, el número de alumnos permite una mayor interacción entre los alumnos y la profesora. Es un grupo que suele entregar “buenos trabajos” en general. No tienen problemas de asistencias, sus calificaciones en general son superiores a 80. Un porcentaje superior al 80% cumple con las lecturas y se integra a los debates y comentarios de los textos. Incluso los alumnos con problemas de disciplinas se integran a la dinámica del grupo y aunque no toman apunte, si están interesados en conocer las historias y en trabajar en las representaciones dramáticas y dinámicas en general.

De todos los grupos de la materia, es el único que no tiene problemas de reprobación graves. Es un grupo que entra en debates polémicos, acerca de las obras, se observa que más que estar condicionados por las calificaciones hay un acercamiento más sincero a la materia por sus propios intereses. Suelen preguntar por otras obras relacionadas y su atención es obvia en el momento de “contarles” otras historias. En términos generales sus ensayos si han mejorado, se puede decir que aquí se ubican algunas alumnas que si entran en un nivel de interpretación más evidente que sus compañeros de otros grupos.

En cuanto al último grupo, llamado **grupo 32**, es el grupo más numerosos, pero que curiosamente trabaja mejor, pues hay una gran cantidad de alumnos preocupados por su promedio, superior a 85. Se puede partir de la suposición de que este grupo concentra un alto número de alumnos que se ubican cada parcial en el cuadro de honor. A pesar del número de alumnos, los más inquietos siguen con regularidad las lecturas y han leído al menos la mitad de los libros pedidos, trabajan sin mayor problema aunque sus discusiones pocas veces pasan de la reproducción de los contenidos textuales.

Son más bien un grupo de alumnos que hacen bien el trabajo y no un trabajo “interesante” pues cumplen las expectativas de un grupo trabajador. Su actitud es abierta, sin problemas para tomar apuntes o discutir las lecturas. Sus ensayos están bien hechos, pero sus interpretaciones no son individuales sino extraídas de otras fuentes o de las discusiones de clase. Es un grupo más con menos lectores espontáneos y más lectores influidos por su promedio.

El último grupo **301** son los chicos del nuevo programa de *Bachillerato Internacional*. Son alumnos altamente motivados para leer, en su mayoría, pertenecen a un grupo de alto rendimiento que lleva cuatro cursos de literatura a un nivel superior. Esto implica que la materia tiene un nivel universitario desde el tercer semestre, la encuesta se les aplicó el primer semestre que llevaron la materia para homologar con respecto a los otros grupos. Generalmente sus ensayos superan la historia y empiezan con un análisis de contenido y pasan al de estructuras literarias y finalmente al de estilo. Es un grupo que cumple con las lecturas, aunque un porcentaje, menor al 15% de alumnos, siempre va rezagado, lo cual no se traduce en no leer, pues aunque van casi con una obra de retraso o de un par de semanas de trabajo de lectura con respecto a los demás, para la fecha del examen parcial, han logrado la lectura deseada.

Los trabajos que estos alumnos entregan se pueden dividir en tres tipos: los ensayos que rebasan las expectativas por la inclusión de interpretaciones personales; el ensayo “bien hecho” que cumple con los requisitos de la “rúbrica” pero no sorprende y finalmente el tipo de ensayo con errores evidentes pero que rebasa contar el argumento y trata de interpretar.

En cuanto a su consumo cultural de la población investigada, se puede afirmar que son un sector de la población con una educación privilegiada, en cuanto al nivel tecnológico. Tiene además la posibilidad de contar con acceso a televisión por paga y salen al menos una o dos veces al cine, por mes. Su contacto con la radio y los medios

impresos es más bien escaso y segmentado. Los libros son un recurso básicamente de consumo escolar aunque podemos señalar que al menos un 25% provienen de familias donde son la segunda y hasta tercera generación en bachillerato con opción a cursar estudios universitarios. En esta misma línea, los padres consideran que la educación en esta escuela privada brindará a sus hijos mayores beneficios que en otras instituciones.

En cierta medida, estos grupos están concientes de que ciertas materias como: “historia del arte” y “literatura” son herramientas de complementación y no indispensables “para la vida real” pero que les resultan “interesantes”. De hecho la institución les ofrece, la posibilidad de cursar ambos programas en Europa, ya sea en Italia o en España. Tanto los padres como los alumnos asumen una cuestión de distinción simbólica y diferenciación simbólica en este aspecto en el sentido de Bourdieu. Pero también lo toman en el sentido de dicho consumo como integración y comunicación, pues la materia establece parámetros de trabajos en grupos indistintamente del nivel social y genera nuevos acercamientos sociales, al igual que en otras materias.

Otro dato interesante, es que para los padres es importante que sus hijos compren los libros, primero para “asegurar” sus calificaciones y en segundo lugar para que los “usen”. Sin embargo las crisis económicas hacen algunos los pidan prestados, los pidan en biblioteca o los “bajen” de internet en archivos PDF. Aún así los maestros hacen énfasis en tal compra, en primer lugar por el uso y en segundo por las recientes leyes de derechos de autor, lo cual les obliga a tomar en cuenta el libro en tanto objeto y no mero soporte de información.

Por otra parte, a lo largo del semestre se ha notado la creciente relación entre las obras clásicas y sus adaptaciones a diferentes medios audiovisuales, como la televisión y el cine. Sin embargo los profesores discuten sobre la calidad de tales adaptaciones. Por ejemplo *Los Simpson*, una serie animada, usa los argumentos de los cuentos de Edgar Allan Poe, aunque los alumnos se quedan únicamente con la trama y

dejan de lado otros elementos como las características de la escuela literaria a la que pertenece o los elementos estructurales literarios de la obra. Tal como asegura Walter Benjamín sobre la reproductibilidad técnica de la obra artística y el cambio en la relación de la masa para con el arte, se quedan en la posesión pero no en el análisis. Sin embargo a lo largo de estos años, las adaptaciones, han servido como una especie de acercamiento de los chicos a las obras. Si las películas logran atraparlos, ellos podrían llegar al libro, para resolver más dudas.

Aunque no sólo en cuanto a lo visual son usadas estas adaptaciones, también el campo musical, tenemos por ejemplo a *Mago de Oz*, un grupo español de rock-metal cuya canción “Molinos de viento” es una obra inspirada en *Don quijote de la Mancha* y que ha sido muy exitosa en los últimos años.

Por ello, puede considerarse válido recuperar estos medios para “atrapar” la atención del alumno y hacer un proceso de “reversa”, es decir, hacer evidente las fuentes que se usaron para las adaptaciones e incluso contrastar ambos productos para que los alumnos encuentren las semejanzas y diferencias y así establezcan relaciones.

VII. Resultados de las encuesta

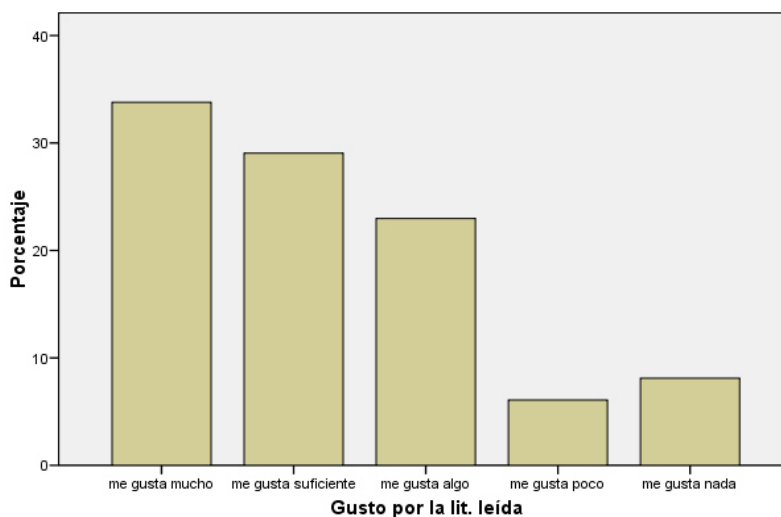
Con respecto a la técnica cuantitativa de la encuesta, se aplicaron 148 encuestas con los siguientes resultados en cuanto a las frecuencias: se entrevistaron chicos cuyas edades oscilaban entre los 16 y 17 años al cursar la materia. No hubo una distribución equitativa en cuanto a la cuestión de género; las mujeres tuvieron mayor participación pues fueron más de 60% de los sujetos encuestados. Sin embargo, sin importar lo anterior, en su mayoría tuvieron una actitud positiva para la materia pues la cursaban por primera vez.

Actitud ante la materia

	Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Definitivamente no	5	3.4	3.4	3.4

	Probablemente no	5	3.4	3.4	6.8
	Indeciso	22	14.9	14.9	21.6
	probablemente sí	70	47.3	47.3	68.9
	Definitivamente sí	46	31.1	31.1	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

La *literatura leída* es del gusto de los alumnos, en mayor medida que la *literatura contada* (oral) pero ambas son preferidas en menor medida que la *literatura adaptada en medios audiovisuales*. De hecho, se usa la oralidad, es para conocer las historias que no se leyeron, lo que implica una sustitución. Así como para conocer detalles, lo que equivale a una complementación y en menor medida para saber más de literatura fantástica. En cuanto a los medios más consultados para acceder a la literatura, además de los libros son los videos, dvd's y el cine.



En términos generales los encuestados se inclinan por la literatura oral y la adaptada en medios más que por la leída. Esto obedece en parte que su cultura visual incluye un mayor acercamiento a medios audiovisuales como películas, videos o programas de televisión que adaptan las obras clásicas, de tal manera que les facilita la comprensión de ellas.

Causas para recurrir a la literatura oral

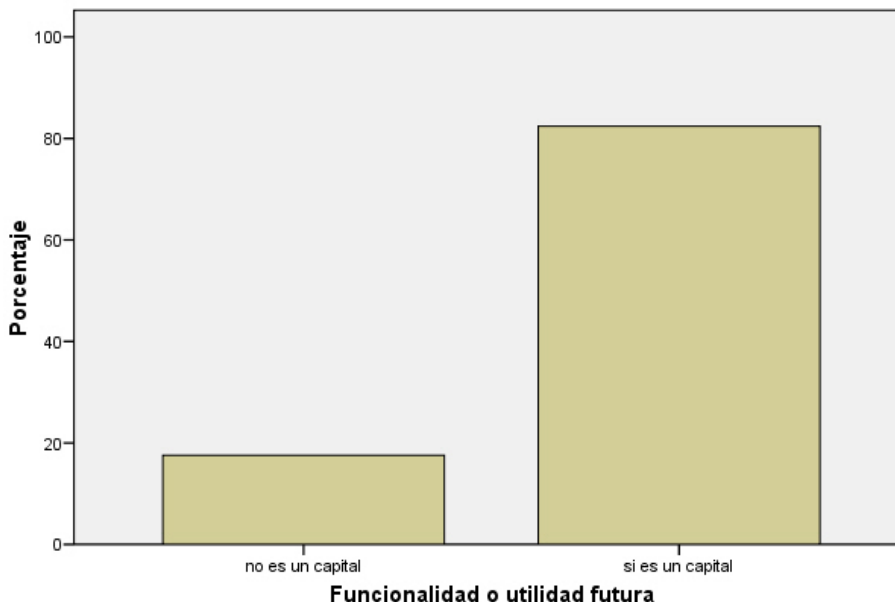
		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	No sabe	2	1.4	1.4	1.4
	Conocer historias relacionadas	1	.7	.7	2.0
	Pasar el rato en clase	1	.7	.7	2.7
	Obtener mejores calificaciones	6	4.1	4.1	6.8
	Conocer otras historias de las que no se requiere su lectura	7	4.7	4.8	11.6
	Atender a detalles importantes	31	20.9	21.1	32.7
	Conocer las historias de las obras que no leyeron	99	66.9	67.3	100.0
	Total	147	99.3	100.0	
Total					

La evaluación de la materia se divide en tres evaluaciones parciales y una final compuesta de la siguiente manera:

Aspecto	Porcentaje
Examen teórico	55%
Ensayo literario en clase	15%
Exámenes rápidos por Internet	20%
Tareas y dinámica	10%

Quizá por ello las respuestas de más de un 82% sobre si “es un capital institucionalizado el conocimiento que provee la lectura literaria” es evidente, lo anterior se refiere a si los alumnos proveen alguna utilidad o importancia a lo aprendido en la materia. En su mayoría lo consideran como “algo práctico e

interesante". Las preferencias mediáticas se ubican en el siguiente orden descendente: Internet, televisión, cine, libros, radio, revistas y periódicos.⁷⁷



Entre el número de libros leídos, el 80% mencionó que ha leído de 2 a 5, cuando en general el promedio semestral es de 4 obras.

Libros leídos en el semestre

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	0 A 1	19	12.8	12.8	12.8
	2 A 3	58	39.2	39.2	52.0
	4 A 5	58	39.2	39.2	91.2
	6 A 7	7	4.7	4.7	95.9
	+ de 7	6	4.1	4.1	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

Cuando se les preguntó la lectura estimada un porcentaje mayor a 70% esperan leer de 2 a 5 libros por año.

Lectura estimada

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	0 a 2	43	29.1	29.1	29.1

⁷⁷ Alrededor de un 90% cuenta con computadora en su casa y arriba del 50% cuenta con equipo portátil. En orden descendentes sus preferencias mediáticas eran: radio, los periódicos o revista y los libros.

	3 a 5	64	43.2	43.2	72.3
	6 a 7	21	14.2	14.2	86.5
	+ de 7	20	13.5	13.5	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

En este panorama general se observa una alta resistencia a leer los libros aún cuando las ventas de los paquetes que se venden al inicio del semestre se han incrementado⁷⁸. Esto quiere decir que, a pesar de poseer los libros no se leen y se recurre a quienes si leen para enterarse de las historias que no leyeron. Otro motivo es para conocer historias relacionadas, en el caso de mitologías y obras medievales así como para aprender de otras historias clásicas que no leerán.

En cuanto a la posesión de libros, un 30% señaló tener entre 50 y 99 obras en su casa, pero otro 40% mencionó tener más de 150 libros.

Posesión de libros

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	1 a 49	23	15.5	15.5	15.5
	50 a 99	41	27.7	27.7	43.2
	100 a 149	25	16.9	16.9	60.1
	más de 150	59	39.9	39.9	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

De estas “bibliotecas” el 80% consideran que el porcentaje de obras que pertenecen al ramo de la literatura oscila entre el 20 al 80%.

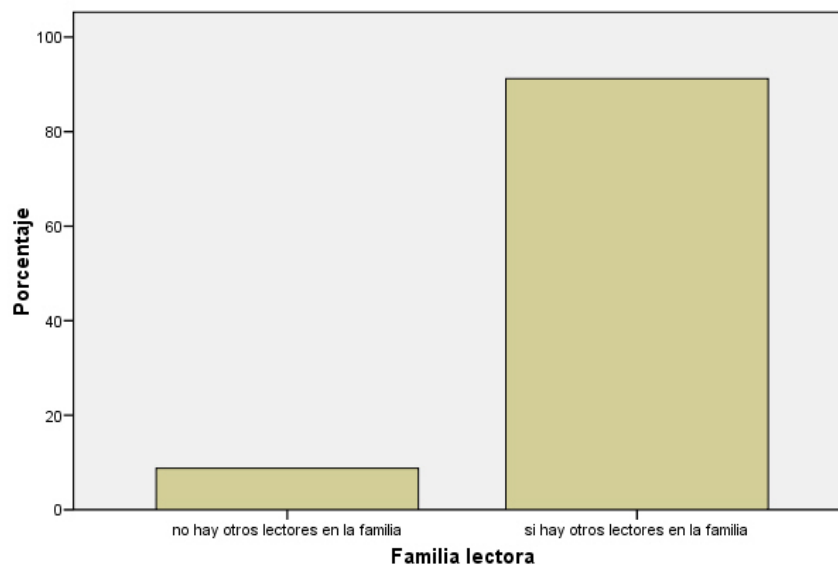
Porcentaje de libros de literatura

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	1 a 19%	19	12.8	12.8	12.8
	20 a 39%	44	29.7	29.7	42.6
	40-59	42	28.4	28.4	70.9
	60 a 79%	35	23.6	23.6	94.6
	80 a 99%	6	4.1	4.1	98.6
	100%	2	1.4	1.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

Esto se relaciona directamente con la pregunta: “¿Alguien de tu familia lee con frecuencia algún medio escrito?” a lo que respondieron afirmativamente 92% de los

⁷⁸ Los proveedores de libros han hecho énfasis en el incremento de las ventas de los paquetes de libros de la materia. A diferencia de otros años, desde el 2009 se arman los paquetes de las obras que leerán en todo el semestre.

encuestados. Lo cual reafirma la creencia de la formación de los lectores en el seno familiar, dado que la lectura es una práctica que también puede adquirirse por socialización, esta socialización generalmente primaria si nos referimos a la infancia y adolescencia de estos chicos.



Al cuestionarle a los estudiantes cómo evalúan su gusto por la literatura, ellos se identificaron en un 80% con las siguientes frases: “Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo” y “Leo porque considero que es necesario para la materia”. En esta misma línea, califican de la siguiente manera la literatura en orden ascendente: “Leo lo suficiente para obtener un puntaje superior a 8”, “A veces leo pero obtengo buenas calificaciones” y “Si leo todos los textos saco buenas calificaciones”.

Gusto por la lectura literaria

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	No leí ninguno de los textos del curso.	3	2.0	2.0	2.0
	Leí sólo uno o dos textos del curso	6	4.1	4.1	6.1
	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	19	12.8	12.8	18.9
	Leo porque considero que es necesario para la materia	52	35.1	35.1	54.1
	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	68	45.9	45.9	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

Asimismo existe una preocupación importante por el promedio, casi el 90% consideran que es “medianamente importante”, “indispensable” o “importante”.

Promedio escolar con relación a la lectura

		Frecuencia	Porcentaje	% válido	% acumulado
Válidos	No lo tomo en cuenta	4	2.7	2.7	2.7
	Poco importante	2	1.4	1.4	4.1
	Medianamente importante	16	10.8	10.8	14.9
	Es importante	81	54.7	54.7	69.6
	Indispensable	45	30.4	30.4	100.0
	Total	148	100.0	100.0	

De este mismo modo, los chicos que cuentan con beca, que en el campus Toluca son cerca del 50%, señalan que ésta una presión importante para leer las obras que se piden en la materia. Finalmente las áreas de intereses que los adolescentes mencionan como sus preferidas, en orden descendente: Ciencias sociales, educación y humanidades, ciencias exactas, ciencias de la salud e ingeniería.

Lo anterior es respecto a las frecuencias de los ítems de la encuesta. Pero quizás la mejor manera de entender las diferencias y expectativas sobre estos adolescentes y la lectura sea a través de los resultados de las hipótesis.

Cruce de datos con respecto a las hipótesis

Después de observar a estos cinco grupos se detectaron ciertos elementos como la disposición, la creatividad, la reproducción y la interpretación que entran en juego al momento de llevar a cabo proyectos sobre algunas obras, así como el uso de figuras retóricas a partir de la trama y frases extraídas del texto literario. En realidad las dinámicas que giran en torno a la lectura son multivariantes y por ello no basta insertar las meras frecuencias.

Para analizar variables como: la presión escolar, la temática, las preferencias de medios audiovisuales, la utilidad futura, los hábitos, el ambiente, las actitudes, las

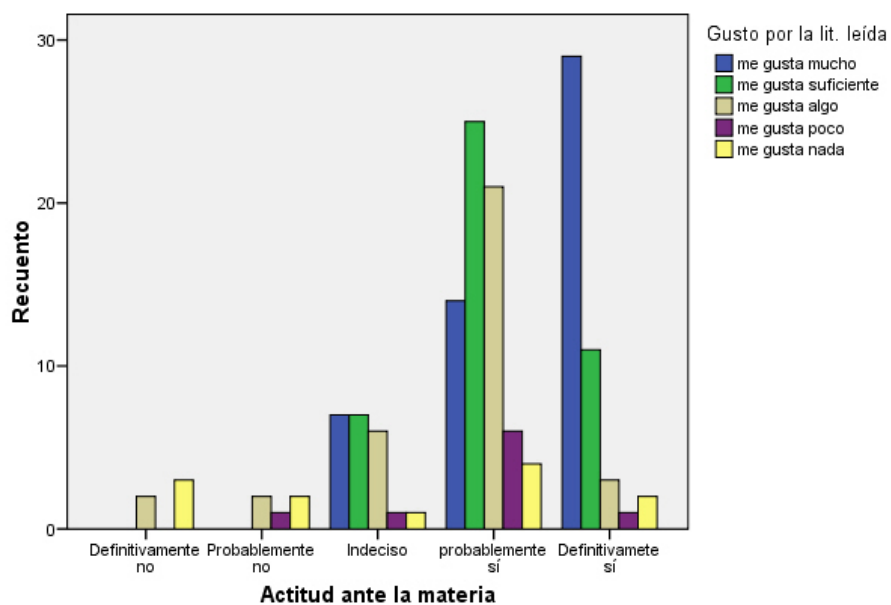
prácticas de lectura en la familia; cruzamos ciertas variables para determinar su comportamiento. Los resultados para cada hipótesis fueron:

- I. *La creación de sentido que elaboran los adolescentes a partir de la lectura responde a representaciones sociales, niveles de análisis e interpretación que son auxiliados más por la oralidad que por el texto directamente.*

En primer lugar tenemos que señalar que no hay una diferencia significativa entre el género de los alumnos y su actitud ante la materia, aunque la mayoría manifiesta un agrado hacia el curso. De acuerdo con la encuesta, hay una convergencia entre quienes gustan de leer y quienes dicen sentir agrado por la materia. Esto es importante pues, en ocasiones, la forma de abordar la literatura desencanta o aminora las expectativas de lectura de los alumnos, tal y como se explicó en el capítulo II.

Tabla de contingencia Actitud ante la materia vs Gusto por la literatura leída
Recuento

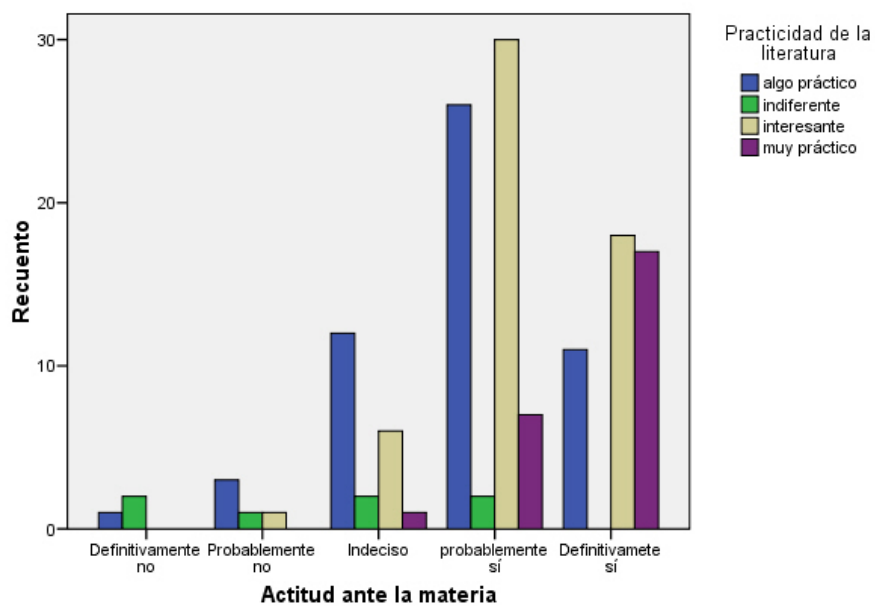
		Gusto por la literatura leída					Total
		me gusta mucho	me gusta suficiente	me gusta algo	me gusta poco	me gusta nada	
Actitud ante la materia	Definitivamente no	0	0	2	0	3	5
	Probablemente no	0	0	2	1	2	5
	Indeciso	7	7	6	1	1	22
	probablemente sí	14	25	21	6	4	70
	Definitivamente sí	29	11	3	1	2	46
Total		50	43	34	9	12	148



De hecho la encuesta fue aplicada casi a finales del semestre. Cuando se cruzó la actitud hacia la materia con respecto al gusto por la literatura leída, encontramos que la misma tendencia se rescata en el cruce de actitud versus practicidad de la literatura. Quienes se ubican en los niveles más alto de agrado, consideran el conocimiento como “interesante” “algo práctico” o “muy práctico”. Es decir a mayor agrado, parece encontrarle practicidad a la lectura literaria.

Tabla de contingencia Actitud ante la materia vs Practicidad de la literatura
Recuento

		Practicidad de la literatura				Total
		algo práctico	indiferente	interesante	muy práctico	
Actitud ante la materia	Definitivamente no	1	2	0	0	3
	Probablemente no	3	1	1	0	5
	Indeciso	12	2	6	1	21
	probablemente sí	26	2	30	7	65
	Definitivamente sí	11	0	18	17	46
Total		53	7	55	25	140



Asimismo parece que los chicos recurren al cine o a los videos para revisar la literatura adaptada en medios, esto es importante porque significa que buscan una “imagen” de lo que leen para darse “una idea”, para conocer o contrastar sus representaciones. Sin embargo la recurrencia a medios, a veces es *a priori* de la lectura. Muchos adolescentes ubican historias que previamente conocen por productos cinematográficos y televisivos. Esto a veces ayuda a que el maestro pueda explicar ciertas obras o movimientos literarios. Un ejemplo común es la pócima que convierte en monstruo al *Dr. Jeckyll* y que se ha adaptado en numerosas caricaturas. Aunque cabe señalar que los alumnos a veces no toman en cuenta que las adaptaciones provienen de la literatura y que no son originales de los medios audiovisuales.

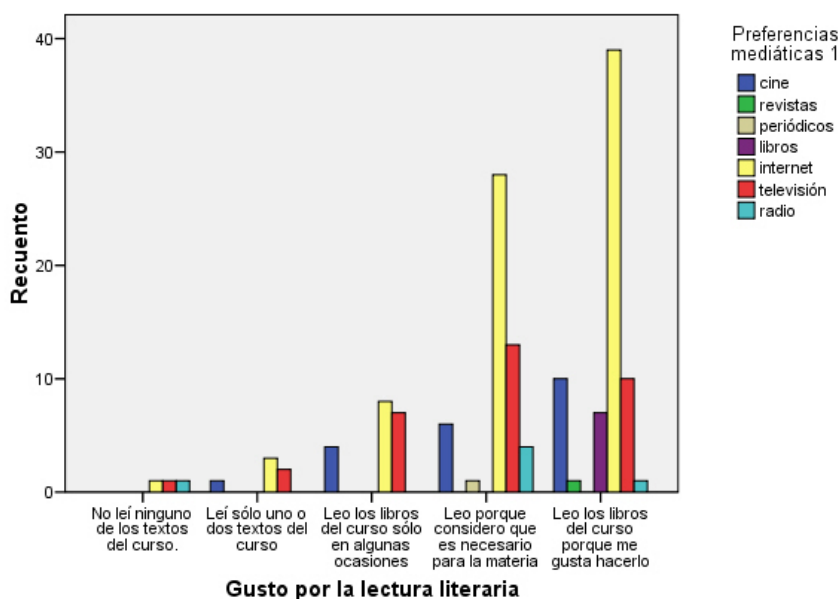
Al mismo tiempo es curioso que quienes reconocen el gusto por la lectura tienen entre sus preferencias mediáticas: al internet, la televisión y el cine como sus gustos más frecuentes. De ahí que el sentido que los adolescentes elaboran tiene que ver con la percepción del mundo que han elaborado no sólo a partir de sus experiencias sino de las representaciones mediáticas, sobretudo electrónicas⁷⁹. Si bien la encuesta no se refiere a generaciones muy recientes cabe aclarar que la tendencia a consultar medios electrónicos como **Wikipedia** y **YouTube** es cada vez más creciente.

Tabla de contingencia Gusto por la lectura literaria vs Preferencias mediáticas 1
Recuento

		Preferencias mediáticas 1							Total
		cine	Revistas	Periódicos	libros	internet	Tv	radio	
Gusto por la lectura literaria	No leí ninguno de los textos del curso.	0	0	0	0	1	1	1	3
	Leí sólo uno o dos textos del curso	1	0	0	0	3	2	0	6
	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	4	0	0	0	8	7	0	19
	Leo porque considero que es necesario para la materia	6	0	1	0	28	13	4	52
	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	10	1	0	7	39	10	1	68

⁷⁹ La encuesta se aplicó hace 5 años lo cual indicaba ya una tendencia creciente de consulta del internet, así como la preferencia mediática que muestra en este sector de la sociedad: los adolescentes.

Total	21	1	1	7	79	33	6	148
--------------	----	---	---	---	----	----	---	-----



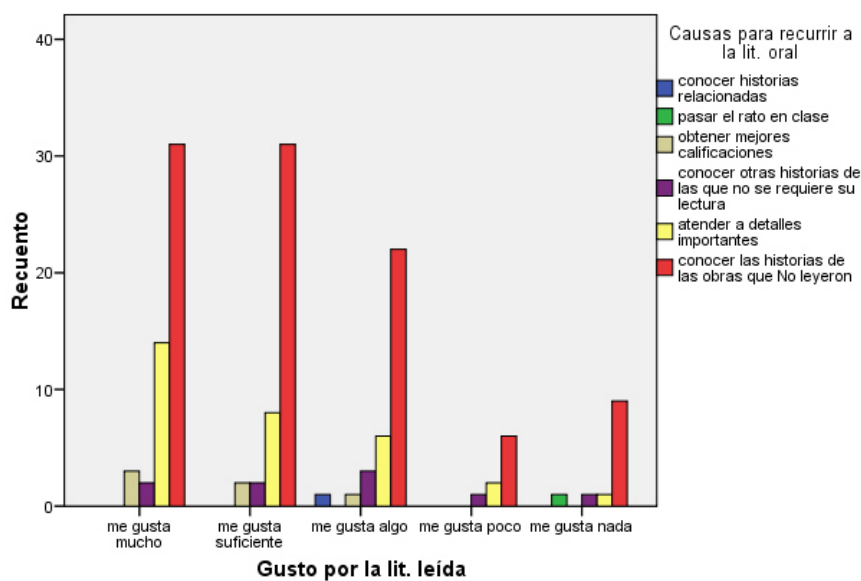
Por otra parte, los temas que gustan más a quienes leen más son los de: terror, tragedia y mitología. Aquellos temas que más parecieran alejarse de sus vidas cotidianas y esto parece responder a cierta evasión de la realidad o a la búsqueda de valores, héroes o experiencias que la vida parece no darles en un primer momento. De aquí que la literatura fantástica sea la más recurrida entre las elecciones libres de los chicos. Desde Allan Poe hasta J. K. Rowling. Esto implica que su construcción del sentido parece orientarse cuando se tienen más recursos y medios para entender las historias. Los productos mediáticos impactan en el gusto colectivo pues no sólo recuperan novelas literarias para adaptarlas al cine, además existe la memorabilia que genera la euforia de ciertos mercados. Tales son los casos de las sagas: *Harry Potter* y *El señor de los anillos*.

Contrario a lo que se podría creer, quienes más recurren a la oralidad son los alumnos que leen por gusto y lo hacen principalmente por dos motivos: “Conocer historias de obras que no se leyeron” o “Para poner atención a detalles”. Esto explica que la oralidad no sea una alternativa a la que se recurre por no leer, incluso quienes

leen y les gusta leer recurren a la oralidad para comparar detalles o contrastar historias.

Tabla de contingencia Gusto por la literatura leída vs Causas para recurrir a la literatura oral
Recuento

		Causas para recurrir a la literatura oral						Total
		conocer historias relacionadas	pasar el rato en clase	obtener mejores calificaciones	conocer otras historias de las que no se requiere su lectura	atender a detalles importantes	conocer las historias de las obras que no leyeron	
Gusto por la literatura leída	me gusta mucho	0	0	3	2	14	31	50
	me gusta suficiente	0	0	2	2	8	31	43
	me gusta algo	1	0	1	3	6	22	33
	me gusta poco	0	0	0	1	2	6	9
	me gusta nada	0	1	0	1	1	9	12
Total		1	1	6	9	31	99	147



De esta manera pareciera también que quienes más sentido hallan en la lectura son quienes tienen más constructos para entenderlos, es decir, los alumnos que más leen, son quienes buscan más información o están más en contacto con otros medios. Lo cual parece confirmar lo señalado anteriormente. De igual manera se sienten más a gusto con lecturas “no realistas” que posiblemente los evade de la realidad y que los

lleva, en la oralidad, a explorar historias parecidas que no necesariamente se hayan pedido para la clase.

Al parecer, los alumnos que más sentido encuentran en la lectura son quienes más recurren a ella porque tienen más recursos para entenderla y van derivando en otras experiencias que les permite la acumulación de información y por lo tanto de referencias a personajes, historias o épocas. Al mismo tiempo la oralidad funciona para ellos como complementación no como sustitución y esto puede ser una pista de su formación familiar pues quienes más leen tiene al menos un familiar en casa que también lee, lo cual refuerza la idea de que las prácticas se forman primero en lo familiar y se acentúan en lo escolar.

Es por esto que podemos confirmar la hipótesis: los adolescentes elaboran el sentido de la lectura a partir de lo que conocen y mientras más recursos consultan más elaboradas son sus concepciones e interpretaciones de la obra literaria. Sin embargo la gran fuente de acceso a la lectura literaria sigue siendo la oralidad pues es el recurso que los conecta con obras parecidas, estudiadas o desconocidas para los adolescentes.

En cuanto a la segunda hipótesis:

II. La lectura que realizan los adolescentes responde a gustos propios de su edad en la cual, los medios audiovisuales predominan.

En primer lugar, en cuanto a la actitud hacia la materia no hay diferencias proporcionales entre géneros pues la mayoría manifiesta agrado por la materia. Lo cual indica que esta variable no afecta el gusto por la lectura o la literatura.

Tabla de contingencia Sexo * Actitud ante la materia
Recuento

		Actitud ante la materia					Total
		Definitiva mente no	Probable mente no	Indeciso	probable mente sí	Definitiva mente sí	
Sexo	Femenino	3	3	11	41	34	92
	Masculino	2	2	11	29	12	56
Total		5	5	22	70	46	148

Entre las predilecciones de medios, como ya se revisó anteriormente, tenemos tanto las adaptaciones literarias como las preferencias mediáticas. Entre las primeras destacan para su consulta las de cine o video (ésta última ha cobrado importancia con el canal **You-tube** en internet). Generalmente los chicos buscan referentes visuales a los textos, lo cual es una tendencia de su generación.

Tabla de contingencia Medios más consultados para la literatura vs Gusto por la literatura adaptada en medios

Recuento

		Gusto por la literatura adaptada en medios					Total
		me gusta mucho	me gusta suficiente	me gusta algo	me gusta poco	me gusta nada	
Medios más consultados para la literatura	Ninguno	0	0	1	3	0	4
	Otro	0	0	0	2	0	2
	Televisión	0	0	1	1	0	2
	Radionovelas	1	0	0	0	0	1
	Historietas	0	1	0	0	0	1
	Video o DVD	8	10	9	2	4	33
	Cine	32	16	11	12	4	75
	Sin contestar	14	11	4	1	0	30
Total		55	38	26	21	8	148

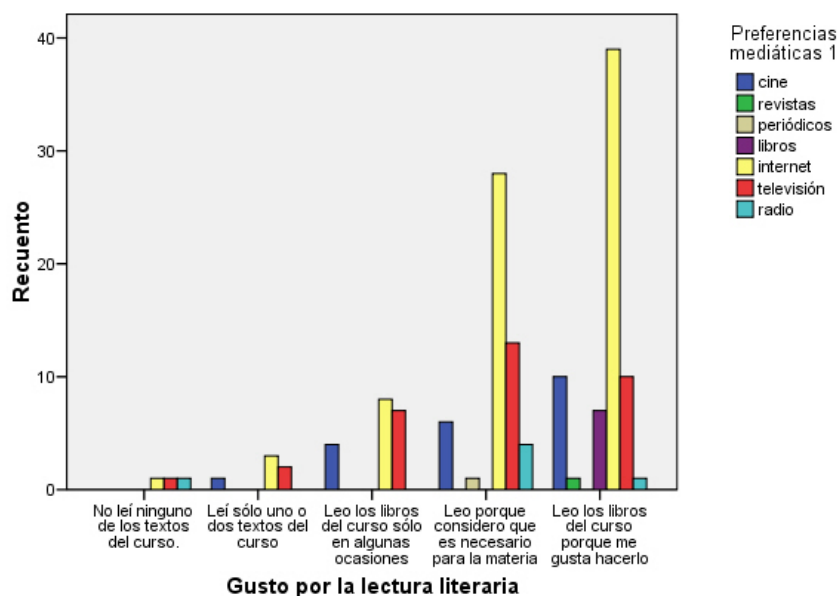
Ahora bien, las preferencias mediáticas indican que el internet, la televisión y el cine ocupan los primeros lugares. El libro se encuentra en el cuarto lugar de

preferencias. Mientras más asumen un gusto por al lectura notamos una relación directa con el uso del internet, lo cual tiene lógica si pensamos en los planteamientos de Guber, pues como pantallas emisora y receptora a la vez, la computadora obliga al chico a leer y a escribir y esto puede incidir en los hábitos del adolescente. Los adolescentes podrán paraecer pasivos físicamente, pero mental y manualmente están más preparados que sus padres para trabajar con la tecnología.

Tabla de contingencia Gusto por la lectura literaria vs Preferencias mediáticas

Recuento

		Preferencias mediáticas							Total
		cine	revistas	periódicos	libros	internet	TV	radio	
Gusto por la lectura literaria	No leí ninguno de los textos del curso.	0	0	0	0	1	1	1	3
	Leí sólo uno o dos textos del curso	1	0	0	0	3	2	0	6
	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	4	0	0	0	8	7	0	19
	Leo porque considero que es necesario para la materia	6	0	1	0	28	13	4	52
	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	10	1	0	7	39	10	1	68
Total		21	1	1	7	79	33	6	148

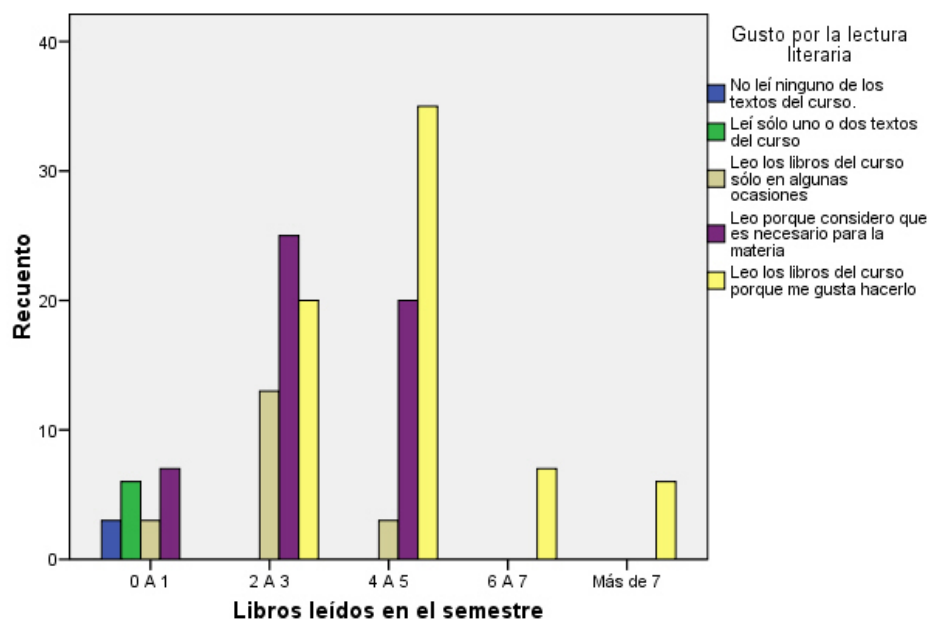


Aunque llama la atención que al jerarquizar los medios escritos, las preferencias sean para el libro, luego para revistas y finalmente para el periódico. Lo cual indica también, tendencias generacionales cada vez más alejadas de medios tradicionales. Difícilmente veremos a un chico leyendo el periódico, y en el ámbito académico sólo competirán los libros contra los cómics, aunque estos parecen ya más comunemente integrados a la Internet y de ahí parte de las preferencias que lo ubican en primer lugar. Esto va acorde a la época pues son generaciones cuyas lecturas se enfocan más a las pantallas que al papel. Para un adolescente de las características del estudio los archivos en pdf serán más accesibles y comunes en su vida que el papel impreso. Pues cabe hacer la aclaración que un 100% de los chicos de este estudio, cuentan con acceso a computadoras y al internet de la escuela en su plataforma wi-fi.

Asimismo cuando se cruzaron los datos de nivel de lectura y gusto, sólo aquellos que señalaron leer por gusto, consumen más de 4 libros. Los demás consideran la necesidad como su segunda motivación, una necesidad anclada al pase de la materia. Aclaremos que cuatro libros leídos por semestre es lo que se pide comúnmente en las materias de literatura. Quienes leen por encima de esta cifra lo hacen con base en diversas recomendaciones.

Tabla de contingencia Libros leídos en el semestre vs Gusto por la lectura literaria
Recuento

		Gusto por la lectura literaria					Total
		No leí ninguno de los textos del curso.	Leí sólo uno o dos textos del curso	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	Leo porque considero que es necesario para la materia	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	
Libros leídos en el semestre	0 A 1	3	6	3	7	0	19
	2 A 3	0	0	13	25	20	58
	4 A 5	0	0	3	20	35	58
	6 A 7	0	0	0	0	7	7
	+ de 7	0	0	0	0	6	6
Total		3	6	19	52	68	148

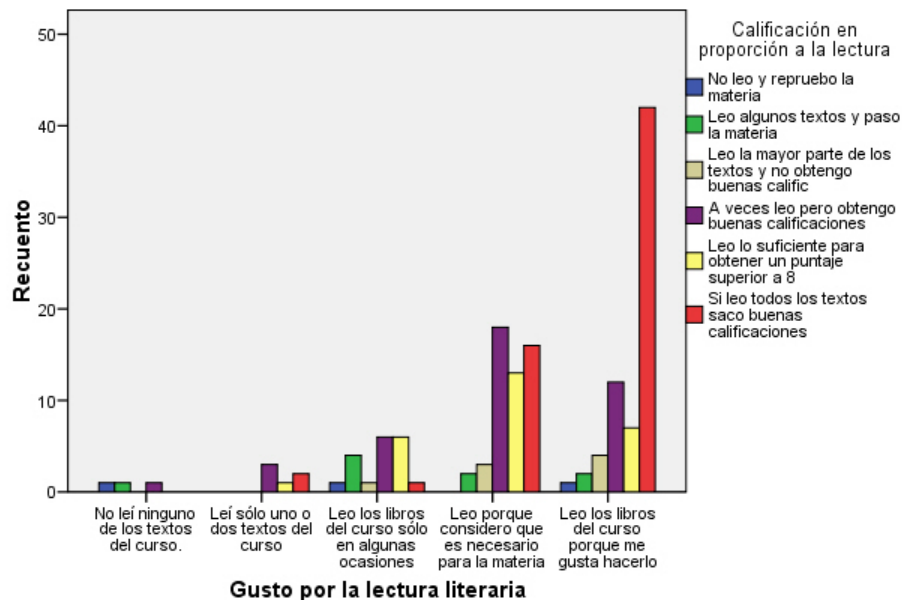


De igual manera, en las expectativas de lectura, quienes leen por gusto esperan leer aproximadamente de 3 a 5 libros por año después de cursada la materia. Una tendencia que se recupera de quienes leen para la materia, es decir, quienes más leen seguirán leyendo.

Al mismo tiempo están quienes leen por gusto y sacan buenas calificaciones, pero también quienes leen “a veces” y sacan buenas calificaciones o quienes leen “suficiente para obtener una calificación igual o superior a 80”. Esto confirma una relación directa de la lectura con la calificación del curso. Lo cual se refuerza con la relación proporcional entre quienes leen y se preocupan por el promedio o quienes tienen beca. En este sentido quienes más leen y quienes cuentan con familiares lectores si consideran a la lectura como algo funcional en el futuro que les permitirá aplicarlo o usarlo en algún otro momento.

Tabla de contingencia Gusto por la lectura literaria * Calificación en proporción a la lectura
Recuento

		Calificación en proporción a la lectura						Total
		No leo y repruebo la materia	Leo algunos textos y paso la materia	Leo la mayor parte de los textos y no obtengo buenas calificaciones	A veces leo pero obtengo buenas calificaciones	Leo lo suficiente para obtener un puntaje superior a 8	Si leo todos los textos saco buenas calificaciones	
Gusto por la lectura literaria	No leí ninguno de los textos del curso.	1	1	0	1	0	0	3
	Leí sólo uno o dos textos del curso	0	0	0	3	1	2	6
	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	1	4	1	6	6	1	19
	Leo porque considero que es necesario para la materia	0	2	3	18	13	16	52
	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	1	2	4	12	7	42	68
Total		3	9	8	40	27	61	148



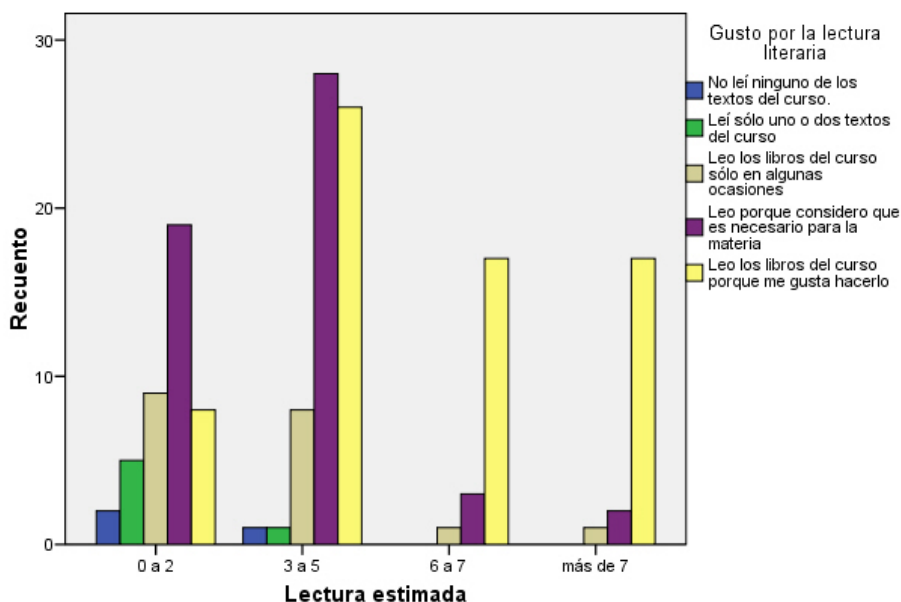
Dado lo anterior podemos considerar que la práctica de la lectura en los adolescentes va ligada a los gustos propios de su edad, entre los cuales predominan los medios audiovisuales y específicamente, para esta población analizada: el Internet. Si bien la lectura, no se aleja de los gustos, sólo que sea adapta a las circunstancias y a las tecnologías que mejor manejan. Sin embargo esta hipótesis va relacionada directamente con la siguiente, la hipótesis tres:

III. *Sólo un pequeño grupo de adolescentes desarrolla un gusto por la lectura literaria después del bachillerato*

Al entrar en la categoría de “gusto” tratamos de ubicar las preferencias y acercamientos de los adolescentes. De los alumnos encuestados, casi el 70% señalan un gusto por la literatura leída, y este porcentaje es muy parecido, 72% que consideran a la literatura práctica. De quienes manifiestan gustar de la literatura, casi el 80% consulta el cine o los videos para conocer más de la literatura. Además tomemos en cuenta que 135 de los 148 encuestados cuentan con al menos una pequeña biblioteca en su casa, y sus expectativas de lectura se ubican entre 3 a 5 libros después de pasar la materia.

Tabla de contingencia Lectura estimada vs Gusto por la lectura literaria

		Gusto por la lectura literaria					Total
		No leí ninguno de los textos del curso.	Leí sólo uno o dos textos del curso	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	Leo porque considero que es necesario para la materia	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	
Lectura estimada	0 a 2	2	5	9	19	8	43
	3 a 5	1	1	8	28	26	64
	6 a 7	0	0	1	3	17	21
	+ de 7	0	0	1	2	17	20
Total		3	6	19	52	68	148

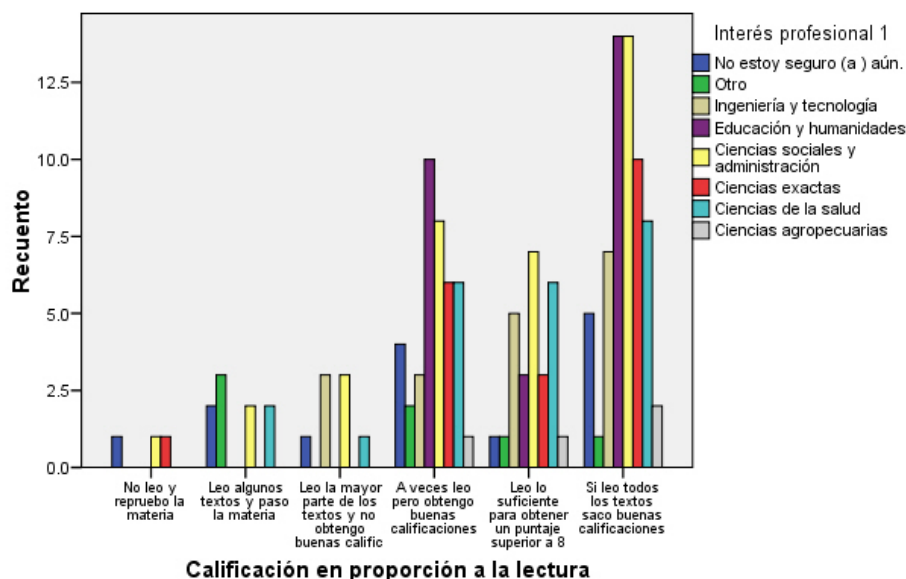


Además, como señalamos la tendencia es más obvia para quienes llevan buen promedio, vienen de familias con más de un lector y cuentan con al menos un 20% de su biblioteca en temas de literatura. El siguiente cruce indica que si hay una convergencia entre quienes señalan leer por gusto y creen que impacta en sus calificaciones.

Tabla de contingencia Gusto por la lectura literaria * Calificación en proporción a la lectura

		Recuento						Total
		Calificación en proporción a la lectura						
Gusto por la lectura literaria	No leí ninguno de los textos del curso.	1	1	0	1	0	0	3
	Leí sólo uno o dos textos del curso	0	0	0	3	1	2	6
	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	1	4	1	6	6	1	19
	Leo porque considero que es necesario para la materia	0	2	3	18	13	16	52
	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	1	2	4	12	7	42	68
	Total	3	9	8	40	27	61	148

También es importante aclarar que los chicos están en la etapa en la cual eligen la carrera en la cual continuarán con sus estudios universitarios. Por ello es importante apreciar las expectativas de intereses profesionales que los chicos señalaron como su primera opción. En la gráfica podemos apreciar que aquellos que eligen las humanidades o ciencias sociales son los que encuentran una mayor relación entre la lectura para su formación y la carrera elegida:

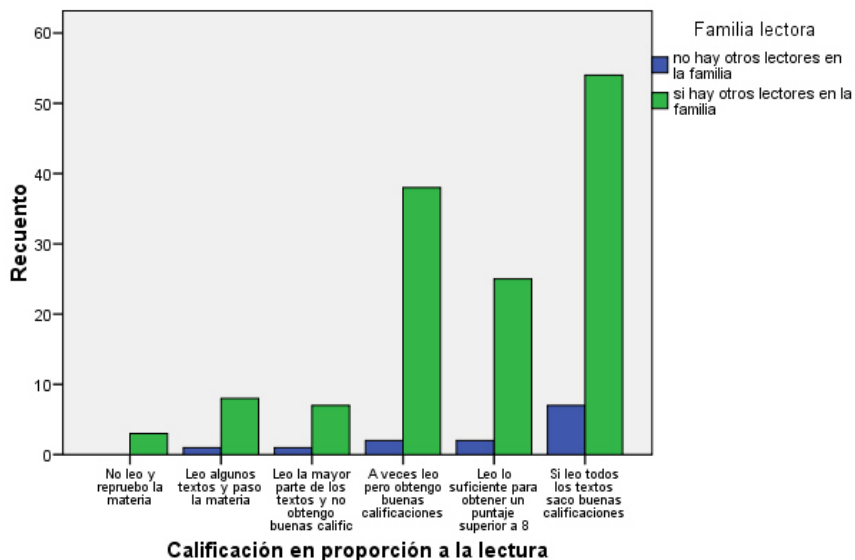


En resumen, sólo quienes dicen gustar de la lectura superan la cifra de 5 libros en sus expectativas de lectura. Al comparar el gusto por la materia contra el gusto por la lectura los resultados arrojan una relación directa entre quienes leen y a quienes les agrada el curso, seguidos por aquellos que “leen como una necesidad para obtener una buena calificación en la materia”, lo cual se refuerza con la idea de “leer para mantener o elevar las calificaciones”. En ambas categorías ubicamos sólo al 28% de los encuestados, lo cual señala una minoría y por lo tanto la hipótesis resulta cierta. Es decir el gusto por la lectura, al ser parte de la práctica, es multifactorial y requiere no sólo un esfuerzo escolar, también el de un entorno familiar que lo fomente y quizás hasta un aprecio por desarrollar ciertas habilidades para sus estudios profesionales.

Finalmente, en cuanto a la hipótesis cuatro:

IV. Los adolescentes usan la lectura como inversión escolar siempre y cuando estén preocupados por su formación, y derive, generalmente, de experiencias previas familiares y académicas.

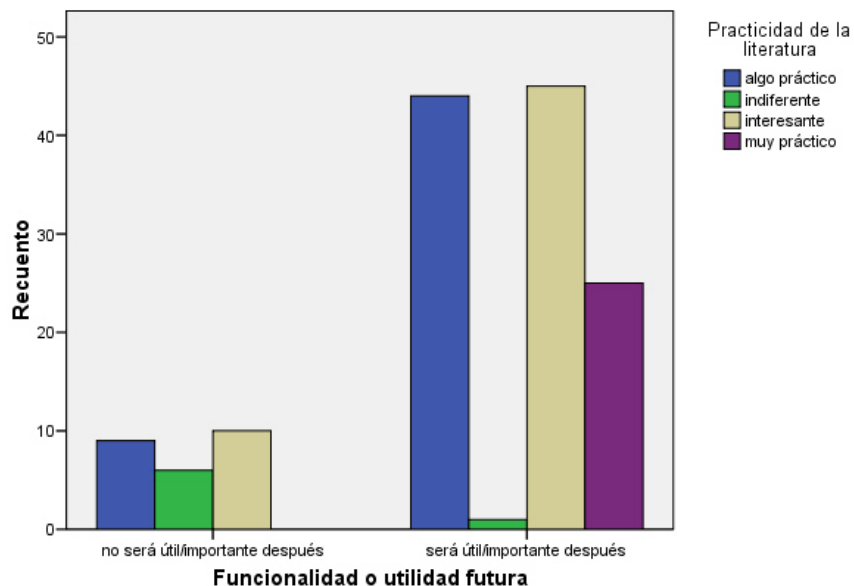
Como ya se ha señalado previamente, el hecho de tener una familia con más de un lector y contar con una mínima biblioteca literaria en casa, tiene una relación directa con el acercamiento a la lectura. A mayor número de libros, mayor número de libros leídos o crecen sus expectativas de lectura. Incluso los lectores en la familia indican cierta presión:



Por lo tanto uno de los factores claves de la práctica de la lectura son los acercamientos a los soportes. Creemos que mientras más preocupados estén los padres por la formación de los hijos, es más probable que pongan a su alcance los recursos necesarios, en este caso: los libros o los soportes tecnológicos. Por ello, los adolescentes asumen que hay un valor detrás de la lectura, a partir no solamente del discurso académico, principalmente por la conducta familiar. De tal manera que podemos graficar la idea de practicidad de la lectura, y su posterior utilidad o importancia.

Tabla de contingencia Funcionalidad o utilidad futura vs Practicidad de la literatura

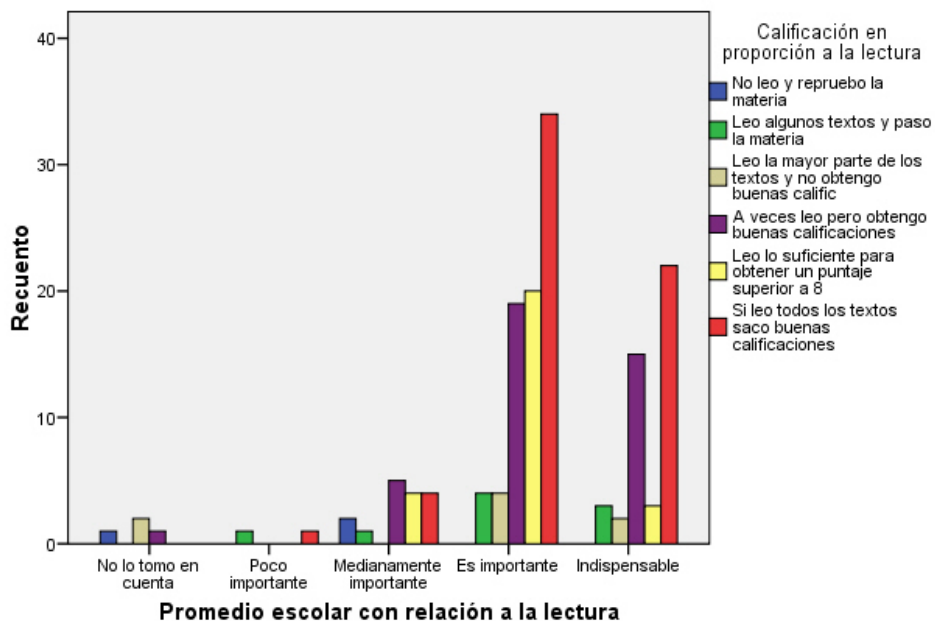
		Recuento				Total
		Practicidad de la literatura				
		algo práctico	Indiferente	interesante	muy práctico	
Funcionalidad o utilidad futura	no será útil/importante después	9	6	10	0	25
	será útil/importante después	44	1	45	25	115
Total		53	7	55	25	140



Asimismo los chicos que tienen más de un lector en su familia, señalan “leer para sacar buenas calificaciones” o “para mantener un promedio de 80”. Por lo cual la familia lectora está relacionada directamente con el capital objetivado de la lectura, al considerarlo como importante en el futuro. Cuando se cruzan los datos de la importancia del promedio para leer, con el gusto por la lectura encontramos que los chicos se ubican de manera significativa (alrededor del 50%) en el rubro de “es importante”.

Tabla de contingencia Promedio escolar con relación a la lectura * Calificación sobre la lectura
Recuento

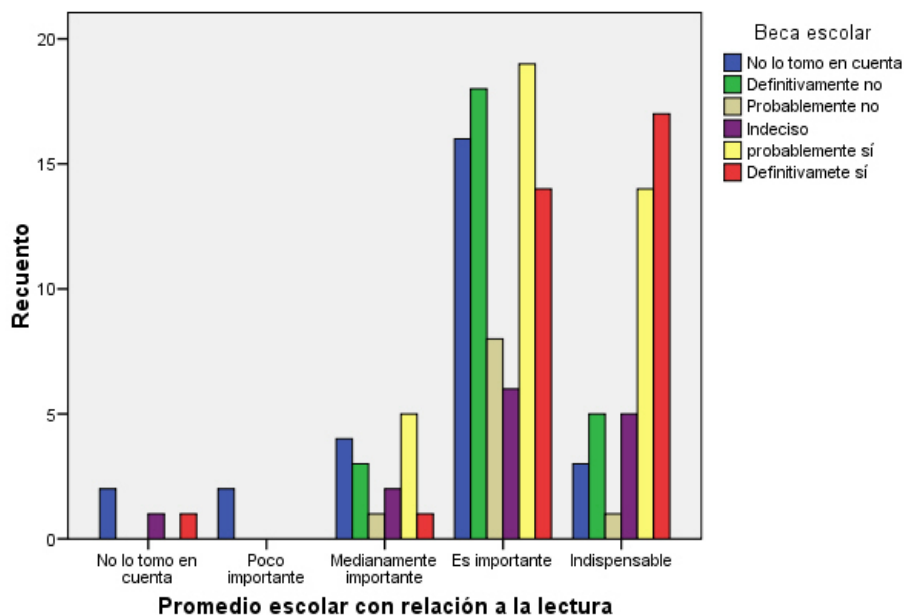
		Calificación en proporción a la lectura						Total
		No leo y repruebo la materia	Leo algunos textos y paso la materia	Leo la mayor parte de los textos y no obtengo buenas calificaciones	A veces leo pero obtengo buenas calificaciones	Leo lo suficiente para obtener un puntaje superior a 8	Si leo todos los textos saco buenas calificaciones	
Promedio escolar con relación a la lectura	No lo tomo en cuenta	1	0	2	1	0	0	4
	Poco importante	0	1	0	0	0	1	2
	Medianamente importante	2	1	0	5	4	4	16
	Es importante	0	4	4	19	20	34	81
	Indispensable	0	3	2	15	3	22	45
Total		3	9	8	40	27	61	148



Sobretudo para aquellos alumnos becados, (cerca del 50%) el promedio está asociado al gusto y aunque no lo consideran indispensable, si es importante. Sobretudo para aquellas personas preocupadas por el promedio hay una relación con el gusto específico por la lectura leída más que por otras.

Tabla de contingencia Promedio escolar con relación a la lectura vs Beca escolar

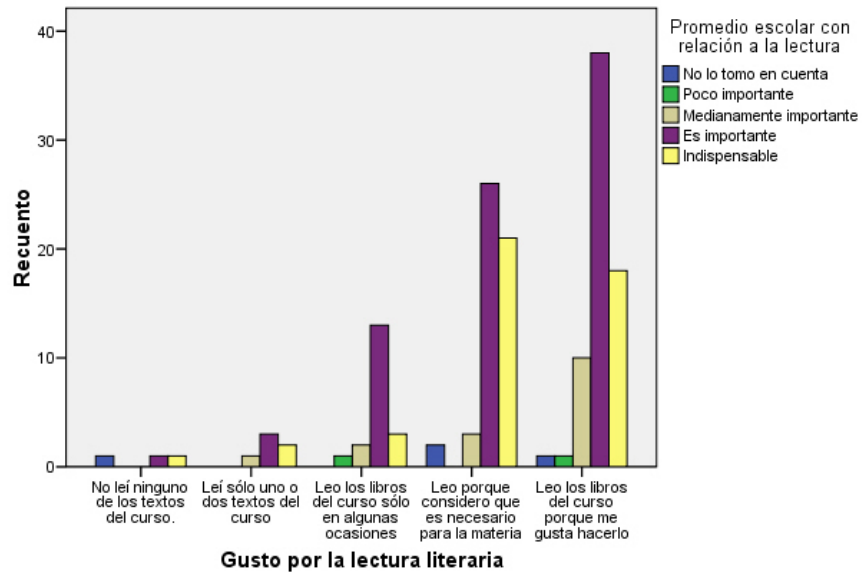
		Beca escolar					Total	
		No lo tomo en cuenta	Definitivamente no	Probablemente no	Indeciso	probablemente sí		Definitivamente sí
Promedio escolar con relación a la lectura	No lo tomo en cuenta	2	0	0	1	0	1	4
	Poco importante	2	0	0	0	0	0	2
	Medianamente importante	4	3	1	2	5	1	16
	Es importante	16	18	8	6	19	14	81
	Indispensable	3	5	1	5	14	17	45
Total		27	26	10	14	38	33	148



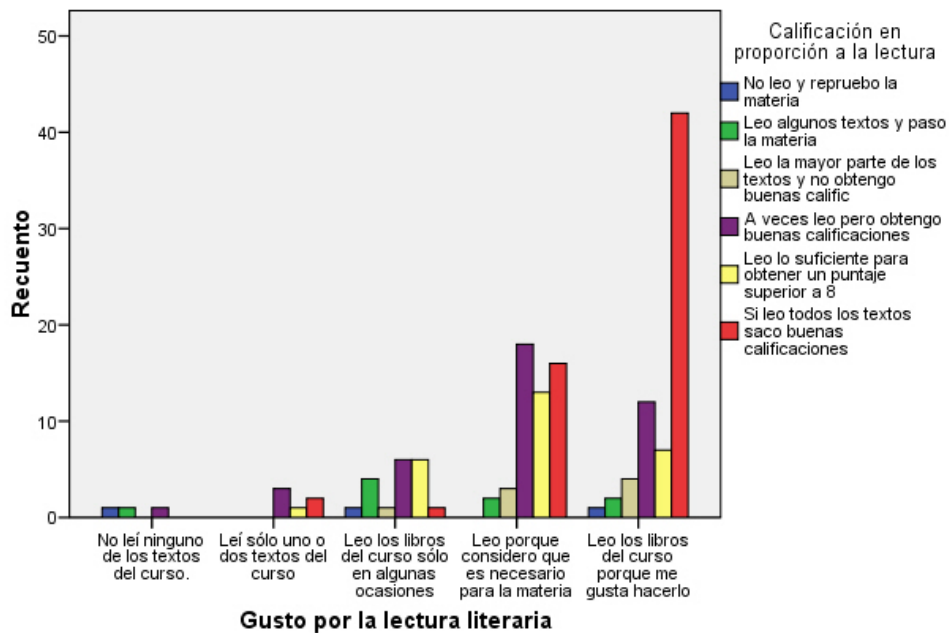
Pero lo más importante, que rebasa la presión familiar o académica, es el gusto. Así que encontramos una relación directa entre el gusto por leer y la calificación que asignan los adolescentes a la lectura. Un 38% (56 encuestados) asumen que leen por gusto y que el promedio escolar es “importante” e “indispensable”; tal y como lo muestra la tabla y gráfica:

Tabla de contingencia Gusto por la lectura literaria * Promedio escolar con relación a la lectura

		Promedio escolar con relación a la lectura					Total
		No lo tomo en cuenta	Poco importante	Medianamente importante	Es importante	Indispensable	
Gusto por la lectura literaria	No leí ninguno de los textos del curso.	1	0	0	1	1	3
	Leí sólo uno o dos textos del curso	0	0	1	3	2	6
	Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones	0	1	2	13	3	19
	Leo porque considero que es necesario para la materia	2	0	3	26	21	52
	Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo	1	1	10	38	18	68
Total		4	2	16	81	45	148



Esta última gráfica tiene una tendencia parecida a la siguiente, en la cual se cruzaron la calificación de la lectura contra el gusto por la misma:



Un dato que no podemos pasar por alto es que, quienes cuentan con familiares lectores tienen mayor cantidad de libros en su casa, de los cuales un porcentaje importante pertenece a la literatura.

Tabla de contingencia Posesión de libros vs Familia lectora

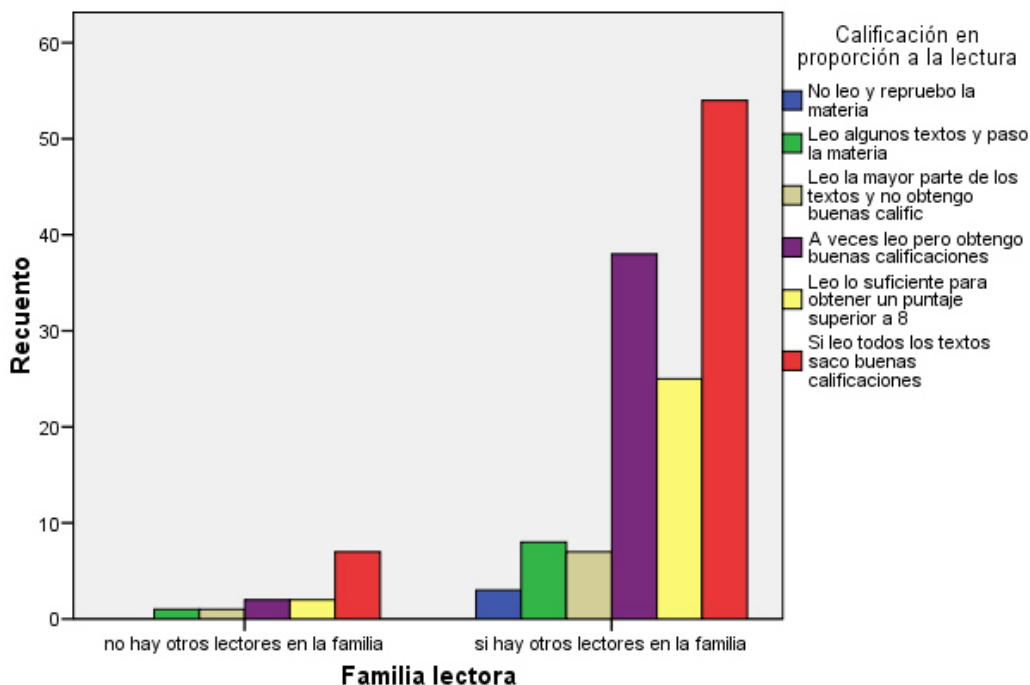
		Recuento		Total
		Familia lectora		
Posesión de libros		NO hay otros lectores en la familia	SI hay otros lectores en la familia	
	1 a 49	5	18	23
	50 a 99	6	35	41
	100 a 149	1	24	25
	más de 150	1	58	59
Total		13	135	148

Lo cual implica que podemos hablar de tradición de lectura literaria en el seno familiar. De ello también podemos deducir que ciertos temas se prefieren sobre otros. Según la encuesta nacional de lectura, quienes cuentan con más de 100 libros tienen un acervo considerable en términos del promedio nacional, más de la mitad de los encuestados superan la cifra y los libros sobre literatura superan el 40% del acervo familiar. Como se muestra en los cuadros y la gráfica:

Tabla de contingencia Posesión de libros vs Porcentaje de libros de literatura

		Recuento						Total
		Porcentaje de libros de literatura						
Posesión de libros		1 a 19%	20 a 39%	40 a 59%	60 a 79%	80 a 99%	100%	
	1 a 49	8	7	2	4	0	2	23
	50 a 99	6	18	8	9	0	0	41
	100 a 149	0	4	8	10	3	0	25
	más de 150	5	15	24	12	3	0	59
Total		19	44	42	35	6	2	148

Idea que se refuerza con la última gráfica sobre la calificación hacia la lectura y la presencia de otro lector en la familia:



Por ello podemos confirmar esta última hipótesis: Los adolescentes usan la lectura como inversión escolar siempre y cuando estén preocupados por su formación, y derive, generalmente, de experiencias previas familiares y académicas. Es decir la presencia de lectores entre los padres de familia, la preocupación por la calificación y el promedio así como la posesión de una mínima biblioteca familiar aseguran la práctica de la lectura. Así la doble motivación: familiar y académica pueden lograr lectores en potencia. Tal y como señala Pètit, relacionar a un niño con la lectura le dará el doble de oportunidades de volverse un lector

VIII. Conclusiones

Con respecto a los alumnos y a la lectura podemos señalar que la lectura es una práctica que se construye a partir de varios factores, dos ámbitos son esenciales: el familiar y el académico. Dado que los adolescentes construyen su mundo con los recursos con los cuales cuentan, la tecnología juega un papel fundamental y ésta se encuentra entre las primeras preferencias mediáticas con el internet.

Asimismo las experiencias con respecto a concepciones visuales afectan antes y después las representaciones e interpretaciones de las lecturas. La oralidad, de esta misma manera, sigue siendo uno de los recursos más importantes tanto para alumnos como para motivar la lectura, por parte de los maestros. Finalmente no podemos dejar de lado, que si bien, los adolescentes entran en cierta dinámica de lectura que la institución propone, es claro que hay un grupo que no lee y no le gusta leer, por lo cual prevalece el uso de la internet y a la oralidad.

En el promedio tenemos a alumnos que si leen, quienes creen que es importante para el futuro pero su lectura se orienta por necesidad más que por gusto. En el más alto y pequeño de los escalones tenemos a los lectores por gusto, chicos motivados en su entorno familiar, con acceso a recursos y con la idea de que la lectura será útil para el futuro sin importar el interés de su área universitaria.

A partir de la observación y sobre todo, a partir de la experiencia, podemos señalar que la relación entre lectura y profesores es asumida como parte de la materia, sin embargo los acercamientos o enfoques didácticos son los que condicionan a los alumnos. En los grupos, cuyos profesores cuyo énfasis en la literatura antigua y los enfoques textuales, los adolescentes se sienten desconectados tanto de las historias como del lenguaje.

En el caso de los profesores, hay quienes dejan una amplia libertad de elección de textos, y además su énfasis va en la conexión sentimental con las obras que los alumnos puedan hacer. Por esto mismo, dejan desconectados a los alumnos pues no hay constructos suficientes para entender los contextos de las obras o los elementos literarios que contienen.

Por lo que nos queda un punto medio: donde los profesores eligen textos con temas vigentes como las aventuras, el crecimiento y el romance para que los chicos se interesen, ligándolo a productos culturales que se encuentran en diferentes medios, sobretodo audiovisuales para que se discuta tanto la obra como sus relaciones y sus

posibles diferencias entre la palabra y la imagen. Aquí las lecturas cobran sentido cuando pueden formar parte de sus propias representaciones y no sólo las del maestro o las de la institución.

En cuanto a la institución y la lectura, existe una relación de practicidad y utilidad, dado que se concibe como una herramienta de aprendizaje, lo cual no exige un amplio conocimiento de la lectura, sino el desarrollo de la habilidad para superar un promedio en las pruebas ENLACE y CENEVAL que sirven de indicador para la institución. No sólo para calificar o certificar a sus alumnos, también como comparativo con respecto a otras escuelas del mismo nivel.

Conclusiones

Después de analizar desde diferentes perspectivas la lectura en los adolescentes llegamos a las siguientes conclusiones:

La lectura es un proceso en dos niveles: individual y social. En tanto proceso biológico es producto de una evolución cerebral, que aún hoy, tiene diferencias a partir de las percepciones de los distintos lenguajes. En tanto construcción social nos remite a la Antigüedad clásica pero con una serie de cambios tanto en los soportes como en sus formas (oral y escrita) que nos han hecho leer cada vez más, pero no necesariamente mejor. En cuanto a los aspectos sociológicos, Francia es quien más experiencia tiene en este ámbito y sus continuas mediciones nos llevan a encontrar diferentes variables que afectan tanto la investigación cuantitativa como su legitimidad y las categorías que establecen los ministerios de cultura.

En lo que respecta a la parte crítica de la enseñanza de la literatura, vínculo de este trabajo para analizar la lectura en los adolescentes, apreciamos una serie de listas, premios y críticos ensalzados que guían las lecturas, sin tomar en cuenta aspectos culturales, de gusto o temporales que separan al lector de la obra. En esta misma línea encontramos distintos enfoques sobre la enseñanza de la literatura que acercan o alejan a los alumnos al autor, a su obra, a las historias o al contexto cultural: *Formalismo, Grupo Bajtín, Sociología, Teoría de la recepción y los Estudios Culturales*.

En el caso mexicano notamos que los lectores son poco frecuentes, los más asiduos se ubican por encima de 11 libros al año⁸⁰, sin embargo los impresos no son los medios más consultados, y la tendencia creciente a la consulta de internet obviamente modificará las relaciones entre los lectores y los soportes para leer. Sin embargo los gustos siguen ubicándose en lecturas de tipo comercial o para lectores intermedios que no requieren complejos constructos para acceder al tema, la estructura narrativa o los elementos del lenguaje. La confiabilidad de los estudios en México implica una serie de encuestas en un país con una tradición lectora marginal

⁸⁰ En países europeos nórdicos la cifra es casi de un libro por semana.

en donde los grupos académicos, de clase media o intelectuales son el mercado cautivo. Sin embargo las investigaciones cualitativas son escasas y se refieren más bien a preferencias de lectura, al gusto por ella o a la discusión sobre la crisis de las editoriales. Se trata de darle a la lectura el estatus de práctica democrática y no de minoría como hasta ahora se ha establecido. Si bien leer se asocia con una distinción social, leer es también una cualidad de ciudadanía y un derecho como el de ejercer un voto en las elecciones. Por ello es necesario que cualquiera pueda ser lector sin importar sus circunstancias ya sea que lo elija o no.

En cuanto a la adolescencia, apreciamos esta etapa como una zona de convergencia de elementos físicos, cognitivos, emocionales, sociales y psicológicos. Es necesario comprender al adolescente como parte de un corpus no sólo social sino también cultural y donde la aprehensión del mundo genera pautas de comportamiento y de aprehensión, a veces, a partir de la lectura. Los adolescentes son seres en constante disyuntiva y con más desventajas que los adultos, con problemas de identidad y susceptibilidad del entorno. Aun así, luchan en diferentes campos por obtener cierto capital cultural por diferentes razones igualmente válidas. Estas luchas están definidas por un habitus que han conformado: familia, escuela, amigos y medios a los cuales se han expuesto. Ello genera conductas ejemplares o censurables, y la lectura no deja de ser parte de estos comportamientos al convertirse en un escape de la realidad, una vía de conocimiento, una elección de gusto y hasta un elemento de formación y búsqueda de identidad.

Las instituciones, como los bachilleratos y las universidades, han asumido un papel al margen de la lectura, al considerarla una mera habilidad a desarrollar, sin entender la complejidad que implica toda práctica cultural. Asumen de manera, poco responsable, que los alumnos llegan “alfabetizados” y capaces de entender textos con profundas complejidades de los lenguajes antiguos u obras contemporáneas cuyas estructuras narrativas sólo les provoca rechazo y un creciente iletrismo, de quienes sabiendo leer no lo practican en lecturas formales y literarias sino furtivas y caóticas. Por ello la escuela debe asumir que sólo revisando sus enfoques de enseñanza y

acercamiento a distintos soportes puede darle a sus alumnos la capacidad de enfrentarse a diferentes textos sin miedo a los cambios.

En cuanto a ¿Cómo y para qué usan la lectura literaria los adolescentes que estudian bachillerato? Primero es necesario entender la lectura como un proceso de conciencia que recrea un mundo interior en relación con el mundo exterior, no sólo para aprender en ámbitos académicos o para almacenar capital cultural, es también una práctica de placer. Una práctica que cuando está anclada al gusto hace lectores que llegan a niveles más profundos del texto. Culturalmente nos asumimos como seres simbólicos cuyas interpretaciones del mundo construyen una conciencia. A la vez estamos inmersos en contextos que nos permiten entender o separarnos de otras épocas, a través de medios y en condiciones de producción y difusión muy diferentes a los de las obras. Se activa por lo tanto lo contenido en este “software de la mente” los valores, héroes, símbolos y prácticas. En todo caso, el arte en su forma literaria también expresa una relación con el poder como ya lo señalaba a su vez Foucault. La lectura nos ayuda a configurar o reconfigurar el mundo a través del lenguaje, oral o escrito, el cual es para nosotros el origen del sentido. Dos formas que estructuran el pensamiento de manera diferente y que conservan cada una su propia tradición, la primera en lo comunitario y la segunda en lo individual. Sin embargo es claro que la lectura sólo podría hacerse en estos únicos niveles, porque incluso lo gráfico es parte de lo escrito.

¿Cómo usan la lectura literaria para representar la realidad social? Dicha práctica supone que el adolescente no sólo lee sino que su mente genera una especie de pensamiento abstracto que relaciona con su propia existencia y la de los otros. Genera representaciones a partir de lo entendido, sólo hay sentido, si se entienden los códigos de lenguaje, género, contexto y genealogía literaria. Por esto la lectura construye imágenes en la mente de quienes la codifican, si bien los niveles de construcción y asociación son diferentes de acuerdo a las posibilidades de quien recibe el mensaje, el sentido se da en los siguientes pasos: codificación, relación,

asociación, interpretación e incluso reflexión. Sin olvidar que el libro genera una mediación entre lo real y el individuo. Un claro ejemplo fue el uso de figuras retóricas, recurso del lenguaje literario, para aludir a sus anécdotas y experiencias.

Después de analizar la observación cualitativa y las encuestas tenemos tres formas de relación de la lectura: con los adolescentes, los profesores y las instituciones. De la tercera ya establecimos las pautas. En cuanto a los primeros vemos que tanto la oralidad, como los medios audiovisuales y específicamente con la Internet van decantando la práctica de la lectura. Dicha práctica ha sido llevada a la no linealidad, los cambios de soportes, la brevedad, así como la fusión de la imagen, el texto y el sonido para construir otro tipo de lecturas, quizá más integrales y no necesariamente más superficiales. Si bien habrá alumnos que no lean, también tendremos aquellos que lean dentro de los límites pedidos, pero también habrá un grupo, menos numeroso, que lea por placer y convencidos de que dicha práctica es esencial para su formación como seres humanos más que como estudiantes. Sin dejar de hacer evidente que mucho de esto se logra gracias a los elementos académicos y familiares que así lo promueven.

En cuanto a los profesores, hay una recomendación: acercarse a la lectura no quiere decir dar recetas para leer, ni abandonar a su suerte a los chicos con una lista de obras prescritas que les dará “cultura”, se trata de entrar con ellos en la obras y darles pruebas de diferentes estilos, autores, épocas y temas para que una vez fuera de nuestras clases sigan recurriendo a la lectura como una forma de crecimiento o simplemente de placer.

Finalmente la lectura es una práctica que cambia constantemente, aferrarnos a una forma significa eliminar los recursos de las otras alternativas. Trabajar con adolescentes implica conocer tantos caminos como ellos, para formarlos no sólo en hábitos, también para que a través de estas prácticas lleguen al placer y encuentren en él, los rasgos de identidad que hasta ahora no les facilita el “mundo real”.

Referencias

- Abric Jean Claude.(2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones: Coyoacán.
- Altamirano, C. (director). (2002). *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Argüelles, Juan Domingo. (2003). *¿Qué leen los que no leen?. El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. México: Paidós.
- Arizpe, Evelyn y Styles, Morag. (2004). *Lectura de imágenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bahloul, Joëlle. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los pocos lectores*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barrinco, Alejandro. (21 de septiembre del 2003). *Queridos jóvenes es mejor no leer*. En periódico Reforma, sección Cultura. P. 1.
- Barthes, Roland. (2000). *El placer del texto y lección inaugural de la cátedra de semiología*. México: Siglo XXI editores.
- Berger & Luckman.(1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrurtu.
- Bloom, Harold. (1995). *El canon occidental*. Barcelona, España: Compactos Anagrama.
(2000). *Cómo leer y por qué*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bobes Naves, M. (1998). *La semiología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bono, Adriana. (2000, Julio). La lectura y su evaluación. *Ensayos y experiencias: Lectura*,
-

escritura, imagen. 34. 78-91.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus-Humanidades: Madrid.

(1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama.

Buss Mitchell, Helen. (2006). *Raíces de la sabiduría*. México Thompson.

Calvino (1994). *Por qué leer los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Ediciones Anagrama.

Castells, Manuel. (2001). *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*. México, DF: Siglo XXI.

Cavallo, Guglielmo y Chartier, Roger. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. España: Taurus.

Chávez Méndez, Ma. Guadalupe. (2002). *Práctica de la lectura en México*. México: Red altexto.

Colomer, Teresa. (2005). *Andar entre libros*. México: Fondo de Cultura Económica.

Contín, Silvia (2002- Junio). Los navegantes de Internet: desafíos para la enseñanza de la lectura. *Novedades educativas: ideas y recursos*, 138. pp.30-36.

Corrales Díaz, Carlos. (8 de abril de 1997). *La constitución o construcción del sentido*. [en línea]. México. Recuperado en julio 2005 de:

<http://iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/sentido3.htm#construcción>.

Dahl, Svend. (1999). *Historia del libro*. Madrid, España: Alianza Editorial.

De Certeau, Michel. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA-ITESO.

Delius, Christoph. (2000). *Historia de la filosofía*. Alemania. Könemann

Eco, Umberto. (1989). *La estructura Ausente: Introducción a la semiótica*. Ed. Lumen. Madrid 1989.

- Eco, Umberto. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona España: Editorial Planeta.
- Foucault, Michel. (1992). *El orden del discurso*. Barcelona Tusquets.
- G. Salomón y T. Leight. (1984). Predispositions about learning from print and television.
En: *Journal of Communication*, 34, pp. 119-135.
- García Canclini, Nestor. (s/d). *El consumo cultural y su estudio en México*. México: Conaculta.
- Garrido, Felipe. (2005). *La necesidad de entender*. México: Grupo Editorial Norma.
- Geertz, Clifford. (1992) *Una descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura*.
Barcelona: Ed. Gedisa.
- Giddens, Anthony. (1998). *La teoría social hoy*. España: Alianza.
- Giménez Montiel; Gilberto. (2005). *Teoría y análisis de la cultura*. México: CONACULTA
- Gómez de Silva, Guido. (1999). *Diccionario internacional de literatura y gramática*. México.
- Goodman, Ken. (2006). *Sobre la lectura, una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*. México: Paidós.
- Gubern, Roman. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual. La escena y el laberinto*.
Anagrama, Barcelona.
- Havelock, Eric A. (1996). *La musa aprende a escribir*. España: Paidós.
- Hendel, Noemí. (2000, Julio). "La fotografía. Hacia la producción e interpretación de imágenes en la escuela" en: *Ensayos y experiencias: Lectura, escritura, imagen*. 34. pp. 64-77.
- Hernández Roberto, Fernández Carlos, Baptista Pilas. (1991). *Metodología de la investigación*. México, Ed. McGraw-Hill.
- Hofstede, Geert. (2000). *Cultures and organizations*. University of Limburg at Maastrich.
-

The Netherlands.

Horkheimer, Max y Adorno, T.W. (1974). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid, España:

Editorial Trotta.

Kuper, Adam (2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.

Labarthe, Joaquín. (1996). *Cómo leer la novela*. México: Universidad Iberoamericana.

Lahire, Bernard (comp). (2004). *Sociología de la lectura*. España: Gedisa editorial.

Larrosa, Jorge. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Lerner, Delia. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México:

Fondo de Cultura Económica.

Lluch, Gemma. (2003). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. México: Grupo

Editorial Norma.

López Casanova, Martina y Fernández, Adriana. (2005). *Enseñar literatura: Fundamentos*

teóricos y propuesta didáctica. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Lopez Quintas, Alfonso. (1993) *El análisis literario y su papel formativo*. Recuperado de su

conferencia en: http://www.hottopos.com/convenit/lq1.htm#_ftn1

Lozano Rendón, José Carlos. (1996). *Teoría e investigación de la comunicación de masas*.

México: Pearson-Alhambra Mexicana.

Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general*. México:

Anthropos.

Machado, Ana María. (2004). *Clásicos, niños y jóvenes*. México: Grupo Editorial Norma

Martín Serrano, Manuel. (2004) (3ª ed). *La producción social de comunicación*. España:

Alianza.

Mattelart, Armand & Mattelart Michèle. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*.

España: Paidós Comunicación.

Meek, Margaret. (2004). *En torno a la cultura escrita*. México: Fondo de Cultura Económica.

Nafarrete Torres, Javier. (1996). *Introducción a la teoría de los sistemas: Niklas Luhman*.

México: Universidad Iberoamericana..

Ong, Walter J. (1987). *Oralidad escritura*. México: Fondo de Cultura Económica.

Paoli, Jose Antonio. (1992). *Relación social y sentido*. México: Universidad Iberoamericana.

Pascalion, Pierre(1989). *The cultural dimension of development*. París, Francia: Unesco.

Payne, M. (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Buenos Aires,

Argentina: Paidós.

Peirce, C.S. (1998). *El hombre un signo: el pragmatismo de Peirce*. Barcelona: Editorial

Crítica.

Pereira, Marcela. (2000, Julio). Lectura, escritura, imagen y construcción de subjetividad.

Ensayos y experiencias: Lectura, escritura, imagen. 34. pp.34-44.

Pérsico, María Silvia y Fernández Cecilia. (2000, Julio). Ciudad de lectores. *Ensayos y*

experiencias: Lectura, escritura, imagen. 34. pp. 12-22.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura

Económica.

Petit, Michèle. (2001). *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. México: Fondo de

Cultura Económica.

Piscitelli, Alejandro. (2000, Julio). Más allá de la primacía de las imágenes o del texto.

Ensayos y experiencias: Lectura, escritura, imagen. 34. pp. 12-22.

Presidencia de la república de México. (2004) recuperado de:

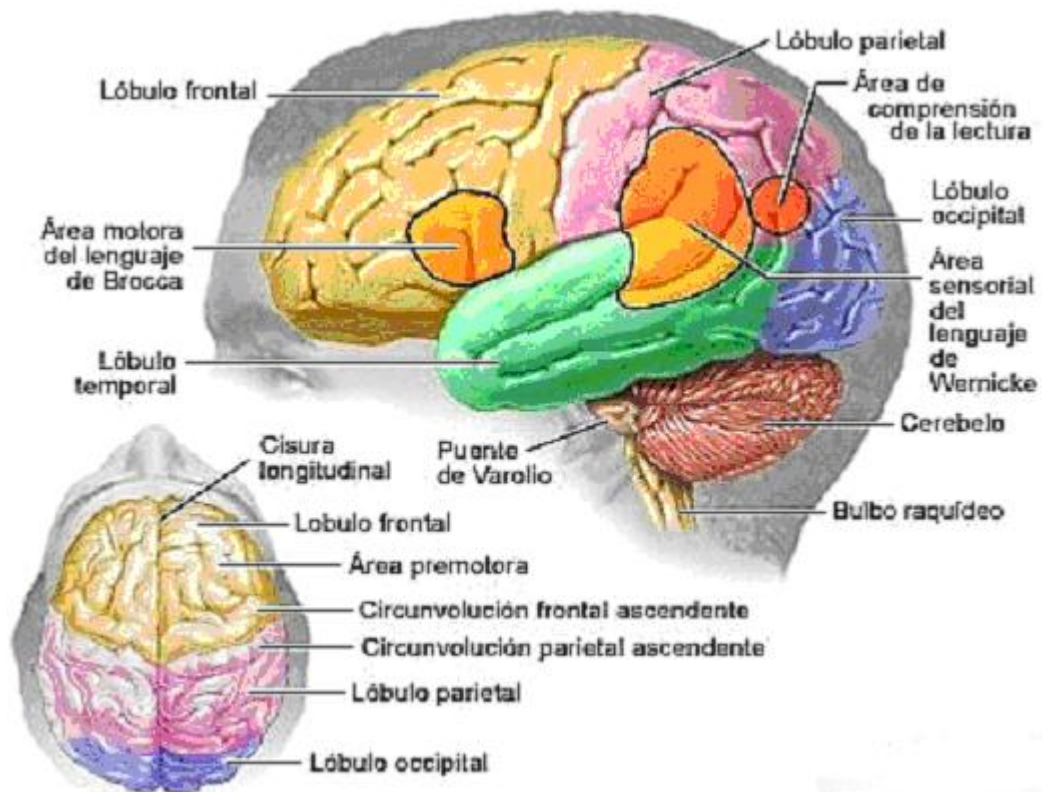
<http://fox.presidencia.gob.mx/buenasnoticias/?contenido=7317&pagina=356>

- Rascón Banda, Víctor Hugo. (11 de mayo del 2004). Prefieren leer en papel. en *Periódico Reforma*, Sección C, página 4.
- Ricoeur, Paul. (2003). *Teoría de la interpretación*. México: Siglo XXI editores y UIA
- Rinaudo, María Cristina. (2000, Julio). Los adolescentes y la lectura. Del placer furtivo a la conciencia social. *Ensayos y experiencias: Lectura, escritura, imagen*. 34. 45-53
- Roseblatt, Louse M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rugarcía Torres, Armando. (2003). *¿Por qué no leen los estudiantes?* México: UIA-Puebla.
- Santrock, John W. (2003). *Adolescencia*. España: McGraw Hill.
- Sardar, Ziauddin y Van Loon, Boris. (2005). *Estudios culturales*. España: Paidós.
- Saussure, Ferdinand de.(1998). *Curso de lingüística general*. México: Ed. Fontamara
- Savater, Fernando. (1997). *Diccionario Filosófico*. México: Editorial Planeta.
- (1998). *Despierta y lee*. México: Alfaguara.
- Tirzo Gómez, Jorge. (2001). *La lectura de la modernidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional
- Unesco. (1982). *Cultural industries. A challenge for the culture*. París: Unesco.
- Wolf, Maryanne. (2008). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. España: Ediciones B.
-

Anexos

—

Anexo 1: Partes del cerebro



Anexo 2: Encuesta

Encuesta para alumnos de la materia de clásicos de la literatura

Edad _____ (años)

Sexo:

- Femenino
 Masculino

Semestre _____

1. Es la primera vez que cursas esta materia
 Sí
 No

2. La materia es general es de tu agrado
 Definitivamente sí
 Probablemente sí
 Indeciso
 Probablemente no
 Definitivamente no

3. Califica el grado de los siguientes tipos de literatura:

1= Me gusta mucho

5= No me gusta nada

Tipo de literatura	1	2	3	4	5
Leída					
Contada					
En un medio audiovisual					

4. Señala cuáles son las 3 causas más importantes por las que se acude a la literatura oral entre compañeros:

- () conocer las historias de las obras que No leyeron
() atender a detalles importantes
() conocer otras historias de las que no se requiere su lectura.
() obtener mejores calificaciones
() *pasar* el rato en clase
() conocer historias relacionadas
() saber más de la literatura fantástica
() Otro: _____

5. ¿Qué medios audiovisuales consultas más frecuentemente para comprender mejor la obra?. **Señala sólo 3.**

- Película en cine
 Película en video o DVD
 Historieta
 Radionovela
 Programa de televisión
 Revista
 Otro: _____
 Ninguno

6. ¿Consideras que tener conocimiento de la literatura clásica te ayudará en la vida profesional?

- No
 Sí

7. El conocimiento que adquirí en literatura creo que a largo plazo será:

- Superfluo
- Algo práctico
- Indiferente
- Interesante
- Muy práctico

8. Ordena tus preferencias, del 1 al 7, de consumo de medios de comunicación.

1= más consumido

7= menos consumido

- () Cine
- () Revistas
- () Periódicos
- () Libros
- () Internet
- () Televisión
- () Radio

9. ¿Cuáles temas te gustaron más?

Señala al menos 1, máximo 3

- terror,
- tragedia,
- mitología clásica,
- magia medieval
- ciencia ficción
- amor
- viajes
- Otro

10. De los libros que se te pidieron leer en el semestre. ¿Cuántos leíste?

- 0 a 1
- 2 a 3
- 4 a 5
- 6 a 7
- más de siete

11. ¿Después de cursar esta materia, cuántos libros crees que leerás al año?

- 0 a 2
- 3 a 5
- 5 a 7
- más de siete

12. Qué cantidad de libros hay en tu casa

- Más de 150
- Entre 100 a 149
- Entre 50 a 99
- Entre 1 a 49
- 0

13. De la cantidad de libros que hay en tu casa, qué porcentaje son de literatura

- 100%
- 80 a 99%
- 60 a 79%
- 40 a 59%

- 20 a 39%
 - 1 a 19 %
14. Alguien de tu familia lee con frecuencia algún medio escrito
- Si
 - No
15. Con cuál de las siguientes frases te identifica más:
- Leo los libros del curso porque me gusta hacerlo
 - Leo porque considero que es necesario para la materia
 - Leo los libros del curso porque mis padres me presionan para hacerlo
 - Leo los libros del curso porque mis amigos me presionan
 - Leo los libros del curso sólo en algunas ocasiones
 - Leí sólo uno o dos textos del curso
 - No leí ninguno de los textos del curso.
16. Cuál afirmación es la más representativa de tu caso:
- Si leo todos los textos saco buenas calificaciones
 - Leo lo suficiente para obtener un puntaje superior a 8
 - A veces leo pero obtengo buenas calificaciones
 - Leo la mayor parte de los textos y no obtengo buenas calificaciones
 - Leo algunos textos y paso la materia
 - No leo y repruebo la materia
17. Tu promedio escolar es una preocupación:
- Indispensable
 - Es importante
 - Medianamente importante
 - Poco importante
 - No lo tomo en cuenta
18. El hecho de tener una beca condicionada al promedio es un factor para que leas las obras pedidas en la materia
- Definitivamente sí
 - Probablemente sí
 - Indeciso
 - Probablemente no
 - Definitivamente no
 - No tengo beca
19. Cuáles son tus intereses profesionales
- Señala al menos 1, máximo 3*
- Ciencias agropecuarias
 - Ciencias de la salud
 - Ciencias exactas
 - Ciencias sociales y administración
 - Educación y humanidades
 - Ingeniería y tecnología
 - Otro: _____
 - No estoy seguro (a) aún.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU APOYO!
